

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS,
SOCIAIS E DA NATUREZA**

CLÁUDIA REGINA BICAS BONDEZAM

**ITINERÁRIO DIDÁTICO PEDAGÓGICO DE AVALIAÇÃO (IDIPEA) E A
FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE**

LONDRINA

2023

CLÁUDIA REGINA BICAS BONDEZAM

**ITINERÁRIO DIDÁTICO PEDAGÓGICO DE AVALIAÇÃO (IDIPEA) E A
FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE**

**DIDACTIC PEDAGOGICAL EVALUATION ITINERARY (IDIPEA) AND THE
CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza.

Área de Concentração: Ensino, Ciências e Novas Tecnologias.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Camilo Figueiredo.

LONDRINA

2023



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Esta licença permite compartilhamento, remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es). Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Londrina



CLAUDIA REGINA BICAS BONDEZAM

ITINERÁRIO DIDÁTICO PEDAGÓGICO DE AVALIAÇÃO (IDIPEA) E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestra Em Ensino De Ciências Humanas, Sociais E Da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).
Área de concentração: Ensino, Ciências E Novas Tecnologias.

Data de aprovação: 06 de Julho de 2023

Dra. Marcia Camilo Figueiredo, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Adriana Regina De Jesus, Doutorado - Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Michel Corci Batista, - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 28/07/2023.

O maior bem que Deus me deu é a minha FAMÍLIA.
À minha querida família, que tanto admiro, dedico o
resultado do esforço realizado ao longo desse
percurso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela dádiva da vida e por me amparar nos momentos difíceis.

Ao meu esposo, Leandro, e às minhas filhas, Lorena e Sabrina, por serem os maiores incentivadores durante a minha trajetória.

Aos meus pais, Hélio e Benedita, por serem os meus alicerces e os meus exemplos de simplicidade. Assim como, sou grata que me ensinaram, por meio da educação afetuosa, que as pequenas coisas podem nos trazer grandes alegrias.

À minha neta, Maria, que me fez enxergar a vida mais leve. Você é a minha alegria de viver!

À minha irmã, Sheila, que em todos os momentos esteve presente nessa caminhada de estudos, inclusive, me dando força, carinho e apoio incondicional.

À minha querida orientadora, professora doutora Márcia Camilo Figueiredo, por ficar ao meu lado nessa jornada acadêmica. Sinto eterna gratidão e carinho, por também ter me acolhido com afeto, alegria, paciência, ter me orientado com muita humildade e empenho, bem como por confiar no meu potencial e acreditar na minha capacidade.

Aos professores doutores Michel Corci Batista e Adriana Regina de Jesus pela aceitação em participar da banca e pelas valiosas contribuições para a melhoria deste trabalho que no momento examinam.

A todos os professores do Programa de Mestrado da UTFPR, pelas suas dedicações e competências, mormente, às queridas professoras que fizeram parte desta pesquisa, por demonstrarem interesse em ampliar os seus conhecimentos e contribuírem à melhoria da educação e da aprendizagem dos alunos.

Ao coordenador do Curso, Professor Doutor Paulo Sérgio de Camargo Filho, pela confiança, pelo respeito e pelo apoio. E, por fim, a todos os colegas do curso, o meu muito obrigada pela nossa caminhada junto!

Educar é mostrar a vida a quem ainda não a viu. O educador diz: “Veja!” e, ao falar, aponta. O aluno olha na direção apontada e vê o que nunca viu. Seu mundo se expande. Ele fica mais rico interiormente... E ficando mais rico interiormente ele pode sentir mais alegria – que é a razão pela qual vivemos.
(RUBEM ALVES)

BONDEZAM, Cláudia Regina Bicas. **Itinerário Didático Pedagógico de Avaliação (IDIPEA) e a formação continuada docente**. 2023. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2023.

RESUMO

A avaliação deve ser entendida como um instrumento para os envolvidos, aluno e professor, nos resultados de suas ações e no seu desenvolvimento cognitivo, podendo o aluno mostrar como e o que aprendeu e o educador redimensionar a sua prática pedagógica. A partir dessa premissa, elaboramos o problema de pesquisa em forma de pergunta: O que acontece com as concepções de professoras do ensino fundamental a respeito do processo de avaliação quando estudam um Itinerário Didático Pedagógico de Avaliação – IDIPEA? Quais são os elementos formativos que o IDIPEA suscita para as professoras do ensino fundamental? Em busca de respostas, elencamos como objetivo geral, compreender as concepções de professoras do ensino fundamental a respeito da avaliação da aprendizagem, tendo como parâmetro o Itinerário Didático Pedagógico de Avaliação (IDIPEA), a fim de identificar as suas implicações no processo formativo por meio de um curso de formação continuada as docentes. A pesquisa realizada foi de cunho qualitativa, com delineamento do tipo explicativa e estudo de campo, da qual participaram doze professoras da educação básica de uma escola municipal, ensino fundamental – anos iniciais, localizada no interior do norte do Paraná. A coleta de dados ocorreu durante um curso de capacitação, ofertado pela pesquisadora. Os instrumentos aplicados foram um questionário, entrevista semiestruturada e a observação participante. A estruturação para análise dos resultados foi efetivada de acordo com a análise de conteúdo de Bardin. Os resultados evidenciaram que antes do curso as participantes apresentavam insegurança ao avaliar as habilidades e competências nos estudantes, pois não tiveram em sua formação discussões aprofundadas sobre o tema. Após, o desenvolvimento do curso de capacitação, identificamos que os estudos contidos no produto educacional - IDIPEA, oportunizou trocas de experiências entre as participantes, o aprofundamento de conhecimentos sobre as competências, habilidades contidas na Base Nacional Comum Curricular e no Referencial Curricular do Paraná em Foco, modos, tipos e instrumentos avaliativos e a avaliação formativa. Alguns resultados também revelaram a preocupação das professoras a respeito do assunto de ansiedade e avaliação, o que emergiram subcategorias indicativas da necessidade de atuação dos pais e de uma ajuda especializada para sanar o referido problema vivenciado na escola. As argumentações e percepções das docentes são plausíveis e fazem parte do cotidiano escolar, portanto, ressaltamos a necessidade de mais discussões acerca das novas perspectivas da avaliação. Com base nos resultados apontados, sugerimos que o IDIPEA seja aplicado e estudado em novos contextos de formação docente inicial e continuada, de modo a fornecer fundamentação teórica e prática que visem melhorar a qualidade dos processos avaliativos.

Palavras-chave: Referencial Curricular do Paraná em Foco; BNCC; IDIPEA; avaliação; professores.

BONDEZAM, Cláudia Regina Bicas. **Didactic Pedagogical Evaluation Itinerary (IDIPEA) and the continuing Education of teachers**. 2023. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2023.

ABSTRACT

The assessment must be understood as an instrument for all the involved, student and teacher, in the results of your actions and your cognitive development, and may the student shows how and what learned and the educator resize your pedagogical practice. Based on this premise, we elaborated the question research problem: What happens with the conceptions of teachers of elementary schools concerning to evaluating process when studying about Didactic Pedagogical Evaluation Itinerary - IDIPEA? Which are the formative elements that the IDPEA elicit for the elementary teachers? Searching for answers, the general objective was to comprehend the conceptions of elementary school teachers about the evaluation of learning, through parameters of the Didactic Pedagogical Evaluation Itinerary - IDIPEA, in order to identify their implications in the formative process through a continued teacher education course. The qualitative research, with an explanatory design and field study, involved twelve elementary teachers from a municipal school, early basic education, located in the countryside, northern of Paraná state. The data collected occurred during a training course offered by the researcher. The instruments applied were a survey, a semi-structured interview and the participant observation. The structure for the analysis of results was carried out according to Bardin's content analysis. The results emphasize that before the course, the participants showed insecurity when evaluating the abilities and competences of students, since they did not have on their educational background detailed discussions about the topic. so this reinforces the necessity of more discussions about the new perspectives of evaluation. Afterwards, the development of the training course, we identified that the studies contained on the educational product - IDPEA, provided experiences exchange among the participants, the expanding of knowledge about the competences, abilities preposed in the National Common Curricular Base and the Paraná Curricular Reference in Focus, manners, types, and evaluation instruments and the formative evaluation. Some results also revealed the teacher's concerns regarding the topic anxiety and evaluation, which arise subcategories indicating the necessity of parents action and a specialized support to remedy the referred problem experimented at school. The teacher's argumentations and perceptions are feasible and makes part of the school routine, thus, we reinforce the necessity of more discussions about the new evaluation perspectives. Based on the regarded results, we suggest that the IDPEA be applied and studied in new contexts of continued or initial teacher education, in order to provide theoretical and practical foundation that aims at improving the quality of evaluating process.

Keywords: Paraná Curricular Reference in Focus; BNCC; IDIPEA; evaluation; teachers.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1	– Datas e carga horária de estudos do produto educacional - IDIPEA.....	56
Quadro 2	– Informações das entrevistas realizadas com os participantes.....	62
Quadro 3	– Qi: Saberes do tema avaliação.....	64
Quadro 4	– Qi: Avaliação: Instrumentos, tipos e <i>feedback</i>	64
Quadro 5	– Qi: Dificuldades do tema avaliação.....	65
Quadro 6	– Qi: Apto a avaliar de acordo com a BNCC e o RCP em Foco.....	65
Quadro 7	– Qi: Aprofundando o conhecimento sobre o tema avaliação	66
Quadro 8	– Entrevista semiestruturada: perguntas, objetivo e categorias.....	66
Quadro 9	– Dados obtidos das participantes com a entrevista semiestruturada.....	70
Tabela 1	– Dados pessoais, formação e tempo de docência.....	72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Elementos formativos para a formação docente	82
Gráfico 2 – Habilidades, competências e avaliação	85
Gráfico 3 – Modos de avaliação	87
Gráfico 4 – Observações para elaboração de um instrumento avaliativo	89
Gráfico 5 – Tipos de instrumentos avaliativos que utilizariam	91
Gráfico 6 – Tipos de instrumentos avaliativos que não utilizariam.....	95
Gráfico 7 – <i>Feedback</i> e recuperação	96
Gráfico 8 – Ansiedade e avaliação	99
Gráfico 9 – Avaliação Formativa	101
Gráfico 10 – Sugestões para o IDIPEA	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEB	Câmara de Educação Básica
CP	Conselho Pleno
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GERM	<i>Global Education Reform Movement</i>
HSE	Habilidades Socioemocionais
IDIPEA	Itinerário Didático Pedagógico de Avaliação
LDB	Lei n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)
MEC	Ministério da Educação
P	Participante/professore
P _E	Professor(a) que participou da entrevista
P _Q	Professor(a) que respondeu ao questionário inicial
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Qi	Questionário inicial
RCP	Referencial Curricular do Paraná
RCPF	Referencial Curricular do Paraná em Foco
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria da Educação e do Esporte
SUED	Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação
TBA	<i>Test-based accountability</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

APRESENTAÇÃO

Nesta seção, eu conto um pouco da minha vida acadêmica, uma história que foi construída a partir de um desejo dos meus pais. O meu pai, mecânico, e minha mãe, dona de casa, pessoas simples e sem muitos estudos, mas que tinham o grande sonho de formar, no ensino superior, suas duas filhas, eu e a minha irmã, Sheila. E com isso, eles se tornaram os autores primordiais da minha caminhada e da minha eterna gratidão. Nesse contexto de sonhos, a minha história é muito interessante e com muitas coincidências. Confesso que até me emociono ao relembrar de fatos que aconteceram há tempos, mas que continuam plenamente vivos na minha memória e no meu coração.

Sempre estudei na cidade de Primeiro de Maio, no estado do Paraná, a começar pelo ensino fundamental e médio. Posteriormente, fiz o magistério e, ao concluí-lo, fui imediatamente contratada. Em seguida, prestei concurso municipal e logrei êxito. Em consonância a esse fato, ingressei no ensino superior, na faculdade de Pedagogia.

Já cursando pedagogia, enfrentei alguns obstáculos, dentre eles a dificuldade com o deslocamento. Na época, por volta de 1990, o transporte era escasso para as cidades consideradas maiores, o que resultava em um aumento do desgaste físico, posto que eu chegava tarde da faculdade em minha casa e acordada muito cedo para trabalhar. Entretanto, com garra e determinação, não desisti.

O meu trabalho, nesse período, consistia em efetivar aulas na zona rural mediante salas de aulas multisseriadas e era a minha fonte de subsistência. Além do mais, ele foi o gerador de um imenso orgulho e de um sentimento de realização imensurável em meu coração, tendo em vista que almejei sempre ser educadora e ter a oportunidade de ensinar, de aprender e de colaborar com o desenvolvimento dos alunos. Desse modo, as adversidades surgidas não foram causadoras de desestímulos, ao contrário, foram produtoras de motivação a prosseguir e alcançar os meus objetivos, que estavam no início.

Nesse ínterim de estudos e trabalhos, eu me casei e fui agraciada com as minhas duas filhas, Lorena e Sabrina. Após o nascimento da segunda filha, fui remanejada para a cidade, saindo, assim da zona rural. Na zona urbana, comecei a lecionar na mesma escola do ensino fundamental anos iniciais, em que eu estudei. Ademais e com o passar do tempo, recebi o convite para ocupar o cargo de

coordenadora pedagógica, função em que fiquei por 18 (dezoito) anos e, posteriormente, me dediquei à direção escolar, trabalhando como diretora por mais 5 (cinco) anos. Vale ressaltar que todos esses períodos foram no mesmo estabelecimento de ensino, ou seja, na Escola Municipal Cecília Meireles.

No decorrer dessa trajetória, eu fiz especializações, como Metodologia de Ensino, Educação, Educação Especial e Inclusiva, Tecnologias e Educação a Distância, assim como diversos outros cursos. No entanto, sempre senti, em meu peito, a inquietude do Mestrado. Dito de outro modo, sempre sonhei em cursar a Pós-Graduação *Stricto sensu*, apesar de acreditar ser uma realidade muito longínqua.

Ainda em um arcabouço de vida pessoal, passei no concurso da rede estadual, como pedagoga, e mais uma vez precisei passar por alguns obstáculos, mas ainda permaneci na batalha. Em seguida, tomei posse do cargo público em outra cidade, fato que gerou, novamente, dificuldades de deslocamento. Para chegar até o local de trabalho, necessitava viajar até o município vizinho ao de minha residência, proporcionando um cansaço excessivo.

Como tudo passa inclusive os desafios, depois de alguns anos, consegui retornar o meu trabalho à minha cidade. Para a minha enorme alegria, a vida me levou a trabalhar na escola em que fiz o ensino médio. Diante disso, posso dizer que tal acontecimento é de valor inestimável, haja vista que vivenciar o mesmo local que estudei, em épocas tão diferentes, com realidades distintas das quais pude conhecer como aluna e, posteriormente, como pedagoga, foi simplesmente maravilhoso. Confesso que me sinto orgulhosa de participar dessa instituição de ensino e de contribuir com a comunidade escolar, pois faço todo o meu labor com muito amor e profissionalismo, uma forma de retribuir tudo o que conquistei por meio da educação.

Nesse decurso do tempo, minhas filhas cresceram e foram para a faculdade, momento em que aquele antigo sonho de cursar o mestrado voltou a pulsar em meu peito e se tornar uma realidade. Para tanto, eu me inscrevi, como aluna especial, na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Cornélio Procópio, em duas disciplinas que eram ofertadas aos sábados, dia em que eu acordava bem cedo para ir até a UENP e estudava o dia todo.

Em corroboração a esse desejo acadêmico, uma das minhas das colegas de sala, na UENP, me incentivou a prestar o processo seletivo de mestrado da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Esse procedimento decorreu

durante os tempos pandêmicos e, em virtude disso, todos os alunos fizeram a arguição do projeto de pesquisa por meio eletrônico, via *Google Meet*.

Com o término do processo seletivo e, conseqüentemente, a notícia da minha classificação, eu entrei em um estado de êxtase. Fui às lágrimas, a felicidade não cabia em meu coração! Reunimos a família, sorrimos e comemoramos. Contudo, no meu sonhado primeiro dia de aula no mestrado, eu estava ausente. Na verdade, estava presente em outro lugar, internada no hospital em estado grave, isolada, devido ao contágio da covid-19.

Por acreditar que tudo acontece no tempo de Deus e segundo a sua vontade, eu consegui sair do hospital, por meio de uma alta médica, apesar de bastante debilitada. Perante esse contexto, eu precisei comunicar os coordenadores e os professores a respeito do meu novo estado de saúde, um estado enfraquecido, adoentado e com uma considerável falta de memória. Assim, eles, de maneira acolhedora, colaboraram comigo e permitiram que eu participasse das aulas. Outro ponto que merece destaque, é a corroboração dos colegas de grupo, que, além de entenderem a minha situação, me ajudaram na elaboração das atividades acadêmicas e na finalização de uma etapa tão difícil.

Nesse momento, estou aqui apresentando a minha pesquisa intitulada Itinerário Didático Pedagógico de Avaliação (IDIPEA) e a Formação Continuada Docente, tema, que sempre vislumbrei estudar. Para mim, este trabalho mostra sua relevância ao trazer a reflexão sobre a avaliação escolar e o trabalho docente, sob o viés do curso de formação continuada com os professores. Buscando desenvolver este estudo, apoiado pela minha orientadora professora doutora Márcia Camilo Figueiredo, escrevo essa dissertação, com muita satisfação e orgulho.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	16
2.	REVISÃO DA LITERATURA	21
2.1	A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO	21
2.2	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	26
2.2.1	BNCC e os anos iniciais do ensino fundamental	29
2.2.2	Referencial Curricular do Paraná em Foco: princípios, direitos e orientações	34
2.3	TIPOS DE AVALIAÇÕES E INSTRUMENTOS AVALIATIVOS	36
2.3.1	Avaliação Diagnóstica	37
2.3.2	Avaliação Formativa	39
2.3.3	Avaliação Somativa	41
2.3.4	Instrumentos avaliativos	44
2.3.5	Avaliação e ansiedade	47
3.	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	50
3.1	PARTICIPANTES DA PESQUISA E O LOCAL	51
3.2	CONSTITUIÇÃO DE DADOS	52
3.2.1	Questionário inicial	52
3.2.2	Entrevista	53
3.2.3	Observação participante	55
3.2.4	Desenvolvimento do curso de capacitação – IDIPEA	56
3.2.5	Produto Educacional: IDIPEA – Itinerário Didático Pedagógico de Avaliação	56
3.3	ANÁLISE E ESTRUTURAÇÃO DE DADOS: QUESTIONÁRIO INICIAL	62
3.4	ANÁLISE E ESTRUTURAÇÃO DE DADOS: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	66
4.	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	72
4.1	QUESTIONÁRIO INICIAL (QI)	72
4.2	ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	82
4.3	OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	104
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108

REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE A – CONVITE	119
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	120
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO INICIAL	123
APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	125
APÊNDICE E – PRODUTO EDUCACIONAL.....	127

1. INTRODUÇÃO

O profissional da educação é uma pessoa que necessita não somente de ter conhecimentos cognitivos, mas também compreender a complexidade do caminho de educar. Para tanto, a ação de avaliar é um conceito importante para ele e se traduz como uma intervenção que acompanha todas as atitudes de um educador. Sob esse viés, a avaliação da aprendizagem é um assunto que causa inquietações, indecisões, angústias, incertezas e inúmeras dificuldades por parte dos alunos e dos educadores e que vem sendo observada e percebida ao longo da caminhada de docentes.

Para mais, a avaliação deve ser entendida como um instrumento para os envolvidos, aluno e professor, nos resultados de suas ações e no seu desenvolvimento cognitivo, podendo o aluno mostrar como e o que aprendeu e o educador redimensionar sua prática pedagógica atual.

Corroborando com as ideias de Vasconcellos (1998, p. 43), faz-se necessário entender que “a avaliação deve ser um processo abrangente da existência humana, que envolve uma reflexão crítica sobre a prática docente e discente [...]”, e, por isso, deve ser capaz de captar seus avanços e permitir a tomada de decisões, acompanhando a pessoa em todo o seu processo de crescimento. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa repousa na função central do tema avaliação, tal como na sua formulação e na compreensão de como os alunos aprendem os conteúdos acadêmicos e como os professores os ensinam. Outrossim, visa averiguar quais formas e instrumentos esses professores utilizam para avaliar os alunos, haja vista que o desafio de ensinar, acompanhar e avaliar na escola requer um trabalho docente consciente, que possa contribuir cada vez mais com a construção do conhecimento.

Pensando nesse contexto da avaliação nas escolas, considero a presente pesquisa pertinente, mesmo havendo estudos amplos sobre o tema. Desta maneira, a temática especificamente a questão da avaliação e a formação docente, porque no ato de avaliar na perspectiva de desenvolver, apoiar, nortear, assinalar o que o educando aprendeu e o que ainda necessita aprender – ainda não está totalmente concretizado em muitas escolas.

Alinhado a essa ideia, é necessário que o professor seja comprometido em fazer leituras e organizar situações de estudo, em que as interações com o conhecimento proporcionem a transformação da informação de senso comum em uma abordagem científica. Nesse momento, portanto, faz-se necessária uma

formação continuada que considere a ação docente em sua amplitude e complexidade, do mesmo modo que concreta e contínua (TARDIF, 2005).

Diante desse cenário, cabe salientar que a formação continuada é um processo a ser desenvolvido e praticado por toda a carreira docente, que vai sendo, aos poucos, construída e reconstruída, com o propósito de melhoria da prática docente e, por consequência, um aprimoramento da educação (NÓVOA, 1999).

Esse é um assunto que deve ser muito bem analisado, para que se proponha uma nova e atualizada maneira de avaliar os alunos, proporcionando-lhes um aprendizado mais eficiente e capaz de alcançar resultados, esperados por eles, com a aprendizagem.

Nesse âmbito de raciocínio, sabe-se que avaliações são realizadas, constantemente, em toda as ações, tanto de forma natural, quanto espontânea. No entanto, quando sistematiza a avaliação para utilizá-la como meio de aferição frente ao processo de aprendizagem, o tema aparece como uma barreira intransponível para muitos educadores. Com isso e diante de reflexões de Luckesi (2011, p. 30), aprender a avaliar é “aprender conceitos teóricos sobre avaliação, mas, relacionado a esta situação vem, aprender a praticar a avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano”.

Em síntese, pode-se dizer que aprender conceitos é fácil, o difícil mesmo é transpor da compreensão à prática. Eis a temática apresentada, os desafios do mundo contemporâneo exigem inovações didáticas pedagógicas que venham colaborar para que a escola cumpra os seus objetivos de ensino e de aprendizagem, visto que a avaliação é uma das etapas da atividade escolar e que necessita estar sintonizada com essa finalidade.

Ademais, a escola deve possibilitar o processo dialético do trabalho pedagógico para formar alunos autônomos em sua aprendizagem. Para tanto, ela, de igual maneira, precisa estabelecer novos modelos de avaliação do aprendizado do educando, pois os modelos já existentes, mesmo sendo divulgados e constando nos planejamentos curriculares, nem sempre são conhecidos ou utilizados por todos em sua dinamicidade, complexidade e responsabilidade. Em outras palavras, quando os modelos atuais, como, por exemplo, a avaliação somativa, são divulgados, normalmente, são com objetivo meramente de publicação e não com intuito de dar efetividade prática, uma aplicação efetiva em sala de aula.

Essas observações feitas nos atuais modelos, contudo, não passam de oportunidades se não forem analisadas no contexto real, inclusive, se não acontecer

uma procura pelas razões latentes às ações apresentadas e, ainda mais, se deixar de verificar como as ações têm impactado cada indivíduo, assim como todos que participam do processo avaliativo. É nessa ocasião e com as inquietações diárias no meu trabalho como pedagoga, que surgiram questionamentos em torno do problema de pesquisa os quais seguem: O que acontece com as concepções de professores do ensino fundamental a respeito do processo de avaliação quando estudam um Itinerário Didático Pedagógico de Avaliação – IDIPEA? Quais são os elementos formativos que o IDIPEA suscita para os professores do ensino fundamental?

As aludidas perguntas são imperiosas, dado que a necessidade de avaliar sempre se fará presente, não importando como poderá acontecer, isto é, seja por meio de norma ou seja de forma padrão, pela qual se baseia o modelo educacional. Com essa abordagem, a escola e os educadores não escapam de avaliar os conhecimentos, muito embora, possam tornar o processo de avaliação eficaz naquilo que ele se propõe, melhorar todo o processo educativo.

Nesse diapasão e perante todo o exposto, o objetivo da pesquisa foi compreender as concepções das professoras do ensino fundamental, a respeito da avaliação da aprendizagem, tendo como parâmetro o Itinerário Didático Pedagógico de Avaliação (IDIPEA), a fim de identificar as suas implicações no processo formativo por meio de um curso de formação continuada as docentes.

Para o percurso do caminho, objetivos específicos foram estabelecidos: identificar como os professores do Ensino Fundamental concebem e realizam o processo de avaliação; refletir sobre como os professores do Ensino Fundamental realizam as avaliações fundamentadas nas competências e habilidades previstas no Referencial Curricular do Paraná em Foco; avaliar o produto educacional IDIPEA aplicado com os professores no curso de capacitação.

Ademais, de maneira a colaborar na implementação de elementos formativos com foco no processo avaliativo, também pretendeu obter saberes a respeito das competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Referencial Curricular do Paraná em Foco (RCPF). O referencial teórico foi fundamentado por alguns autores como, José Carlos Libâneo (1994), Philippe Perrenoud (1997), Celso dos Santos Vasconcellos (1998), Maria Teresa Esteban (2003), Cipriano Carlos Luckesi (2005), Léa Depresbiteris e Marialva Rossi Tavares (2009), entre outros.

Almejar o objetivo geral, precisou estar com professoras, por isso o desenvolvimento do estudo pela abordagem qualitativa, a pesquisa de campo, na qual contatou durante a coleta de informações, a aplicação de questionários abertos e entrevistas semiestruturadas realizadas com professores do Ensino Fundamental – anos iniciais, que foram indagadas diretamente sobre o tema da avaliação. O *lócus* do estudo, no que lhe concerne, foi em uma Escola da rede Municipal, pertencente à região Metropolitana de Londrina, interior do norte do estado do Paraná.

A apreciação e estruturação dos dados coletados foram norteados conforme os princípios da análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011), por se tratar de uma técnica muito utilizada para estudos em pesquisas qualitativas, facilita a sequência de tarefas e atividades diante da análise dos dados qualitativos. Para a análise dos dados as informações coletadas foram lidas, relidas e codificadas para a interpretação. Esse método possibilitou uma análise com base em inferências extraídas dos conteúdos produzidos a partir das participações dos professores, no início e término do Curso de Capacitação.

Afora a introdução, o segundo capítulo foi dedicado ao referencial teórico, momento de diálogo com os autores do tema abordado, a Base Nacional Curricular e o Referencial Curricular do Paraná em Foco. O terceiro capítulo esclarece a abordagem da pesquisa, o contexto, os sujeitos, o desenvolvimento do Curso de Capacitação, a constituição dos dados e os instrumentos para a constituição de dados. O quarto capítulo apresenta as análises dos dados gerados dos instrumentos utilizados que no caso, foi o questionário inicial e a entrevista semiestruturada, momento ao qual conseguimos visualizar a totalidade da pesquisa e os resultados obtidos. A dissertação foi finalizada com as considerações finais, na qual retomamos os trajetos percorridos e as discussões realizadas, bem como as conclusões sobre a pesquisa e as contribuições deste trabalho para o campo da avaliação e a formação continuada.

Percebe-se, portanto, que mediante toda a reflexão já pontuada, a temática caminha para uma direção em torno da prática pedagógica da avaliação e para um acompanhamento da concepção de educação em que o educador e o educando possuem. Desse modo, a avaliação não poderá ser entendida como um ato isolado, ela precisa estar ligada a outros aspectos educacionais que visem uma forma de pensar, refletir e demonstrar como e o que o aluno aprendeu. Sendo assim, as aludidas informações são imperiosas, dado que a necessidade de avaliar sempre se

fará presente, seja por meio de normativas, ou de forma padrão que ainda permeia em boa parte do modelo educacional. Por isso, é necessário continuar pesquisando como a comunidade escolar, principalmente os educadores pensam e praticam a avaliação dos conhecimentos que ensinam.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO

Nesta seção, nos propomos evidenciar o que determina a legislação nacional sobre as propostas de formação continuada e algumas considerações sobre o tema.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno n.1 (CNE/CP n. 1), de 27 de outubro de 2020, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada) (BRASIL, 2020). Ademais, a referida norma, por meio do seu artigo 4º, trouxe um conceito relevante sobre a formação, ou seja:

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020, p. 8).

Imbernón (2010) destaca que a formação continuada é uma parte importante do desenvolvimento profissional dos professores, à medida que se dedicam à sua carreira, e pode dar um novo significado à sua prática pedagógica, mudando a forma como os professores trabalham. Explorar novas questões que surgem na prática e entender como elas se encaixam na teoria e na própria prática pode ajudar a integrar novos conhecimentos na construção da docência, trabalhando em colaboração com outros envolvidos no processo de formação.

Segundo Imbernón (2017, p. 41), é essencial que o processo de formação de professores forneça conhecimentos, habilidades e atitudes que possam ajudar a desenvolver profissionais reflexivos e investigadores. A formação de professores ainda é um desafio contínuo que precisa ser enfrentado diariamente, pois a formação é fundamental para a criação e construção de conhecimentos no ambiente escolar. Alguns educadores erroneamente acreditam que, após a conclusão da graduação, não precisam mais participar de cursos ou aprender novas estratégias de ensino. No entanto, os professores precisam adotar um novo olhar sobre a educação e

reconhecer que a formação continuada é essencial para manter-se atualizados e capacitados para educar.

Nos últimos tempos, a formação de professores tem sido um dos principais indicadores da qualidade da educação no Brasil. Com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, a importância desse tema aumentou, e agora a responsabilidade é compartilhada entre o governo federal, os estados e os municípios. Conforme o tempo passa, fica cada vez mais evidente a necessidade de investimentos e esforços para garantir a formação continuada dos professores em todos os níveis e modalidades de ensino (MONTEIRO; PIMENTA; PINTO, 2016).

Ainda alinhado a ideia conceitual, a definição sobre formação continuada, como acontece em diversas situações atreladas ao tema educação, é uma daquelas em que um número expressivo de iniciativas é abrigado. Nesse viés, críticas contundentes e expressivas ocorrem dentre elas, Gatti (2008, p. 57), põe em relevo que

[...] nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada (GATTI, 2008, p. 57).

No texto epigrafado, as discussões sobre o conceito de formação continuada referem-se aos estudos educacionais que se voltam, especificamente, à formação de professores. Entretanto, partindo dessa compreensão, pode-se verificar que ampliar e aplicar os elementos basilares ou as implicações destinadas a todos os atores educativos que atuam na escola não é objeto essencial desse estudo, posto que, para fins dessa pesquisa, a análise deles se limitarão somente na formação continuada dos professores que atuam nas salas de aulas da Educação Básica.

A capacitação contínua, vista como uma oportunidade de transformação na maneira como os professores e escolas atuam, possibilita a exploração de novas

abordagens e práticas no ambiente profissional, guiando a contínua evolução e intervenção na realidade em que ocorre o processo formativo. Tem, portanto, em uma significativa influência no aprimoramento do conhecimento profissional, e um dos seus objetivos é melhorar a habilidade de refletir sobre a própria prática educativa, elevando-a a um nível crítico consciente (WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012).

A formação continuada se constitui na oportunidade de construção de conhecimentos, reflexões, debates e trocas que promovam o desenvolvimento profissional, em qualquer nível, incluindo trocas diárias com os pares no contexto do espaço escolar, o coletivo da escola, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos (MONTEIRO; PIMENTA; PINTO, 2016, p. 4).

Perante isso, a aludida formação continuada aponta para um conhecimento tácito. Em outras palavras, para um saber que pode ser entendido sem que haja a expressão de palavras ou de explicitação de normas. Nesse diapasão, essa formação se refere a um conhecimento implícito, subtendido, não declarado ou sistematizado expressamente, mas que, ainda, assim, oportuniza a tomada de decisões e a resolução de problemas. Monteiro, Pimenta e Pinto (2018) explicam esse aprimoramento do profissional como uma forma de envolver a realidade do cotidiano escolar, visto que em geral a teoria não é aliada à prática, gerando formações ineficientes e que não oportunizam ao docente o desenvolvimento de suas habilidades e do desenvolvimento.

Ademais, a formação também, valoriza os processos intuitivos e subjetivos, que orientam as práticas profissionais cotidianas, vinculando-se, portanto, a uma epistemologia superadora da noção de prática como aplicação linear da teoria.

Cabe ressaltar que a avaliação da aprendizagem escolar é um tema de grande importância no âmbito das investigações educacionais. As discussões se intensificaram devido às discrepâncias evidenciadas na prática, o que demanda uma mudança na cultura avaliativa cotidiana nas escolas, especialmente por sua relação com o fracasso escolar em termos políticos. A contradição é um elemento essencial na abordagem da avaliação em termos de dinâmica: enquanto a maioria dos educadores adota uma abordagem de avaliação diagnóstica em seu discurso, muitos professores utilizam uma abordagem classificatória em sua prática pedagógica (PERFEITO, 2008).

A avaliação é um ato político que pode estimular e promover mudança, avanço, progresso e aprendizagem. Ela é caracterizada como um processo contínuo, participativo, investigativo e diagnóstico. A avaliação é dividida em três tipos de acordo com seu propósito: avaliação inicial, formativa e final. A avaliação inicial permite que os alunos tenham uma compreensão de seus conhecimentos e do que ainda precisam aprender sobre um determinado assunto.

Diante do exposto, Penha e Gonzaga (2015) salientam que a avaliação não só mede o desempenho dos alunos, mas também pode ser um indicador do trabalho do professor. Ao analisar o desempenho dos alunos, o professor pode identificar aspectos relacionados à sua própria atuação docente. Portanto, é importante investigar como a formação continuada pode contribuir para a melhoria da prática docente em relação à avaliação. O professor estabelece uma relação entre o que é planejado e ensinado ao avaliar seus alunos? Seus objetivos são claros o suficiente? Como o professor medeia o processo de ensino e avaliação? Essas são algumas das questões que devem ser consideradas ao avaliar a qualidade do trabalho docente em relação à avaliação.

Chimentão (2009) destaca que o docente em exercício enfrenta novas exigências que requerem sua atenção. Mais do que nunca, é necessário que o professor esteja constantemente atualizado e bem-informado, não apenas sobre os eventos e fenômenos do mundo, mas especialmente sobre os conhecimentos curriculares e pedagógicos e as novas tendências educacionais.

Outro ponto a destacar da formação, é a sua conexão com a práxis profissional, ou seja, ela encontra-se ligada à força motriz ou ao pensar a ação na ação ou, até mesmo, ao pensar na reflexão-na-ação que argui a base de pressuposições do ato de conhecer-na-ação (SCHÖN, 2000). Em corroboração a isso, Franco (2013, p. 41) afirmar que “práxis é ação reflexiva e transformadora da teoria que a determina e da prática que a concretiza”. E Ferreira e Bittencourt (2008, p. 56), no que lhe concerne, complementa que:

A práxis do ser humano não é atividade prática contraposta a teoria; muito ao contrário: é a determinação da existência humana como elaboração da realidade. É a atividade consciente do ser humano que cria a realidade enquanto se recria como ser humano num movimento dialético, em espiral, que o torna cada vez mais humano porque cada vez mais intérprete e criador de sua realidade (FERREIRA; BITTENCOURT, 2008, p. 56).

De forma mais colaborativa, pode-se dizer que o ato de reflexão-na-ação

orienta e mobiliza as pressuposições do conhecer-na-ação para uma articulação e integração, em um movimento de construção do conhecimento-partilhado ou partilha do sensível (RANCIÈRE, 2009). Nesse prisma e com base na discussão na subseção a respeito do trabalho coletivo, o conhecimento-partilhado assenta-se na capacidade do indivíduo em se tornar acessível ao conhecimento construído, por meio de suas experiências vivenciadas no cotidiano de sua profissionalidade. Tal raciocínio, igualmente, implica também na capacidade de transferência e partilha do conhecimento construído na ação para toda a comunidade, a fim de que a escola potencialize, desenvolva ou fortaleça, a partir dos processos de aprendizagens individuais, as condições de ampliação das aprendizagens coletivas. Em síntese, no âmbito da formação continuada, tanto o conhecimento-na-ação quanto o conhecimento-partilhado são integrados em um movimento de justaposição e complementaridade.

Sato e Castioni (2022), em pesquisa recente sobre a formação de docentes no Brasil e em outros países, afirmam que o aprendizado contínuo precisa basear-se em quatro elementos fundamentais que serão desempenhados ao longo das etapas da profissão, sendo eles:

- a. conhecimentos relativos à(s) disciplina(s) ministrada(s) pelos professores;
- b. competências necessárias ao ofício de professor, em áreas como comunicação, trabalho colaborativo, capacidade de escuta dos alunos etc.;
- c. prática profissional, que diz respeito ao conjunto de aprendizados didáticos e de metodologias de ensino aprendidos tanto na formação inicial como ao longo da carreira, de modo que a reflexão sobre a experiência, individual e coletiva, dentro das escolas torna-se um elemento constitutivo do sistema de formação docente;
- d. valores relativos ao ofício de professor, especialmente um *éthos* público vinculado à profissão docente, pois professores devem servir à sociedade, particularmente na garantia do direito ao aprendizado de crianças e adolescentes. Esses quatro elementos constitutivos dos referenciais docentes atravessam as três etapas formativas e se materializam em políticas e instrumentos de gestão educacional [...] (ABRUCIO; SEGATTO, 2021 p. 28 *apud* SATO; CASTIONI, 2022, p. 129).

A percepção dessa necessidade no Brasil torna-se ainda mais evidente quando se compara a realidade educacional de outros países. Conforme citam Sato e Castioni (2022), no país, não há uma política nacional de incentivo, mesmo que estudos comprovem que é essencial para professores iniciantes aprimorar seus conhecimentos e habilidades de ensino nos primeiros anos de trabalho. Apenas uma minoria de professores do Ensino Fundamental relatou ter participado de atividades de indução à docência, enquanto nos países da OCDE (Organização para

Cooperação e Desenvolvimento Econômico), 38% dos professores afirmam ter tido algum tipo de orientação.

Trata-se, portanto, da formação continuada de professores como uma forma de impulsionar a melhoria da educação básica, não deixa de ser um desafio, mas à modelo de iniciativas internacionais é possível agregar conhecimento para, sobretudo, valorizar a profissão docente (SATO; CASTIONI, 2022).

Nessa perspectiva e a partir do pensamento de Nóvoa (2013), a presente pesquisa adota quatro proposições de formação dos atores educativos. Para ele, quando anuncia a demanda em suas “propostas para uma revolução no campo da formação de professores” (NÓVOA, 2013, p. 4), significa dizer que essa revolução é composta por quatro hipóteses, sendo: uma formação dos atores educativos a partir do ambiente de trabalho (a escola); uma valorização do conhecimento e dos saberes dos atores educativos; uma criação de uma nova realidade organizacional; e um reforço da escola como espaço público.

Percebe-se, então, que, por meio de uma formação de professores a partir do ambiente de trabalho, há uma demanda para que a formação continuada aconteça na escola. Outrossim, a escola é o espaço-tempo-contexto propício para a educação de todos os seus atores educativos, visto que na práxis educativa, ao tempo em que se procura educar o outro (sujeito educativo), educam-se também os seus profissionais. Nesse sentido, a referida pesquisa ocorreu a partir da oferta de um Curso de Formação Continuada, em que foi estudado o Itinerário Didático Pedagógico de Avaliação (IDIPEA), com os professores da rede municipal de ensino fundamental, anos iniciais, no ambiente escolar que os educadores estão inseridos. O estudo buscou valorizar e ampliar o conhecimento dos professores, observando a realidade da comunidade escolar e reconhecendo a troca da experiência entre os participantes.

2.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

O presente tópico analisa as mudanças provocadas na educação brasileira no que tange às políticas públicas. Como delimitação, destaca-se a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas principais repercussões nas escolas públicas e particulares. Tal documento normativo estabelece condições acerca das etapas básicas de ensino e examina parte do entendimento de que a aprendizagem e

o desenvolvimento estão inter-relacionados, ressaltando, dessa forma, o papel do conhecimento científico à função social da escola (BRASIL, 2018).

Segundo o site do Ministério da Educação, a BNCC “[...] é um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizados essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Portanto, essa base nacional que vislumbra uma formação humana e integral do aluno da Educação Básica busca a partir das diferentes inserções sociais, culturais e linguísticas apresentadas por esses alunos na escola, assegurar o direito que este tem de aprender e desenvolver o pleno exercício da cidadania. Logo, este documento faz parte de um diálogo que fortalece e une as políticas educacionais nos níveis federal, estadual e municipal e promove a qualidade da educação diante de um currículo comum para todos (BRASIL, 2018).

Nesse escopo, é válido mencionar que a BNCC se estruturou com base em algumas normas legais, sendo: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental, 29 de janeiro de 1998; e Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), instituído pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, considerada um marco importante para o ordenamento jurídico brasileiro, determina que todas as pessoas devem ter acesso à Educação e que é dever do Estado promover e incentivar o pleno desenvolvimento da pessoa. Nesse viés, ela foi a orientadora da, então, Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

A partir disso, a versão final da BNCC foi homologada pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho, em 20 de dezembro de 2017. Em seguida, foi publicada a Resolução n. 2, de 22 de dezembro de 2017, do Conselho Nacional de Educação, que instituiu e orientou a implantação da Base. Esse documento conduz a elaboração dos currículos do Ensino Fundamental, bem como apresenta objetos de conhecimento e habilidades que são pretendidos em cada área ou etapa. No entanto, não expõe modelos ou formatos de avaliação, justamente por ter caráter norteador. Tal caráter, de fato, permite que as escolas e os professores organizem seus currículos e suas propostas pedagógicas, adequando-os aos seus devidos contextos.

Sob essa ótica, o próprio documento afirma que a BNCC e os currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais, segundo cada

etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões capazes de caracterizar o currículo em ação. Em outros dizeres, são essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, torna-se necessário a formação continuada consistente dos professores, para que eles possam participar ativamente da reformulação dos currículos, bem como da sua aplicação, para favorecer a aprendizagem dos alunos.

Uma vez que esse processo afeta não apenas os currículos, mas a prática educativa de ensino e de aprendizagem, gestão, formação de professores e processos de avaliação, portanto, os desafios surgem.

Parte-se do pressuposto de que a formação de professores deve valorizar o conhecimento da experiência (TARDIF, 2002) pois, por meio dela, o sujeito tem a possibilidade de refletir sobre sua prática docente. Para corroborar com essa ideia, Neto e Amaral (2001) apontam que é preciso haver uma articulação entre as bases teóricas que sustentam o ensino da linguagem e o desenvolvimento de habilidades que permitam a análise e a escolha de contextos de intervenção para o ensino. Nesse sentido, Nóvoa (1995) argumenta que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, saberes ou técnicas), mas, sim, por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao conhecimento da experiência.

Frente ao exposto, tem-se que as diretrizes da BNCC ajudam a reconhecer que o uso de recursos tecnológicos pode auxiliar no desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais dos alunos. Por esse motivo, surge também o desafio para a formação docente, pela necessidade de contemplar o uso dessas tecnologias, para que haja a possibilidade de alinhar a prática docente com as expectativas dos alunos nascidos na era digital. Sabe-se que há cidades brasileiras onde o acesso a tais tecnologias é nulo ou limitado. Conseqüentemente, é imperioso considerar as diferentes realidades em que esses sujeitos se inserem, vivem e sobrevivem. Ressalta-se que as tecnologias são entendidas como criações humanas e, portanto, reconhecidas como importantes aliadas para potencializar o desenvolvimento de competências e habilidades no processo educacional (TURNES, 2014). Assim, em locais em que os recursos tecnológicos são poucos ou nulos, as

habilidades cognitivas e socioemocionais dos alunos não ocorrerão de forma integral, como preconiza a BNCC.

Ademais, é importante trazer à tona o fato de que dentre as competências gerais estabelecidas, pelo menos duas delas tratam do tema inovação e tecnologia, o que sugere que a formação de professores precisa abordar questões relacionadas ao uso de tecnologias, uma vez que, cada vez mais, pesquisas científicas requerem o desenvolvimento de competências e habilidades por meio de seu uso e criação de forma crítica, reflexiva e ética.

Observa-se, assim, a ênfase dada à importância da formação de indivíduos que possam aprender a se relacionar com suas vivências e realidades sociais, capazes de resolver conflitos, criativos para se reinventarem diante das crises e superá-las e, acima de tudo, buscar a construção de uma sociedade mais solidária, baseada nos princípios de equidade e justiça social. Para que essa proposta se torne efetiva, é imprescindível que sua forma de implementação considere esses princípios, possibilitando que todos os cidadãos tenham acesso aos conhecimentos indicados pela base nacional (AGUIAR; DOURADO, 2018).

Por fim, cabe refletir sobre as mudanças positivas ou negativas que as modificações no currículo, a partir da implementação da BNCC. É fundamental, nesse contexto, que se perceba e desenvolva modos de tornar o ensino mais crítico, por intermédio de uma avaliação mais justa e próxima da vida em sociedade. Para isso, é necessária a presença de reuniões pedagógicas que rediscutam o currículo e o processo avaliativo dele (PUCCI; SOUZA, 2021).

Logo, antes de mensurar as questões que permeiam o currículo, é mister refletir na prática de ensino de cada componente curricular, com o fito de perceber como cada parte dele pode progredir em habilidades e competências, para que o todo seja alcançado. Assim, a formação global do educando será, de fato, avaliada adequadamente, por meio de instrumentos adequados que contribuam para o processo de cidadania efetiva.

2.3 BNCC e os anos iniciais do ensino fundamental

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 (seis) e 14 (quatorze) anos. Essas crianças e esses adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série

de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros, necessitam de um amparo especial (BRASIL, 2018).

Nesse prisma e consoante às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução n. 7/2010 CNE/CEB), essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos destinados à etapa de escolarização, de modo que é preciso superar as rupturas e as alterações que ocorrem, não apenas, entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais (BRASIL, 2018).

Nesse norte, a BNCC foi orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), e se propôs a um direcionamento da educação para uma formação integral e de forma democrática. Assim, desde a Constituição Federal, de 1988, o Estado brasileiro tem o dever de promover e incentivar o desenvolvimento da pessoa, como também o dever de propiciar acesso à Educação a elas. Tais deveres estão sendo direcionados pela Base Nacional Comum Curricular, por meio de fixação de conteúdo (BRASIL, 2018).

Em relação aos conteúdos, há uma mudança, pois esses deixam de orientar as ações educativas e passam a auxiliar os alunos no processo de apropriação de competências e habilidades que contribuem para a superação das dificuldades que possam surgir em suas vidas. Os alunos precisam desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais gerais – incluindo o estímulo da curiosidade intelectual, o uso de tecnologias e a valorização da diversidade de assuntos.

Entre as competências propostas, estão a valorização e a utilização do conhecimento construído na e pela história, na e pela relação com o outro; a promoção da curiosidade intelectual a partir da pesquisa científica; o desenvolvimento do senso crítico, a partir das diversas manifestações culturais; o uso de diferentes linguagens verbais e verbo-visuais nos processos de ensino e aprendizagem, para que os sujeitos produzam sentidos com suporte no que aprenderam; o uso de recursos tecnológicos, considerando as diversas práticas sociais de leitura e escrita – escolar e não escolar; valorização e respeito à diversidade de saberes, de experiências sociais, culturais e históricas; a posição que se pode e se deve assumir diante de diferentes situações em diferentes esferas sociais, tais como escola, família e trabalho.

A formulação das competências gerais mencionadas acima não prevê a ideia de que os professores precisam planejar uma aula específica sobre essas competências ou transformá-las em um componente curricular, mas que eles podem

fazer com que os alunos articulem seus conhecimentos a outras habilidades relacionadas a diferentes áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, exige-se que professores e alunos se relacionem com o conhecimento que vai além do que se está acostumado com cada disciplina: um trabalho interdisciplinar entre as áreas do conhecimento. Portanto, é importante que tanto o professor quanto o gestor educacional conversem sobre o desenvolvimento de habilidades na relação entre conhecimento de conceito e materialidade social a partir da formação continuada em serviço, em reuniões pedagógicas (FREITAS, 2003).

Observa-se que há uma preocupação da BNCC com o desenvolvimento socioemocional que, para ser efetivo, deve ser materializado no cotidiano escolar, permeando componentes e ações curriculares, principalmente, ao afirmar que se deve

exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem adequada das ciências, incluindo pesquisa, reflexão, análise crítica, imaginação e criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base no conhecimento das diferentes áreas (BRASIL, 2018, p. 9).

Ainda nesse âmbito, faz-se necessário repensar que o currículo para a Educação Básica vai muito além de organizar atividades ou de adequá-las. De fato, é preciso refletir sobre as práticas presentes nas escolas e averiguar quais são os seus efeitos na vida das crianças que frequentam esse ambiente educacional, desde muito cedo.

Além do mais, a BNCC trata também da transição da educação infantil para o ensino fundamental, colocando como necessárias atividades lúdicas que façam parte desse processo e que intuem promover o aprendizado das disciplinas, uma vez que o ensino fundamental não é uma fase de “robotização” do aluno. Em outras palavras, verifica-se, a necessidade de uma transição saudável, por intermédio do cuidado à criança, sem o processo de fragmentação do seu aprendizado.

Ainda nesse sentido de transição educacional saudável, a proposta pedagógica para os anos iniciais do Ensino Fundamental foi organizada em cinco áreas do conhecimento, que favorecem a comunicação entre os saberes dos diferentes componentes curriculares. Para tanto, cada área do conhecimento deve propiciar competências específicas promovidas ao longo de nove anos, e garantir o seu desenvolvimento, pois os componentes curriculares necessitam aprimorar um conjunto de habilidades relacionadas a diferentes objetos de conhecimento e

organizadas por unidades temáticas. Eis a temática abordada, as etapas são divididas em Anos iniciais e Anos finais, para os quais são estabelecidas Unidades Temáticas, Objetos de conhecimento e Habilidades.

Com o contexto exposto, é válido ressaltar que o professor é um elemento fundamental, tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental, pois deve procurar utilizar técnicas lúdicas para a transmissão de conhecimento e para despertar a construção do saber pela própria criança. Nota-se, portanto, que o professor ocupa o lugar de mediador e, por essa razão, deve fazer isso com afeto.

Em uma retomada normativa, a BNCC, diante do supramencionado, é um documento apto a garantir, primeiramente, os direitos fundamentais de aprendizagem para as crianças. Em outros dizeres, a BNCC está alicerçada nos direitos “[...] fundamentados na concepção das crianças como cidadãos de direitos, como sujeitos ativos, criativos, competentes e com saberes” (BRASIL, 2018, p. 61).

Em corroboração a ideia anterior, cabe salientar que esses direitos compreendem no ato de conviver com as crianças e os adultos e, por intermédio deles, criar estratégias para investigar o mundo social e natural; no ato de brincar com materiais e objetos cotidianos, associados a diferentes papéis ou cenas sociais, e com elementos da natureza que apresentam diversidade de formas, texturas, cheiros, cores, tamanhos, pesos, densidades, experimentando possibilidades de transformação; no ato de participar de atividades que oportunizem a observação de contextos diversos, atentando para características do ambiente e das histórias locais, utilizando, assim, ferramentas de conhecimento e de instrumentos de registro; no ato de explorar e de identificar os aspectos do mundo natural e social, nomeando-os, reagrupando-os e ordenando-os, segundo critérios diversos; no ato de expressar suas observações, hipóteses e explicações sobre objetos, organismos vivos, fenômenos da natureza, características do ambiente; e, por fim, no ato de se conhecer e construir sua identidade pessoal e cultural, identificando seus próprios interesses na relação com o mundo físico e social (BRASIL, 2018).

Nesse diapasão, percebe-se que os direitos garantidos à aprendizagem das crianças acontecerão por meio das interações nas brincadeiras. Partindo desse viés, a definição de currículo, de criança e dos princípios descritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Parecer n. 20/2009 CNE/CEB) leva em consideração os saberes e os conhecimentos (BRASIL, 2009). Ademais, de igual maneira, consideram os campos de experiências como elementos

capazes de organizar a BNCC, sendo: eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento.

Por fim, os direitos gerais de aprendizagem da Educação Básica, previstas pela BNCC, são apresentados em forma de Competências Gerais, conforme preconiza o Parecer n. 15/2017 da CNE/CP. Assim,

- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 29).

A BNCC é a referência nacional obrigatória para a adequação dos currículos da Educação Básica, subsumindo as especificidades locais e regionais, com a

proposta do desenvolvimento das dez competências gerais, tendo como pressuposto de que competência se define como “[...] a mobilização de conhecimentos [...], habilidades [...], atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, P. 8), numa perspectiva pragmática.

2.4 Referencial Curricular do Paraná em Foco: princípios, direitos e orientações

Este tópico trata do processo de análise do Referencial Curricular do Paraná (RCP), assim como da sua estrutura, dos seus princípios, dos seus direitos e de suas orientações.

O Referencial Curricular Paraná em Foco é um desdobramento do Referencial Curricular Paranaense: Princípios, Direitos e Diretrizes, que traz os principais objetivos de aprendizagem de cada componente curricular para a reorganização do ensino, dado o contexto da pandemia causada pelo coronavírus (covid-19).

Os desafios enfrentados em 2020, devido à epidemia provocada pelo coronavírus (covid-19), apelaram à necessidade de adaptação e reorganização das relações de trabalho, comunicação com as pessoas, formas de prestação de serviços, entre tantas outras atividades humanas existentes na sociedade. A educação escolar, neste contexto, não tem deixado de sofrer os efeitos significativos do isolamento individual e alienação da sociedade.

Por meio do estabelecimento de atividades escolares não presenciais, secretarias de educação, professores, diretores e equipes pedagógicas de todo o Brasil são levados a planejar e implementar novas e flexíveis metodologias de ensino. Atividades didáticas impressas, transmissão de aulas em canal de televisão aberta, disponibilização de conteúdos em aplicativos e plataformas como YouTube e Google Classroom são alguns dos recursos utilizados no esforço, apesar das dificuldades impostas, para dar continuidade ao processo de aprendizagem.

Além das etapas citadas acima, muitas inquietações foram apontadas no sistema educacional, principalmente no que diz respeito à continuidade da aplicação do ensino a distância e como se daria a retomada das atividades presenciais. Essa preocupação foi expressa por escolas tanto da rede estadual de ensino, quanto a rede municipal, por meio do estudo: "Ações Undime – PR", realizado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Paraná (Undime-PR), que teve uma

resposta de 99% em todos os municípios paranaenses. Este estudo teve como objetivo realizar uma pesquisa sobre os procedimentos adotados pelos municípios paranaenses frente à epidemia causada pelo Coronavírus e compreender quais as principais conquistas e desafios relatados pelos municípios naquele momento. Um dos maiores desafios revelados foi a dificuldade de dar continuidade à implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)/Referência Curricular do Paraná nas atividades remotas.

Dessa forma, a equipe da Undime-PR percebeu a necessidade de criar um mapa de foco das principais competências a serem trabalhadas em cada parte do currículo. Este trabalho foi apresentado à Secretaria de Estado de Educação e Esportes do Paraná (Seed-PR), e como a proposta estava em consonância com o planejado, a Diretoria de Educação, por meio da Secretaria de Desenvolvimento Curricular e do Núcleo de Formação Pedagógica, da Seed-PR, e a Associação Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Paraná (UndimePR), em parceria, criou, com base no Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e diretrizes, “Currículo de Referência do Paraná em Foco”.

Este documento apresenta o material didático importante na progressão da aprendizagem em cada parte do currículo do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental e destina-se a subsidiar o planejamento do trabalho docente nas redes e escolas que o compõem o Sistema Distrital de Educação no Paraná. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) determina que a educação básica tem por finalidade “desenvolver o aluno, assegurar-lhe uma formação uniforme que não seja imprescindível para o aproveitamento da nacionalidade e proporcionar meios de avançar no ambiente de trabalho e estudos complementares” (BRASIL, 1996). Porém, em um país com as dimensões de um continente como o Brasil, a garantia de uma educação igualitária para todos inclui levar em conta a mais ampla diversidade cultural, social e econômica.

A BNCC assegura o desenvolvimento de dez competências gerais da Educação Básica, a saber: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentar; autoconsciência e autocuidado; empatia e cooperação; e responsabilidade e nacionalidade. Além disso, apresenta competências gerais para atender as áreas específicas e áreas de estudo que compõem o currículo de toda a educação básica. Em outras palavras, “é um documento comum que define um conjunto de

aprendizagens vivas e contínuas que todos os alunos devem desenvolver em todas as etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7), faz-se, assim, como referência para a construção do currículo por sistemas, redes e escolas em todo o território nacional.

O documento de referência fundamenta-se no princípio jurídico da educação com qualidade, equidade e igualdade, levando em consideração, sobretudo, os aspectos históricos e culturais das diversas regiões do estado, tendo como princípios norteadores: a educação como direito inalienável de todos os cidadãos; prática baseada na realidade das disciplinas escolares; igualdade e equidade; compromisso com a formação integral; valorização da diversidade; Educação inclusiva; o reconhecimento das etapas de desenvolvimento dos alunos na transição entre etapas e etapas da Educação Básica; reintrodução de tempos e espaços escolares; e avaliação dentro de uma perspectiva de planejamento. Nesse sentido, embora os objetivos de aprendizagem e os princípios e fundamentos indicados no Currículo tenham começado a orientar o trabalho docente no início de 2020, a escola pode utilizar este documento para elaborar o Projeto Político e Pedagógico e a Proposta Curricular Pedagógica.

É imprescindível salientar que o “Referencial Curricular do Paraná em Foco” não visa apenas a flexibilização curricular em virtude das aulas remotas e atividades não presenciais. Ele é um documento norteador das aprendizagens indispensáveis para a continuidade do percurso educativo e pode ser utilizado como instrumento na busca pela equidade no processo de ensino-aprendizagem, assim como se configura como um instrumento na implementação da BNCC e do Referencial Curricular do Paraná.

2.5 TIPOS DE AVALIAÇÕES E INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

Nesta seção serão apresentados os tipos de avaliações e instrumentos avaliativos mais utilizados pelos professores e as contribuições de alguns autores.

Para que uma pessoa possa entender o significado de avaliação, é necessário que, no primeiro momento, se analise a relação entre a escola e a sociedade. Nesse sentido, são grandes e variadas as contribuições de autores que abordam essa relação, bem como tratam do ato de avaliar. Sob essa égide, Hoffmann (2004), esclarece que a avaliação é uma reflexão transformada em ação e que permite, ao

aluno, a observação e a investigação, posto que o coloca diante de sua realidade, na ocasião em que ela constrói verdades de vida e propõe perspectiva de construção. Ainda nessa linha de intelecção, o grande paradigma da avaliação, conforme Hoffmann (1993, p. 134), consiste em:

[...] dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor e este deve propiciar ao aluno em seu processo de aprendizagem, reflexões acerca do mundo, formando seres críticos libertários e participativos na construção de verdades formuladas e reformuladas (HOFFMANN, 1993, p. 134).

Assim sendo, a avaliação é a metodologia da construção do conhecimento, é a tomada de decisão em busca da produção humana. Logo, segundo Luckesi (2011, p. 148),

o ato de avaliar tem, basicamente, três passos: Conhecer o nível de desempenho do aluno em forma de constatação da realidade. Comparar essa informação com aquilo que é considerado importante no processo educativo, (qualificação). Tomar as decisões que possibilitem atingir os resultados esperados (LUCKESI, 2011, p. 148).

Pode-se observar que a forma de avaliação e as metodologias utilizadas no contexto escolar são responsáveis por influenciar os níveis de aprendizagem dos alunos, de forma que traga resultados positivos, como esforços, progresso e incentivo do aluno em relação ao conteúdo exposto. Há, também, resultados negativos, como o abandono escolar, o atraso escolar, o subdesenvolvimento acadêmico e o insucesso (HOFFMANN, 2019).

Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular do Paraná em Foco (RCPF) reafirmam o compromisso com o protagonismo do educando, que passa de telespectador para a peça realmente ativa em seu processo de aprendizagem. A avaliação dessa forma, não tem apenas o objetivo de sinalizar o progresso do aluno, mas também de oferecer subsídios em seu processo de superação de dificuldades.

2.6 Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica visa o conhecimento do aluno, que deve refletir criticamente sobre sua prática e identificar seu progresso. Dessa forma, fica evidente que será necessário identificar no processo pedagógico o sentido que colabora para

que a avaliação seja um ato humano, para permitir um resultado confiável, baseado no pleno desenvolvimento das habilidades dos alunos (LUCKESI, 2018).

O autor destaca que o papel da avaliação é diagnosticar a situação de aprendizagem, com vistas a subsidiar a tomada de decisões para melhorar a qualidade do desempenho dos alunos. Nesse contexto, a avaliação é processual e dinâmica. Ao avaliar a aprendizagem dos alunos, o professor tem a oportunidade de observar e refletir se o processo de ensino está avançando com a qualidade que foi prevista e estabelecida.

Essa observação auxilia em um possível replanejamento contínuo da prática pedagógica, considerando que o objeto da ação avaliativa tem como objetivo aprender. Baseando-se nas contribuições dos autores, percebe-se a importância de se pensar a avaliação na perspectiva da aprendizagem. No entanto, neste estudo, foi feito um recorte para avaliação diagnóstica, a partir da hipótese da avaliação como objeto de transformação das práticas (HOFFMANN, 2019).

A avaliação diagnóstica, por si só, já pode ser entendida como um diagnóstico, pois ao perceber fragilidades nas habilidades, orienta práticas para corrigi-las durante um ciclo e/ou um processo. Para que a avaliação da aprendizagem seja diagnóstica, deve levar em consideração o crescimento do aluno (LUCKESI, 2018).

A partir desse postulado, a avaliação diagnóstica não pode ser considerada, desconsiderando o contexto da avaliação da aprendizagem. Ao analisar as diversas contribuições da literatura existente sobre avaliação diagnóstica, foi possível verificar que, por parte dos pesquisadores da área, não há uma concepção uniforme do termo. No entanto, a partir das análises realizadas, pode ser entendido como uma ação avaliativa que busca conhecer as dificuldades e as potencialidades do aluno e que pode ser realizada no início e ao longo de um processo de ensino e aprendizagem (HOFFMANN, 2019).

Uma particularidade do documento Referencial Curricular do Paraná em Foco relativo aos Anos Iniciais é a apresentação de algumas possibilidades de relações que podem ser estabelecidas entre os componentes curriculares. “Os Mapas de Relações entre Componentes podem contribuir para que as relações interdisciplinares contextualizem e aprofundem os conhecimentos e objetivos desenvolvidos” (PARANÁ, 2021, p. 11).

No intuito de colaborar com a avaliação formativa, o item Conhecimento Prévio do RPCF evidencia o que é importante e deve ser considerado na elaboração de atividades e avaliações diagnósticas (PARANÁ, 2021).

A avaliação diagnóstica colabora com o trabalho do professor, na retomada de conteúdos, organização e reorganização dos planejamentos e encaminhamentos metodológicos. As atividades pedagógicas diagnósticas são indispensáveis para todas as séries, entretanto, nos anos iniciais e no processo de alfabetização tornam-se imprescindíveis e acerca do conhecimento prévio identificado, contribuirão significativamente para o êxito das aprendizagens.

Na sequência, discorreremos acerca da avaliação formativa, um dos tipos de avaliação “[...] vista como um processo de acompanhamento do ensino e aprendizagem” (SANTOS, 2008, p. 13).

2.7 Avaliação Formativa

No âmbito nacional, as mudanças e rupturas ocorridas no interior das escolas, em termos de funcionamento e organização, têm sido influenciadas pelos princípios norteadores, diretrizes e normas do sistema educacional, expressos e regidos pela legislação federal, inclusive pela Constituição Brasileira de 1988, como parte do processo de redemocratização do país, que estabeleceu a educação básica como direito de todas as crianças e dever do Estado (BRASIL, 2018).

No campo da avaliação, a quebra paradigmática ocorreu principalmente em processos avaliativos historicamente perpetuados. A legislação vigente, no caso, a LDB, em vigor desde 20 de dezembro de 1996, baseou-se no conceito de avaliação processual, cumulativa e contínua (PERRENOUD, 1999).

Apesar da Lei n. 9.394/96 se ater aos aspectos mais amplos da forma como deve acontecer a avaliação dos estudantes, a Deliberação n. 07/1999, do Conselho Estadual de Educação do Paraná, aprofunda a discussão, estabelecendo, em seu artigo 1º, que:

A avaliação deve ser entendida como um dos aspectos do ensino pelo qual o professor estuda e interpreta os dados da aprendizagem e de seu próprio trabalho, com as finalidades de acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos alunos, bem como diagnosticar seus resultados e atribuir-lhes valor (PARANÁ, 1999, p. 1).

A avaliação formativa orienta o processo ensino aprendizagem, permite ao docente identificar durante o processo os avanços que ocorreram ou não. Nesse contexto, Hadji (2012) destaca que a avaliação formativa é capaz de orientar e otimizar a aprendizagem contínua, informando ambos os atores do processo. O professor, que será informado dos reais efeitos de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação de acordo com isso. O aluno, que não só saberá onde está, mas será capaz de tomar consciência das dificuldades que está encontrando e tornar-se capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir seus erros.

Nessa perspectiva, Hoffmann (2019) destaca a importância da autoavaliação como um processo metacognitivo fundamental, no qual o aluno toma consciência de suas dificuldades, acabando por se tornar capaz de alcançar a regulação interna, que sua aprendizagem ocorra, diferentemente da regulação externa feita pelo professor, em que o professor é quem se mobiliza para reorganizar o trabalho pedagógico a fim de desenvolver as lacunas identificadas.

Hadji (2012), Villas Boas e Soares (2016) destacam outro elemento da avaliação formativa além da autoavaliação, o *feedback*, sobre a aprendizagem que o professor e o aluno devem estar atentos para planejar as ações que promovam a aprendizagem no futuro a partir das informações obtidas.

Essa prática avaliativa permite que o professor utilize instrumentos que forneçam *feedback*, indicando claramente ao aluno e ao professor o que podem melhorar e como melhorar, o que levará à construção de competências favoráveis para ambos os sujeitos do processo ensino/aprendizagem (VILLAS BOAS; SOARES, 2016).

Villas Boas (2019) salienta que na escola que valoriza o aprendizado, não há espaço para categorização, competição, penalização ou exclusão. Os registros incluem não somente notas, conceitos ou menções, mas também todas as informações coletadas e desenvolvidas durante o processo, especialmente através da observação cuidadosa do professor. A avaliação é composta por reações dos alunos, atividades adicionais, intervenções realizadas, e outras informações relevantes. Os dados coletados ao longo do processo precisam ser incorporados nas notas ou conceitos atribuídos, quando necessário. Enfatizamos que a avaliação é um processo mais amplo. Por exemplo, um aluno pode ter uma média de 5,0 depois que o professor soma os valores atribuídos a diferentes instrumentos utilizados durante um bimestre, mas ao considerar diferentes momentos de acompanhamento do aluno, o professor

pode fazer uma análise e atribuir um valor mais alto. Portanto, o processo educativo não se subordina à avaliação somativa.

O processo em questão não é fácil, mas como afirmam Freitas *et al.* (2014), no âmbito da avaliação, acredita-se que é preciso assumir alguns riscos para recuperar a capacidade de se indignar com o que é imposto e expressar algum movimento que se oponha à inércia e ao conformismo. Nesse movimento contraditório às normas sociais, em que a ênfase na avaliação formativa em detrimento da somativa busca a transformação, percebemos a importância de uma formação docente teórico-prática que vá além do prescrito, resultando em uma práxis capaz de libertar os indivíduos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), a avaliação das aprendizagens, no nível prático, é baseada no conjunto de habilidades, conhecimentos, princípios e valores que os sujeitos envolvidos no processo educativo estabelecem para si de forma integrada e articulada com os princípios e valores definidos para a Educação Básica, adaptados para cada etapa do ensino. Portanto, recomenda-se que tanto os sistemas de ensino público quanto privado priorizem a avaliação formativa em vez de abordagens quantitativas e classificatórias.

Ao contrário dos princípios teóricos apresentados, percebe-se que a prática na perspectiva da avaliação formativa não acontece em muitas unidades escolares, visto que predominam as avaliações realizadas ao final do processo, visando o aspecto qualitativo. Dessa forma, torna-se essencial o aperfeiçoamento dos professores, a formação continuada e o estudo das diretrizes vigentes, para que a forma tradicional e excludente de avaliação seja repensada de forma crítica, no intuito de melhorar a qualidade do ensino e colaborar com o ensino aprendizagem, dentro de uma concepção que prima pela construção do conhecimento dos educandos, bem como a participação deles no processo, sendo os protagonistas da aprendizagem.

2.8 Avaliação Somativa

A avaliação somativa, também chamada de avaliação convencional consiste em classificar os alunos por meio de notas, o que pode levar à distinção entre os melhores e os piores alunos da turma, sem oferecer uma metodologia eficiente para superar as dificuldades enfrentadas pelos alunos com notas mais baixas. Essa é uma das principais desvantagens desse tipo de avaliação, pois os alunos podem ser

limitados a apenas aquelas questões e não receber acompanhamento para desenvolver todas as suas habilidades (DE OLIVEIRA; DE OLIVEIRA, 2019).

No entanto, uma vantagem dessa avaliação é a própria análise da classificação. Embora possa parecer contraditório, é possível usar a avaliação convencional ao final do curso, quando o professor já aplicou toda a sua prática pedagógica e utilizou diversos métodos para garantir que os alunos aprendessem o conteúdo. Dessa forma, a última avaliação irá além da simples aprovação ou reprovação do aluno, servindo como um indicador do êxito do professor em cumprir seus objetivos na sala de aula (DE OLIVEIRA; DE OLIVEIRA, 2019).

Com relação aos aspectos legais da avaliação escolar, a LDB, afirma, em seu artigo 24, inciso V, que para verificar o rendimento escolar é preciso observar os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996, p. 8).

Mesmo com muitas mudanças ocorridas no sistema educacional e amparos legais das leis, deparamo-nos com práticas avaliativas que se apoiam somente na avaliação somativa.

Embora a lei apresente tal objetivo de definir a prioridade e a melhoria do ensino, encontramos divergências sobre o assunto. De acordo com Cipriano Carlos Luckesi (2005, p. 20), “o próprio sistema de ensino está atento aos resultados gerais”. Atualmente, a população brasileira insere-se em um país, completamente classificatório, no qual o próprio sistema de ensino faz questão de classificar e destacar os ditos “bons”. Constantemente, alunos, professores e instituição de ensino, são avaliados. E o próprio sistema de ensino estabelece provas para avaliá-los. Para isso têm-se as avaliações externas, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (a qual inclui três avaliações externas: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) – também conhecida como Prova Brasil), dentre outras.

Nesse cenário, de acordo com o Referencial Curricular do Paraná em Foco (PARANÁ, 2021, p. 18):

Apesar da necessária prática da avaliação formativa, a aferição de notas e conceitos é uma exigência burocrática, mas necessária, do ponto de vista dos sistemas de ensino e dos sujeitos que estão fora de sala de aula, mas podem contribuir de forma significativa na organização do trabalho pedagógico da escola e das redes de ensino (PARANÁ, 2021, p. 18).

Segundo Haydt (1988), a avaliação somativa tem como função classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados. O objetivo da avaliação somativa é classificar o aluno para determinar se ele será aprovado ou reprovado e está vinculada à noção de medição (mensuração). Para Haydt (1988, p. 9):

Medir significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. Na nossa vida diária estamos constantemente usando unidades de medidas, unidades de tempo. O resultado de uma medida é expresso em números. Daí a sua objetividade e exatidão. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito (HAYDT, 1988, p. 9).

Nessa direção, conforme Luckesi (2005, p. 46), faz-se necessário que:

Um educador, que se preocupe com que a sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconsciente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está caminhando os resultados de sua ação. A avaliação, nesse contexto, não poderá ser uma ação mecânica. Ao contrário, terá de ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social (LUCKESI, 2005, p. 46).

As avaliações anseiam por inovação e aprimoramento, para que isso ocorra é necessário propiciar discussões e problematizações ancoradas nos dilemas vividos no cotidiano das salas de aula. É fundamental que o professor tenha a oportunidade de desvelar as concepções que embasam suas práticas, é preciso refletir sobre sua metodologia de ensino. O ato de avaliar não pode ser resumido a exames e provas a fim de classificar os alunos, mesmo que essa prática seja mecanismo de reprodução do modelo social vigente, é dever do professor inovar, estudar e buscar o melhor para o seu aluno.

2.9 Instrumentos avaliativos

Os instrumentos avaliativos possibilitam a averiguação do desenvolvimento dos alunos, a ação docente, e o redimensionamento do trabalho pedagógico.

Assim, a definição dos critérios, dos instrumentos e a utilização dos dados deles provenientes é crucial para determinar se a avaliação está sendo utilizada como meio classificatório e excludente ou, de fato, formativo. A condução dessa prática, se conduzida de forma inadequada, pode ser um elemento contra o avanço e sucesso dos estudantes (PARANÁ, 2021).

De acordo com Monteiro (2015), quando se trata de avaliação pedagógica, é imprescindível conferir sentido a cada avaliação, sem limitá-la apenas aos resultados mensuráveis e quantificáveis. É importante olhar para além desses resultados e considerar estratégias pedagógicas que promovam um processo dinâmico de recuperação, fornecendo à escola informações para o planejamento de ações que priorizem a proposta pedagógica e que tem como intenção principal o progresso dos discentes.

Para isso, os instrumentos de avaliação devem ser bem planejados e executados de forma satisfatória para que o professor consiga avaliar as diferentes aprendizagens dos alunos. “Aplicar instrumentos de avaliação exige muitos cuidados para que não distorçam a realidade [...]” já que executados de maneira incorreta não coletam os dados necessários para identificar se os alunos realmente conseguiram aprender ou se estão aprendendo” (LUCKESI, 2005, p. 10). Assim, para o autor:

Quaisquer que sejam os instrumentos – prova, teste, redação, monografia, dramatização, exposição oral, arguição... – necessitam manifestar qualidade satisfatória como instrumento para ser utilizado na avaliação da aprendizagem escolar, sob pena de estarmos qualificando inadequadamente nossos educandos e, conseqüentemente, praticando injustiças. Muitas vezes, nossos educandos são competentes em suas habilidades, mas nossos instrumentos de coleta de dados são inadequados e, por isso, os julgamos, incorretamente, como incompetentes. Na verdade, o defeito está em nossos instrumentos, e não no seu desempenho. Bons instrumentos de avaliação da aprendizagem são condições de uma prática satisfatória de avaliação na escola (LUCKESI, 2005, p. 10).

Ao elaborar os instrumentos avaliativos, é imprescindível que eles sejam:

a) adequados ao que se está avaliando (informação, compreensão, análise, síntese, aplicação);

- b) apropriados aos conteúdos e critérios/objetivos previamente estabelecidos;
- c) com questões que possuam um nível de complexidade compatível com o que foi trabalhado em sala de aula;
- d) que a linguagem utilizada esteja condizente com a faixa etária dos estudantes avaliados, possuindo clareza e precisão quanto à comunicação do que se quer avaliar; e
- e) a prévia definição dos valores e pesos destinados a cada questão e/ou atividade – isso garante que a aferição de notas, por exemplo, se dê de modo justo e igual a todos os estudantes (PARANÁ, 2021, p. 17).

Os instrumentos avaliativos precisam ser bem elaborados e variados, uma vez que a diversificação permite efetivar uma avaliação mais detalhada e ampla em relação as competências e as habilidades que se pretende desenvolver. Nesse contexto, segundo Hoffmann (2005, p. 121), “os melhores instrumentos de avaliação [...] são todas as tarefas e registros feitos pelos professores que o auxiliam a resgatar uma memória significativa do processo, permitindo uma análise abrangente do desenvolvimento do aluno”.

No estado do Paraná, a Prova Paraná: Avaliação Diagnóstica destinada a todos os alunos da rede é um instrumento de avaliação elaborado com o objetivo de identificar as dificuldades apresentadas, bem como as informações sobre os conhecimentos, habilidades e competências dos estudantes, a fim de auxiliar os professores e pedagogos na organização dos processos de ensino e aprendizagem já apropriadas pelos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem (PARANÁ, 2021). São avaliados os componentes curriculares de Ciências da Natureza, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática. As escolas municipais também podem participar desde que a secretaria municipal realize a adesão.

Além dessa avaliação, o estado do Paraná realiza a Prova Paraná Mais, que é uma avaliação em larga escala, que avalia, de forma censitária, o desempenho dos estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª e 4ª série do Ensino Médio da rede estadual do Paraná, bem como os estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental da rede municipal daqueles municípios que aderirem à avaliação (PARANÁ, 2021).

O objetivo da avaliação supracitada é verificar a qualidade da educação pública do Estado do Paraná, apresentar as proficiências dos componentes curriculares em Língua Portuguesa e Matemática, em que os resultados servem de base para a

implementação de políticas públicas educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras nas escolas estaduais (PARANÁ, 2021).

Contrapondo ao objetivo da Secretaria da Educação e do Esporte (SEED), existem críticas em relação ao alcance de resultados das avaliações, uma vez que a qualidade da educação não pode ser medida por instrumentos que promovem a classificação das escolas, tendo como os responsáveis alunos e professores. Logo, é necessário compreender os resultados decorrentes de uma série de motivos extra e intraescolares que interferem no processo educativo.

Na educação brasileira, essa perspectiva pode ser evidenciada com a consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica, a Base Nacional Comum para a formação de professores da educação básica (BNC-Formação); e as avaliações que servem para diagnóstico em larga escala da educação brasileira como Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Hypólito (2019, p. 189) também apresenta que:

Em termos de descentralização, advoga-se a transferência de competências e de responsabilidades para os níveis locais de administração do sistema escolar, de modo que as avaliações nacionais sirvam para responsabilizar e controlar as autoridades em seus diferentes níveis de competência (HYPÓLITO, 2019, p. 189).

Todo este movimento vem sendo discutido por teóricos críticos do campo educacional há algum tempo e o chamam de GERM (*Global Educational Reform Movement*). Uma das características deste movimento é a adoção de políticas de responsabilização baseadas em testes para escolas (TBA – *test-based accountability*). Estes testes geram uma responsabilização vertical: definido o que se deve ensinar, com base na padronização, a escola saberá o que ensinar.

A educação vem sendo inscrita por caminho políticos voltado para atender a uma lógica global de mercado. Nessa conjuntura, a BNCC da educação básica estaria, em tese, alinhada aos preceitos do GERM. De acordo com o seu texto fundante, a BNCC é um documento de “[...] caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2018, p. 7).

Em meio a esse cenário, salienta-se que a consolidação da BNCC contou com o apoio de grupos, instituições e fundações com e sem fins lucrativos, que, segundo

Hypólito (2019, p. 194), têm interesses em torno de um “[...] mercado educacional bilionário que envolve venda de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviços [...]”, com o intuito de substituir o que hoje é realizado pelo sistema público de educação. À luz desse autor, percebemos que o GERM prima pelas parcerias público-privadas, flerta com a terceirização de produção de materiais didáticos e com a venda de sistemas apostiladas, com a inclusão de sistemas de gestão educacional, na forma de aplicativos ou plataformas digitais, que monitoram todo o sistema administrativo e pedagógico, retira o protagonismo das escolas e do professorado sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado.

2.10 Avaliação e ansiedade

Segundo Philippe Perrenoud (1999), a avaliação é o processo que ajuda o aluno a aprender e o professor, a ensinar. A aprendizagem nunca é linear. Passa por tentativas, tentativas e erros, hipóteses, recursos e progresso. Nesse sentido, a avaliação serve para: verificar o nível de aprendizagem do aluno e conhecer seus limites e suas necessidades de avanço.

No ambiente escolar, a ansiedade é um fator importante a ser considerado em relação à aprendizagem e ao fracasso diante da complexidade e da representatividade deste sentimento. A ansiedade tem efeitos negativos sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, pois pode provocar distração, diminuindo a atenção e a capacidade do processamento da informação. Algumas crianças se tornam ansiosas devido à pressão dos pais, dos colegas ou de si mesmas em busca de um ótimo desempenho. Se houver repetição do fracasso na escola, a ansiedade pode aumentar como consequência do baixo desempenho, principalmente em situações avaliativas, pois pode haver a diminuição do nível de concentração (OLIVEIRA, 2012).

Há de se considerar, pois, que o erro é um importante indicador a ser utilizado por professores e estudantes, pois ele fornece pistas, evidencia vestígios que se configuram como “migalhas de pão”, lançadas às margens da estrada percorrida. Conforme Esteban (2003, p. 21),

o erro [...] dá pistas sobre o modo como cada um está organizando seu pensamento, a forma como está articulando seus diversos saberes, as diversas lógicas que atravessam a dinâmica ensino/aprendizagem, as muitas

possibilidades de interpretação dos fatos, a existência de vários percursos, desvios e atalhos, as peculiaridades de cada um nos processos coletivos, a tensão individual/coletivo (ESTEBAN, 2003, p. 21).

Dessa forma, é necessário refletir o processo que viabiliza somente as notas, ou seja, que condiciona o estudante a pensar em passar de ano, e não o estimula a investigar e construir o seu conhecimento. Esta prática está enraizada na pedagogia tradicional, apoiada por muitos pais e professores.

Luckesi (2005) afirma que a avaliação é um ato amoroso, por isso, a importância do processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Para a relação professor e aluno funcionar bem, ambos precisam assumir uma postura de reciprocidade, e, este ato reflete no processo avaliativo da aprendizagem.

No documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podemos destacar as habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) e as atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. O trabalho pedagógico, desenvolvido com as Habilidades Socioemocionais (HSE), pode colaborar com o controle da ansiedade em tempos atuais. As competências socioemocionais estão presentes em todas as 10 competências gerais. Desse modo, a educação socioemocional se refere ao processo de entendimento e do manejo das emoções, com empatia e pela tomada de decisão responsável (TURNES, 2014). Para que isso ocorra, é fundamental a promoção da educação socioemocional nas mais diferentes situações, dentro e fora da escola, pelo desenvolvimento das cinco competências, como:

1. Autoconsciência: envolve o conhecimento de cada pessoa, bem como de suas forças e limitações, sempre mantendo uma atitude otimista e voltada para o crescimento;
2. autogestão: relaciona-se ao gerenciamento eficiente do estresse, ao controle de impulsos e à definição de metas;
3. consciência social: necessita do exercício da empatia, do colocar-se “no lugar dos outros”, respeitando a diversidade;
4. habilidades de relacionamento: relacionam-se com as habilidades de ouvir com empatia, falar clara e objetivamente, cooperar com os demais, resistir à pressão social inadequada (ao bullying, por exemplo), solucionar conflitos de modo construtivo e respeitoso, bem como auxiliar o outro quando for o caso; e
5. tomada de decisão responsável: preconiza as escolhas pessoais e as interações sociais de acordo com as normas, os cuidados com a segurança e os padrões éticos de uma sociedade (BRASIL, 2018, p. 15).

A ansiedade e a depressão, principalmente pós pandemia, são fatores que influenciam diretamente na aprendizagem dos alunos. Logo, a escola precisa de

políticas públicas mais ativas para esses casos, pois as vagas para os atendimentos psiquiátricos e psicológicos são morosas, demandam muito tempo para serem alcançadas. Como a escola não é estática e os problemas aumentam diariamente, a equipe diretiva e professores tem enfrentado dificuldades, não conseguindo muitas vezes, lidar sozinhos com tantos problemas e desafios diários e, infelizmente, acabam por adoecerem juntos. Com isso, não há avanços em muitos casos, porque foge da alçada do trabalhador, portanto, não competem somente à educação, questões de saúde pública precisam sanar os referidos fatores.

3. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Para fins de encaminhamentos metodológicos, definimos a abordagem qualitativa, pois atende ao objetivo da pesquisa, ou seja, estudar um Itinerário Didático Pedagógico de Avaliação – IDIPEA com professores de ensino fundamental, para analisar o que acontece com as suas concepções a respeito do processo avaliativo e quais elementos formativos suscitam para a formação continuada docente.

De acordo com Minayo (2009, p. 16), pesquisa é “a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. [...] alimenta a atividade humana de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação.” Ainda em arcabouço teórico, o método de pesquisa qualitativa serve para o esclarecimento do problema e para alcançar os objetivos propostos, portanto, necessário para este estudo.

Ressaltamos que as diversas características dessa pesquisa, atribuídas à abordagem qualitativa, fazem referência à inserção do pesquisador no ambiente pesquisado, pretendendo, dessa forma, apreender a maneira como ocorrem as interações, os modos de agir e de pensar o objeto de estudo. Nesse caso, considerou-se que essa comunhão entre o pesquisador e os participantes, no seu contexto, foi imprescindível, visto que “[...] a fonte direta de dados é o ambiente natural constituindo o investigador o instrumento principal [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47).

Gil (2008) enfatiza que a metodologia também abrange os procedimentos intelectuais e técnicos, utilizados para atingir o conhecimento. Por intermédio dela, o pesquisador consegue responder o problema formulado e alcançar os objetivos estabelecidos de forma eficaz, com o mínimo possível de interferência da subjetividade do cientista.

Para o delineamento da pesquisa, priorizamos a do tipo explicativa e estudo de campo. A pesquisa explicativa, porque “[...] têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. [...] explica a razão, o porquê das coisas” (GIL, 2008, p. 28). E, o estudo de campo devido a flexibilidade em relação ao planejamento, podendo ainda, ser reformulado o objetivo do trabalho durante o processo de pesquisa (GIL, 2008).

Diante desses aspectos, selecionamos os métodos mais adequados ao tema a ser investigado, a despeito dos participantes da pesquisa e do local, do modo de abordagem, dos procedimentos técnicos, dos objetivos da pesquisa, do método

quanto à natureza, da escolha dos instrumentos para a constituição dos dados e da forma para análise dos dados obtidos.

3.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA E O LOCAL

Esta investigação efetivou-se no espaço circunscrito de uma Escola Municipal, Ensino fundamental – anos iniciais, localizada no norte do Estado do Paraná. Ela possui, atualmente, 12 (doze) salas de aula, um refeitório, uma quadra poliesportiva e um anfiteatro, carecendo, portanto, de espaços para laboratório de informática.

Para convidar os participantes da pesquisa, primeiramente, a direção da escola e a Secretária Municipal de Educação foram consultadas e anuíram para que a pesquisadora procedesse com a pesquisa. Diante a anuência, o convite (APÊNDICE A) foi feito para o corpo docente da escola, totalizando 35 (trinta e cinco) professores dessa etapa de ensino, dos períodos matutino e vespertino.

Neste universo, 12 (doze) professoras, após fazerem a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE B), todas concordaram e assinaram o documento, no entanto apenas 10 (dez) professoras entregaram o questionário inicial respondido. Portanto, concordaram em participar da pesquisa, 08 (oito) professoras do período matutino, 02 (duas) do período vespertino, 01 (uma) diretora que atua integralmente na escola e 01 (uma) coordenadora pedagógica do período matutino. Vale ressaltar que a diretora e a coordenadora pedagógica atuam como professoras regentes, estando, portanto, ora na sala de aula, ora em cargos de gestão ou coordenação. Diante o elucidado, as participantes foram todas denominadas de professoras. E, para manter-lhes no anonimato, elas foram identificadas pela letra P_{Q1} até P_{Q10} (professores que responderam ao questionário inicial), e P_{E1} até P_{E8} (professores que participaram da entrevista).

Para a análise de dados foram consideradas 10 (dez) professoras que responderam e entregaram o questionário inicial, pois duas professoras não responderam ao questionário inicial, e para a entrevista semiestruturada considerou-se 8 (oito) professoras, pois 4 (quatro) delas não participaram integralmente do curso, precisaram ausentar-se de dois encontros, devido ao isolamento à infecção da covid-19 (doença causada pelo vírus SARS-CoV-2).

3.2 CONSTITUIÇÃO DE DADOS

3.3 Questionário inicial

Para se obter os dados e as informações pertinentes ao que se cogita investigar, é importante que sejam designados os instrumentos. Em outros dizeres, deve indicar as regras e os processos que serão utilizados para relacionar a teoria com a prática. A título de exemplo, Lakatos e Marconi (2001) preconiza que há diferentes técnicas, sendo que as mais utilizadas para esse fim: a entrevista, o questionário e a observação.

Diante da supramencionada abordagem, os instrumentos mais pertinentes para o contexto da pesquisa foram o questionário, a entrevista semiestruturada e a observação participante, haja vista que considerou o tema investigado e os objetivos propostos.

O questionário, conforme afirmado por Cervo e Bervian (2002, p. 48), “[...] refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”. Quando formulado, pode conter perguntas abertas e/ou fechadas, sendo que as abertas permitem respostas mais amplas e variadas e as fechadas permitem uma maior facilidade na tabulação e análise dos dados.

Lakatos e Marconi (2001) dizem que o questionário estruturado é composto de uma série de perguntas respondidas por escrito, sem a presença do pesquisador. Dessarte, o referido questionário apresenta algumas vantagens, dentre elas: o respondente tem a facilidade de respondê-lo no momento que desejar, ser mais econômico, possibilitar uma interpretação mais uniforme dos respondentes, facilitar a análise dos dados obtidos e, por fim, garantir o anonimato do participante.

Para este estudo, o questionário inicial dissertativo foi elaborado com 8 (oito) perguntas de cunho aberto, ou seja, o participante teve a possibilidade de responder aquilo que sabia, não precisando, necessariamente, escolher nenhuma opção. As participantes responderam as seguintes perguntas (APÊNDICE D):

- 1) O que é avaliação?
- 2) Qual tipo de avaliação você realiza (diagnóstica, formativa, contínua, processual, somativa) durante as suas aulas? Comente.
- 3) Você utiliza o mesmo instrumento avaliativo para todos os alunos? Descreva.

- 4) Você promove o *feedback* nas situações avaliativas? Você considera suficiente? Por quê?
- 5) Quais as dificuldades você, enquanto professor, encontra quando se trata de avaliação escolar?
- 6) Você se acha apto para verificar se os seus alunos alcançaram as habilidades preconizadas no Referencial Curricular do Paraná em Foco?
- 7) Você se acha apto para avaliar os alunos de acordo com a BNCC e o Referencial Curricular do Paraná em Foco? Comente.
- 8) O que você gostaria de saber a respeito da avaliação?

Além dessas perguntas, no formulário também foi solicitado que o respondente preenchesse informações de seus dados pessoais, sua formação e situação profissional.

3.4 Entrevista

A entrevista é um diálogo entre duas pessoas, de forma natural, como qualquer outro instrumento de investigação, ela deve ser planejada e organizada, cada palavra declarada pelo entrevistado contribuirá para a construção do corpus teórico do estudo.

Em relação a entrevista, Cervo e Bervian (2002) explicam que ela é uma das técnicas mais utilizadas para a constituição de dados. Ela pode ser definida como uma conversa realizada face a face pelo pesquisador junto ao entrevistado, a qual segue um roteiro predefinido, para conseguir as informações sobre determinado assunto.

Por meio da entrevista, é possível obter as informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam e desejam, tal como as razões para cada resposta. Diante disso, tem-se como principais vantagens, uma maior abrangência, mais eficiência na obtenção dos dados e uma maior facilidade na classificação e quantificação (GIL, 2008).

Com a finalidade de tornar a entrevista um momento agradável, realizou-se uma fala informal com os professores. “A entrevista começa com alguns comentários introdutórios sobre a pesquisa, uma palavra de agradecimento ao entrevistado por ter concordado em falar e um pedido para gravar a sessão” (BAUER; GASKEL, 2008, p. 82). O pedido da gravação tem o intuito de proporcionar “[...] uma ajuda à memória ou

um registro útil da conversação para uma análise posterior” (BAUER; GASKEL, 2008, p. 82).

Nesse âmbito, a entrevista aplicada neste estudo foi de cunho semiestruturado, contendo 8 (oito) perguntas abertas. A citada entrevista foi aplicada somente após o término do curso de capacitação, de modo que se tornou possível fazer perguntas relacionadas ao processo de avaliação e sobre os conhecimentos adquiridos pelos participantes no curso ministrado. Segue as perguntas da entrevista:

- 1) Ocorreram elementos formativos para a sua formação docente durante os estudos do IDIPEA? Comente a respeito.
- 2) Estudamos sobre as 10 competências gerais previstas na Base Nacional Curricular Comum. Como elas podem ser trabalhadas durante as avaliações?
- 3) Dentre os **modos de avaliações** que o professor pode trabalhar, comente aquele que você aprendeu com a aplicação do IDIPEA. Você pretende aplicá-lo em suas aulas?
 - Qual é o modo de avaliação que *você utilizaria* em suas aulas? Como?
 - Qual é o modo de avaliação que *você não utilizaria* em suas aulas? Por quê?
- 4) Sobre os **tipos de instrumentos avaliativos** que você aprendeu com a aplicação do IDIPEA:
 - O que um instrumento avaliativo precisa conter para obtermos resultados exitosos?
 - Que tipo de instrumento avaliativo *você utilizaria* em suas aulas? Por quê?
 - Que tipo de instrumento avaliativo *você não utilizaria*? Por quê?
- 5) A recuperação paralela e o *feedback* fazem parte do processo avaliativo. Como esse trabalho pode ser desenvolvido nas aulas do professor?
- 6) Para que os alunos não fiquem ansiosos, como o professor pode trabalhar a avaliação?
- 7) O que é avaliação formativa?
 - Você conhecia a avaliação formativa?
 - Como você aprendeu a respeito da avaliação formativa?
 - Como o professor trabalha na perspectiva da avaliação formativa?

8) Comente algumas sugestões para melhorar o IDIPEA?

- Tem algum assunto em específico que pode ser melhorado no IDIPEA?
- Qual assunto abordado no IDIPEA você gostaria de estudar mais? Por quê?

3.5 Observação participante

A observação pode ser uma técnica de coleta de dados fundamental para a pesquisa, pois é nessa fase, conjugada a outros instrumentos, que ela se torna mais válida, somado a isso, faz “[...] uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano” (GIL, 2008, p. 100). A sua principal vantagem é “[...] a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida” (GIL, 2008, p. 100).

De acordo com Gil (2008, p. 103), existem vários tipos de observação, nessa pesquisa, utilizamos a observação participante, que “[...] consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo”. Nesse caso, a pesquisadora/autora (P/A) dessa pesquisa, foi quem ofertou um curso de capacitação para um grupo de professoras (participantes), motivo ao qual nos levou a optar por essa técnica de constituição de dados – observação participante, ou seja, “[...] técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo” (GIL, 2008, p. 103). Somado a isso, utilizamos a observação participante de forma natural, ou seja, “[...] quando o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga” (GIL, 2008, p. 103).

Assim, no desenvolvimento do curso, a pesquisadora/autora (P/A) utilizou como instrumento de registro, um caderno para anotar as falas das participantes, por exemplo, quando elas faziam as atividades e dialogavam entre si, respondiam a questionamentos, emitiam opiniões, relatavam vivências, faziam leituras e estudos do IDIPEA. Sendo assim, levamos em consideração para anotar no caderno, informações pertinentes ao objetivo da pesquisa e as categorias definidas a priori.

Vale ressaltar que, os resultados são apresentados, analisados e discutidos de modo descritivo no corpo do texto, por se tratar de dois encontros em que a

pesquisadora fez as observações e registrou no caderno, conforme o objetivo da pesquisa.

3.6 Desenvolvimento do curso de capacitação – IDIPEA

A seguir, apresentaremos a sequência estrutural do curso bem como objetivos almejados com ele, incluindo as atividades realizadas e resultados obtidos no decorrer e ao final de sua implementação.

Em seguida, fez-se a entrega, leitura e explicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após sanarem as dúvidas e alinharem datas e horários, de acordo com as possibilidades dos participantes, eles assinaram e entregaram o TCLE, os quais encontram-se arquivados.

3.7 Produto Educacional: IDIPEA – Itinerário Didático Pedagógico de Avaliação

No Quadro 1, seguem as informações referente ao curso de capacitação para os estudos do produto educacional – IDIPEA.

QUADRO 1 – Datas e carga horária de estudos do produto educacional – IDIPEA

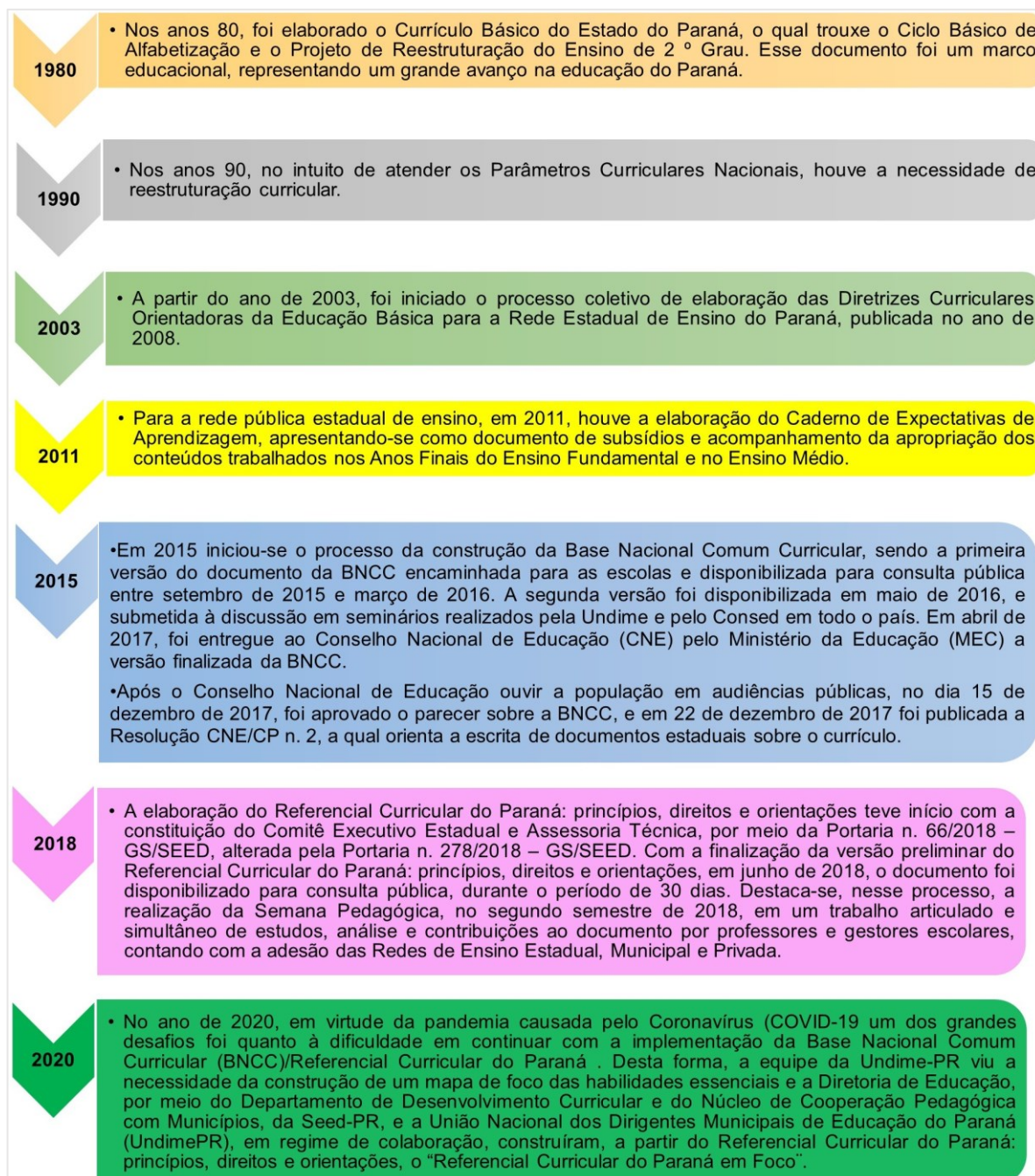
Datas	Carga horária	Páginas de estudos do IDIPEA
03/09/2021	4 horas	4 a 6
10/09/2021	4 horas	7 a 16
17/09/2021	4 horas	17 a 25
24/09/2021	4 horas	27 a 33
01/10/2021	4 horas	34 a 38
Carga horária total do curso	20 horas	--

FONTE: A autora (2023).

Conforme o Quadro 1, no dia 3 de setembro de 2021, foi realizado o primeiro encontro, uma aula inaugural, cuja abertura foi realizada pela Secretária da Educação. Nele, foi esclarecido às dez professoras presentes, como seria a dinâmica do curso de capacitação, dentre eles, o objetivo de estudar o produto educacional: Itinerário Didático Pedagógico de Avaliação (IDIPEA).

Na sequência, foi entregue um questionário inicial (APÊNDICE C) para os 10 (dez) participantes. Ao final desse encontro, foi apresentada uma linha do tempo com os principais marcos da construção do Currículo da Rede Paranaense, da Base Nacional Comum Curricular e do Referencial Curricular do Paraná em Foco – RCPF (FIGURA 1).

FIGURA 1 – Marcos importantes para a implantação do Referencial Curricular do Paraná em Foco



FONTE: A autora (2023).

A linha do tempo colaborou para que as professoras percebessem o contexto histórico até os dias atuais em relação à construção do currículo da rede paranaense de ensino, porque como elas são da rede municipal, utilizam o Referencial Curricular do Paraná em Foco, como referência de currículo na educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais.

O segundo encontro, ocorreu no dia 10 de setembro de 2021 e iniciou com a apresentação do Itinerário Didático Pedagógico de Avaliação (Quadro 1). Na ocasião, foram lidas as páginas 07 a 16 (sete até a dezesseis), com o objetivo de compreender como alguns autores conceituam a avaliação com base na BNCC e no RCPF. Consoante a isso, foi estudado a importância de avaliar as competências e as habilidades adquiridas pelos alunos e de refletir sobre as dez competências gerais apresentadas pela BNCC.

Para o desenvolvimento do curso, os encaminhamentos metodológicos utilizados contaram com a exibição de vídeos. Alguns deles, foram sobre as dez competências gerais da BNCC, que relatam de forma bem explicada e exemplificada, as competências. Outro vídeo utilizado, para a reflexão do grupo, foi sobre a diferença entre as habilidades e as competências. Logo após assistirem, o grupo socializou as ideias sobre os assuntos abordados.

Já no encerramento do dia (10/09/2022), foi realizada uma leitura compartilhada de um texto intitulado: “O potencial de cada um”. Essa leitura visou levar os participantes a refletirem sobre a valorização das habilidades e o potencial dos alunos. No mesmo momento, ficou combinado, com um grupo, uma atividade complementar de teste e de vídeo. O teste de conhecimentos diz respeito às dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular, que está localizada na página 10 (dez) do IDIPEA, contextualizamos as respostas do teste com o grupo, foi um momento interessante, porque promoveu um diálogo mais efetivo sobre as competências socioemocionais e o entendimento que tiveram a respeito da BNCC.

Posteriormente assistimos o vídeo denominado: “Caminhos da Aprendizagem”, o qual expõe sobre a aprendizagem significativa, que para o seu desenvolvimento é de fundamental importância que o professor elabore atividades diferenciadas, que despertem o interesse do aluno em querer aprender o conteúdo de acordo com as modalidades de aprendizagem que são mais predominantes em sua sala de aula. Esse momento foi oportuno para que algumas professoras relatassem as suas

experiências como alunas, e lembrassem de aulas que marcaram a vida escolar e a aprendizagem, revisitando os seus conhecimentos.

No dia 17 de setembro de 2021, foi realizada o terceiro encontro com o intuito de compreender melhor a avaliação formativa, o Referencial Curricular do Paraná, bem como os tipos de avaliações e o registro de habilidades apreendidas pelos alunos. O desenvolvimento dos estudos iniciou com a divisão de três grupos. O grupo 1 (um) ficou para estudar a avaliação diagnóstica disponível no IDIPEA, entre as páginas 17 a 20 (dezesete a vinte), o grupo 2 (dois) ficou responsável por analisar a avaliação somativa, página 21 (vinte e um) do aludido Itinerário e, por fim, o grupo 3 (três), a avaliação formativa, nas páginas 22 a 25 (vinte e dois a vinte e cinco). As equipes tiveram o tempo de 40 (quarenta) minutos para lerem e viabilizarem uma forma de apresentar para os demais.

Os grupos buscaram uma forma de socializar o assunto estudado, a equipe 1 (um) responsável pela avaliação diagnóstica preparou para os professores uma atividade para demonstrar como diagnosticar o nível da escrita dos alunos e como proceder após o diagnóstico, oferecendo exemplo da metodologia e a forma de proceder. A equipe 2 (dois) ficou responsável sobre a avaliação somativa, explicaram que toda e qualquer atividade avaliativa – independentemente de resultar ou não em nota – é importante no contexto da sala de aula. Por isso, quando o professor almeja dispor de indicadores que lhe favoreçam promover situações causadoras de aprendizagem, ele precisa dar mais atenção às situações de ensino. A equipe 3 (três) fez um pequeno teatro demonstrando uma situação da avaliação formativa, a proposta foi apresentar uma professora, diagnosticando uma situação de ensino, depois buscando intervenções reguladoras para o problema de forma a favorecer a aprendizagem e proporcionar o *feedback*. Após as apresentações dos grupos, realizamos a socialização de ideias para as professoras fazerem as suas considerações, assim como ouvir e refletir com todos os integrantes.

Para encerrar a aula, assistimos ao vídeo da avaliação da aprendizagem chamado: “Formativa ou somativa?”. O vídeo foi escolhido justamente por apresentar situações de ensino numa escola pública municipal em que os professores buscam superar os obstáculos diários para realizar a avaliação formativa.

Em sequência, o quarto encontro, dia 24 de setembro de 2021, tencionou compreender as regras essenciais para a elaboração de um instrumento avaliativo, com base no autor e pesquisador brasileiro da área de avaliação educacional,

Cipriano Carlos Luckesi (2018). O autor embasa os seus estudos na reflexão do trabalho docente, na prática e nos instrumentos avaliativos, os quais contribuem, no que lhe concernem, à realização da avaliação formativa. Portanto, o desenvolvimento do encontro foi mediante a leitura das páginas 26 e 27 (vinte e seis e vinte e sete) do IDIPEA. E, com a formação de uma roda de conversa sobre a elaboração de um instrumento avaliativo adequado e a leitura das páginas 31 e 33 (trinta e um a trinta e três) que apresentam exemplos de instrumentos avaliativos.

Para fomentar ainda mais o assunto, as professoras foram divididas em dois grupos e instruídas a lerem as páginas 28 a 30 (vinte e oito a trinta). O grupo um refletiu sobre o texto em forma de um infográfico, demonstrando como alguns professores rotulam os alunos de acordo com o comportamento apresentado em sala, esquecendo-se da aprendizagem e o desenvolvimento de cada estudante. O grupo dois realizou a reflexão de um diálogo entre a mãe e o filho em forma de anedota em que a mãe observa a falha da escola ao avaliar. Ambos os textos foram escolhidos para que as professoras pudessem perceber o quão é necessário a percepção do docente sobre a avaliação, haja vista, que é um processo contínuo e que demanda da ação-reflexão-ação. Em continuação às orientações dadas, elas prepararam uma apresentação para as demais professoras, sobre o assunto estudado, por meio de uma pequena encenação. Para essa atividade foi estipulado o tempo correspondente a 40 (quarenta minutos).

Após a apresentação dos grupos e para propiciar discussões e as reflexões em torno dos assuntos, foi acrescentado as seguintes indagações:

- ✓ Como está o meu olhar como educadora sobre a avaliação?
- ✓ É excludente ou includente?
- ✓ O que é avaliar?
- ✓ Por que avaliamos?
- ✓ Para quem planejamos?
- ✓ Como o estudante aprende?

Ainda alinhado ao caminhar dos assuntos, os temas estudados no quarto encontro (24/09/2021) foram sobre a ansiedade e a avaliação, seu *feedback* e sua recuperação, assuntos que remetem à prática da avaliação formativa. O objetivo foi promover a reflexão, demonstrar o que os estudos revelam e quais fatores colaboram para amenizar ou intensificar a ansiedade nos alunos ao realizar uma avaliação, haja vista que elas vêm causando muitas preocupações no ambiente escolar. Portanto, de

igual maneira, foram abordados nesse estudo, a importância do *feedback* no processo avaliativo, a recuperação de conteúdos quando os estudantes não aprendem, a análise do educador ao observar um resultado insatisfatório ao término de uma aula ou ao corrigir um instrumento avaliativo, a reflexão do trabalho docente e a percepção de mudar uma metodologia ou a forma de trabalhar em determinado conteúdo.

Sob essa ótica de abordagem esses assuntos, pode-se dizer que a necessidade do educador está em observar os sinais apresentados pelos alunos e em compreender que eles aprendem de forma e ritmos diferentes. Ademais, as salas de aulas são heterogêneas com níveis de aprendizagens diversos, portanto, é necessário avaliar de forma diversificada.

Para averiguar os assuntos supramencionados, foi feita uma roda de conversa, em que se discutiram os dois questionamentos:

- ✓ Você já passou por situações de ansiedade ao realizar uma avaliação?
- ✓ E em sala de aula já percebeu a ansiedade dos alunos ao realizarem uma avaliação?

Após ouvir os professores, foi feita a leitura do IDIPEA, páginas 34 a 36 (trinta e quatro a trinta e seis) e, em seguida, visto um vídeo: “Ansiedade em crianças e adolescentes”. Por conseguinte, foi realizada a leitura das páginas 37 e 38 (trinta e sete e trinta e oito) sobre os assuntos *feedback*, correção e recuperação. A seguir, houve um debate com as seguintes reflexões:

- ✓ De que forma realizam o *feedback*?
- ✓ E as correções das avaliações?
- ✓ E como fazem a recuperação dos estudos?

Nesse momento, foi ressaltado o valor do *feedback* para desenvolver o sentimento de confiança, respeito e autoestima, para potencializar a aprendizagem do aluno e a importância do professor nessa dinâmica, uma vez que o educador é a pessoa que acompanha, orienta individualmente o processo de aprendizagem, apontando os pontos positivos e os que podem ser melhorados.

Nesse último dia do curso (01/10/2021), acordamos com cada participante o dia e horário para realizar a entrevista semiestruturada (APÊNDICE D), conforme os dados descritos no Quadro 2.

QUADRO 2 – Informações das entrevistas realizadas com os participantes

Participantes	Data	Duração
P _{E1}	05/10/2021	16min 10s
P _{E2}	05/10/2021	19min 13s
P _{E3}	05/10/2021	15min 45s
P _{E4}	06/10/2021	21min 16s
P _{E5}	06/10/2021	23min 16s
P _{E6}	07/10/2021	21min 42s
P _{E7}	08/10/2021	27min 10s
P _{E8}	13/10/2021	18min 11s

FONTE: A autora (2023).

3.3 ANÁLISE E ESTRUTURAÇÃO DE DADOS: QUESTIONÁRIO INICIAL

A análise e estruturação dos dados coletados foram norteados conforme os princípios da análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011), por se tratar de uma técnica muito utilizada para estudos em pesquisas qualitativas, facilita a sequência de tarefas e atividades diante da análise dos dados qualitativos. Esse método possibilitou uma análise com base em inferências extraídas dos conteúdos produzidos a partir das participações dos professores, no início e término do Curso de Capacitação.

De acordo com Bardin (2011, p. 15), a análise de conteúdo trata-se de um conjunto de instrumentos metodológicos, extremamente diversificados e “[...] que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência”. Sob essa égide, Bardin (2011) apresenta os passos que devem ser seguidos pelo pesquisador para uma análise científica, bem como detalha cada fase da pesquisa e a forma que as técnicas podem ser aplicadas. É válido mencionar que Bardin (2016, p. 48) assevera que a metodologia de Análise de Conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Segundo Bardin (2011), com os dados da pesquisa coletados, são necessárias três etapas para o método da análise de conteúdo:

- 1) pré-análise;

- 2) exploração do material (codificação, unidades de registro, unidades de contexto, enumeração e categorização); e
- 3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

De acordo com a autora, a pré-análise é a fase da organização, esta etapa tem por objetivo sistematizar as primeiras ideias que se desdobram em três importantes aspectos: a escolha dos documentos que serão submetidos à análise, caracterizada pela construção de um corpus de análise, a formulação de hipóteses e objetivos, e a elaboração de indicadores para a interpretação dos resultados.

Para isso, seguiu-se o princípio da exaustividade, a partir da definição do campo do corpus: respostas a um questionário inicial e de entrevistas semiestruturada, as quais fizeram-se as transcrições na íntegra dos dados coletados, encaminhando-os com a finalidade de assegurar o princípio da representatividade, observando aspectos de maior relevância, significado e consistência, de modo a demonstrar aprofundamento do objeto de pesquisa, o que favoreceu a aproximação ao princípio da homogeneidade dada a sua singularidade (BARDIN, 2011).

Ou seja, todos os participantes trabalhavam com os anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma mesma escola pública, conforme destaca Laurence Bardin (2011, p. 124), eis a “[...] Regra da homogeneidade: os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios [...]”.

Em seguida, na organização da codificação fez-se a escolha das unidades de registro, na qual “[...] é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 2011, p. 130). Para isso, efetivou-se os recortes a nível semântico, o tema, porque “[...] é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado seguindo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 2011, p. 131). Portanto, o tema enquanto unidade de registro foi priorizado para descobrir os núcleos de sentido ou frequência de aparição, a partir das categorias definidas a priori, à luz do referencial teórico para o questionário inicial e as entrevistas semiestruturadas.

Para as respostas obtidas nas perguntas do questionário inicial (APÊNDICE C), definimos as categorias a priori, tendo como critério de categorização os elementos do que cada uma delas tinham em comum, permitindo assim o seu agrupamento em semântico. Para a categoria **Saberes do tema avaliação** (Quadro 3), investigamos

os excertos que evidenciavam as noções prévias que as participantes possuíam do conceito de avaliação, conforme a pergunta 1 (APÊNDICE C).

QUADRO 3 – Qi: Saberes do tema avaliação

Categoria	Subcategorias	Unidades de registro
Saberes do tema avaliação	Verificar a aprendizagem	P _{Q1} , P _{Q3} , P _{Q4} , P _{Q5} , P _{Q9} e P _{Q10}
	Conhecimento adquirido	P _{Q6} e P _{Q7}
	É um instrumento	P _{Q3} , P _{Q7} , e P _{Q10}
	Rever a metodologia	P _{Q1} , P _{Q2} , P _{Q3} , P _{Q4} , P _{Q5} , P _{Q9} e P _{Q10}

FONTE: A autora (2023).

No quadro 4, apresentamos os resultados das três categorias: Tipos de **avaliação, instrumentos de avaliação e feedback**, ao buscarmos averiguar os tipos e os instrumentos de avaliações utilizadas pelas professoras e se realizavam o *feedback*, conforme as perguntas de número 2, 3 e 4 (APÊNDICE C).

- ✓ Qual tipo de avaliação você realiza (diagnóstica, formativa, contínua, processual, somativa) durante as suas aulas? Comente.
- ✓ Você utiliza o mesmo instrumento avaliativo para a todos os alunos? Descreva.
- ✓ Você promove o *feedback* nas situações avaliativas? Você considera suficiente? Por quê?

QUADRO 4 – Qi: Avaliação: Instrumentos, tipos e *feedback*

Categoria	Subcategorias	Unidades de registro
Tipos de avaliação	Diagnóstica	P _{Q1} , P _{Q3} , P _{Q5} , P _{Q7} , P _{Q8} , e P _{Q9}
	Formativa	P _{Q4} , P _{Q8} e P _{Q9}
	Somativa	P _{Q8}
	Contínua	P _{Q1} , P _{Q2} , P _{Q3} , P _{Q4} , P _{Q6} , P _{Q7} , P _{Q8} , P _{Q9} e P _{Q10}
Instrumentos de avaliação	Instrumento único	P _{Q1} , P _{Q3} , P _{Q4} , P _{Q5} , P _{Q6} , P _{Q7} e P _{Q9}
	Instrumento único, valorizando os avanços individuais	P _{Q1} , P _{Q3} , P _{Q4} , P _{Q6} , P _{Q9} e P _{Q10}
	Instrumentos variados com níveis diferentes	P _{Q2} e P _{Q8}
<i>Feedback</i>	Nem sempre realiza/sempre que possível	P _{Q1} , P _{Q4} , P _{Q5} e P _{Q7}
	Realiza para promover intervenções	P _{Q2} , P _{Q4} , P _{Q6} e P _{Q8}
	Realiza coletivamente	P _{Q3} e P _{Q9}
	Não realiza	P _{Q10}

FONTE: A autora (2023).

No quadro 5, apresentamos os resultados da categoria: **Dificuldades do tema avaliação**, referente a pergunta “Quais as dificuldades que você encontra, enquanto professor, quando se trata de avaliação escolar?”, o objetivo foi conhecer as dificuldades encontradas pelas professoras em relação ao tema avaliação.

QUADRO 5 – Qi: Dificuldades do tema avaliação

Categoria	Subcategorias	Unidades de registro
Dificuldades do tema avaliação	Desinteresse do aluno	P _{Q1}
	Organização/Elaboração	P _{Q2} , P _{Q4} , P _{Q5} , P _{Q8} e P _{Q10}
	Atingir todos os alunos	P _{Q3} e P _{Q5}
	Atribuir notas	P _{Q5} , P _{Q6} , P _{Q9} e P _{Q10}
	Reprova	P _{Q7}

FONTE: A autora (2023).

No quadro 6, expomos as duas categorias: **Apto a avaliar as habilidades e apto a avaliar de acordo com a BNCC e o RCP em Foco**, e os resultados obtidos nas perguntas – Você se acha apto para verificar se os seus alunos alcançaram às habilidades preconizadas no Referencial Curricular do Paraná em Foco? E, você se acha apto para avaliar os alunos de acordo com a BNCC e o Referencial Curricular do Paraná em Foco? Nessas categorias, investigamos se os professores se sentiam aptos para avaliar as habilidades dos alunos e de acordo com a BNCC e o Referencial Curricular do Paraná em Foco (RCPF).

QUADRO 6 – Qi: Apto a avaliar de acordo com a BNCC e o RCP em Foco

Categoria	Subcategorias	Unidades de registro
Apto a avaliar as habilidades	Não	P _{Q1} , P _{Q2} , P _{Q3} , P _{Q4} , P _{Q5} , P _{Q6} , P _{Q7} , P _{Q8} , P _{Q9} e P _{Q10}
Apto a avaliar de acordo com a BNCC e o RCP em Foco	Não	P _{Q1} , P _{Q2} , P _{Q3} , P _{Q4} , P _{Q5} , P _{Q6} , P _{Q7} , P _{Q8} , P _{Q9} e P _{Q10}

FONTE: A autora (2023).

A última categoria que mencionamos é: **Aprofundar os estudos de avaliação** (Quadro 7), a partir dos resultados obtidos nas perguntas: O que você gostaria de saber a respeito da avaliação? O objetivo foi identificar o que as professoras gostariam de saber a respeito da temática avaliação.

QUADRO 7 – Qi: Aprofundando o conhecimento sobre o tema avaliação

Categoria	Subcategorias	Unidades de registro
Aprofundar os estudos sobre a avaliação	Instrumentos avaliativos (Organização)	P _{Q1} , P _{Q5} , P _{Q9} e P _{Q10}
	Competências e habilidades	P _{Q1} , P _{Q2} , P _{Q5} , e P _{Q7} ,
	Avaliação e aprendizagem	P _{Q3} , P _{Q6} e P _{Q7}
	Atribuir notas	P _{Q5}
	Tipos de Avaliação (Formativa, Avaliação híbrida)	P _{Q4} , P _{Q6} , P _{Q8} e P _{Q9}

FONTE: A autora (2023).

Após a oferta do curso de capacitação (Quadro 1), realizamos a entrevista semiestruturada (APÊNDICE D) de forma individual com os participantes da pesquisa, conforme o Quadro 8.

Na terceira fase, proposta por Laurence Bardin (2011), realizamos o tratamento dos resultados apresentados no Quadro 3, a inferência e a interpretação.

3.4 ANÁLISE E ESTRUTURAÇÃO DE DADOS: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Os dados obtidos na entrevista semiestruturada (APÊNDICE D), seguem organizadas no Quadro 8, com as perguntas, objetivos e as categorias definidas a priori.

QUADRO 8 – Entrevista semiestruturada: perguntas, objetivo e categorias

Perguntas	Objetivos	Categorias definidas a priori
1 – Ocorreram elementos formativos para a sua formação docente durante os estudos do IDIPEA? Comente a respeito.	Identificar se os estudos do IDIPEA, promoveram elementos formativos para a formação docente.	Elementos formativos para a formação docente.
2 – Estudamos sobre as 10 competências gerais previstas na Base Nacional Curricular Comum. Como elas podem ser trabalhadas durante as avaliações?	Verificar se os professores entenderam como avaliar as habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos.	Habilidades, competências e avaliação.
3 – Dentre os modos de avaliações que o professor pode trabalhar,	Identificar os modos de avaliação que os professores	

<p>comente aquele que você aprendeu com a aplicação do IDIPEA. Você pretende aplicá-lo em suas aulas?</p> <ul style="list-style-type: none"> Qual é o modo de avaliação que <i>você utilizaria</i> em suas aulas? Como? Qual é o modo de avaliação que <i>você não utilizaria</i> em suas aulas? Por quê? 	<p>usariam ou não e se pretendem aplicá-los em suas aulas, para analisar a aprendizagem dos alunos.</p>	<p>Modos de avaliação.</p>
<p>4 – Sobre os tipos de instrumentos avaliativos que você aprendeu com a aplicação do IDIPEA:</p> <ul style="list-style-type: none"> O que um instrumento avaliativo precisa conter para obtermos resultados exitosos? Que tipo de instrumento avaliativo <i>você utilizaria</i> em suas aulas? Por quê? Que tipo de instrumento avaliativo <i>você não utilizaria</i>? Por quê? 	<p>Identificar quais os instrumentos avaliativos seriam utilizados pelos professores ou não e o que precisam conter para obter resultados exitosos, ou seja, aprendizagem dos alunos.</p>	<p>Tipos de instrumentos avaliativos.</p>
<p>5 – A recuperação paralela e o <i>feedback</i> fazem parte do processo avaliativo. Como esse trabalho pode ser desenvolvido nas aulas do professor?</p>	<p>Identificar como os professores realizam o <i>feedback</i>.</p>	<p><i>Feedback</i> e recuperação</p>
<p>6 – Para que os alunos não fiquem ansiosos, como o professor pode trabalhar a avaliação?</p>	<p>Compreender como os professores procedem para que os alunos não fiquem ansiosos ao realizarem a avaliação.</p>	<p>Ansiedade e avaliação.</p>
<p>7 – O que é avaliação formativa? Você conhecia a avaliação formativa? Como você aprendeu a respeito da avaliação formativa? Como o professor trabalha na perspectiva da avaliação formativa?</p>	<p>Identificar o que os professores compreenderam a respeito da avaliação formativa.</p>	<p>Avaliação formativa.</p>
<p>8 – Comente algumas sugestões para melhorar o IDIPEA? Tem algum assunto em específico que pode ser melhorado no IDIPEA? Qual assunto abordado no IDIPEA você gostaria de estudar mais? Por quê?</p>	<p>Verificar os assuntos que os professores gostariam de estudar mais sobre a avaliação e quais os pontos a serem melhorados no IDIPEA.</p>	<p>Sugestões para o IDIPEA.</p>

FONTE: A autora (2023).

No Quadro 8, apresentamos as categorias definidas a priori, tendo como critério de categorização os elementos do que cada uma delas tem em comum com as outras, permitindo assim o seu agrupamento em semântico.

A categoria **Elementos formativos para a formação docente**, objetivou identificar se os estudos do IDIPEA, promoveram elementos formativos para a formação docente. Para isso, os participantes responderam à pergunta: Ocorreram elementos formativos para a sua formação docente durante os estudos do IDIPEA? Comente a respeito. Ou seja, o Itinerário Didático Pedagógico de Avaliação (IDIPEA) pode colaborar para que os professores do ensino fundamental construam elementos formativos para a sua profissão com foco no processo de avaliação, permitindo-os assim, compreenderem que a avaliação precisa estar em consonância com os objetivos de aprendizagem, com as habilidades e competências a serem desenvolvidas, a metodologia de ensino e com o plano de trabalho docente.

A categoria **Habilidades, competências e avaliação** teve como objetivo verificar se as professoras entenderam como podem avaliar as habilidades e competências que os alunos desenvolvem. Para isso, após estudarem sobre as 10 competências gerais previstas na Base Nacional Curricular Comum, responderam à pergunta de número 2, contida no Quadro 8 e no Apêndice D.

Considerando o que foi estudado no IDIPEA, avaliar é mais do que atribuir ao aluno notas e conceitos, a finalidade da avaliação é de possibilitar a aprendizagem, colaborar para a tomada de decisões e direcionar o trabalho pedagógico, com a tríade ação-reflexão-ação. Pensando nisso, na categoria, definida a priori **Modos de avaliação**, procuramos identificar os tipos de avaliações que as professoras usariam ou não em sala de aula e as suas percepções a respeito da avaliação formativa. Para isso, elas responderam na entrevista as seguintes indagações:

Dentre os **modos de avaliações** que o professor pode trabalhar, comente aquele que você aprendeu com a aplicação do IDIPEA. Você pretende aplicá-lo em suas aulas?

- ✓ O que é avaliação formativa?
- ✓ Qual é o modo de avaliação que *você utilizaria* em suas aulas? Como?
- ✓ Qual é o modo de avaliação que *você não utilizaria* em suas aulas? Por quê?
- ✓ O que é avaliação formativa?
- ✓ Você conhecia a avaliação formativa?
- ✓ Como você aprendeu a respeito da avaliação formativa?
- ✓ Como o professor trabalha na perspectiva da avaliação formativa?

A categoria **Tipos de instrumentos avaliativos** advém da necessidade e importância de se refletir quanto a utilização e variedade de instrumentos avaliativos a serem aplicados aos alunos. Desse modo, a categoria pretendeu compreender quais os instrumentos avaliativos seriam utilizados ou não na avaliação de professores e os pontos relevantes para que o instrumento seja exitoso. Para isso, responderam:

Sobre os tipos de instrumentos avaliativos que você aprendeu com os estudos do IDIPEA:

- ✓ O que um instrumento avaliativo precisa conter para obtermos resultados exitosos?
- ✓ Que tipo de instrumento avaliativo *você utilizaria* em suas aulas? Por quê?
- ✓ Que tipo de instrumento avaliativo *você não utilizaria*? Por quê?

A categoria **Feedback e recuperação** diz respeito a assuntos pertinentes ao estudo, porque faz parte do processo da avaliação formativa. Nesse sentido, a intenção foi a de identificar como as professoras realizavam o *feedback* e a recuperação de estudos em suas aulas. Para isso, responderam: A recuperação paralela e o *feedback* fazem parte do processo avaliativo. Como esse trabalho pode ser desenvolvido nas aulas do professor?

A categoria **Ansiedade e avaliação** foi definida a priori a partir do conhecimento de que a ansiedade está presente na realização da avaliação, atingindo muitos alunos. Nesse cenário, observamos o quanto a avaliação de cunho classificatório colabora com o agravamento do problema. Para evitar essa situação, a avaliação deve ser abordada de uma forma que não cause medos, angústias, ansiedade, entre outros fatores psicoafetivos. Portanto, a categoria mencionada procurou compreender como as professoras procedem para que os alunos não fiquem ansiosos ao realizarem as suas avaliações. A pergunta efetivada foi: Para que os alunos não fiquem ansiosos, como o professor pode trabalhar a avaliação?

Diante o exposto, entende-se que a avaliação da aprendizagem é um assunto complexo e de vasta literatura. Portanto, a reflexão fomentada durante o Curso de Capacitação, pode ter incentivado a professora a aprofundar e ampliar os seus conhecimentos acerca dos assuntos. Para investigar essa informação, definiu-se a categoria **Sugestões para o IDIPEA**, indagando os professores durante a entrevista: Comente algumas sugestões para melhorar o IDIPEA?

- ✓ Tem algum assunto em específico que pode ser melhorado no IDIPEA?

✓ Qual assunto abordado no IDIPEA você gostaria de estudar mais? Por quê?

Dessa forma, a categoria em questão objetivou verificar assuntos que as professoras gostariam de estudar/aprofundar a respeito do assunto de avaliação e quais os pontos a serem melhorados no IDIPEA.

A partir das categorias definidas a priori (Quadro 8), as subcategorias e as suas unidades de registro emergiram das respostas das participantes com a realização da entrevista. Os dados seguem apresentados no Quadro 9.

QUADRO 9 – Dados obtidos das participantes com a entrevista semiestruturada

Categoria	Subcategorias	Unidades de registro
Elementos formativos para a formação docente	Concordam que ocorreram elementos formativos	P _{E1} , P _{E2} , P _{E3} , P _{E4} , P _{E5} , P _{E6} , P _{E7} e P _{E8}
	Elaboração das avaliações	P _{E1} , P _{E2} e P _{E3}
	RCPF e BNCC	P _{E1} , P _{E2} , P _{E3} , P _{E5} e P _{E7}
	Habilidades e Competências	P _{E1} , P _{E2} , P _{E4} , P _{E5} , e P _{E7}
	Teoria e prática	P _{E2} , P _{E3} , P _{E4} , P _{E5} e P _{E6}
	Troca de experiência	P _{E2} , P _{E4} e P _{E5}
Categoria	Subcategorias	Unidades de registro
Habilidades, competências e avaliação.	Competências e habilidades	P _{E1} , P _{E2} , P _{E3} , P _{E4} , P _{E5} , P _{E6} , P _{E7} e P _{E8}
	RCP em foco	P _{E1} , P _{E2} , P _{E3} , P _{E4} , P _{E5} , P _{E6} e P _{E8}
	Formar o sujeito	P _{E4} e P _{E6}
	Avaliação	P _{E1} , P _{E2} , P _{E4} , P _{E5} , P _{E6} e P _{E7}
	Protagonismo do aluno	P _{E1} , P _{E5} e P _{E8}
Categoria	Subcategorias	Unidades de registro
Modos de avaliações	Diagnóstica	P _{E1} , P _{E2} , P _{E3} , P _{E4} , P _{E5} , P _{E6} , P _{E7} e P _{E8}
	Formativa	P _{E1} , P _{E2} , P _{E3} , P _{E4} , P _{E5} , P _{E6} , P _{E7} e P _{E8}
	Somativa	P _{E2} , P _{E5} , P _{E7} e P _{E8}
	Não utilizaria somativa	P _{E1}
Categoria	Subcategorias	Unidades de registro
Tipos de instrumentos avaliativos	Utilizariam provas escritas	P _{E1} , P _{E2} , P _{E3} , P _{E4} , P _{E7} e P _{E8}
	Utilizaria apresentação de trabalhos	P _{E1}
	Utilizariam teatro	P _{E1} e P _{E6}
	Utilizaria mapa conceitual	P _{E1} , P _{E2} , P _{E3} , P _{E4} e P _{E5}
	Utilizaria Simulado	P _{E3}
	Utilizaria seminário	P _{E1} e P _{E2}
	Utilizariam avaliação em pares	P _{E4} , P _{E7} e P _{E8}
	Utilizaria relatório	P _{E5} , P _{E7} e P _{E8}
	Utilizaria portfólio	P _{E6} e P _{E7}
	Utilizaria escrita espontânea	P _{E6}
	Utilizaria autoavaliação	P _{E2} , P _{E4} , P _{E5} , P _{E6} e P _{E8}
Utilizaria prova oral	P _{E7}	

	Não utilizaria seminário	P _{E1}
	Não utilizaria portfólio	P _{E2}
	Não utilizaria dissertativa	P _{E4}
Categoria	Subcategorias	Unidades de registro
<i>Feedback</i> e recuperação	Durante as aulas	P _{E1} , P _{E4} , P _{E6} e P _{E7}
	Coletivamente	P _{E2} , P _{E3} , P _{E4} , P _{E5} , P _{E7} e P _{E8}
Categoria	Subcategorias	Unidades de registro
Ansiedade e avaliação	Diálogo alunos	P _{E1} , P _{E2} , P _{E3} , P _{E4} , P _{E5} , P _{E6} , P _{E7} e P _{E8}
	Diálogo familiar	P _{E2} , P _{E3} , P _{E5} , P _{E6} , P _{E7} e P _{E8}
	Pandemia	P _{E5} , P _{E6} , P _{E7} e P _{E8}
	Punição	P _{E2} , P _{E4} , P _{E5} , P _{E6} e P _{E7}
	Avaliações externas	P _{E2} e P _{E5}
	Formas de avaliar	P _{E1} , P _{E2} , P _{E3} , P _{E5} , P _{E6} e P _{E8}
	Pais e ansiedade	P _{E3} , P _{E4} e P _{E5}
	Ajuda especializada	P _{E5} e P _{E6}
Categoria	Subcategorias	Unidades de registro
Avaliação formativa	Recuperação paralela	P _{E1} , P _{E4} , P _{E5}
	Curso IDIPEA	P _{E1} , P _{E4} , P _{E5} , P _{E6}
	<i>Feedback</i>	P _{E2} , P _{E5}
	Construção do conhecimento	P _{E3} , P _{E6} , P _{E8}
	Metodologia	P _{E2} , P _{E3} , P _{E4}
	Reflexão do trabalho docente	P _{E2} , P _{E3} , P _{E4} , P _{E6}
	Aprendizagem	P _{E1} , P _{E2} , P _{E3} , P _{E4} , P _{E5} , P _{E6} , P _{E7} , P _E
Categoria	Subcategorias	Unidades de registro
Sugestões para o IDIPEA	Inserir a linha do tempo	P _{E1} , P _{E2} , P _{E4} , P _{E5} , P _{E6} e P _{E8}
	Aprofundar os assuntos sobre: instrumentos, competências e habilidades, ansiedade e avaliação.	P _{E1} , P _{E2} , P _{E5} e P _{E6}
	Avaliação pós pandemia	P _{E3} , P _{E4} , P _{E7} e P _{E8}
	Continuar os estudos	P _{E1} , P _{E2} , P _{E3} e P _{E8}

FONTE: A autora (2023).

Tendo em vista as fases da análise de conteúdo delineadas, apresenta-se no próximo capítulo as análises e discussões dos resultados.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 QUESTIONÁRIO INICIAL (QI)

Os resultados do questionário inicial (Qi), referente aos dados pessoais, graduação, pós-graduação e tempo na docência sobre os participantes são apresentados na Tabela 1.

TABELA 1 – Dados pessoais, formação e tempo de docência

Participante	Idade (anos)	Gênero	Graduação	Pós-graduação	Tempo de docência
P1	24	Fem.	Pedagogia	Ed. Especial e Inclusiva	8 anos
P2	42	Fem.	Letras e Pedagogia	Ed. Especial e Inclusiva	19 anos
P3	26	Fem.	Pedagogia	Não tem	10 anos
P4	28	Fem.	Geografia	Ed. Especial	7 anos
P5	27	Fem.	Pedagogia	Psicopedagogia Institucional	9 anos
P6	42	Fem.	Geografia	Ed. Ambiental	22 anos
P7	54	Fem.	Geografia	Ed. Ambiental, Gestão escolar e Neuropedagogia	23 anos
P8	42	Fem.	Pedagogia	Neuropedagogia	10 anos
P9	47	Fem.	Pedagogia	Psicopedagogia	22 anos
P10	23	Fem.	Cursando a graduação	Pedagogia	4 anos

FONTE: A autora (2023).

Na Tabela 1, verifica-se que todos os participantes da pesquisa são do sexo feminino, as suas idades variam entre 23 anos (vinte e três) e 54 anos (cinquenta e quatro anos), 06 (seis) professoras possuem graduação em Pedagogia, 03 (três) em Geografia, 01 (um) em Letras e 01(um) está cursando a graduação de Pedagogia. A pluralidade da formação, possibilitou a observação e análise da avaliação em diferentes áreas, essa heterogeneidade enriqueceu muito o curso, sobretudo nas discussões, que permitiram relatar experiências e noções que tinham acerca das práticas avaliativas, sob diferentes perspectivas.

Na primeira pergunta do Qi, emergiram quatro tipos de subcategorias, a partir da categoria: Saberes sobre o tema avaliação, sendo que as mais evidentes foram denominadas: verificar a aprendizagem e rever a metodologia (Quadro 3), com base nos dados coletados, observa-se que as professoras apresentam uma concepção de avaliação voltada para o desenvolvimento do aluno ao longo do processo de ensino e de aprendizagem e não somente à classificação.

P1 – É a forma de observar o nível de aprendizagem que o aluno se encontra, analisar as estratégias e metodologias do professor.

P3 – É um instrumento utilizado para identificar o ponto de partida do trabalho do professor e o nível de aprendizado ou para verificar o quanto o aluno assimilou de cada conteúdo trabalhado.

P5 – É a forma de analisar a criança como um todo, aspectos cognitivos e sociais.

P10 – É um instrumento que utilizamos para verificar nível de aprendizagem do aluno e a prática docente.

De acordo com as respostas, foi notório a concordância das professoras em considerarem a avaliação como um instrumento ou um recurso, no qual é possível identificar o nível de aprendizagem do aluno, demonstrando por meio dela, os conteúdos que foram assimilados e a reflexão da metodologia. A esse respeito, Luckesi (2005, p. 81) enfatiza que: “A avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio da aprendizagem em que se encontra o aluno, [...] para que possa avançar no seu processo de aprendizagem”.

Nessa direção, P9 considerou que a avaliação:

É um processo pelo qual o professor analisa o que seu aluno está aprendendo, se estão assimilando os conteúdos, para se instrumentalizar e adequar as suas metodologias, para melhorar o seu desempenho e de seus alunos em relação à aprendizagem e objetivos traçados.

Para Luckesi (2005, p. 33), a “[...] avaliação é um julgamento de valor, sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. Três elementos integram a definição enunciada por ele: julgamento de valor, que tem por base a realização de um juízo de qualidade; dados relevantes e; tomada de decisão.

Em relação aos instrumentos avaliativos utilizados pelas docentes (Quadro 4), verificamos um resultado importante na categoria – Tipos de **Avaliações**, porque a maioria das professoras apontaram que utilizam mais de um tipo: a diagnóstica, a formativa e a contínua.

É importante ressaltar que a avaliação diagnóstica é utilizada no início do ano letivo, ou ao iniciar um novo conteúdo, ela tem como objetivo identificar o nível de aprendizagem que os alunos se encontram. Os professores que atuam no ensino fundamental – anos iniciais utilizam com frequência a avaliação diagnóstica, principalmente os docentes alfabetizadores para sondarem o avanço dos alunos. Esse fato foi confirmado em algumas respostas:

Para P3 – Diagnóstica sendo o ponto de partida e contínua, pois é um instrumento flexível e variado.

P4 – Diagnóstica, formativa e contínua. A avaliação faz parte do processo de aprendizagem, observo o aluno a cada aula, seus erros e avanços.

P7 – Diagnóstica e contínua, durante o processo das atividades para observar os avanços e as fragilidades.

P10 – Utilizo a avaliação diagnóstica, durante todo o processo, para verificar os pontos frágeis e tentar melhorar.

Embora a avaliação diagnóstica atue a favor da aprendizagem, as professoras citaram a relevância que ela possui para o ensino, tendo em vista que é por meio dela que o professor reflete sobre suas práticas pedagógicas. Conforme Sant’Anna (1995, p. 33), ela “visa determinar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, inclusive buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem”.

Na visão de Haydt (1988, p. 20), um dos propósitos da avaliação com função diagnóstica é “informar o professor sobre o nível de conhecimento e habilidades de seus alunos, antes de iniciar o processo ensino-aprendizagem, para determinar o quanto progrediram depois de um certo tempo”. Diante disso:

Uma avaliação diagnóstica ou inicial faz um prognóstico sobre as capacidades de um determinado aluno em relação a um novo conteúdo a ser abordado. Trata-se de identificar algumas características de um aluno, objetivando escolher algumas sequências de trabalho mais bem adaptadas a tais características. Tenta-se identificar um perfil dos sujeitos, antes de iniciar qualquer trabalho de ensino, sem o que, com certeza, estaria comprometido todo o trabalho futuro do professor. O diagnóstico é o momento de situar aptidões iniciais, necessidades, interesses de um indivíduo, de verificar pré-requisitos. É antes de tudo, momento de detectar dificuldades dos alunos para que o professor possa melhor conceber estratégias de ação para solucioná-las (RABELO, 1998, p. 72).

Ao começar o período letivo, é recomendado que o professor realize uma avaliação diagnóstica da sua classe, para verificar o que os alunos aprenderam nos

anos anteriores, quais os conhecimentos prévios que eles chegam na série, pois é frequente o nível de conhecimento variar de aluno para aluno de uma mesma série.

A avaliação formativa, de acordo com Hadji (2001, p. 9), situa-se no centro da ação, na qual sua finalidade consiste em “[...] contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou de formação, no sentido amplo)”. Por meio dela, levantam-se informações necessárias à regulação do processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, é importante a análise dos excertos de algumas professoras.

Para P8 – Utilizo a diagnóstica, formativa, contínua e somativa, a cada conteúdo diagnóstico o que meu aluno aprendeu, para trazer saberes novos sobre o assunto e para avaliar a minha prática.

P9 – Um pouco de cada, a avaliação é um processo contínuo, não é só dar provas, procuro analisar a dinâmica da sala, diagnostico o que já sabem, analiso o desempenho dos alunos durante a realização das atividades e procuro corrigir as possíveis falhas e dificuldades apresentadas de cada um e para que eu possa replanejar as minhas ações, utilizo diversos instrumentos para motivá-los.

Verificamos que as professoras (P8 e P9) têm uma percepção ampla da avaliação formativa, porque procuram observar o desenvolvimento dos alunos em atividades do cotidiano, valorizam os erros e procuram corrigi-los no decorrer do processo e refletem sobre a prática para redimensionar o trabalho pedagógico. Do mesmo modo, Sanmartí (2009) considera a avaliação formativa a mais importante para os resultados da aprendizagem, visto que é executada ao longo do processo de aprendizagem.

Os tipos ou modos de avaliação influenciam a organização e reflexão da prática docente, bem como os instrumentos avaliativos que irão compor esse processo, ao investigar se as professoras promovem o *feedback*, evidenciamos:

P6 – Sim, procuro destacar os pontos positivos e também as dificuldades.

P8 – Sim, procuro realizar as intervenções, principalmente para os alunos que apresentam dificuldade na aprendizagem, analiso com a turma os acertos e erros das avaliações.

Ressaltamos essa preocupação de algumas professoras em estarem promovendo o *feedback* nas situações avaliativas e de aprendizagem. O *feedback* é a etapa final de um processo, um momento importante de diálogo entre professor e aluno, é a devolutiva e a reflexão dos pontos positivos e frágeis, bem como oportuniza o educador a elevar a autoestima do aluno.

Fernandes (2009) ressalta que o *feedback* é um processo comunicativo que favorece a regulação. Por meio da comunicação, o estudante toma consciência de seu desenvolvimento no que diz respeito às aprendizagens que tem de desenvolver.

Outras professoras, apesar de terem a concepção que o *feedback* é importante, não o realizam com frequência:

P1 – Nem sempre, mas acho que é uma maneira de promover a autoavaliação do aluno.

P4 – Sempre que possível, para os alunos verificarem os seus erros, suas dificuldades e seus avanços.

P5 – Nem sempre, analiso com eles a avaliação diagnóstica, mas sei que não é suficiente.

Os *feedbacks* de ação, a correção dos erros, o diálogo, a reciprocidade e parceria estabelecidos pela avaliação formativa motivam aluno e professor a não ter medo ou desistir de avançar. Philippe Perrenoud (1997 *apud* ESTEBAN, 2001, p. 21) afirma que a avaliação formativa “assenta numa relação de extrema confiança e cumplicidade entre alunos e professores – o que exige do professor a capacidade de fazer todas as articulações e pontes possíveis com os outros atores escolares e não escolares [...]”.

O *feedback* formativo promove a reflexão e mudança da prática pedagógica, no entanto muitos alunos e professores não estão aptos ao processo, ainda tem a concepção do ensino centrado no professor e não ao ensino em que o aluno é o protagonista do processo ensino e aprendizagem.

Ao analisar os excertos das professoras na categoria – **Dificuldades do tema avaliação** (Quadro 5), verificou-se que a subcategoria **Organização/Elaboração** culminou em 05 unidades de registro, revelando assim, as inseguranças das professoras na elaboração e organização das avaliações.

P9 – Atribuir notas.

P10 – Elaborar e atribuir notas

Conforme as respostas de P9 e P10 a fragilidade apresentada está na atribuição de notas. Na avaliação classificatória, o estudante percebe quão importante é a nota, tanto para a escola quanto para os professores. Conforme Luckesi (1992, p. 486).

o que importa na escola não é aprender, mas sim ter nota. Trabalha-se e estuda-se por nota. [...] A nota é aversiva, na medida em que ela é uma espada sobre a cabeça de cada um, se, com ela se é aprovado, também, se

é reprovado. Os alunos se 'acomodam' a muitas coisas na escola, tendo em vista obter as notas que necessitam e que são utilizadas pelos professores como disciplinadoras [...] (LUCKESI, 1992, p. 486).

O objetivo da ação do professor, nesta perspectiva de avaliação, é ajudar o estudante a construir degraus na elaboração e construção de conceitos, sem padronizar e comparar, pois, lhe cumpre compreender a diversidade de aprendizagens presente em sala de aula para poder, em consequência, abordá-las de forma pertinente e oportuna. Para Hadji (2001, p. 15), “[...] deve se pôr a avaliação a serviço das aprendizagens o máximo possível”.

Ainda sobre atribuir notas na escola em que as professoras pesquisadas trabalham, haverá mudanças no Projeto Político Pedagógico (PPP), referentes ao processo avaliativo para os professores atuantes nas séries do 3º ao 5º ano, no qual passará de parecer descritivo para a atribuição de notas e boletins. Dessa forma, vale salientar que a mudança ocorrerá apenas na formalização dos resultados, mas que o foco continuará nas situações de ensino para que a avaliação formativa realmente aconteça. Ou seja, devem refletir que as atividades avaliativas podem mensurar a nota ou não, e elas são importantes para o contexto, no entanto os docentes precisam valorizar o desenvolvimento do aluno durante o processo educativo, visando e primando sempre pela aprendizagem.

Toda e qualquer avaliação tem possibilidade de efetivar-se, quando estão disponíveis informações relevantes. Estas são coletadas pela aplicação de instrumentos avaliativos, geralmente formulados tendo por base os objetivos de ensino a serem alcançados e/ou os conteúdos a serem apropriados. Da correção emergem informações quantitativas (número de acertos a serem convertidos em nota/escore) e qualitativas (aprendizagens alcançadas e em curso). São essas informações que subsidiam o professor no momento de meramente registrar uma nota e produzir uma hierarquia de excelência (PERRENOUD, 1999), ou recompor as ações de ensino no sentido de garantir a superação de dificuldades.

Segundo Hoffman (2018, p. 13), avaliar “refere-se a um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, à melhoria do objeto avaliado”.

Nessa perspectiva, é necessário a clareza do professor em relação aos objetivos a serem alcançados nas situações avaliativas, os alunos por sua vez

precisam compreender como e para que estão sendo avaliados, bem como participar ativamente de todo o processo.

A sala de aula é um lugar permeado pelo diálogo, pelo silêncio, por pensamentos, por brigas, por relações que lhe atribuem certa singularidade. “[...] assumir sua regência não é uma tarefa singela, quer pelos conhecimentos envolvidos, mas também pelas habilidades e atitudes requeridas para a consecução dos processos de ensino e avaliação, objetivando promover a aprendizagem” (SOUZA; BORUCHOVITCH, 2009, p. 205).

Em relação se as professoras estão aptas a avaliar as habilidades de acordo com BNCC e RCPF, todas elas disseram que não estão preparadas, como revelaram algumas de suas respostas:

P3 – Não, me sinto insegura.

P5 – Não, preciso estudar mais sobre habilidades.

P7 – Não, pois não tivemos estudo sobre.

P8 – Não, preciso recorrer aos documentos para ver se estou fazendo de forma correta.

Percebe-se a importância e necessidade da formação continuada para as professoras, no tocante observa-se que para o grupo pesquisado não houve um estudo ou uma formação adequada sobre a BNCC e RCPF, entretanto, a LDB tem por finalidade assegurar aos profissionais da educação o aperfeiçoamento da sua atuação profissional por meio da intervenção institucional pública (municipal ou estadual). Artigo 87 (das disposições transitórias) – Cada município e supletivamente, o Estado e a União, deverá: Parágrafo III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também para isso, os recursos da educação a distância, inclusive o novo PNE aprovado em 2014, para vigência do decênio 2014-2024, foram estabelecidas 20 (vinte) metas e estratégias específicas, entre as quais a meta 16 (dezesesseis) propõe: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

A formação continuada dos professores, amplia o conhecimento, promove a reflexão, mantém o professor atualizado, a troca de experiência dentro do espaço

escolar com seus pares, contribuem para a busca das resoluções dos problemas, momento de aperfeiçoamento e troca de experiência

Dessa forma, Pimenta (2002, p. 20) reforça essa ideia:

[...] conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação [...]. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito”. No entanto, esse conhecimento não é suficiente [...], exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim (PIMENTA, 2002, p. 20).

É importante que nos cursos de formação continuada, haja estudos pertinentes a prática docente, subsidiados por teoria para repensar a prática, nessa direção deve ser valorizado a troca de experiência entre os professores, visto que os pares compartilham as suas inseguranças, angústias, as experiências hesitasas e juntos possam idealizar um planejamento no âmbito escolar.

Candau (1996) ao estudar a formação continuada de professores revela tendências, destacando três eixos como pontos centrais de referências para se repensar a formação continuada de professores. São eles: (a) a escola deve ser vista como locus de formação continuada; (b) todo o processo de formação continuada deve ter como referência os saberes dos professores; (c) a consideração das diferentes etapas de desenvolvimento do professor.

Nóvoa (1992) também ressalta esta importância da escola para o desenvolvimento profissional dos professores, numa perspectiva de mudança tanto dos professores como da escola, considerando seus espaços coletivos como um excelente instrumento de formação, contemplando não somente a atualização inerente ao progresso dos conhecimentos científicos, mas também as experiências profissionais valorizadas, a partir de uma reflexão formativa e investigação nos contextos de trabalho.

Na categoria – **Aprofundar os estudos sobre o tema avaliação** (Quadro 7), as participantes apontaram alguns assuntos para serem estudados sobre a avaliação.

P2 – A melhor forma de avaliar os alunos, de acordo com as competências e habilidades.

P3 – A melhor forma de aplicar as avaliações que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

P6 – Contribuições para avaliar de forma eficiente, de forma a colaborar com a aprendizagem do aluno, compreender mais sobre a avaliação formativa.

É muito interessante a preocupação das docentes em relação a avaliação ligada a aprendizagem dos alunos. É importante ressaltar que o professor reflexivo tem condições de repensar e avaliar constantemente a sua prática pedagógica.

Segundo Zeichner (1995), o professor reflexivo é aquele que assume atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam, o autor nos adverte que há variações na forma como se consideram o processo de reflexão, no conteúdo da reflexão, na condição prévia à reflexão e no produto da reflexão, sendo que a ação reflexiva segundo o autor “[...] é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores” (ZEICHNER, 1995, p. 121).

Outras professoras, consideraram que é necessário aprofundar o conhecimento de habilidades, competências e instrumentos avaliativos, conforme as afirmações: “*P1 – Sobre os instrumentos avaliativos, competências e habilidades*”. E, “*P5 – Organizar as avaliações e registrar as notas, habilidades e competências*”.

Nota-se que o embasamento teórico sobre análise das habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos, bem como a forma de avaliá-las ainda é uma grande lacuna, dessa forma é imprescindível a sua busca e compreensão para que possam desenvolvê-las junto aos alunos.

O conceito de competência, de acordo com Perrenoud (1999), surgiu para atender uma demanda do campo profissional e depois migrou para o campo educacional. Conforme Zabala e Arnau (2010), essa disseminação ocorreu de forma acelerada e causou opiniões a favor e contra no que diz respeito ao uso de habilidades e competências nas instituições escolares, pois passou a ser utilizada nesse âmbito com o intuito de sobrepujar o ensino baseado apenas na memorização.

Para Perrenoud (1999), os professores que assumem o ensino por competências se apropriam de responsabilidades na escolha de práticas sociais. Além disso, modificam suas próprias visões a respeito da cultura e da sociedade, principalmente, ao construir conhecimentos. Aqueles que não optam por essa abordagem podem continuar trabalhando a partir de seus modelos de professores, de forma segregada e disciplinar.

Ao falar em competências é necessário conceituar também habilidades, segundo Perrenoud (1999) quando o sujeito passa a mobilizar conhecimentos e capacidades, para resolver uma situação-problema da vida real, sem ao menos

pensar ou planejar, então ele está utilizando a habilidade. Para Perrenoud (1999), habilidade trata-se de uma sequência de modos operatórios, de induções e deduções, onde são utilizados esquemas de alto nível. Portanto, para o autor, a habilidade é uma série de procedimentos mentais que o indivíduo aciona para resolver uma situação real, onde ele precise tomar uma decisão.

O desafio que se coloca à avaliação de competências, ultrapassando, portanto, a investigação de saberes e conhecimentos, exige processos de revisão e reconstrução tanto da prática avaliativa quanto do próprio processo de ensino-aprendizagem. Não se podem oportunizar instrumentos avaliativos apenas a partir de uma perspectiva individual, mas deve-se, sobretudo, considerar a dimensão coletiva, relacional e contextualizada da ação educativa. É necessária a investigação de diversos aspectos relativos aos procedimentos de ensino; à organização de tempos, espaços e métodos; à negociação e à partilha de responsabilidades e encaminhamentos ao aprimoramento do processo educativo (MARINHO-ARAÚJO *et al.*, 2010; MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2007).

Outra preocupação mencionada na categoria: **Aprofundar os estudos sobre o tema avaliação** está direcionada ao uso dos instrumentos avaliativos. Conforme a resposta da P10: *“Estudar sobre a forma de avaliar, os instrumentos e como proceder com os resultados”*.

Para a realização de uma avaliação integral, existe uma grande variedade de instrumentos avaliativos, sendo que devem ser selecionados visando os objetivos propostos. Um aspecto levantado por Vasconcellos (1998), mostra que as questões fundamentais em relação aos instrumentos avaliativos são: elaboração, aplicação, análise, comunicação dos resultados e a tomada de decisão. Nesse sentido, o autor aponta os seguintes critérios para a elaboração dos instrumentos avaliativos:

Reflexivos: que levem a pensar, a estabelecer relações, superar a mera repetição de informação [...];

Essenciais: ênfase naquilo que é fundamental, nos conteúdos realmente significativos, importantes, em consonância com a proposta de ensino;

Abrangentes: o conteúdo da avaliação deve ser uma amostra representativa do que está sendo trabalhado, a fim de que o professor possa ter indicadores da aprendizagem do aluno na sua globalidade;

Contextualizados: a contextualização (texto, gráfico, tabela, esquema, figura, etc.) é que permite a construção do sentido do que está sendo solicitado [...];

Claros: dizendo bem o que quer. [...];

Compatíveis: no mesmo nível do dia-a-dia: nem mais fácil, nem mais difícil [...] (VASCONCELLOS, 1998, p. 68-69).

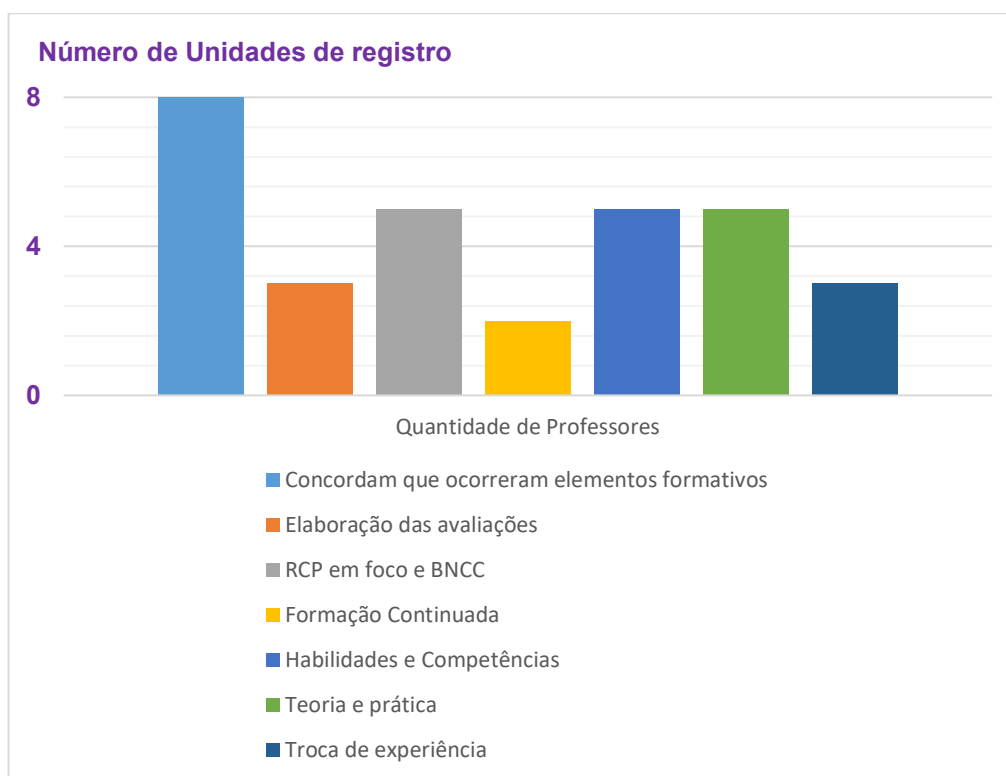
Existem diversos instrumentos para operacionalizar a avaliação educacional, vários instrumentos usados de forma combinadas entre si, permitirão ao professor identificar com maior eficácia o nível, as potencialidades e dificuldades de aprendizagem do aluno (HAYDT, 2008), pois, pode se pressupor que quanto mais se aproveita da variedade de instrumentos avaliativos, mais se tem informações sobre o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Por conseguinte, apresenta-se as análises e discussões das respostas das professoras obtidas por meio da entrevista após os estudos dos assuntos contidos no IDIPEA.

4.2 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Na Categoria – **Elementos formativos para a formação docente** (Quadro 9) emergiram as subcategorias e unidades de registro (Gráfico 1), a partir dos conhecimentos que as participantes construíram no decorrer dos estudos do IDIPEA.

GRÁFICO 1 – Elementos formativos para a formação docente



FONTE: A autora (2023).

Conforme os dados apresentados no Gráfico 1, observa-se que todas as professoras concordaram que estudar o IDIPEA, proporcionou-lhes a construção de vários elementos formativos para a sua prática, que culminou no surgimento de sete (07) subcategorias, sendo a mais expressiva a denominada: “Concordam que ocorreram elementos formativos”, conforme os seus relatos:

P1 – Com certeza, amadureci em relação as minhas atitudes em sala, como avaliar o aluno, ter mais atenção ao elaborar uma avaliação, ficar atenta ao feedback, compreendi melhor como avaliar as competências e habilidades e sei que preciso estar atenta e ligada no referencial.

P2 – Sim e muito, ficou mais claro o entendimento do Referencial Curricular do Paraná em foco, o estudo das competências e habilidades, principalmente de como melhorar a forma de avaliar, a compreensão do que é a avaliação no processo do ensino e aprendizagem, os cuidados para elaborar uma avaliação, diversificar os instrumentos, foi muito importante, no curso alinhamos a teoria com a nossa prática, abriram várias possibilidades, principalmente com as trocas de experiências.

P3 – Estudar a teoria as vezes é cansativo, mas o curso trouxe de uma maneira tranquila, gostei de estudar o itinerário, já ficava esperando o que seria visto no outro dia de curso, percebi a necessidade de saber mais sobre o referencial e a base e como foi importante essa parte para mim, refletimos a teoria e incorporamos com a prática, foi uma grande contribuição para ampliar o meu conhecimento sobre a avaliação.

P4 – Comecei a ter uma outra visão sobre a avaliação sobre as habilidades, competências, não que eu não soubesse, mas ver os assuntos discutidos num grupo e trocando ideias, foi muito importante para a minha formação, fazemos curso de formação continuada muitas vezes sem sentido, e esse fez refletir sobre o meu trabalho, cada assunto, tínhamos algo a discutir, outra coisa foi muito bom conhecer os autores a teoria, precisamos disso para construir a nossa prática, eu queria continuar com a formação, principalmente no ano que vem que o sistema será por notas.

P5 – Foi excelente o curso, a troca de experiência, todos os assuntos colaboraram com a minha formação, faz tempo que não estudamos a teoria e não tem como não unir a nossa prática, foi muito importante, percebi que preciso me dedicar mais a leitura, a principalmente do referencial que é o nosso guia, meu modo de ver a avaliação em alguns aspectos mudou e vou colocar em prática, já avaliava as competências e habilidades, mas não tinha muita compreensão, sei que precisamos nos aprofundar mais, mas o ponto de partida foi dado.

P6 – O curso foi muito bom para aprofundar e aprimorar os meus conhecimentos, acrescentou muita coisa, a troca de experiência, conhecer melhor a teoria em paralelo com a minha experiência foi muito bom, faz muitos anos que me formei, precisava me atualizar e foi de uma forma tão agradável que eu gostaria de continuar estudando. A avaliação é um assunto que deixa todos intrigados na escola, os alunos, os professores, os pais, então estudar sobre é necessário e significativo para a prática.

P7 – A formação continuada faz parte da nossa profissão e estudar um assunto tão pertinente e desafiador como a avaliação fez repensar a prática e foi isso que aconteceu, tirei dúvidas sobre a base e o referencial e percebi que fazemos muitas coisas de forma correta, mas que precisamos ler e

estudar mais, gostaria muito que continuasse o curso para aprofundar ainda mais o assunto.

P8 – O estudo do IDIPEA, colaborou para ampliar os meus conhecimentos, me atualizar, estou começando agora, estudei a teoria na faculdade, mas ter essa troca foi maravilhoso, como eu aprendi, todos os assuntos foram relevantes, a base, o referencial, como avaliar as habilidades, enfim tudo que envolve a avaliação, gostaria de continuar com os estudos.

A formação docente deve ser entendida como um processo contínuo e permanente, que busca o aprimoramento das práticas pedagógicas. Ninguém nasce professor ou destinado a essa profissão. Tornar-se educador é um processo contínuo de formação, que acontece na prática e na reflexão sobre a prática.

Para isso, a proposta pedagógica deve incentivar novas posturas frente ao mundo e suas contradições, buscando a formação contínua dos professores como algo imprescindível. Nesse sentido, Nóvoa (2002) destaca que a formação docente não é algo que se encerra com a graduação, mas sim um processo constante de atualização e aprimoramento, que deve ser incentivado pelas instituições educacionais.

É preciso dizer que, nesse processo de reconfiguração da profissão docente e de invenção de uma nova identidade profissional, a formação contínua ocupa um lugar decisivo. Os professores têm de abandonar uma atitude defensiva e “tomar a palavra” na construção do futuro da escola e da sua profissão (NÓVOA, 2002, p. 48).

Nesse sentido, a proposta do IDIPEA se apresenta como uma importante ferramenta para a formação continuada dos professores, uma vez que prevê a elaboração de itinerários didáticos pedagógicos que integram a avaliação ao processo de ensino e de aprendizagem.

Por esse motivo, é fundamental que se expresse a disposição para mudanças e a habilidade para lidar com elas e colocá-las em prática. Conforme enfatiza Luckesi (2005, p. 1),

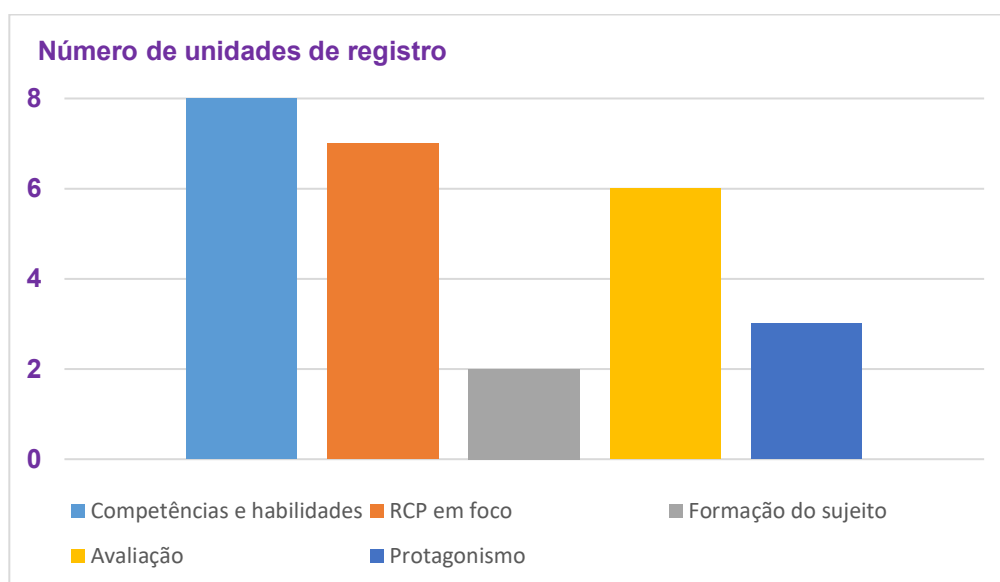
Certamente que não temos, de imediato, nenhuma possibilidade de mudar as políticas públicas para a educação, assim como as condições materiais de ensino, tais como baixos salários, espaços físicos inadequados, entre outros. Essas são reivindicações que exigem ações nossas no âmbito da sociedade civil organizada, como sindicatos, partidos políticos, comunidades de base. Todavia, na nossa sala de aula, podemos colocar nossa atenção e nosso coração naquilo que praticamos, tais como no desejo de que os alunos aprendam, na criação ou recriação de atividades que possibilitem, no processo prazeroso e criativo de aprendizagem, na relação com os educandos, que, por consequência, possibilitam o desenvolvimento (LUCKESI, 2005, p. 1).

É importante que nos cursos de formação continuada, haja estudos pertinentes a prática docente, subsidiados por teoria para repensar a prática, nessa direção deve ser valorizado a troca de experiência entre os professores, visto que os pares compartilham as suas inseguranças, angústias, as experiências hesitas e juntos possam idealizar um planejamento no âmbito escolar.

Por meio da análise dos resultados obtidos na pesquisa, o professor é incentivado a refletir sobre sua própria prática e a identificar possíveis dificuldades e potencialidades. Dessa forma, é possível aprimorar a prática pedagógica e adequá-la às necessidades dos alunos.

No Gráfico 2, estão apontados a visão das professoras sobre **habilidades competência e avaliação**.

GRÁFICO 2 – Habilidades, competências e avaliação



Fonte: A autora (2023).

Falta um texto para apresentar as respostas

P4 – Aprofundar o estudo das competências e habilidades e avaliação, foi como dar um norte para o meu trabalho, refletimos sobre a formação do sujeito na sua totalidade e esse é o objetivo de desenvolver as competências de acordo com a BNCC.

P6 – As competências estão interligadas com as habilidades e aos objetivos de aprendizagem que estão no RCPF, serão desenvolvidas ao longo da vida escolar do aluno, para colaborar com a sua formação integral.

P8 – Desenvolvemos as competências e habilidades, diariamente e elas estão na nossa avaliação, precisamos refletir mais sobre esse trabalho que colabora com o protagonismo do estudante.

Para que a escola possa colaborar com o protagonismo do estudante conforme a alegação de P8, é necessário que, além da construção de conhecimentos, da formação de conceitos e do desenvolvimento de competências e habilidades, se promova a constituição de valores como a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais.

Para que a escola possa contribuir com a formação integral do sujeito, é necessário valorizar os estudantes e colaborar com processo do seu conhecimento, da sua autonomia, para que possa ser um agente consciente e transformador do meio em que vive.

A implantação da BNCC vem sendo discutida, nos últimos anos, sob um discurso governista, anunciando como propósito dar mais qualidade e trazer equidade para a Educação, no âmbito nacional. No que se refere à organização da BNCC, centrando o ensino no desenvolvimento de competências e habilidades, este aspecto também tem sido questionado, visto que se reconhece aí uma continuidade da pedagogia do “aprender a aprender”.

De acordo com Demo (2010), aprender a aprender é uma habilidade/competência que está relacionada com a aprendizagem da vida toda. Este conceito pressupõe uma formação capaz de intervir, como também de caráter propedêutico, o qual que envolve a construção do conhecimento e a capacidade de utilizá-lo para intervir e fazer história (DEMO, 2004).

Para Duarte (2011), a pedagogia do “aprender a aprender”, assim como o ensino por competências tendem a formar sujeitos predispostos a saber apenas o que for necessário, pois o conteúdo é valorizado não pelo conhecimento nele contido, mas, pela forma com que este é aprendido, tornando o sujeito adaptável às flutuações da ideologia dominante. Contrariamente ao discurso em defesa desse modelo pedagógico, pode ser apontado que ele “[...] não produz a autonomia intelectual e moral, nem o espírito crítico; produz uma maior adaptabilidade às alterações do capitalismo” (DUARTE, 2011, p. 187).

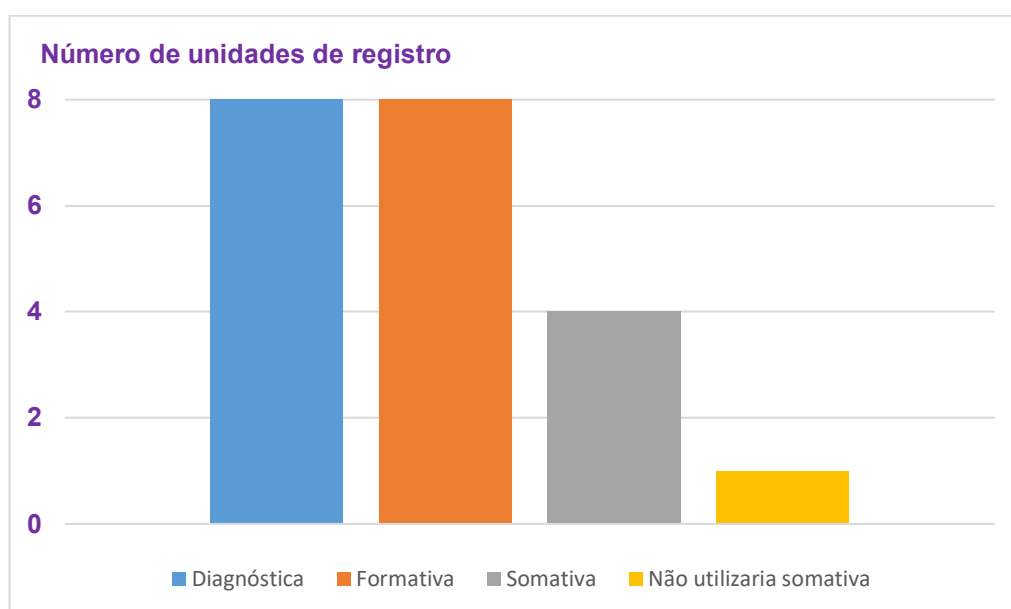
Para Perrenoud (1999), os professores que assumem o ensino por competências se apropriam de responsabilidades na escolha de práticas sociais. Além disso, modificam suas próprias visões a respeito da cultura e da sociedade, principalmente, ao construir conhecimentos. Aqueles que não optarem por essa

abordagem poderão continuar trabalhando a partir de seus modelos de professores, de forma segregada e disciplinar.

Por isso, a formação continuada e a reflexão docente sobre a sua prática pedagógica são importantes tanto para a carreira do professor e a construção da sua identidade, tal como para desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Na categoria **Modos de avaliações**, emergiram 04 (quatro) subcategorias as quais retratam as percepções das professoras, apresentadas no Gráfico 3.

GRÁFICO 3 – Modos de avaliação



FONTE: A autora (2023).

As subcategorias emergidas sobre o modo de avaliação utilizadas pelas professoras, elucidam que todas utilizam a diagnóstica e a formativa, conforme algumas afirmações:

P5 – No próximo ano teremos a avaliação somativa, vou trabalhar os três tipos diagnóstica, formativa e somativa, eu já trabalho desde sempre, diagnóstico o que o aluno sabe ou não, faço o meu planejamento e início o trabalho, sempre dando a ajuda individual para os alunos que estão com dificuldade, retorno o conteúdo de forma diferente principalmente o de leitura e escrita, avanço, volto, recupero e assim sucessivamente.

P7 – O IDIPEA apresentou a somativa, diagnóstica e contínua, no meu caso vou trabalhar com todas, porém a diagnóstica e a formativa serão as mais usadas, a somativa só para cumprir as exigências do sistema de ensino.

A avaliação formativa percorre os momentos de ensino e de aprendizagem, ela acontece entre a avaliação diagnóstica e a avaliação somativa. Mediante a análise

da categoria, observa-se que os professores compreenderam a importância da avaliação formativa para a regulação do ensino e da aprendizagem.

Na avaliação formativa deve-se conceber o estudante como protagonista do processo de avaliação da aprendizagem, e isso demanda desvelar os caminhos percorridos e os que ainda faltam na construção do conhecimento. Para Souza e Boruchovitch (2010, p. 803), “avaliar formativamente é comprometer-se com o encaminhamento do estudante para percursos que lhe permitam avançar em termos de compreensão dos novos conceitos, aperfeiçoamento dos conceitos prévios e superação de dificuldades de aprendizagem [...]”.

Fernandes (2009, p. 21) define avaliação formativa como um processo que abarca a coleta de informações relativas aos conhecimentos dos alunos e que pode oferecer elementos que favoreçam ao desencadeamento de ações regulatórias. Isto é, ações que “[...] contribuam decisivamente para que os alunos ultrapassem eventuais dificuldades e aprendam com mais gosto e autonomia”.

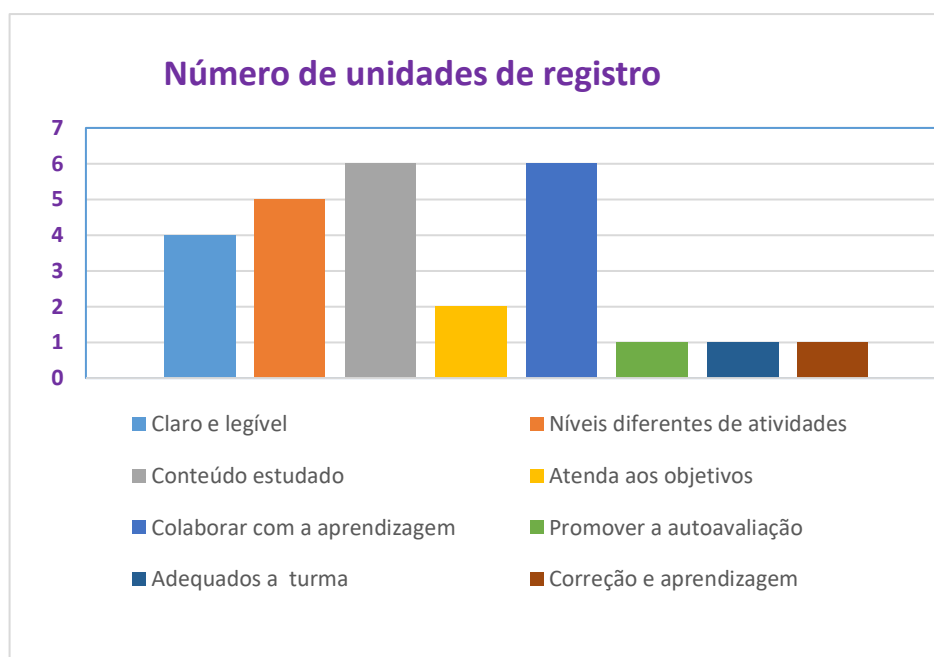
Assim, para além do diagnóstico das dificuldades, o desvelo docente precisa centrar-se na sua superação. Na direção da avaliação formativa, uma professora revelou o seguinte:

P8 – Vou trabalhar com todas, a diagnóstica, formativa e somativa, a diagnóstica farei sempre que for necessário, ao iniciar um conteúdo, para verificar se aprenderam, no processo será a formativa, aquela que ajudar a verificar o que o aluno aprendeu, a sua evolução, mostrar para ele o que pode ser melhorado e para me avaliar, se estou no caminho certo.

Mediante a descrição acima, percebemos a relevância do *feedback* tanto para o aluno quanto para o professor, pois o considera como um meio de dialogar e orientar o aluno, direcionando-o ao aprendizado e para a mudança da prática docente, quando necessário. Essa prática quando efetivada promove a interação dos alunos com o professor, estimula a confiança e colabora com a autoestima do aluno.

No Gráfico 4, delineamos as 08 (oito) subcategorias e suas respectivas unidades de registro, emergidas a partir da categoria definida a priori: Observações para elaboração de um instrumento avaliativo, no que concerne as respostas das professoras em relação ao que um instrumento avaliativo precisa conter para obtermos resultados exitosos.

Gráfico 4 – Observações para elaboração de um instrumento avaliativo



FONTE: A autora (2023).

As 08 (oito) subcategorias emergidas demonstram a compreensão das professoras sobre como elaborar um instrumento avaliativo e a importância de eles serem adequados e que colabore com a aprendizagem dos alunos.

P2 alega: [...] organização das atividades avaliativas devem ter questões adequadas para níveis de aprendizagem diferentes, ter questões dos conteúdos estudados [...].

P8: [...] precisam ser claros, legítimos, ser cobrado o que foi ensinado, e o professor deve ter a clareza de compreender os avanços dos alunos quando for fazer a correção [...].

Na perspectiva da avaliação formativa, os instrumentos avaliativos serão selecionados dentre aqueles que melhor atendam ao desvelamento dos objetivos de ensino propostos e às suas repercussões em termos de aprendizagem. A coleta de informações – diversas e relevantes – permitirá a determinação da distância ainda existente entre o real (a aprendizagem conquistada) e o ideal (a aprendizagem descrita sob o formato de objetivos). Mas tais informações configurar-se-ão e ponto de referência para outras ações didáticas, se e quando revelarem “[...] os progressos reais de quem está aprendendo, em que sentido e direção o faz, as dificuldades que

encontra e o modo de superá-las e com que profundidade e consistência [...]” (MÉNDEZ, 2002, p. 78).

Escreva qual subcategoria diz respeito a resposta abaixo – P5

P5: Todos os instrumentos avaliativos precisam primeiramente ter objetivo, o professor saber o que vai avaliar, depois preparar as atividades de acordo com o que estudaram, ter o enunciado bem explicado para que o aluno entenda o que deve ser feito, com a proposta de atividades que atendam todos os níveis e ajudar o aluno a aprofundar os seus conhecimentos.

As afirmações da professora estão na direção da prática da avaliação comprometida com a aprendizagem do aluno. Para Luckesi (2005, p. 10), “os instrumentos de avaliação da aprendizagem, não devem ser quaisquer instrumentos, mas sim os adequados para coletar os dados que o professor necessita para configurar o estado de aprendizagem dos alunos”.

Nesse aspecto: Isso implica que os instrumentos: a) sejam adequados ao tipo de conduta e de habilidade que estamos avaliando (informação, compreensão, análise, síntese, aplicação...); b) sejam adequados aos conteúdos essenciais planejados e, de fato, realizados no processo de ensino (o instrumento necessita cobrir todos os conteúdos que são considerados essenciais numa determinada unidade de ensino-aprendizagem); c) adequados na linguagem, na clareza e na precisão da comunicação (importa que o educador compreenda exatamente o que se está pedindo dele); d) adequados ao processo de aprendizagem do educando (um instrumento não deve dificultar a aprendizagem do educando, mas, ao contrário, servir-lhe de reforço do que já aprendeu. Responder as perguntas significativas significa aprofundar as aprendizagens já realizadas.) (LUCKESI, 2005, p. 10).

Nessa direção, um instrumento avaliativo deve especificar:

- o que desencadeará o comportamento significativo que será observado, quer dizer, a situação-problema, centrada num obstáculo;
- o que permitirá recolher informações: o instrumento ou a técnica de observação, direta ou indireta;
- o que permitirá a transcrever e comunicar a avaliação efetuada (HADJI, 1994, p. 174).

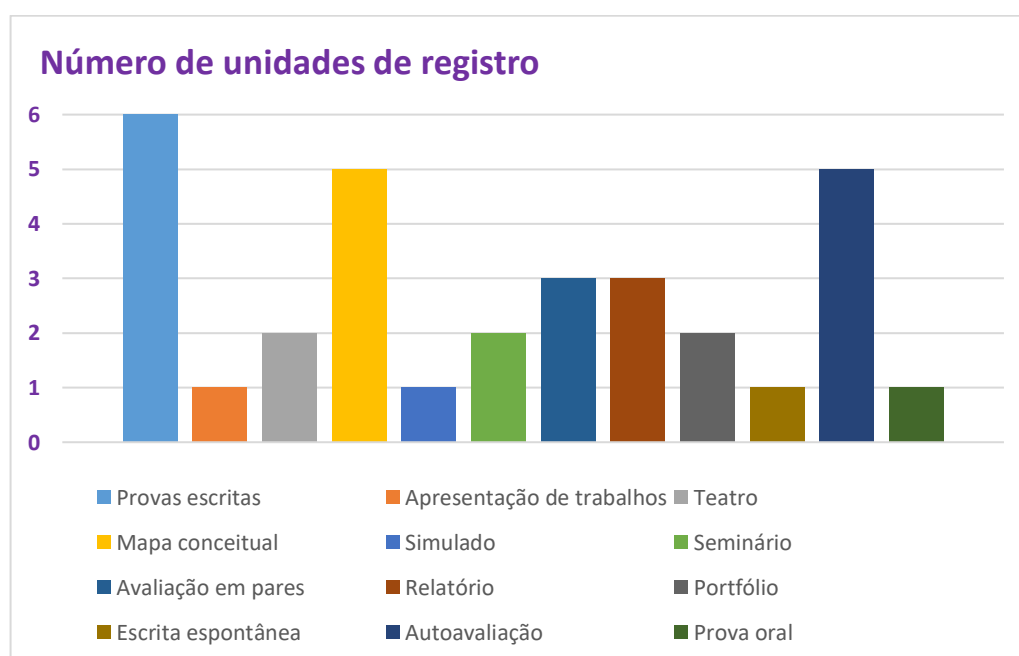
Na construção e no desenvolvimento do instrumento, o professor deverá:

1. Procurar tarefas que correspondam aos comportamentos significativos da disciplina ensinada, e que estão centradas em obstáculos específicos, que exigem a realização das competências visadas pela disciplina.
2. Construir ou, melhor, levar os aprendentes a construir, para cada uma delas, uma ficha de trabalho que clarifique o que se espera concretamente deles, ao mesmo tempo que lhes servirá de guia de aprendizagem.
3. Determinar as modalidades concretas da observação que será efectuada.
4. Construir instrumentos susceptíveis de comunicarem da forma mais clara possível aos interessados as respostas dadas às questões que orientaram a avaliação (HADJI, 1994, p. 174).

As respostas e reflexões apresentadas pelas professoras na categoria acima demonstram a maturidade e a compreensão das mesmas em relação a elaboração do instrumento avaliativo. Nesse contexto, é indispensável as seguintes reflexões: O instrumento avaliativo está no nível de aprendizagem dos alunos? Está adequado aos conteúdos estudados? É preciso atentar-se que a interpretação das informações recolhidas por meio do instrumento avaliativo depende da forma que ele é formulado. A coleta de dados demonstra os pontos frágeis da aprendizagem, visto que colabora com o redimensionamento da metodologia, planejamento e estratégias com o objetivo de contribuir com a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Na sequência, analisamos a categoria – **Tipos de instrumentos avaliativos** que as professoras usariam no decorrer das aulas, nesse contexto, emergiram várias subcategorias, conforme apontadas no Gráfico 5.

GRÁFICO 5 – Tipos de instrumentos avaliativos que utilizariam



FONTE: A autora (2023).

Nos estudos do IDIPEA, apresentamos diversos tipos de instrumentos avaliativos, muitos deles conhecidos pelas docentes, entretanto a finalidade foi verificar se as professoras percebiam que para ocorrer uma avaliação exitosa, os instrumentos devem ser adequados com os objetivos claros, visto que possibilitam a ação do professor mediante aos resultados. Dessa forma, as subcategorias emergidas reforçam uma avaliação formativa comprometida com a diversificação de

instrumentos, fundamentada em objetivos de aprendizagem e no avanço das habilidades.

Ademais é importante evidenciar que os diversos instrumentos avaliativos, colaboram para que o professor possa ter condições de evidenciar os avanços no processo de aprendizagem em sala de aula, assim como averiguar as dificuldades e viabilizar meios para tentar superá-las. Caso o instrumento tenha sido bem elaborado, em sintonia com os objetivos almejados, o professor ficará bem próximo desvelar se houve ou não aprendizagem, porque “[...] amplia a capacidade de observação do avaliador da aprendizagem, visto que convida o educando a expressar aquilo que construiu internamente” (LUCKESI, 2011, p. 304).

A diversificação do instrumental avaliativo é fundamental à consecução de uma avaliação mais formativa. Não basta, não é suficiente, mas é relevante na tentativa de assegurar um pouco mais de justiça ao processo, ao asseverar, um pouco mais, o respeito às diferenças, até porque, conforme Teixeira e Nunes (2008, p. 167):

[...] por mais que uma escola se anuncie como tradicional, nos dias atuais, não existe mais a possibilidade de se avaliar o aluno apenas pela nota da prova. Diversos outros fatores devem ser levados em consideração. Conhecer técnicas facilita as estratégias de atender às demandas escolares (TEIXEIRA; NUNES, 2008, p. 167).

A avaliação significativa será aquela planejada, com critérios e instrumentos debatidos e definidos com todos os envolvidos, sendo um processo transparente que permite analisar as dificuldades e o que fazer para contribuir no avanço da aprendizagem e na superação das dificuldades detectadas.

Dessa forma, Haydt (1988, p. 55) ratifica que “[...] quanto mais dados ele puder colher sobre os resultados da aprendizagem, utilizando instrumentos variados e adequados aos objetivos propostos, tanto mais válida será considerada a avaliação”.

Algumas professoras mencionaram alguns instrumentos avaliativos que já utilizam e outros que gostariam de utilizar após o estudo no IDIPEA.

Segundo a P5 “[...] a autoavaliação e o mapa conceitual, foram que mais me chamaram a atenção e gostaria de colocar em prática, acredito que possam colaborar para entender o progresso dos alunos”.

Evidencia-se, por meio das colocações da professora que também escolhe os instrumentos de avaliação para realizar uma reflexão do percurso de aprendizagem do aluno, a autoavaliação e o mapa conceitual podem contribuir com essa percepção.

A autoavaliação é um procedimento da avaliação da aprendizagem escolar que o professor poderá usar em suas práxis pedagógicas. Esta técnica permite ao aluno participar de maneira proativa e, sobretudo, promotor no processo ensino e aprendizagem. Este, por sua vez, assume atitude crítica e responsabiliza-se por seus atos, avalia suas potencialidades e fraquezas, analisa o que aprendeu e em que precisa melhorar. Ao propor a autoavaliação na sala de aula, faz-se necessário conforme Haydt (2008), orientar os alunos fornecendo-lhe lista de verificação e/ou escala de classificação. Elas podem ser utilizadas pelo aluno sempre após a conclusão de uma atividade pedagógica para avaliar seus próprios comportamentos nos momentos individuais ou em grupos.

Segundo Moreira (1980, p. 474), no que se refere aos mapas conceituais:

[...] foram aqui propostos como instrumentos de avaliação da aprendizagem. Pode-se solicitar ao aluno que faça um mapa conceitual do conteúdo de uma unidade de estudo, de uma aula, de um romance, de artigo de pesquisa, enfim, as possibilidades são muitas. O tipo de informação que se obtém é, em princípio, qualitativo, porém, provavelmente, mais útil do que respostas memorizadas dadas a um teste convencional. O mapa conceitual é 6 um instrumento simples que permite logo ao professor saber “onde está o aluno”. Se houver oportunidade de discutir o mapa com o aluno, os resultados poderão ser surpreendentes em termos de uma verdadeira avaliação da aprendizagem. [...] Finalmente, cabe ainda registrar que apesar de os exemplos dados neste trabalho referirem-se ao ensino universitário, mapas conceituais podem ser usados tanto na escola secundária como na primária (MOREIRA, 1980, p. 474).

Há também professoras que continuarão utilizando instrumentos diferenciados, no entanto, ressaltam a prova escrita, conforme a resposta de P3: “[...] *continuará realizando a prova escrita [...]*”.

Para que a prova ultrapasse essa concepção tradicionalista de avaliar de forma somativa e se tornar uma avaliação formativa, a sua função deve ir além de constatar, verificar e medir os níveis de aprendizagens por meio de um valor, uma nota (MORAES, 2011). Conforme Hadji (2001), ela deve

[...] tornar-se um instrumento formativo que ajude o professor a mapear as dificuldades e necessidades reais apresentadas, verificar os objetivos não atingidos e assim propor as melhores intervenções e os alunos a perceberem as fragilidades ou certezas de suas aprendizagens, possibilitando a regulação e autorregulação [...] (HADJI, 2001, p. 16).

Para que a prova possa ser usada neste sentido, faz necessário minimizar a atenção aos aspectos quantitativos, ou seja, “sabe” *versus* “não sabe”, e direcionar as

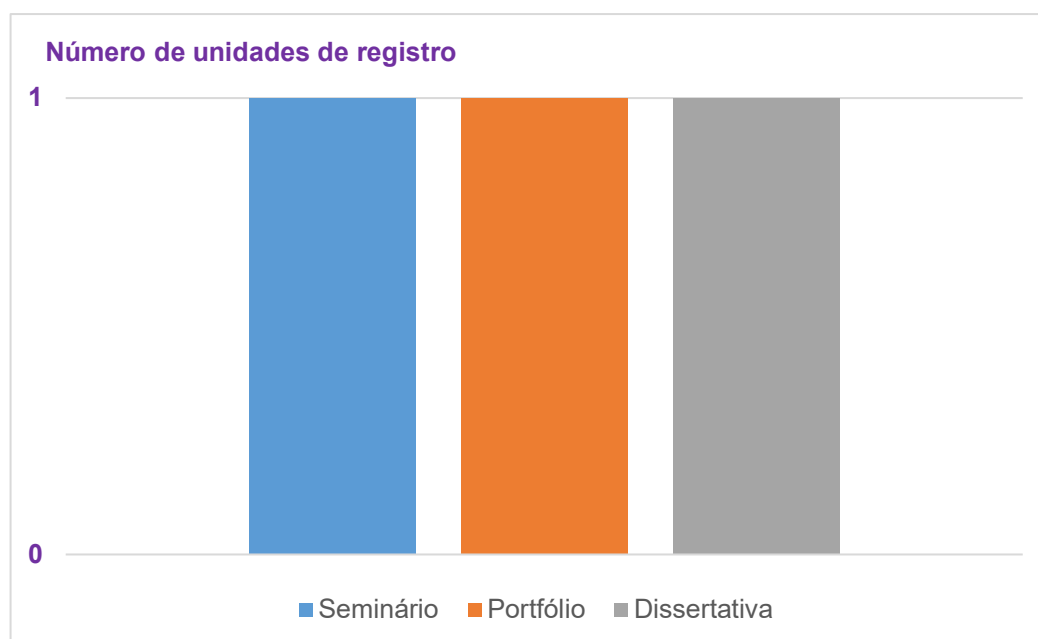
informações de forma mais qualitativas da aprendizagem do aluno, ou seja, porque não sabe e como poderá aprender. Neste sentido, a prova se tornará um instrumento útil para a consecução de uma avaliação progressivamente mais formativa (MORAES, 2011).

Luckesi (2005) agrega que um instrumento de coleta de dados pode não ter êxito na avaliação da aprendizagem, ou em qualquer tipo de avaliação, na medida em que não colete, de forma significativa e com qualidade, os dados necessários para o processo de avaliação. “Aplicar instrumentos de avaliação exige muitos cuidados para que não distorçam a realidade [...]” (LUCKESI, 2005, p. 10).

Nessa sequência: Quaisquer que sejam os instrumentos – prova, teste, redação, monografia, dramatização, exposição oral, arguição... – necessitam manifestar qualidade satisfatória como instrumento para ser utilizado na avaliação da aprendizagem escolar, sob pena de estarmos qualificando inadequadamente nossos educandos e, conseqüentemente, praticando injustiças. Muitas vezes, nossos educandos são competentes em suas habilidades, mas nossos instrumentos de constituição de dados são inadequados e, por isso, os julgamos, incorretamente, como incompetentes. Na verdade, o defeito está em nossos instrumentos, e não no seu desempenho. Bons instrumentos de avaliação da aprendizagem são condições de uma prática satisfatória de avaliação na escola (LUCKESI, 2005).

Dando continuidade, aos excertos da categoria **Tipos de instrumentos avaliativos**, as professoras foram indagadas sobre os instrumentos avaliativos que não usariam e estão apresentados no Gráfico 6.

GRÁFICO 6 – Tipos de instrumentos avaliativos que não utilizariam



Fonte: Dados da autora (2023).

Conforme os dados do gráfico 6, emergiram 3 subcategorias, a denominada de “seminário”, foi relatada por uma professora que disse o seguinte: *P1 – Dependendo da turma que eu estiver acho mais difícil trabalhar o seminário como avaliação, mas não é uma regra [...].* Ou seja, para ela, o seminário pode ser utilizado nas séries em que os alunos tenham mais autonomia para desenvolvê-lo, no caso das séries iniciais, como por exemplo no ciclo de alfabetização não seria viável, os alunos estão se alfabetizando e são mais dependentes para realizar as atividades.

No entanto, para as séries em que os alunos tenham maturidade o seminário é um rico instrumento de avaliação, principalmente para desenvolver a oralidade. Segundo Gil (1999, p. 171), o seminário “pode ser visto como uma riquíssima estratégia para facilitar a aprendizagem [...]”.

A elaboração de um seminário, além de aprofundar e complementar as explicações feitas em sala de aula cria, ainda, a possibilidade de colocar o estudante em contato direto com a atividade científica e engajá-lo na pesquisa.

Outro instrumento avaliativo pontuado, culminou na subcategoria: “portfólio”, em que observamos a justificativa de *P2 – “Não usaria o portfólio, na série que estou atuando, acho mais produtivo nas séries iniciais”.*

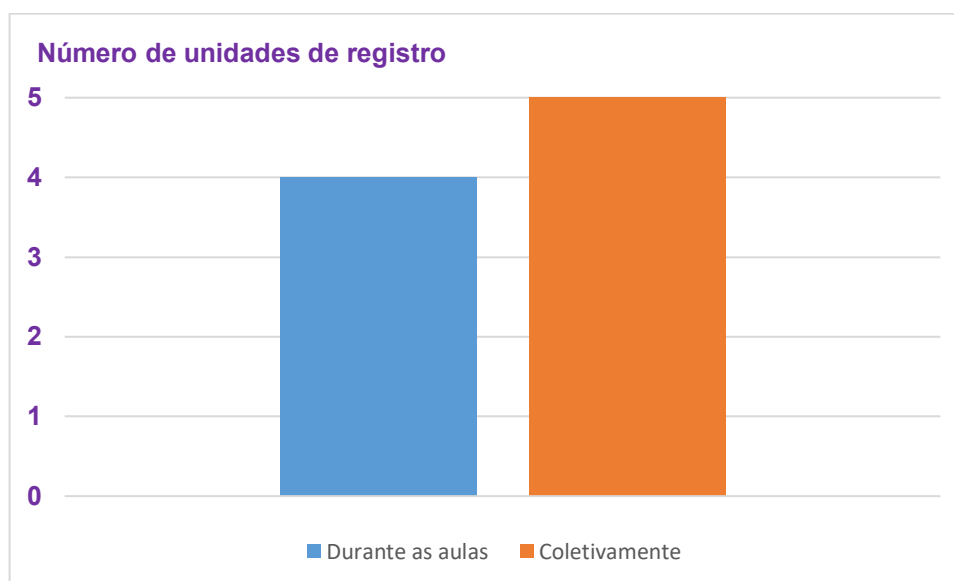
O portfólio é um dos instrumentos avaliativos, que podem ser analisados de forma bimestral, trimestral, semestral ou anual, depende do objetivo de cada

professor, por meio dele obtém os avanços da aprendizagem dos alunos, pode ser no aspecto acadêmico, cognitivo e emocional. É utilizado nos anos iniciais para observar a evolução da escrita, no entanto é indicado para ser utilizado em todas as séries, inclusive no ensino superior.

Sob coordenações e orientações dos professores, os alunos analisam com coerência suas próprias produções desenvolvidas durante o seu percurso de aprendizagem, refletindo sobre os conteúdos aprendidos que foram ministrados por seus professores e sobre o que falta aprender, ou seja, o portfólio ajuda o aluno a visualizar seu percurso e explicitar para os professores suas estratégias de aprendizagem e suas concepções sobre o objeto de ensino. Tal prática é especialmente relevante por proporcionar a ideia de que não cabe apenas o professor avaliar o processo de aprendizagem e ensino, mas também o próprio aluno. (BEAUCHAMP *et al.*, 2007).

A categoria – *feedback* e recuperação (Quadro 8), elucida se os professores compreendem como o *feedback* formativo e a recuperação de conteúdos podem contribuir para a melhoria da aprendizagem, bem como a periodicidade que os utilizam, o que emergiram duas subcategorias (Gráfico 7).

GRÁFICO 7 – *Feedback* e recuperação



Fonte: Dados da autora (2023).

O *feedback* representa uma ação de retorno do professor, ele caracteriza-se pela intervenção pedagógica viabilizando o desenvolvimento e aprendizagem dos

alunos, subentendido, além da mudança didática, está a compreensão de quais são as razões dos erros e dificuldades. Em concordância Vale, Ferreira e Santos (2010, p. 2), o professor deve “[...] intervir com intencionalidade formativa criando contextos propícios para os alunos aprenderem”.

Sobre a realização do *feedback* durante a aula, quatro (04) professoras disseram que realizam durante as aulas, segue o relato de duas delas:

P6 – [...] eu realizo durante as minhas aulas, converso com os alunos, mostro os erros, ajudo a superar as dificuldades encontradas, se preciso mudo a minha estratégia, é assim que eu faço.

P1 – O feedback e a recuperação estão juntos na avaliação formativa, e isso ficou muito claro no IDIPEA, eu realizo durante as minhas aulas, converso com os alunos, mostro os erros, ajudo a superar as dificuldades encontradas, mudo a minha estratégia, é assim que eu faço.

O *feedback* aborda tanto os pontos negativos como os pontos positivos observados no comportamento e na construção e produção do aluno, pois mesmo que tenha que dizer sobre suas falhas de aprendizagem, é importante que se fale sobre seus acertos, a fim de fortalecê-lo e continuar encorajando-o. Ele deve ocorrer num ambiente no qual tanto o professor quanto o aluno estejam à vontade para se comunicar. Para isso, o professor deve ter conhecimento, atitude e postura adequados. Esta comunicação “não implica uma comunicação unilateral (do educador para o aprendiz), ao contrário, ele precisa ser interativa e comunicacional, pautada em estratégia de negociação e envolver todos os sujeitos da ação avaliativa” (GARCIA; TENÓRIO, 2012, p. 368).

Verificamos que cinco (05) docentes também realizam o *feedback* após uma atividade avaliativa de forma coletiva, conforme algumas observações apontadas:

P4 – [...] faço principalmente numa atividade avaliativa, mostro para eles o que erraram e como fazer de maneira correta [...].

P5 – [...] realizo o feedback depois da correção de uma avaliação, faço as considerações, aponto os erros e conversamos sobre eles, os alunos adoram, verificam o que erraram, às vezes ficam bravos por terem errado, percebem que foi por falta de atenção, acaba que cada um faz uma autoavaliação e eu também avalio o meu trabalho [...].

Mediante a descrição acima, percebemos a relevância do *feedback* tanto para o aluno quanto para o professor, pois o considera como um meio de dialogar e orientar o aluno, direcionando-o ao aprendizado e para a mudança da prática docente, quando necessário. Essa prática quando efetivada promove a interação dos alunos com o professor, estimula a confiança e colabora com a autoestima do aluno.

O *feedback* precisa orientar o estudante nas medidas a serem por ele assumidas diante dos próprios erros, a fim de superá-los. Reconhecer o potencial construtivo do *feedback* – utilizando-o como um elo entre professor e estudante, no intuito de enfrentar os obstáculos encontrados para aprender – demanda, além do estabelecimento de diálogo, o oferecimento, pelo professor, de informações que possam ser utilizadas pelo estudante de modo a garantir a aprendizagem (BLACK, 1995; DIAS, 2011; ESTEBAN, 2002, 2003, 2008; FERNANDES, 2006; HADJI, 2001; PERRENOUD, 1997; TEIXEIRA; NUNES, 2008).

É necessário que o professor perceba qual é o realmente objetivo do *feedback*, como bem ressalta Hoffmann (2001, p. 33), “[...] não se trata de repetir explicações ou trabalhos, mas de organizar experiências educativas subsequentes que desafiem o estudante a avançar em termos de aprendizagem”.

Em conformidade com as ponderações, Villas Boas (2001, p. 8) reafirma:

O *feedback* atende ao professor e ao aluno. O primeiro o usa para decisões programáticas sobre prontidão, diagnose e recuperação. O segundo o usa para acompanhar as potencialidades e fraquezas do seu desempenho, para que aspectos associados ao sucesso e alta qualidade possa ser reconhecidos e reforçados, assim como os aspectos insatisfatórios possam ser modificados os melhorados (VILLAS BOAS, 2001, p. 8).

A avaliação formativa, permite a análise das dificuldades durante o processo da aprendizagem, favorece a regulação e assimilação dos conteúdos, desenvolve a interação, autonomia e autoconfiança. Fortalece a ação pedagógica e a reflexão da prática docente, valoriza o *feedback* e a recuperação de estudos, visa verificar os avanços na aprendizagem e abrem portas para que sejam traçados novos caminhos para acompanhar os avanços dos estudantes.

Em conformidade, com a recuperação de estudos a Instrução n. 01/2017 – SUED/SEED afirma:

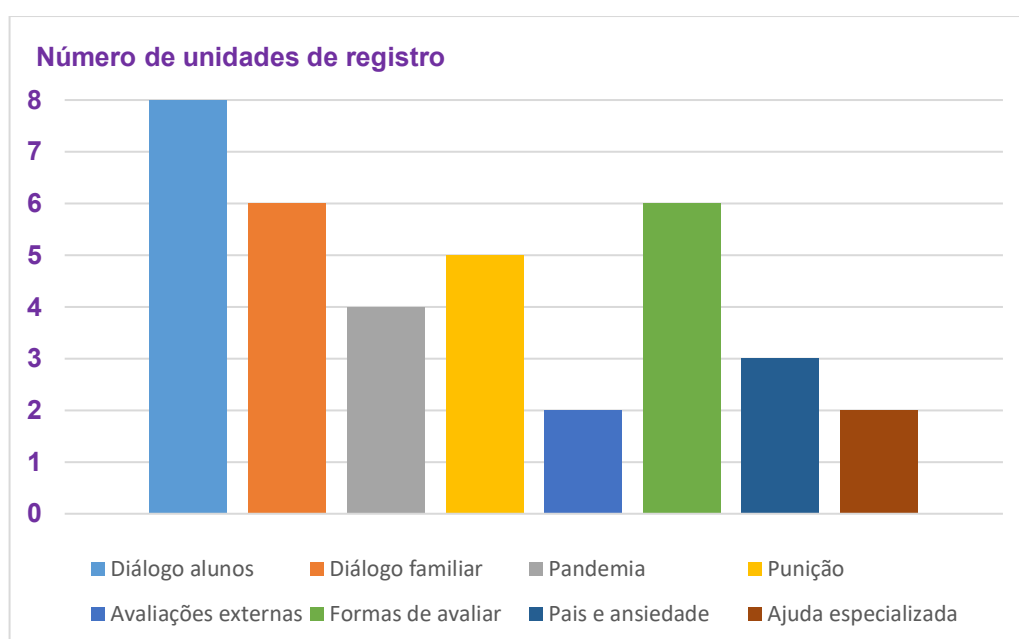
2.1 A recuperação de estudos dar-se-á de forma permanente e concomitante ao processo de ensino-aprendizagem, realizada ao longo do período (bimestre/ trimestre/semestre), assegurando ao(a) estudante, novas oportunidades de aprendizagem dos conteúdos não-apreendidos, ficando

vedada a aplicação de novo instrumento de reavaliação sem a retomada dos conteúdos (PARANÁ, 2017, p. 4).

Ademais, a recuperação oportuniza retomar o conteúdo, para a garantir, no mínimo, a possibilidade da aprendizagem, para isso é necessário mudar as estratégias, metodologias, recursos, usar a avaliação diagnóstica, de modo a orientar o processo pedagógico, a recuperação da nota se dará em recorrência desse trabalho que deve ser pautado no plano de trabalho docente.

Em relação a categoria – **Ansiedade e avaliação**, emergiram oito (08) subcategorias as quais são apresentadas no Gráfico a seguir:

GRÁFICO 8 – Ansiedade e avaliação



Fonte: Dados da autora (2023).

A ansiedade sempre fez parte da rotina escolar, recentemente observamos que os índices de ansiedade estão crescendo e acontecendo com mais frequência, muitos são os fatores que podem ocasionar, um deles é a avaliação. Os excertos de duas professoras a seguir evidenciam as subcategorias mais expressivas no gráfico 8: Diálogo com os alunos, Formas de avaliar e Punição, conforme revelam algumas respostas:

P1 – [...] eu tenho aluno ansioso, que não consegue parar na avaliação, anda para todo o lado, pede para ir ao banheiro e é um ótimo aluno, por isso temos que avaliar de diversas formas.

P6 – [...] o professor precisa preparar os alunos, explicar e tranquilizar, cada tem um jeitinho, você não pode entrar na sala e dizer, hoje vamos fazer avaliação e quem não souber pode reprovar; temos que desmistificar essa parte de punição [...].

No Brasil, a criança permanece na Educação Infantil até os cinco anos de idade e a avaliação nesse período não deve ter o objetivo de promoção, como afirma a LDB (BRASIL, 1996). Ao completar seis anos, o aluno deve ser encaminhado para o primeiro ano do Ensino Fundamental e, uma vez nesse novo período da sua vida, a avaliação da aprendizagem passa a fazer parte do seu cotidiano escolar. Dessa forma, a avaliação não pode mais ser entendida como uma punição, deve-se torná-la o menos traumático possível, professores precisam passar confiança para os alunos, explicarem para qual o motivo está sendo avaliados e elaborar instrumentos que colaborem para a avaliação formativa, de modo que o aluno avance na aprendizagem.

As considerações a seguir, levam-nos a refletir sobre as causas da ansiedade na escola reveladas nas subcategorias: Pais e ansiedade, Avaliações externas e ajuda especializada, apontadas no gráfico 8. Veja:

A P4 afirma: [...] percebo que os alunos mais ansiosos são aqueles que são mais cobrados pela família, comentam que vão ficar de castigo se reprovar etc.

P5 – Penso que como aprendemos podemos avaliar de diversas formas, através de brincadeiras, jogos, relatório, dramatizações, então dá para ajudar o aluno que tem muita ansiedade, mas não podemos deixar de conscientizar que passamos por avaliações na vida, aqui mesmo na escola temos as avaliações externas que vem da Secretaria da Educação, Secretaria do Estado do Paraná e MEC, precisamos buscar formas de tranquilizar os alunos.

P6 – A ansiedade se faz constante na sala, e precisamos trabalhar isso em nossos alunos, por isso é interessante conversar com os pais, passar por uma psicóloga, tem situações que não conseguimos resolver sozinhas.

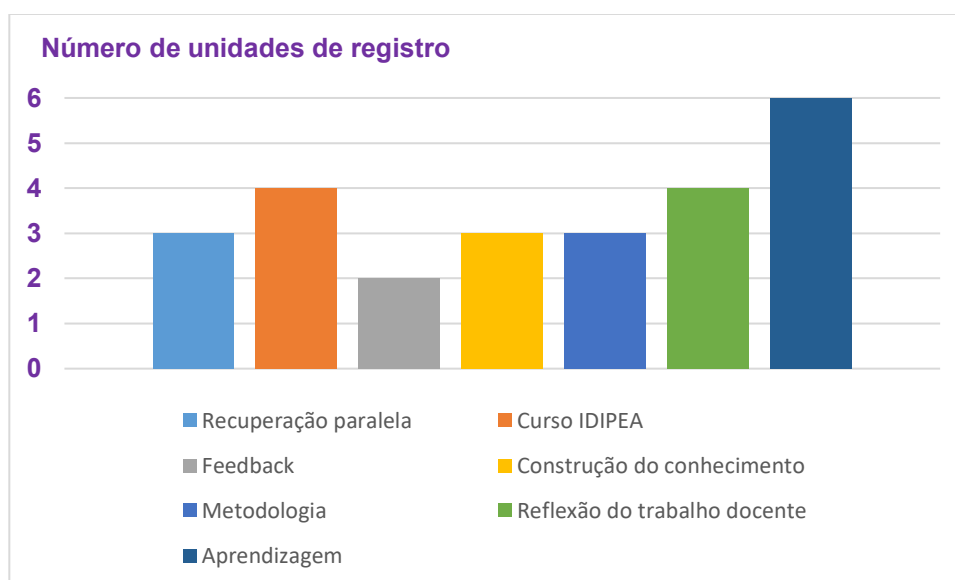
As argumentações percepções das docentes são plausíveis e fazem parte do cotidiano escolar, são muitas as cobranças de algumas famílias, infelizmente com diálogos ameaçadores e até mesmo punitivos, como “se não tirar nota vai ficar de castigo, não ganhará um prêmio”, essas atitudes contribuem e agravam a ansiedade, porque o aluno já chega na escola com medo de fazer a avaliação e ir mal, perde a confiança em si, fica com a auto estima baixa, acha que é incapaz ou inferior aos outros se caso, não consegue atingir o que a família e até mesmo os professores projetam para ela. Por isso, a necessidade de um trabalho efetivo entre a família, escola e atendimentos especializados, quando necessário.

Luckesi (2005) afirma que a avaliação é um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar cada educador e cada educando na busca e na construção de si mesmos e dos seus melhores modos de ser na vida. Ela não pode ser vista como sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos, mas sim amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva.

Perrenoud (1999) salienta que a avaliação formativa requer uma abrangência de perspectiva que envolva também a confiança do aluno. A avaliação formativa é considerada como um ponto de partida para o ensino e aprendizagem, para isso, é preciso considerar alguns pontos para que ela se alinhe com o desenvolvimento do aluno, tais como: a) observar as relações entre as famílias e a escola; b) considerar a heterogeneidade das turmas e as possibilidades de individualização das aprendizagens; c) adotar novas didáticas e métodos de ensino; d) cultivar a cooperação e confiança mútua; e) estabelecer acordos, controle e política institucional; f) definir planos de estudo, objetivos e exigências; g) estabelecer um sistema de seleção e orientação; e h) levar em conta as satisfações pessoais e profissionais.

Por conseguinte, no gráfico 9, estão as percepções das professoras em relação a **Avaliação Formativa**. Emergiram sete (07) subcategorias as quais são apresentadas no Gráfico a seguir:

GRÁFICO 9 – Avaliação Formativa



Fonte: Dados da autora (2023).

Após o estudo do IDIPEA as professoras ampliaram o conhecimento sobre a avaliação formativa. Algumas concepções estão apontadas a seguir:

P3 – [...] Avaliação formativa, vem de formar, colaborar com a aprendizagem do aluno, ajudar ele no processo da construção do conhecimento, respeitar o nível em que se encontra e buscar meios para ajudar ele a avançar [...].

P4 – Sinceramente ouvi falar da avaliação formativa superficialmente, e o que eu aprendi no curso foi muito válido para a minha formação, a avaliação formativa ela é contínua, devemos analisar a forma que o aluno está aprendendo, dar suporte para que ele avance, retomar o conteúdo de forma diferenciada e principalmente não deixar de analisar a minha prática como professora, eu já trabalho dessa forma e vou procurar melhorar cada vez mais.

P8 – [...] A avaliação formativa está presente no Referencial Curricular do Paraná em foco, ela contribui para analisar a evolução dos alunos, o papel do professor é intervir, planejar e agir para colaborar com o progresso da aprendizagem [...].

A avaliação formativa tem como objetivo informar o aluno e ao mesmo tempo o professor sobre o resultado da aprendizagem. Nesta avaliação, buscam-se caminhos favoráveis e adequados para aquisição do saber e as capacidades metodológicas e sociais do aluno. Partindo deste pressuposto,

o educador acompanha mais metodicamente os alunos e o processo de aprendizagem de cada um, de forma interativa e constante, de maneira a ajudar suas intervenções pedagógicas as situações didáticas, visando otimizar a aprendizagem e o desenvolvimento de competência (GARCIA; TENÓRIO, 2012, p. 356).

O comentário da P3, vai de encontro com as ideias de Hadji (2001, p. 19), ou seja, a avaliação formativa situa-se no centro da ação de formação, pois “sua função principal é [...] 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”. O autor revela que a avaliação formativa colabora com o docente durante o processo de ensino, de forma que a oportunizar o professor o direcionamento da sua prática docente sem a necessidade de esperar o final de um ciclo para verificar os problemas apresentados.

Segundo Luckesi, articulada à função básica da avaliação formativa, estão outras quatro funções que devem se considerar no processo avaliativo, quais sejam:

- a função de propiciar a autocompreensão tanto do educando quanto do educador;

- a função de motivar o crescimento. Na medida em que ocorre o reconhecimento do limite e da amplitude de onde se está, descortina-se uma motivação para o prosseguimento no percurso de vida ou de estudo que se esteja realizando;
- a função de aprofundamento da aprendizagem. Quando se faz um exercício para que a aprendizagem seja manifestada, esse mesmo exercício já é uma oportunidade de aprender o conteúdo de forma mais aprofundada;
- a função de auxiliar a aprendizagem (LUCKESI, 2005).

A avaliação formativa tem como premissa dar sentido ao trabalho pedagógico e refletir sobre a ação docente, é importante o acompanhamento do professor quanto ao processo de aprendizagem dos alunos, a fim de garantir a formação de sujeitos críticos, participativos, promotores das transformações na sociedade.

Na categoria – Sugestões para o IDIPEA, emergiram 05 (cinco) tipos de subcategorias que expressam os assuntos que as professoras gostariam de estudar mais sobre a avaliação e as sugestões de melhoria do IDIPEA.

GRÁFICO 10 – Sugestões para o IDIPEA



FONTE: A autora (2023).

Seguem alguns excertos das subcategorias, em concordância ao Gráfico 10.

P2 – Eu gostei muito de estudar com pessoas que já conheço, que passam pelos mesmos problemas do cotidiano escolar, realmente não pensei que a troca seria tão significativa, foi bom, ouvir as minhas colegas, todos nós temos um pouco para ensinar, eu fui uma das que pediram para o curso continuar pelo menos uma vez por mês.

P3 – Achei todos os assuntos bem explorados, mas como avaliação é um assunto bem complexo poderíamos continuar a estudar pelo menos uma vez por mês, todos os assuntos de forma mais profunda e também o assunto como avaliar na pós pandemia.

P5 – Já disse anteriormente que o IDIPEA ajudou muito na minha formação, eu gostaria de aprofundar mais sobre as competências e habilidades.

P7 – Primeiro eu gostaria de agradecer pela oportunidade de participar de um curso que está em sintonia com a minha prática, as minhas angústias e dúvidas, foi muito bom e ficou com gostinho de quero mais, você precisa colocar a linha do tempo das mudanças dos currículos no IDIPEA.

A partir da análise das respostas destacamos que o curso no espaço escolar, colaborou com a interatividade, troca de experiências, que os conteúdos estudados vieram ao encontro das angústias apresentadas pelos docentes. Os assuntos escolhidos para o aprofundamento teórico e a troca de experiência, são pertinentes devido a mudança no sistema avaliativo da escola e nas mudanças dos currículos.

Quanto a linha do tempo mencionada para ser colocada no IDIPEA, ocorreu que a fiz no quadro para dar início ao curso, mas atualmente já consta no itinerário, seguindo as sugestões dos professores.

Em relação, a dar continuidade ao curso infelizmente não tivemos o apoio da nova equipe diretiva, nem da atual secretária da educação.

4.3 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Nesse item, analisamos e discutimos alguns resultados obtidos em dois dias de desenvolvimento do curso de capacitação por meio da técnica de observação do tipo participante. A pesquisadora, conforme o objetivo da pesquisa, registrou em um caderno o que observou nas falas das professoras.

No terceiro encontro do curso (17/09/2021), com o intuito de compreender melhor a avaliação formativa, o Referencial Curricular do Paraná, bem como os tipos de avaliações e o registro de habilidades apreendidas pelos alunos, percebemos na troca de experiência, que os processos formativos, vivenciados pelas professoras, são muitas vezes, marcados pela superficialidade, centrados na transmissão de conteúdos, permeados pela certeza de que é possível ensinar a mesma coisa, a todos,

ao mesmo tempo, segundo as docentes esta ação está atrelada ao número de alunos por sala, que necessitam de intervenção individual.

Conforme Hoffmann (2001, p. 21), a avaliação da aprendizagem não “[...] tem por objetivo a verificação e o registro de dados do desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize percursos individuais”.

Para encerrar a aula, assistimos o vídeo da avaliação da aprendizagem chamado: “Formativa ou somativa?”. O vídeo foi escolhido justamente por apresentar situações de ensino numa escola pública municipal em que os professores buscam superar os obstáculos diários para realizar a avaliação formativa. As percepções observadas após o vídeo foram que como a realidade vivenciada pelas professoras que estavam participando do curso, outros professores passam por situações semelhantes, mas ambos com o intuito de superar as dificuldades encontradas e na busca da melhor forma de avaliar o desenvolvimento das habilidades e competências cognitivas.

O processo avaliativo constante e com instrumentos diversificados permite mapear o conhecimento dos estudantes para orientar o planejamento docente e fazer intervenções pedagógicas mais assertivas. A avaliação formativa é uma das ferramentas de avaliação utilizada pelo docente que faz parte do processo avaliativo como um agente crítico e ativo, se valendo de *práxis* pedagógica (LUCKESI, 2018).

No quarto encontro (24/09/2021), tencionou compreender as regras essenciais para a elaboração de um instrumento avaliativo, com base no autor e pesquisador brasileiro da área de avaliação educacional, Cipriano Carlos Luckesi (2018). As reflexões e trocas dos grupos a respeito do tema foram profícuas, algumas professoras relataram a experiência pessoal da qual já se sentiu excluída em atividades escolares, por apresentar dificuldade na aprendizagem, que por consequência teve uma reprova.

Para Luckesi (2011, p. 190), “[...] o estudante é tomado exclusivamente como um sujeito que responde a um instrumento de coleta de dados [...] ou participa de uma atividade; e, aconteça o que acontecer, ele é o único responsável”. Esse tipo de avaliação é a excludente, uma herança da pedagogia tradicional, que os conteúdos assumem a hegemonia, a ação do professor respalda-se na certeza de que lhe cumpre transmitir as informações, para que essas sejam depositadas nos estudantes, perpetuando o que Freire (2005, p. 75) denominou de educação bancária, porque

transforma “[...] os educandos em recipientes, em quase coisas [...]”, desprovido-os do direito de compreender e de, real e efetivamente, apropriarem-se dos saberes.

Dessa forma, não pode haver conhecimentos, pois os educandos “[...] não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador” (FREIRE, 2005, p. 79). Contrapondo a avaliação classificatória as professoras revelaram que avaliam para diagnosticar e compreender o nível que o aluno se encontra, quais os conhecimentos prévios eles apresentam sobre o conteúdo, que mesmo com as salas lotadas, procuram atender as dificuldades de forma individual, desenvolvem metodologias diferenciadas.

No entanto, as professoras alegaram que ainda não são suficientes, porque para muitos alunos seria necessário ofertar a aula de reforço escolar, no período oposto, para romper os obstáculos da desigualdade de raciocínio, colaborando com o que educando obtenha as competências e habilidades desejadas. Para isso, reforçamos que a Secretaria Municipal de Educação precisa ofertar cursos de formação continuada e professores suficientes para sanar essa lacuna.

Em relação ao assunto de ansiedade e seus sintomas, muito presente no contexto escolar, sobretudo em dias de avaliações, as participantes relataram que ela foi acentuada, justificando ser principalmente por causa da Covid-19, uma doença infecciosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), o que levou o mundo inteiro a longos períodos de isolamentos, medos, angustias, incertezas, entre outros fatores. Diante esse contexto, algumas indagações foram efetivadas para as professoras:

- ✓ Você já passou por situações de ansiedade ao realizar uma avaliação?
- ✓ E em sala de aula já percebeu a ansiedade dos alunos ao realizarem uma avaliação?

Após ouvir as professoras, foi feita a leitura do IDIPEA, páginas 34 a 36 (trinta e quatro a trinta e seis) e, em seguida, exibimos um vídeo: “Ansiedade em crianças e adolescentes”. A análise desse momento foi muito significativa, a ansiedade é um assunto que remete muitas reflexões, principalmente num momento difícil em que a humanidade passou, devido ao Covid-19. E, a escola ao retomar as suas atividades precisa se adequar para prosseguir, visto que serão muitos desafios a serem superados, a defasagem na aprendizagem e a saúde mental tanto dos alunos, quanto

a dos professores. No caso da avaliação, precisa repensar e refletir ao método e o como aplica, para não afetar ainda mais quadros de ansiedade em alunos.

Essa observação foi relatada, ou seja, que alguns alunos apresentam ansiedade ao realizarem uma avaliação, os professores percebem que algumas crianças se tornam ansiosas devido à pressão dos pais, dos colegas ou de si mesmas em busca de apresentar um resultado satisfatório, geralmente demonstram a ansiedade por meio de dores na barriga, de cabeça, vontade de ir embora.

Nesse momento de diálogos e exposições de vivências no chão da escola das professoras, ocorreu um debate com as seguintes reflexões:

- ✓ De que forma realizam o *feedback*?
- ✓ E as correções das avaliações?
- ✓ E como fazem a recuperação dos estudos?

Algumas professoras mencionaram que realizam o *feedback* com todos os alunos, e que após a correção de uma avaliação, o resultado é positivo, pois é um momento oportuno para expor aos alunos os pontos positivos e as fragilidades. E, outros professores fazem o *feedback* de forma individual, e outros não realizam, concordando que é um ato falho e que precisa melhorar.

Buriasco (2000) afirma que a verdadeira função da avaliação é a construção da aprendizagem, “até porque o mais importante não é o resultado, pronto e acabado, mas as considerações que acompanha o trabalho nas diferentes fases” (BURIASCO, 2000, p. 166). Dessa forma o *feedback* orientado a partir do erro para a aprendizagem, torna-se pontual.

Em relação ao assunto de recuperação dos estudos, todas as professoras disseram realizar de forma individual ou coletiva durante o processo, retomando os conteúdos que ainda percebem que são pertinentes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da aprendizagem deve ser concebida como um mecanismo de acompanhar o desenvolvimento dos alunos, a fim de saber das suas dificuldades, e verificar quais possibilidades o aluno apresenta para construir novos conhecimentos e atingir os objetivos propostos pelo professor em sua prática educativa. Para que o professor consiga realizar a avaliação, analisar os dados, refletir a respeito dos resultados e posicionar-se diante deles, promovendo intervenções coerentes e capazes de suprir as necessidades apresentadas, faz-se necessário que ele seja

O desenvolvimento do curso de capacitação proporcionou por meio dos estudos contidos no produto educacional – IDIPEA as trocas de experiências entre as participantes, o aprofundamento dos conhecimentos sobre as competências, habilidades apontadas pela Base Nacional Comum Curricular e Referencial Curricular do Paraná em Foco, modos, tipos e instrumentos avaliativos e a avaliação formativa. Ademais a escola em que as professoras pesquisadas trabalham estava com mudanças no Sistema de Avaliação, o instrumento avaliativo de Parecer Descritivo passará para a atribuição de notas, expressas por meio de boletim bimestral para os alunos do terceiro, quarto e quinto ano do ensino fundamental.

O interesse manifestado pelas professoras no decorrer do curso em aprofundarem os seus conhecimentos referentes a avaliação da aprendizagem e os seus desdobramentos demonstrou o quanto esse grupo de docentes estão preocupadas com a avaliação, aos instrumentos que ela dispõe, para potencializar o processo de ensino e propiciar a aprendizagem na melhoria da sua prática docente.

Obtivemos resultados extremamente importantes para serem discutidos em relação à prática de avaliação. Observamos alguns pontos a serem comentados nesta consideração final. As participantes não apresentavam segurança ao avaliar as habilidades e competências nos estudantes, a Secretaria Municipal de Educação, não contemplou a capacitação docente sobre a Base Nacional Comum Curricular e Referencial Curricular do Paraná em Foco, bem como as mudanças e suas implicações no sistema de ensino, tiveram apenas uma formação de curto período para a apresentação de documentos, parte mais burocrática.

Infelizmente os cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, estão atrelados ao uso da apostila adotada pelo município, no qual uma determinada editora apresenta uma sucessão de formas para trabalhar

os conteúdos prontos por bimestres. Dessa forma, os professores não se envolvem, não são ouvidos e não proporcionam elementos reflexivos para pensarem em possibilidades para superar os obstáculos vividos em sala de aula, são meros executores de propostas.

Observa-se que a formação fica desvinculada da ação pedagógica das professoras, os cursos são superficiais e não investem no aprimoramento das práticas pedagógicas.

Identificamos que poucas foram as discussões e reflexões sobre Avaliação escolar com as professoras, mesmo com a mudança do Sistema de Avaliação da escola, fato esse que confirma a necessidade de continuar a oferta de formação das professoras para que possam continuar a aprender, fundamentar e a refletir sobre as suas práticas pedagógicas, no entanto ao levar a problemática da continuidade do curso de capacitação com intuito de aprofundar os assuntos relacionados sobre a avaliação, não tivemos o apoio para prosseguir com a formação.

A formação continuada na escola e a participação dos professores colaboram com a melhoria das competências necessárias para que os docentes atuem em sala de aula e essa foi a proposta apresentada pelo IDIPEA.

Os resultados obtidos revelaram que as professoras, mesmo com os desafios encontrados em sala de aula, com a ausência de uma formação continuada permeada com a realidade escolar, realizam a avaliação diagnóstica e compreendem que a avaliação formativa é um processo contínuo, que requer reflexão da ação docente, para colaborar com a aprendizagem dos alunos.

Percebemos que as professoras possuíam conhecimentos a respeito dos diversos instrumentos avaliativos, desde os critérios para sua elaboração e correção, compreendendo que o *feedback* faz parte da avaliação formativa. Observamos que algumas realizam com frequência, outras algumas vezes e uma não realiza. Em relação a recuperação, é efetuada de modo paralelo em sala, mas entendem que não é considerada suficiente para os alunos que apresentam dificuldade na aprendizagem, na visão delas é imprescindível o reforço escolar para suprir as lacunas da aprendizagem em período oposto, no entanto não é ofertado pela necessidade de contratação de professoras.

Em suma, os resultados evidenciaram que as discussões e as atividades realizadas durante o estudo do IDIPEA, oportunizou aprendizagens de vários conhecimentos as participantes, visto que expressaram as compreensões construídas

ao final do curso de capacitação, principalmente aos assuntos de habilidades e competências, instrumentos avaliativos, avaliação pós pandemia e a continuidade por meio de um grupo de estudos. Entendemos que também contribui para a formação de uma professora mais autônoma e crítica, porque ao integrar a avaliação ao processo de ensino, o professor é incentivado a buscar alternativas pedagógicas que possam melhorar o desempenho dos alunos, ou seja, é possível formar um professor mais crítico e reflexivo, capaz de lidar com as demandas e desafios do cotidiano escolar.

Compreendemos que alguns resultados revelam a preocupação das professoras quando o assunto é ansiedade e avaliação, o que emergiram subcategorias indicativas da necessidade de atuação dos pais e de uma ajuda especializada para sanar o referido problema vivenciado na escola. As argumentações percepções das docentes são plausíveis e fazem parte do cotidiano escolar, são muitas as cobranças de algumas famílias, infelizmente com diálogos ameaçadores e até mesmo punitivos, com “se não tirar nota vai ficar de castigo, não ganhará um prêmio”. Essas atitudes contribuem e agravam a ansiedade, o aluno chega na escola com medo de fazer a avaliação e ir mal, perde a confiança em si, fica com a autoestima baixa, acha que é incapaz ou inferior aos outros se caso, não consegue atingir o que a família e até mesmo os professores projetam para ela, daí a necessidade de um trabalho efetivo entre a família, escola e atendimentos especializados quando necessário.

Com base nos resultados apontados nessa pesquisa sugerimos que o produto educacional – IDIPEA (APÊNDICE E) seja aplicado e estudado em novos contextos de formação docente inicial e continuada, de modo a fornecer fundamentação teórica e prática que visem melhorar a qualidade dos processos avaliativos. Somado a isso, também propomos pesquisas que abordem o papel da avaliação e a sua coerência em planejamentos de ensino.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na Contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Biblioteca Anpae, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BEAUCHAMP, J. PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (Org.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientação para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BLACK, P. Can teachers use assessment to improve learning? **British Journal of Curriculum & Assessment**, v. 5, n. 2, p. 7-11, 1995. Artigo traduzido e publicado com a autorização do autor e da Editora Hodder and Stoughton. Tradução de Fernando Zan Vieira.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, R. S.; ASSIS, A. P.; SANTANA, J. P. G. **A formação continuada de professores e o Projeto Político Pedagógico na perspectiva docente**. In: FIPED – FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 6., 30 jul.-1º ago. 2014, Santa Maria. **Anais [...]**. Santa Maria: UFSM, 2014
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF.
- BRASIL. Conselho Nacional de educação. **Parecer CNE/CP n. 15, de 15 de dezembro de 2017**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 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). Brasília, DF.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BURIASCO, R. L. C. Algumas considerações sobre avaliação educacional. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 155-178, 2000.

CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de professores: tendências atuais. *In*: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação continuada docente. *In*: CONPEF – CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4., 7-19 jun. 2009, Londrina. **Anais [...]** Londrina: UEL, 2009.

DEMO, P. **Introdução ao ensino da metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso: Instrumentos e Técnicas de avaliação da Aprendizagem**. São Paulo: Senac, 2009.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**:críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vikotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 187.

ESTEBAN, M. T. Avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

ESTEBAN, M. T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

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

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

FERREIRA, N. S. C.; BITTENCOURT, A. B. (org.). Formação humana e gestão da educação: a arte de pensar ameaçada. *In*: FERREIRA, N. S. C. **Formação humana, práxis e gestão do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 51-82.

FRANCO, M. A. S. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do Ensino superior? **Práxis Educacional**, v. 9, n. 15, 2013.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**: e outros escritos. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREITAS, M. T. A perspectiva sócio-histórica: Uma visão humana da construção do conhecimento. *In*: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUSA, S.; KRAMER, S. (org.). **Ciências Humanas e Pesquisa**: Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. p. 26-38.

GARCIA, R. P. M.; TENORIO, R. M. O uso e as potencialidades do *feedback* processual na avaliação da aprendizagem. *In*: TENORIO, R. M.; FERREIRA, R. A.; LOPES, U. M. (org.). **Avaliação e Resiliência – diagnosticar, negociar e melhorar**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 353-375.

GATTI, B. A. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo**. 4.ed. Portugal: Porto, 1994.

HADJI, C. **A Avaliação, Regras do Jogo**. 6. ed. Ed. Porto. 2012.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do Processo Ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2007.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora**: Uma Prática em Construção da Pré-escola. 14. ed. Porto Alegre: Mediação 1993.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 22-121.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação na pré-escola**: um olhar reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HOFFMANN, J. M. L. **Mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 21-23.

HOFFMANN, J. M. L. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 34 e 35.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

HOFFMAN, J. M. L. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 35.ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HYPÓLITO, A. M. BNCC, Agenda Global e Formação docente. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2017

KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Em busca da pedagogia da infância**: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º grau, Série Formação do professor).

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

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, C. C. Formalidade e criatividade na prática pedagógica. **Revista ABC EDUCATIO**, nº 48, agosto de 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: sendas percorridas. 1992. 235 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992. 1 v.

LUCKESI C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar** - estudos e proposições. – 18. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

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

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. Psicologia escolar: recriando identidades, desenvolvendo competências. *In*: MITJÁNSMARTINEZ, A. (org.). **Psicologia escolar e compromisso social**: novos discursos, novas práticas. 2. ed. Campinas: Alínea, 2007.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. *et al.* Processos avaliativos e o desenvolvimento de competências. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA, 7., 2010, Braga. **Atas** [...]. Braga: Universidade do Minho, 2010. p. 2947-2964.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer**: examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1997.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2016.

MONTEIRO, M. de O. Crítica às práticas de avaliação nas redes públicas de ensino. **Revista Transformar**, 7 ed., 2015.

MONTEIRO, R. M. S. M.; PIMENTA, J. de A.; PINTO, J. M. As políticas públicas e a formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir dos anos 90: avanços, perspectivas e desafios. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE ESTADO, SOCIEDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS, 2, 20-22 jun., 2018, Teresina. **Anais** [...]. Teresina: UFPI, 2018.

MORAES, D. A. F. de. Prova: instrumento avaliativo a serviço da regulação do ensino e da aprendizagem. **Estudos da Avaliação Educacional**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 49, p. 233-258, maio/ago. 2011.

MOREIRA, M. A. Mapas conceituais como instrumentos para promover a diferenciação conceitual progressiva e a reconciliação integrativa. **Ciência e Cultura**, v. 32, n. 4, p. 474-479, 1980.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n.1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. M. S. S. da. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. M. S. S. da. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. *In*: GATTI, B. A. *et al.* (org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013.

OLIVEIRA, S. M. da S. S. **O Modelo de Rasch para avaliar o Inventário de Ansiedade na Escola**. 2012. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, 2019.

OLIVEIRA, D. S.; OLIVEIRA, P. C. F. **Os três tipos de avaliação**: formativa, somativa e contínua, como cada podem ser úteis no desenvolvimento do aluno na área de exatas no ensino superior. **Amazon Live Journal**, v. 1, n. 4, p. 1-14, 2019.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação n. 7, de 9 de abril de 1999**. Normas Gerais para Avaliação do Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção de Alunos, do Sistema Estadual de Ensino, em Nível do Ensino Fundamental e Médio. Curitiba: 1999.

PARANÁ. Conselho Estadual da Educação do Paraná. Ensino Fundamental – Anos Iniciais. **Referencial Curricular Paraná em Foco**. 2021.

PARANÁ. Escola Municipal Cecília Meireles. Ensino Fundamental – Anos Iniciais. **Projeto Político Pedagógico**. 1º maio 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução n. 01/2017**. Avaliação do Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção dos(as) estudantes das instituições de ensino da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Paraná.

PENHA, M. E.; GONZAGA, A. E. de S. O impacto da formação continuada de professores nas práticas de avaliação escolar: um olhar sobre o ensino fundamental da escola educar Sesc de Iguatu. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 6., 5-7 nov. 2015, Fortaleza. **Anais [...]** Fortaleza: UFC, 2015.

PERFEITO, N. C. Avaliação escolar e formação continuada dos profissionais da educação: uma relação necessária. **Dia a dia educação**, 2008.

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

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, S. G. (org.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. *In*: **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

PUCCI, R. H.; SOUZA, T. A. A formação continuada de professores da educação básica no contexto de implementação da BNCC. *In*: AMESTOY, M. B.; FOLMER, .; MACHADO, G. E. (org.). **BNCC em cenários atuais**: currículo, ensino e a formação docente. Santa Maria: Arco, 2021. p. 14-29. DOI: <https://doi.org/10.48209/978-65-00-15431-A>.

RABELO, E. H. **Avaliação**: novos tempos e novas práticas. Petrópolis: Vozes, 1998.

SANTOS, L. Dilemas e desafios da avaliação reguladora. *In*: MENEZES, L. *et al.* (org.). **Avaliação em Matemática**: Problemas e desafios. Viseu: 2008. p. 1135.

SATO, B. A.; CASTIONI, R. Formação docente: discussão internacional e a atualidade das ideias de Anísio Teixeira. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 14, n. 31, p. 125-138, set./dez. 2022.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, R. R. D. da; GALIAN, C. V. A. Estudos sobre o conhecimento escolar: tendências e perspectivas-Apresentação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, p. 12-16, 2016.

SOUZA, N. A. de; BORUCHOVITCH, E. Mapas conceituais e avaliação formativa: tecendo aproximações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 795-810, set./dez. 2010.

TARDIF, M. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, J.; NUNES, L. **Avaliação escolar**: da teoria à prática. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

TURNES, L. **Pesquisa e pós-graduação**: um estudo de caso sobre os usos das tecnologias por parte de doutorandos do PPGE/UFSC. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

VALE, L.; FERREIRA, R. A.; SANTOS, L. O erro como ponte para a aprendizagem: o caso de Maria. *In*: MARTINHO, M. H.; R. TOMÁS FERREIRA, A.; VALE, I.; PONTE, J. P. (org.). **Ensino e aprendizagem da Álgebra – Actas do Encontro de Investigação em Educação Matemática**. Póvoa de Varzim, maio 2011

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação**: Concepção dialética Libertadora do processo de avaliação escolar. 10. ed. São Paulo: Libertad, 1998.

VASCONCELLOS, M. M. M. **Avaliação e ética**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Conversas Sobre Avaliação**. Campinas: Papyrus, 2019.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

VILLAS BOAS, B. M. de F.; SOARES, S. L. O Lugar da avaliação nos espaços de formação de professores. Avaliação educacional: um campo em movimento e disputa. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, 2016.

WENGZYNSKI, C. D.; TOZETTO, S. S. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. *In*: ANPED SUL, 9., 29 jul.-1º ago. 2012, Caxias do Sul. **Anais** [...]. Caxias do Sul, 2012.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o *praticum*: uma perspectiva para os anos 90. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 115-134.

APÊNDICE A – CONVITE



Ministério da Educação
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
UTFPR - CAMPUS LONDRINA
DIRETORIA GERAL - CÂMPUS LONDRINA
DIRETORIA DE PESQUISA E POS-GRADUACAO-LD
PROGR MESTRADO PROF CIENC HUM SOC NAT-LD



CONVITE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a) de uma pesquisa intitulada *Itinerário Didático Pedagógico de Avaliação: elementos formativos na formação continuada docente*, na qual irá compor a dissertação de Mestrado da discente Cláudia Regina Bicas Bondezam, regularmente matriculada no curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, UTFPR, Campus Londrina, sob a orientação da Profa. Dra. Marcia Camilo Figueiredo. A pesquisa pretende analisar se o Itinerário Didático Pedagógico de Avaliação (IDIPEA) ocasiona elementos formativos para a formação continuada docente.

Para alcançar o referido objetivo, convidamo-nos (nas) a participar de um curso de capacitação, em que aplicarei o Itinerário Didático Pedagógico de Avaliação (IDIPEA), fundamentado na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), no RPC (Referencial Curricular do Paraná) e no CREP (Currículo da Rede Estadual Paranaense). Para a constituição de dados, durante o curso, você será convidado (a) a responder questionários, a participar de entrevistas e a desenvolver atividades.

Convido-o (a), porque você é docente atuante e a sua contribuição é muito importante para o desenvolvimento dessa pesquisa e para a sua formação continuada docente. O curso será oferecido na modalidade presencial, com cinco encontros e atividades para serem desenvolvidas. E, no final, você receberá o certificado de participação emitido pela Secretaria Municipal de Educação, validando **20h** (vinte horas) para aqueles que obtiverem **75%** (setenta e cinco por cento) de presença.

Sem mais, desde já agradeço.

CLÁUDIA REGINA BICAS BONDEZAM

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Itinerário Didático Pedagógico de Avaliação: elementos formativos na formação continuada docente.

Pesquisadora colaboradora da pesquisa: Márcia Camilo Figueiredo.

Pesquisadora membro da equipe: Cláudia Regina Bicas Bondezam.
Endereço: Avenida dos Pioneiros, 3131. CEP 86036-370 – Londrina – PR – Brasil.
Telefone: (44) 9 9963-0101 e (43) 9 9106-5500

Local de realização da pesquisa:

01) Escola Municipal Cecília Meireles

Endereço: Praça da Matriz, S/N – Primeiro de Maio – PR – Brasil.

Telefone: (43) 32351372

A) INFORMAÇÕES AOS PARTICIPANTES:

1. Apresentação

O processo de avaliação é um tema a suscitar inquietações, principalmente, quando parecem persistir concepções geradoras de classificação e de exclusão, ao invés de propiciar superações e aprendizagens dos conhecimentos abordados na escola. Para colaborar com o referido assunto, o projeto de pesquisa pretende produzir, aplicar e validar com os professores da educação básica, um Itinerário Didático Pedagógico de Avaliação (IDiPeA), fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Referencial Curricular do Paraná e no Referencial Curricular do Paraná em Foco, durante um curso de capacitação com professores do ensino fundamental. Para tanto, será apresentado o IDiPeA, aos educadores, e as orientações a respeito da realização dos estudos. Em seguida, será explicado que tais estudos serão mostrados e dialogados em cada encontro ocorrido no curso de capacitação e que, no final, os referidos professores participarão de uma entrevista semiestruturada, via plataforma *Google Meet*, ou presencial, conforme a sua disponibilidade. Ademais, cabem a esses profissionais do ensino, avaliar o aludido IDiPeA e analisar os elementos formativos que poderão construir no decorrer da participação.

2. Objetivo da pesquisa

Analisar se o Itinerário Didático Pedagógico de Avaliação (IDiPeA) ocasiona elementos formativos para a formação continuada docente.

3. Participação

Você está sendo convidado (a) a participar dessa pesquisa e caso você concorde com esse TCLE, todas as informações coletadas não serão identificadas com o seu nome. Desse modo, nota-se que você não será reconhecido (a), posto que, para corroborar com o anonimato, será utilizado códigos. Outrossim, os dados coletados serão usados

para compor o trabalho de pesquisa, ou seja, a dissertação de mestrado intitulada “Itinerário Didático Pedagógico de Avaliação: elementos formativos na formação continuada docente”. Assim como essas informações colhidas, durante o caminhar dos estudos (questionários e entrevista semiestruturadas) poderão ser divulgadas em periódicos, eventos, congressos, simpósios e outros. Vale ressaltar que, somente, a pesquisadora colaboradora da pesquisa e a pesquisadora membro da equipe terão conhecimento de sua identidade, e se comprometem a manter em sigilo tal saber.

4. Confidencialidade

A pesquisadora colaboradora da pesquisa e a pesquisadora membro da equipe garantem que você não será identificado (a). Para tanto e para manter o sigilo das informações pessoais, serão criados códigos e não serão divulgados nomes, e-mails e nada que possam identificar. Dessa forma, o anonimato encontra-se salvaguardado.

5. Riscos e benefícios

5a) Riscos: Os riscos que poderão ocorrer durante a execução da pesquisa são: sentir-se desconfortável ou constrangido em responder às perguntas durante a entrevista semiestruturada que serão gravadas via *Google Meet*. Nesse sentido, caso o participante se sinta desconfortável com algum trecho gravado, esse fragmento será descartado e desconsiderado das análises da pesquisa. Além disso, caso você não se sinta confortável ao ser questionado (a), poderá dizer: “não quero responder”; “não sei”; “não lembro”, ou qualquer outra frase que denote significado que você não deseja responder aquela questão. Com isso, a pergunta que cause desconforto será desconsiderada e o questionário seguirá para as próximas perguntas.

5b) Benefícios: Os benefícios esperados para essa pesquisa atribuem-se à melhoria na qualidade da formação docente continuada; ao processo de conhecer, elaborar e vivenciar a criação de um planejamento de aulas com foco no processo de avaliação; e, por fim, ao saber diferenciar competências e habilidades preconizados na BNCC.

6. Critério de Inclusão e Exclusão

6a) Inclusão: Professores que atuam no Ensino Fundamental na Escola Municipal Cecília Meireles.

6b) Exclusão: Não se aplica.

7. Ressarcimento e Indenização

A pesquisa não gerará custos aos participantes, não sendo necessário, portanto, ressarcimento. Os participantes têm direito a indenização, caso essa pesquisa gere algum dano previsto na Resolução n. 466/12 CNS.

8. Esclarecimentos sobre o Comitê de Ética em Pesquisa

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais, com formação multidisciplinar, que trabalha para assegurar os direitos dos participantes de pesquisa. Sob essa égide, ele intenta avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Nesse escopo, caso você, participante, considere que essa presente pesquisa não está sendo realizada de acordo com as informações recebidas ou que você está sendo prejudicado (a) de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do

Paraná (CEP/UTFPR), localizada na Avenida Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Bairro Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR. Telefone: (41) 33104494, e-mail: coep@utfpr.edu.br.

B) CONSENTIMENTO

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento, ter recebido respostas claras às minhas questões e ter ciência da participação direta na pesquisa. Além do mais, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, os benefícios, o (não) ressarcimento, os motivos para eventuais indenizações, a função atribuída ao Comitê de Ética em Pesquisa, por fim, todos os esclarecimentos relacionados a este estudo.

Desse modo, afirmo que eu entendi as informações apresentadas neste TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e que, após um tempo razoável de reflexão, decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Logo, esclareço que também estou ciente que posso deixar de participar desse projeto de pesquisa, a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome Completo: _____

RG: _____ Data Nascimento: ____ / ____ / ____ Telefone: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Assinatura: _____

Data ____ / ____ / ____

Eu declaro ter apresentado o estudo aos interessados, ter explicado seus objetivos, sua natureza, seus riscos e seus benefícios, assim como ter respondido, da melhor forma possível, às questões formuladas pelos participantes.

Nome completo: **Cláudia Regina Bicas Bondezam**

Assinatura da pesquisadora membro da equipe: _____

Data: ____ / ____ / 2021

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com a pesquisadora, via e-mail: Claudiabicas44@gmail.com ou celular: (43) 9 9106-5500.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO INICIAL

DADOS PESSOAIS

Nome:	
Idade:	
e-mail:	

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Graduação em:	Ano de conclusão:
Pós-graduação:	Ano de conclusão:
Pós-graduação:	Ano de conclusão:
Pós-graduação:	Ano de conclusão:
Pós-graduação:	Ano de conclusão:
PDE:	Ano de conclusão:
Outros:	Ano de conclusão:

SITUAÇÃO PROFISSIONAL

Nível de escolaridade no qual atua	Ensino Fundamental Anos Iniciais	Ensino Fundamental Anos Finais
	()	()
Instituição na qual atua	Escola Municipal Cecília Meireles	
	()	() Outra
Tempo de exercício profissional:		
Disciplina(s) que ministra/ou já ministrou	SÉRIE:	TEMPO:

QUESTÕES DISSERTATIVAS

- 1) O que é avaliação?

- 2) Qual tipo de avaliação você realiza (diagnóstica, formativa, contínua, processual, somativa) durante as suas aulas? Comente.

- 3) Você utiliza o mesmo instrumento avaliativo para todos os alunos? Descreva.

- 4) Você promove o *feedback* nas situações avaliativas? Você considera suficiente? Por quê?
- 5) Quais as dificuldades você, enquanto professor, encontra quando se trata de avaliação escolar?
- 6) Você se acha apto para verificar se os seus alunos alcançaram as habilidades preconizadas no Referencial Curricular do Paraná em Foco?
- 7) Você se acha apto para avaliar os alunos de acordo com a BNCC e o Referencial Curricular do Paraná em Foco? Comente.
- 8) O que você gostaria de saber a respeito da avaliação?

APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1) Ocorreram elementos formativos para a sua formação docente durante os estudos do IDIPEA? Comente a respeito.
- 2) Estudamos sobre as 10 competências gerais previstas na Base Nacional Curricular Comum. Como elas podem ser trabalhadas durante as avaliações?
- 3) Dentre os **modos de avaliações** que o professor pode trabalhar, comente aquele que você aprendeu com a aplicação do IDIPEA. Você pretende aplicá-lo em suas aulas?
 - Qual é o modo de avaliação que *você utilizaria* em suas aulas? Como?
 - Qual é o modo de avaliação que *você não utilizaria* em suas aulas? Por quê?
- 4) Quais são os **tipos de instrumentos avaliativos** que você aprendeu com a aplicação do IDIPEA?
 - O que um instrumento avaliativo precisa conter para obtermos resultados exitosos?
 - Que tipo de instrumento avaliativo *você utilizaria* em suas aulas? Por quê?
 - Que tipo de instrumento avaliativo *você não utilizaria*? Por quê?
- 5) A recuperação paralela e o *feedback* fazem parte do processo avaliativo. Como esse trabalho pode ser desenvolvido nas aulas do professor?
- 6) Para que os alunos não fiquem ansiosos, como o professor pode trabalhar a avaliação?
- 7) O que é avaliação formativa?
 - Você conhecia a avaliação formativa?
 - Como você aprendeu a respeito da avaliação formativa?
 - Como o professor trabalha na perspectiva da avaliação formativa?
- 8) Comente algumas sugestões para melhorar o IDIPEA?
 - Tem algum assunto em específico que pode ser melhorado no IDIPEA?
 - Qual assunto abordado no IDIPEA você gostaria de estudar mais? Por quê?

APÊNDICE E – PRODUTO EDUCACIONAL

IDIPEA

ITINERÁRIO DIDÁTICO PEDAGÓGICO DE AVALIAÇÃO

CLÁUDIA REGINA BICAS BONDEZAM

MÁRCIA CAMILO FIGUEIREDO

LONDRINA
2023

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS,
SOCIAIS E DA NATUREZA**

CLÁUDIA REGINA BICAS BONDEZAM

IDIPEA: ITINERÁRIO DIDÁTICO PEDAGÓGICO DE AVALIAÇÃO

IDIPEA: DIDACTIC PEDAGOGICAL EVALUATION ITINERARY



PRODUTO EDUCACIONAL



LONDRIINA
2023

CLÁUDIA REGINA BICAS BONDEZAM

IDIPEA: ITINERÁRIO DIDÁTICO PEDAGÓGICO DE AVALIAÇÃO

IDIPEA: DIDACTIC PEDAGOGICAL EVALUATION ITINERARY

Produto Educacional apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientadora: Profa Dra Márcia Camilo Figueiredo

Londrina

2023



Esta licença permite compartilhamento, remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es). Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Londrina



CLAUDIA REGINA BICAS BONDEZAM

ITINERÁRIO DIDÁTICO PEDAGÓGICO DE AVALIAÇÃO (IDIPEA) E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Ensino De Ciências Humanas, Sociais E Da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).
Área de concentração: Ensino, Ciências E Novas Tecnologias.

Data de aprovação: 06 de Julho de 2023

Dra. Marcia Camilo Figueiredo, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Adriana Regina De Jesus, Doutorado - Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Michel Corci Batista, - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 28/07/2023.

SUMÁRIO

Introdução

Breve histórico dos currículos da Rede Paranaense de Ensino 4

O que é avaliação da aprendizagem? 7

Assunto 1

Como a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial curricular do Paraná conceituam a avaliação? 9

Assunto 2

Referencial Curricular do Paraná 10

As dez competências gerais na BNCC 11

Assunto 3

As dez competências gerais definidas na BNCC 12

Quais os modos de avaliar mais utilizados nas escolas? 17

Assunto 4

O que é avaliação diagnóstica? 18

Quando aplicar uma avaliação diagnóstica? 18

Alguns instrumentos utilizados para a avaliação diagnóstica 19

Avaliação somativa 21

Avaliação formativa 22

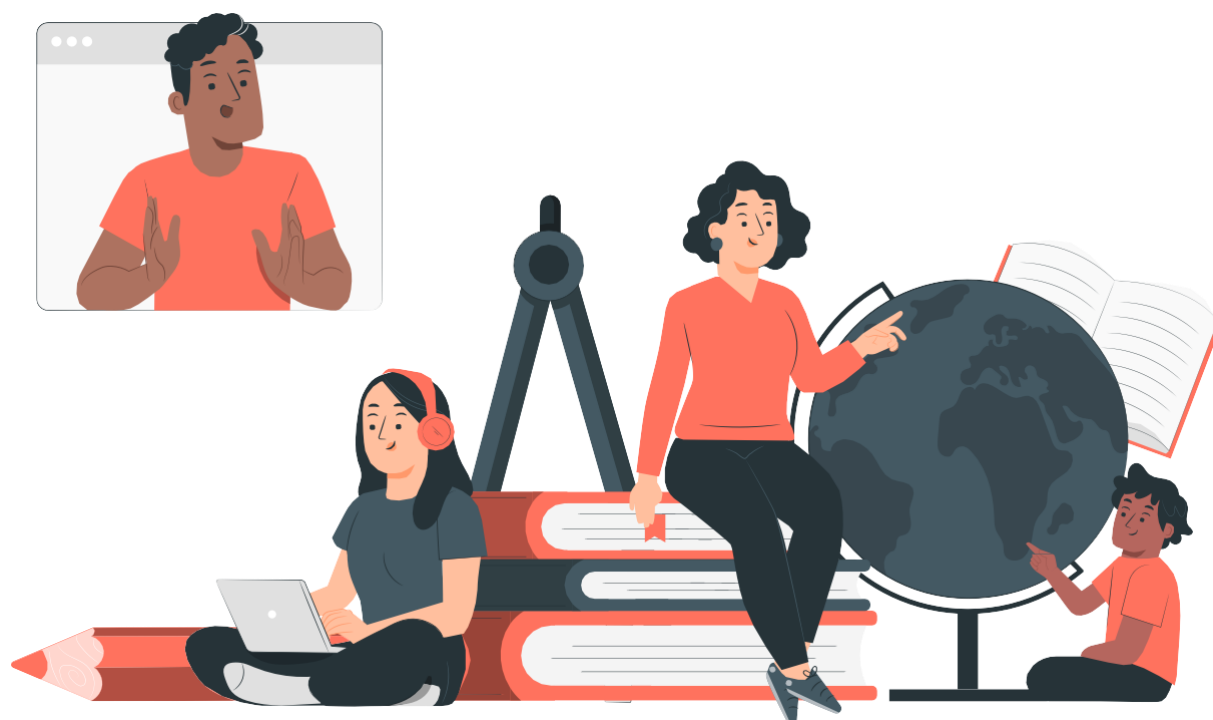
Avaliação formativa e o referencial curricular do Paraná 23

Assunto 5

Avaliação formativa: uma reflexão do trabalho docente	24
Repensando a prática avaliativa! Como está o meu olhar sobre a avaliação? É excludente ou inclusiva?	28
Instrumentos avaliativos	31

Assunto 6

Ansiedade e avaliação	34
Na hora da prova	36
Correção e feedback: partes importantes do processo avaliativo	37
Recuperação de estudos	38
Referências	39

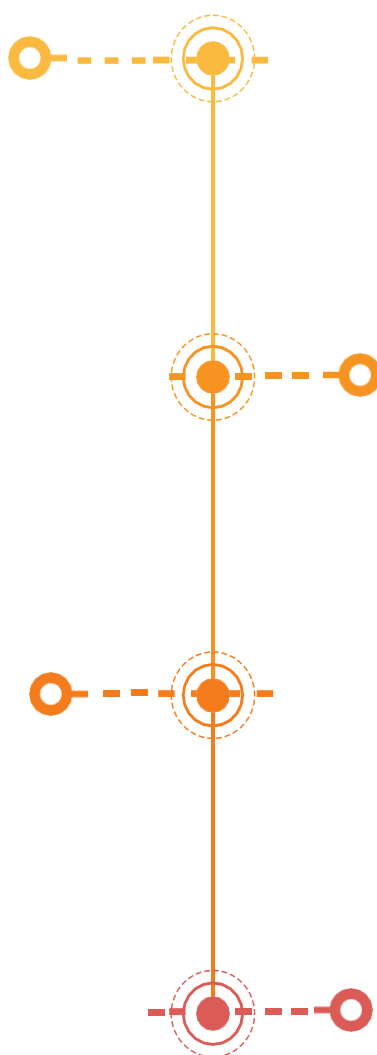


BREVE HISTÓRICO DOS CURRÍCULOS DA REDE PARANAENSE DE ENSINO

A rede pública estadual de ensino apresenta um histórico de reflexão quanto à construção de currículos.

Nos anos 80, foi elaborado o Currículo Básico do Estado do Paraná, o qual trouxe o Ciclo Básico de Alfabetização e o Projeto de Reestruturação do Ensino de 2º Grau. Esse documento foi um marco educacional, representando um grande avanço na educação do Paraná.

Em 2010, houve a construção do documento Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais, válido para as redes públicas do sistema estadual de ensino, bem como, **em 2015** houve a elaboração das Orientações Pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico.



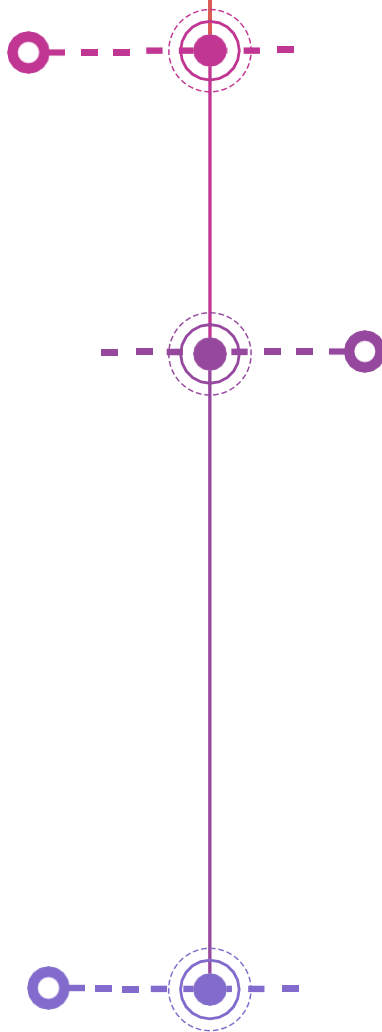
Nos anos 90, no intuito de atender os Parâmetros Curriculares Nacionais, houve a necessidade de reestruturação curricular. A partir do ano de 2003, foi iniciado o processo coletivo de elaboração das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Paraná, publicada no ano de 2008.

Para a rede pública estadual de ensino, **em 2011**, houve a elaboração do Caderno de Aprendizagem, apresentando-se como documento de subsídios e acompanhamento da apropriação dos conteúdos trabalhados nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Em 2015, iniciou-se o processo da construção da Base Nacional Comum Curricular, sendo a primeira versão do documento da BNCC encaminhada para as escolas e disponibilizada para a consulta pública **entre setembro de 2015 e março de 2016**. A segunda versão foi disponibilizada em maio de 2016, e submetida à discussão em seminários realizados pela Undime e pelo Consed em todo o país. **Em abril de 2017**, foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) pelo Ministério da Educação (MEC) a versão finalizada da BNCC.

A elaboração do Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações teve início com a constituição do Comitê Executivo Estadual e Assessoria Técnica, por meio da Portaria nº 66/2018 - GS/SEED, alterada pela Portaria nº 278/2018 - GS/SEED. Com a finalização da versão preliminar do Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, em **junho de 2018**, o documento foi disponibilizado para consulta pública, durante o período de 30 dias.

Destaca-se, nesse processo, a realização da Semana Pedagógica, no **segundo semestre de 2018**, em um trabalho articulado e simultâneo de estudos, análise e contribuições ao documento por professores e gestores escolares, contando com a adesão das Redes de Ensino Estadual, Municipal e Privada.



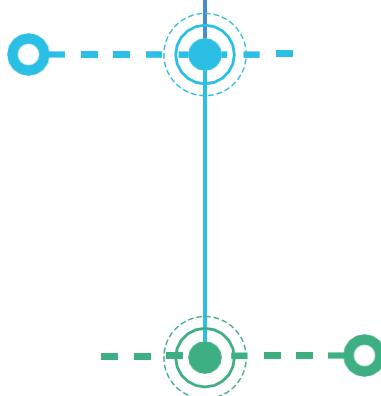
Após o Conselho Nacional de Educação ouvir a população em audiências públicas, no **dia 15 de dezembro de 2017**, foi aprovado o parecer sobre a BNCC, e em **22 de dezembro de 2017** foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, a qual orienta a escrita de documentos estaduais sobre o currículo.

A implementação da BNCC em cada estado, foi estruturada pelo Ministério de Educação a partir de um regime de colaboração entre Consed e Undime, com a participação de representantes das duas instituições, constituindo um grupo de trabalho em cada unidade federativa.



A Deliberação n.º 03/2018-CEE/CP, aprovada em **22 de novembro de 2018**, instituiu o “Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações”, assim como orienta sua implementação no âmbito do Sistema Estadual de Educação, estabelecendo, em seu artigo segundo, que este é “o documento orientador do processo de elaboração ou adequação dos Currículos e Projetos Político-pedagógicos das instituições de ensino das redes públicas e privadas” (PARANÁ, 2018).

O Referencial Curricular do Paraná segue a estrutura da BNCC trazendo para a realidade paranaense discussões sobre os princípios e direitos basilares dos currículos no estado e suscitando a reflexão sobre a transição entre as etapas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e entre os anos iniciais e os anos finais deste, bem como sobre a avaliação dentro da perspectiva formativa.

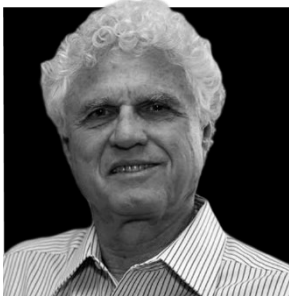


No ano de 2020, em virtude da pandemia causada pelo Coronavírus (COVID-19) um dos grandes desafios foi quanto à dificuldade em continuar com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular do Paraná. Desta forma, a equipe da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) do Paraná viu a necessidade da construção de um mapa de foco das habilidades essenciais. Assim, a Diretoria de Educação, por meio do Departamento de Desenvolvimento Curricular e do Núcleo de Cooperação Pedagógica com Municípios, da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED), e a Undime-PR, em regime de colaboração, construíram, a partir do Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, o Referencial Curricular do Paraná em Foco.



O QUE É AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM?

VÁRIOS AUTORES CONCEITUAM A AVALIAÇÃO E RESSALTAM AS DIVERSAS VISÕES E CONCEITOS SOBRE O ATO DE AVALIAR.



Para Luckesi (2002, p. 81) a avaliação:

[...] deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos [...].



Perrenoud (1993, p. 173) define a avaliação como o processo que:

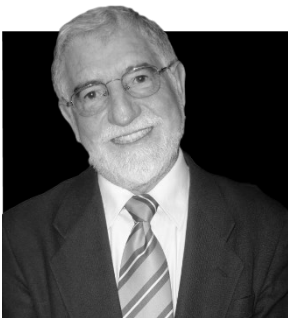
[...] ajuda o aluno aprender e o professor a ensinar. A ideia base é bastante simples: a aprendizagem nunca é linear, procedem por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços: um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas [...].



Para Hoffmann (2008, p. 17), a avaliação é [...] uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo.

- **Quer saber mais sobre Avaliação Mediadora? Assista o vídeo:**

Caminho da aprendizagem, vídeo 2, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UhutqhCxBrM>.



A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Por meio dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

COMO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ CONCEITUAM A AVALIAÇÃO?

Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos - Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 17).



BASE
NACIONAL
COMUM
CURRICULAR



Para fazer a avaliação no Ensino Fundamental seguindo as diretrizes da BNCC, é preciso se atentar a três pontos:

- ▶ Assegurar uma análise global e integral do estudante. Ou seja, considerar, além de conteúdos, as competências e habilidades pretendidas para cada etapa;
- ▶ Levar em conta os contextos e as condições de aprendizagem. Isto é, identificar as características do alunado e suas especificidades e demandas pedagógicas, além dos conhecimentos prévios;
- ▶ Promover o protagonismo dos estudantes, assegurando que eles se apropriem da medida de sua atuação no processo de ensino e de aprendizagem.

REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ

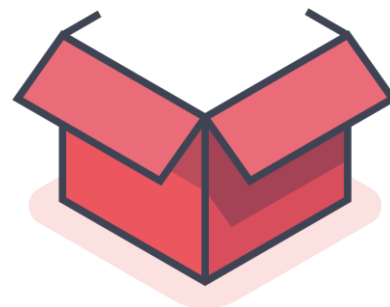
No contexto escolar, o ato de avaliar é essencial, sendo o momento que o professor faz um diagnóstico sobre o processo de ensino e define estratégias de como redimensioná-lo, refletindo sobre sua prática pedagógica, promovendo a aprendizagem dos estudantes e assegurando o direito universal de educação com qualidade, conforme descreve as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB).

[...] A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político (BRASIL, 2013, p. 76).

Assim, o ato de avaliar, em seu contexto escolar, se dá de maneira diagnóstica, na qual a situação de aprendizagem é analisada, tendo em vista a definição de encaminhamentos voltados para a apropriação do conhecimento; de forma contínua, pois acontece a todo o momento do processo de ensino do professor e da aprendizagem do estudante; e de maneira formativa, contribuindo para sua formação como sujeito crítico, situado como um ser histórico, cultural e social, enfatizando a importância do processo (PARANÁ, 2018, p. 27).



É preciso estar ciente de que a avaliação da aprendizagem escolar deve estar pautada nos documentos orientadores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Referencial Curricular do seu Estado e conseqüentemente expressa no Projeto Político Pedagógico da escola.



Assunto 3

AS DEZ COMPETÊNCIAS GERAIS NA BNCC

As aprendizagens essenciais definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais no decorrer da educação básica. Como consta no documento, as competências “[...] consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 8).

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Em 20 de dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho.



Fonte: Base Nacional Comum

Para saber mais, acesse:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf



AS DEZ COMPETÊNCIAS GERAIS DEFINIDAS NA BNCC (Brasil, 2018, p. 9).

1 . CONHECIMENTO

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.



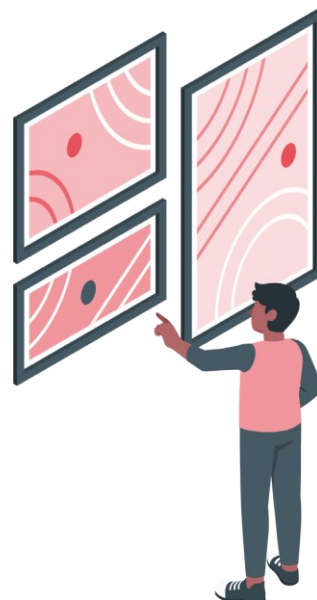
2 . PENSAMENTO CIENTÍFICO, CRÍTICO E CRIATIVO

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.



3. REPERTÓRIO CULTURAL

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.



4. COMUNICAÇÃO

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.



5. CULTURA DIGITAL

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais.



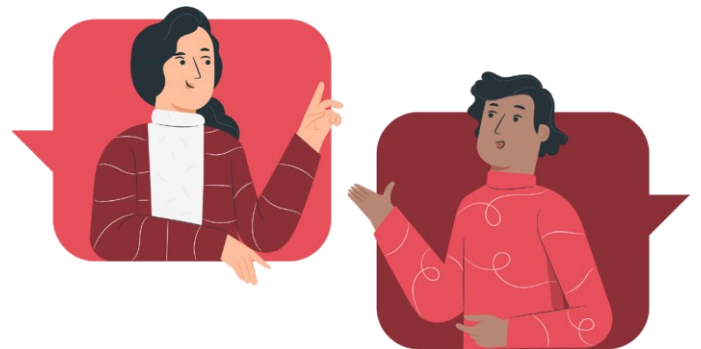
6. TRABALHO E PROJETO DE VIDA

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.



7. ARGUMENTAÇÃO

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.



8. AUTOCONHECIMENTO E AUTOCUIDADO

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.



9. EMPATIA E COOPERAÇÃO

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.



10. RESPONSABILIDADE E CIDADANIA

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

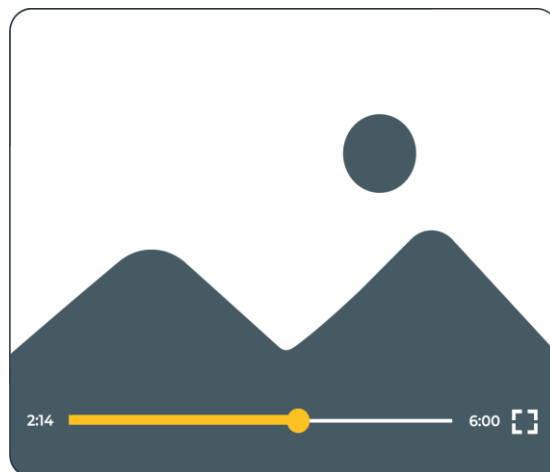
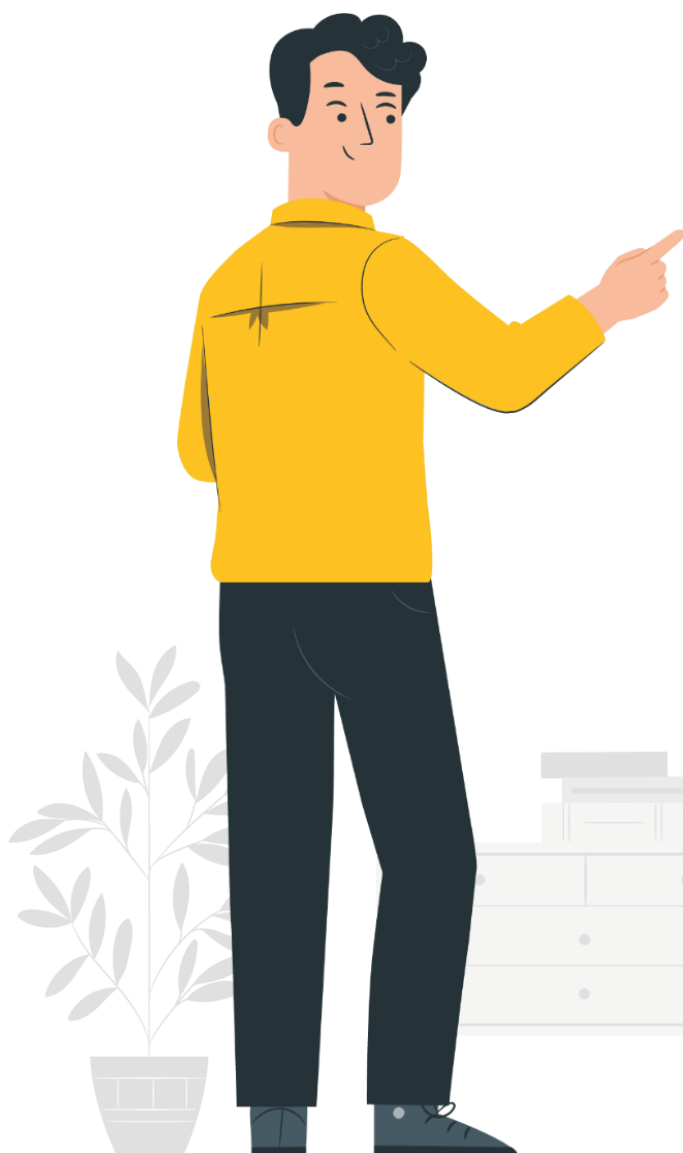


LEITURA COMPLEMENTAR:

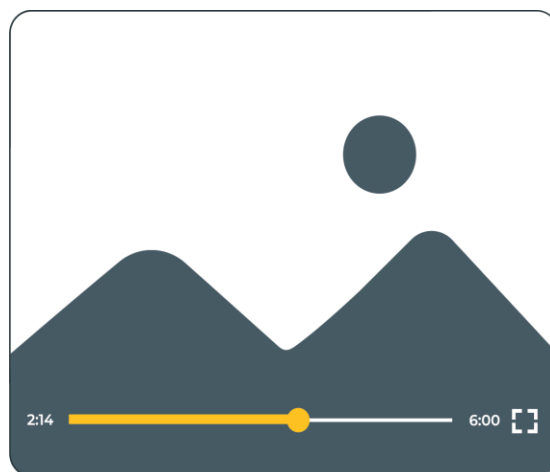


Como vimos na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Diante disso, podemos refletir e questionar:

**COMO MELHORAR A PRÁTICA
AVALIATIVA, TENDO COMO
PERSPECTIVA O DESENVOLVIMENTO
DAS HABILIDADES E
COMPETÊNCIAS, CONFORME
TRAZEM OS VÍDEOS?**



Vídeo: As 10 competências gerais da BNCC. Como integrá-las ao currículo – Bloco 1. AUTORES NA WEB.
Duração: 10 min. 28s.



Vídeo: Habilidades e Competências. BNCC EM AÇÃO.
Duração: 04 min. 10s.

**Teste seu conhecimento
sobre as competências**



QUAIS OS MODOS DE AVALIAR MAIS UTILIZADOS NAS ESCOLAS?

Avaliação Diagnóstica:

A avaliação diagnóstica permite ao professor compreender o quanto os alunos dominam determinados conhecimentos e habilidades; por meio das informações obtidas o educador estabelece estratégias pedagógicas adequadas.



Não é apenas no início do período letivo que se realiza a avaliação diagnóstica. No início de cada unidade de ensino, é recomendável que o professor verifique quais as informações seus alunos já têm sobre o assunto, e quais habilidades apresentam para dominar o conteúdo. Isso facilita o desenvolvimento da unidade e ajuda a garantir a eficácia do processo ensino-aprendizagem (HAYDT, 2000, p. 20).

Para Gil, a avaliação diagnóstica constitui-se num levantamento das capacidades dos estudantes em relação aos conteúdos a serem abordados. Com isso, a avaliação, busca identificar as aptidões iniciais, necessidades e interesses dos estudantes para determinar os conteúdos e as estratégias de ensino mais adequadas (GIL, 2006, p. 247).

O que é avaliação Diagnóstica?

Entende-se por avaliação diagnóstica uma ferramenta que aborda informações sobre o quanto os estudantes dominam determinados conhecimentos, habilidades e competências. É possível, dessa forma, mapear os pontos fortes e de dificuldade da turma e de cada aluno, em específico, o que funciona de fato como um diagnóstico.

As informações oferecidas por esse diagnóstico devem, a partir de então, guiar o planejamento docente e a escolha por intervenções pedagógicas adequadas, como forma de promover a recuperação dos pontos identificados como fracos. Além disso, o diagnóstico permite que o professor possa adequar suas abordagens e estratégias de ensino às necessidades de cada aluno, para estimular seu progresso e fazer com que ele atinja novos patamares em suas competências.

Fonte: Santos (2021)

Quando aplicar uma avaliação Diagnóstica?

A aplicação de uma avaliação diagnóstica é recomendada para todo início de ciclo ou processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, é possível analisar o conhecimento prévio dos alunos em relação aos pontos a serem trabalhados e embasar as abordagens adotadas pelo professor. O educador consegue dar ênfase àqueles pontos que os alunos menos dominam.

Em resumo, a avaliação diagnóstica deve servir como guia para o professor e seus alunos, tornando a construção do conhecimento um processo leve, eficaz e personalizado, ao considerar e respeitar as individualidades.



Alguns instrumentos utilizados para a avaliação diagnóstica



Seminários: Apresentação de trabalhos sobre diversos temas.

Raciocínio: Atividades relacionadas as habilidades de interpretação de situações, problemas, cálculos e lógica.



Leitura e interpretação de textos: Atividades para identificar as habilidades que envolvam leitura, interpretação, as ideias principais do texto e outros a ele relacionados.



Produção textual: permite analisar os conteúdos e aspectos linguísticos, como concordância, coesão e coerência, as especificidades e finalidades do texto.



Escrita espontânea: atividade voltada para a educação infantil e séries iniciais com o objetivo de analisar o nível alfabético em que o aluno se encontra.

Instrumentos da Avaliação Diagnóstica
Fonte: A autora (2023).

Avaliação Somativa

A avaliação somativa, com função classificatória, realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino. Consiste em classificar os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente, tendo em vista a promoção de uma série para outra ou de um grau para outro (HAYDT, 2008, p. 18).



A avaliação somativa é pontual e tem como característica classificar, informar, certificar e verificar o que parece ter sido assimilado pelos alunos.

A avaliação somativa está relacionada ao aspecto quantitativo. Pode ser mensurada por meio de notas e informações ao final do bimestre, trimestre ou semestre. Observando esta característica, precisamos estar atentos ao que diz a LDB - Art. 24. V sobre a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre o de eventuais provas finais.



Figura 05: Avaliação Somativa.
Fonte: Geografia Visual, Adriano Liziero (2014).



Pensando na Avaliação Somativa:

Como avaliar os alunos, visto que o nível e a capacidade de aprendizagens são heterogêneas?

Avaliação formativa

A avaliação formativa exige que o professor reflita a respeito dos objetivos, conteúdos e metodologias escolhidas. Ela também requer a constante revisão e adaptação do planejamento de ensino.

O processo avaliativo deve estar articulado com os demais elementos do Plano de Trabalho Docente, como a seleção dos conteúdos, justificativa e encaminhamentos metodológicos. A avaliação deve subsidiar a continuidade do ato de planejar, para que se possa corrigir caminhos e alterar percursos que levem à aprendizagem do aluno. Ao rever percursos, faz-se imprescindível que o educador possa se desligar do uso autoritário da avaliação. Para tanto, é necessário rever sua metodologia e trabalho em sala de aula; redimensionar o uso da avaliação — tanto do ponto de vista da forma como do conteúdo; alterar a postura diante dos resultados da avaliação; criar uma nova mentalidade junto aos alunos, aos colegas educadores e aos pais (VASCONCELLOS, 1995, p.54).



Na avaliação formativa, o professor precisa fazer os seguintes questionamentos antes de utilizar algum instrumento avaliativo:



O que avaliar? Para que avaliar? Como avaliar?

AVALIAÇÃO FORMATIVA E O REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ

Apesar da discussão sobre avaliação formativa ser bastante extensa, o intuito desse texto discorre sobre alguns elementos para a reflexão docente, assim como ressalta a necessidade da avaliação diagnóstica na realização do planejamento e da organização do trabalho pedagógico.

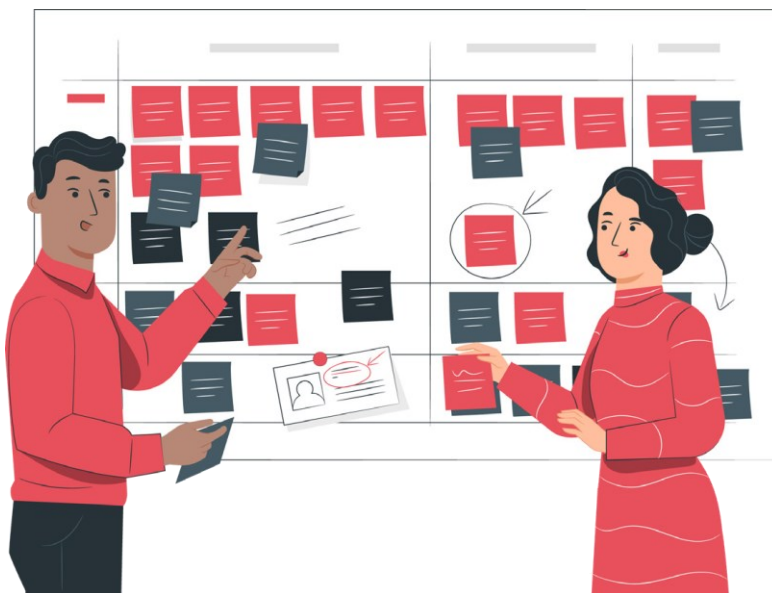
O significado do ato de avaliar pode ser interpretado ou reconhecido de diferentes formas, de acordo o contexto de sua realização, a concepção que a embasa, os valores de quem avalia e, mesmo aqueles conceitos já concebidos, que influenciam diretamente no processo e no resultado da avaliação.

Entretanto, a avaliação escolar se constitui, não apenas pela simples coleta de informações e a mensuração do número de acertos, notas, escores, entre outros, mas também como uma importante aliada no processo de ensino, aprendizagem e na definição de encaminhamentos e estratégias mais adequadas para que os estudantes, efetivamente, aprendam.

Com relação aos aspectos legais da avaliação escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9394/96, afirma, em seu artigo 24, inciso V, que:

A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

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



AVALIAÇÃO FORMATIVA: UMA REFLEXÃO DO TRABALHO DOCENTE

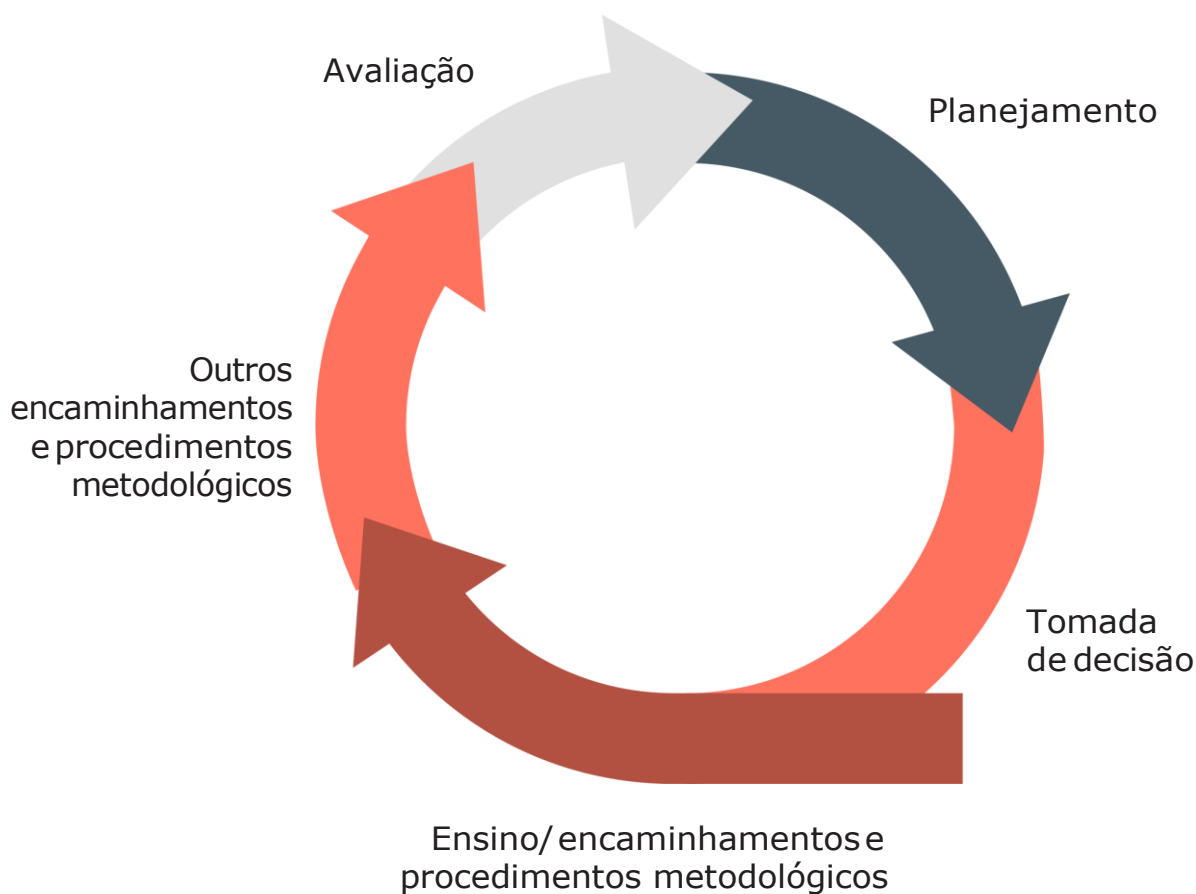
A avaliação deve ser entendida como um dos aspectos do ensino pelo qual o professor estuda e interpreta os dados da aprendizagem e de seu próprio trabalho, com as finalidades de acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos alunos, bem como diagnosticar seus resultados e atribuir-lhes valor (PARANÁ, 1999, p. 1).

Diante disso, não podemos deixar de ressaltar que a prática pedagógica se dá na relação intrínseca e inseparável entre os seguintes elementos:



Assim, falar sobre avaliação sem discutir a importância de que a ação docente em sala de aula precisa ser intencional e previamente organizada, torna qualquer debate sobre o tema superficial e sem relevância quanto ao verdadeiro e essencial papel que avaliação escolar têm nos processos educativos de qualquer natureza, sobremaneira na educação escolar (PARANÁ, 2020, p. 15).

Veja o exemplo dessa relação no diagrama da avaliação formativa.



Fonte: Adaptado de Paraná (2020, p. 16).

A avaliação deve partir de critérios claros para embasar a tomada de decisão do professor quanto às modificações necessárias nas atividades e encaminhamentos realizados, visando a aprendizagem.

Ou seja, a avaliação não se encerra na constatação. Ela é, antes de tudo, um ato dinâmico que implica na decisão de 'o que fazer'. Assim, a definição dos critérios, dos instrumentos e a utilização dos dados deles provenientes é crucial para determinar se a avaliação está sendo utilizada como meio classificatório e excludente ou, de fato, formativo.

A condução dessa prática, se realizada de forma inadequada, pode ser um elemento contra o avanço e sucesso dos estudantes.



ALGUMAS REGRAS PARA A ELABORAÇÃO DE UM INSTRUMENTO ADEQUADO DE COLETA DE DADOS PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, SEGUNDO LUCKESI (2002, P. 362-364) SÃO:



DEVEM APRESENTAR NÍVEIS DIFERENCIADOS DE DIFICULDADE DENTRO DE UM MESMO CONTEÚDO, DE TAL FORMA QUE O ESTUDANTE POSSA REVELAR QUE APRENDEU DESDE OS COMPONENTES MAIS SIMPLES ATÉ O MAIS COMPLEXO.



DEVEM ESTAR CONSTRUÍDAS NUMA LINGUAGEM CLARA E COMPREENSÍVEL. PERGUNTAS INCOMPREENSÍVEIS IMPOSSIBILITAM RESPOSTAS ADEQUADAS. SEM ENTENDER O QUE SE PERGUNTA, DIFICILMENTE ALGUÉM PODERÁ RESPONDER A ALGUMA COISA COM ADEQUAÇÃO.



DEVEM TER PRECISÃO. O EDUCANDO DEVE COMPREENDER BEM OS CONTORNOS DA RESPOSTA QUE ESPERAMOS COMO ADEQUADA PARA A PERGUNTA POR NÓS FEITA.



DEVEM AJUDAR O EDUCANDO A APROFUNDAR SEUS CONHECIMENTOS E HABILIDADES. VALE TER PRESENTE QUE NÓS PODEMOS E DEVEMOS ELABORAR QUESTÕES E SITUAÇÕES-PROBLEMAS QUE, AO SEREM RESPONDIDAS, AJUDEM O EDUCANDO A APRENDER MAIS.

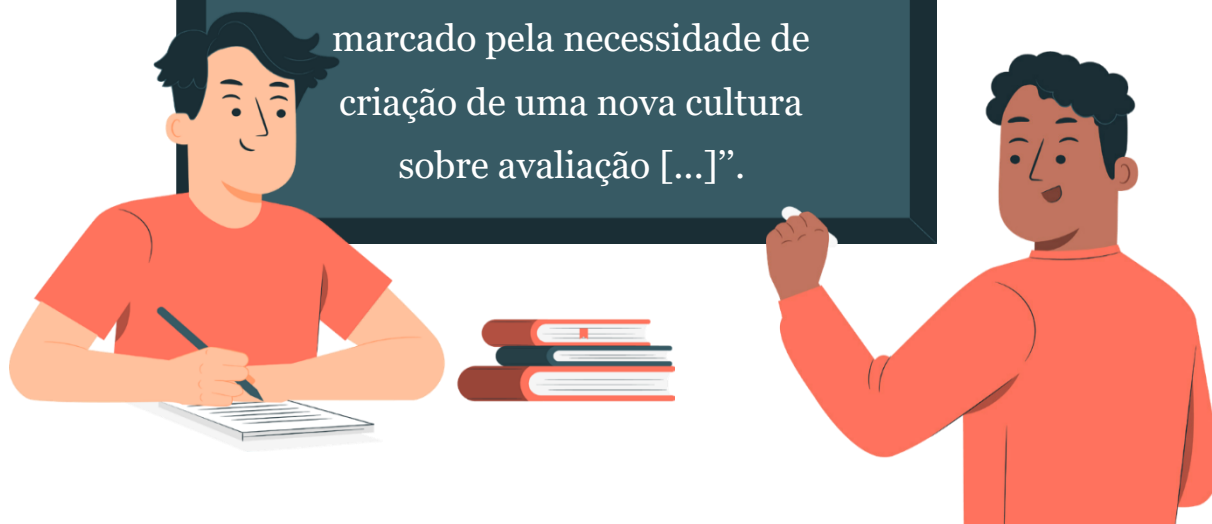


DEVEM SERVIR-SE DO MESMO NÍVEL DE COMPLEXIDADE DOS CONTEÚDOS TRABALHADOS NO ENSINO. NÃO SE DEVE ENSINAR ALGO NUM NÍVEL SIMPLES E, DEPOIS, SOLICITAR AO EDUCANDO UM DESEMPENHO NUM NÍVEL COMPLEXO OU VICE-VERSA.



DEVEM SERVIR-SE DAS MESMAS PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS ADOTADAS NO ENSINO DE CONTEÚDOS. SERVIR-SE DE UMA METODOLOGIA NO ENSINO E DE OUTRA NA ELABORAÇÃO DE QUESTÕES EXIGE DO EDUCANDO UMA ABORDAGEM QUE NÃO ENSINAMOS.

Para Esteban (2000, p. 8), “[.. .] o processo de avaliação do resultado escolar dos alunos e alunas está profundamente marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura sobre avaliação [...]”.

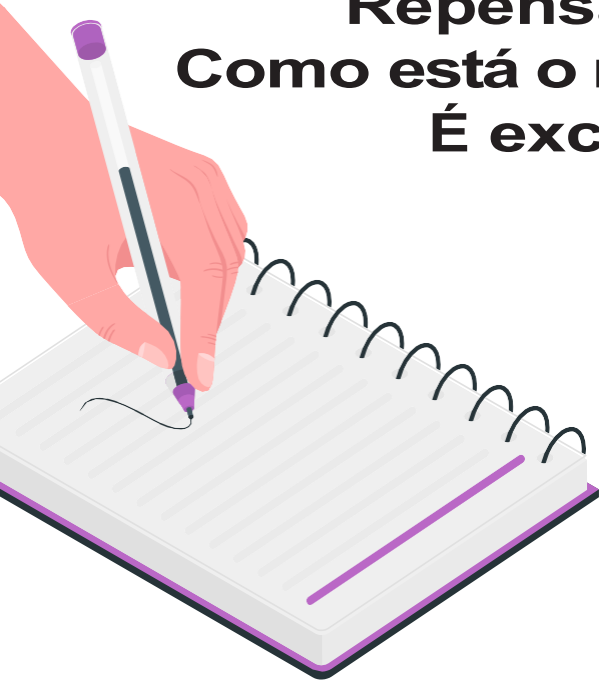


Um educador que se preocupe com a sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poder agir inconsciente e irrefletivamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e onde possivelmente está caminhando os resultados de sua ação. A avaliação, neste contexto, não poderá ser uma ação mecânica ao contrário, terá de ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social (LUCKESI, 2005, p. 46).

Aprofundando o assunto:
Vídeo: Avaliação da Aprendizagem: Formativa ou Somativa?
Duração: 16 min. 16s.



Repensando a prática avaliativa! Como está o meu olhar sobre a avaliação? É excludente ou inclusiva?



Leia e reflita sobre os textos a seguir:

1. A aluna chega em casa e entrega o boletim escolar para a sua mãe.

A mãe verifica que as notas da filha estão abaixo da média e diz:

- Filha, a sua escola e seus professores estão reprovados.

2.



Henrique leva tudo na brincadeira



Carla é normal



Pedro é falante



Teo é hiperativo



Sabrina é desorganizada



Maria é chorona



João é agressivo



Antonio é ansioso



Diego é introspectivo

REPENSANDO A PRÁTICA AVALIATIVA: COMO ESTÁ O MEU OLHAR SOBRE A AVALIAÇÃO?

EXCLUDENTE OU INCLUSIVA?

Qual reflexão podemos fazer em relação ao fracasso escolar dos alunos?

A avaliação é considerada como um instrumento sancionador e qualificador, em que o sujeito da avaliação é o aluno e somente o aluno. O objeto da avaliação são as aprendizagens realizadas segundo certos objetivos mínimos para todos (ZABALA, 2010, p. 195).

Ao elaborar o conceito da avaliação formativa, é fundamental abolir a concepção classificadora e excludente da avaliação tradicional. Ela deve ocorrer em todo o processo educativo, de forma a valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, com reflexão na seleção dos conteúdos, atividades. Além disso, precisa selecionar as estratégias de intervenção pedagógica fundamentadas na aquisição dos conhecimentos e no desenvolvimento das habilidades e competências.



REPENSANDO A PRÁTICA AVALIATIVA: COMO ESTÁ O MEU OLHAR SOBRE A AVALIAÇÃO?



EXCLUDENTE OU INCLUSIVA?

Notamos que os alunos foram rotulados pela professora de forma negativa. Somente Carla foi avaliada como normal. Qual será o critério utilizado por ela?

Luckesi (2002, p. 35), diz que: com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento. Isso é uma verdade, pois a avaliação é o veículo de aprendizagem que deve ter esse horizonte sempre no sentido de ampliação permanente a fim de romper a cultura de memorizar, rotular, escolher e excluir, tão presentes no sistema de ensino.

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

EXEMPLOS!



DRAMATIZAÇÕES E ENCENAÇÕES

A utilização das dramatizações e/ou apresentações possibilita ao professor analisar e avaliar o desenvolvimento da oralidade, da escrita, a expressão artística, a interação entre todos participantes, a criatividade, o espírito liderança e o convívio social.

PROVA

A prova é o instrumento de avaliação mais comumente utilizado na escola. Em algumas escolas todo seu processo avaliativo é centrado em provas, visto que possibilita fidedignidade na aprovação do aluno e na devolução dos resultados a comunidade escolar.

Segundo Moretto (2003), o professor deve contemplar alguns aspectos na elaboração de provas. A contextualização, na qual o texto de cada questão deve falar por si próprio e conduzir o aluno na elaboração da resposta, ou seja, não deve ser apenas ilustrativo. A parametrização, que consiste na indicação dos critérios de correção de forma clara e precisa. A exploração da capacidade de leitura e de escrita do aluno, colocando textos que obriguem que o aluno leia para chegar à resposta, como também elabore respostas que evidenciem sua aprendizagem. A proposição de questões que ultrapassem a simples transcrições de informações e exijam operações mentais mais complexas, demonstrando o que o aluno aprendeu.





SIMULADOS

Os simulados auxiliam para avaliar e preparar os estudantes para um determinado exame ou prova.

SEMINÁRIOS

Por meio dos seminários, podemos avaliar a expressão oral do estudante, a ordenação de ideias, a argumentação, a compreensão e a interpretação do tema estudado. Essa atividade colabora para a perda da inibição e consiste em apresentar um determinado conteúdo para os demais.



AVALIAÇÃO POR PARES

A avaliação por pares faz parte das metodologias ativas. Os alunos analisam as atividades dos colegas, refletem sobre as respostas e avaliam se elas foram bem realizadas ou não. Isso exige que os alunos dêem feedbacks e notas (ou ambos) para seus pares. As atividades podem ser realizadas tanto com modelos tradicionais ou contemporâneos. O professor é o mediador do processo.





RELATÓRIO

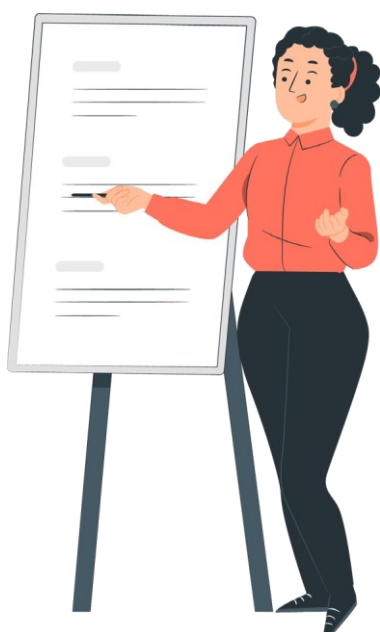
O relatório de avaliação expressa os avanços na aprendizagem, mudanças conceituais e comportamentais da criança, fornece subsídios para o professor no processo de avaliação da aprendizagem e da sua prática pedagógica.

PORTFÓLIO

O portfólio escolar é caracterizado como uma ferramenta de registro e avaliação, que permite ao professor registrar o trabalho e as atividades desenvolvidas no decorrer do ano letivo.

Os registros permitem observar o desenvolvimento do aluno, tanto no aspecto comportamental como educacional e colabora para uma constante ação-reflexão do ato de ensinar e aprender.

Este método ocupa progressivamente um espaço maior nas escolas, desde a educação infantil até o ensino superior.



MAPAS CONCEITUAIS

Utilizados como instrumento avaliativo, os mapas conceituais concentram-se na obtenção de informações acerca da estruturação edificada pelo educando para um conjunto de conceitos.

Assim, importa-se em determinar os conceitos apropriados e as relações estabelecidas entre eles, interessa precisar como o estudante "estrutura, hierarquiza, diferencia, relaciona, discrimina e integra conceitos de uma determinada unidade de estudo, tópico, disciplina etc." (MOREIRA; BUCHWEITZ, 1993, p. 43).

ANSIEDADE E AVALIAÇÃO

A revista nova escola publicou uma pesquisa realizada pelo programa internacional de avaliação de estudantes (Pisa) que objetiva resultados sobre como os alunos adolescentes lidam na hora de fazer um teste ou uma prova.

Derivado dos questionários do Pisa, o relatório de bem-estar dos estudantes revelou que 80% dos brasileiros na faixa dos 15 anos sentem-se muito ansiosos na hora de fazer uma prova, mesmo quando se preparam para o teste. 56% se sentem muito tensos ao estudar.

Os índices estão bem acima da média dos países da ocde, que é de 55% e 36%, respectivamente. em todos os países pesquisados, as meninas reportaram sentir mais ansiedade do que os meninos: 64% delas ficam muito nervosas na hora de fazer um teste, ante 47% deles. Uma hipótese é que as garotas são, de forma geral, menos confiantes do que os garotos e, por isso, sentem mais desconforto e preocupação antes e durante a aplicação das provas.

o conceito é chamado em inglês de test anxiety, e refere-se ao que sofrem as crianças em idade escolar. alguns estudos de Angus S. Mcdonald, em destaque "The Prevalence And Effects Of Test Anxiety In School Children" (A Prevalência E Os Efeitos Da Ansiedade Nas Provas Em Crianças Em Idade Escolar) a ansiedade nas avaliações podem prejudicar de 10% a 40% dos estudantes.

FONTE: OLIVEIRA (2019). Revista Nova escola.



Para alguns alunos o medo da prova está ligado a ficar com notas abaixo da média, de reprovar, da rejeição e da cobrança dos pais.

Segundo Luckesi (2008, p. 24), o medo é um fator importante no processo de controle social. Internalizado, é um excelente freio às ações que são supostamente indesejáveis. Daí, o Estado, a Igreja, a família e a escola podem utilizar-se dele de forma exacerbada. O medo gera a submissão forçada e habitua a criança e o jovem a viverem sob sua égide. Reiterado, gera modos permanentes e petrificados de ação. Produz não só uma personalidade submissa, como também hábitos de comportamento físico tenso que conduzem às doenças respiratórias, gástricas, sexuais, etc.

É fundamental que as escolas não priorizem apenas os resultados das avaliações, ela deve ser contínua, processual e formativa com o objetivo no desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos. A avaliação precisa ser considerada como uma ferramenta que traga benefícios para o educando. Os erros devem ser considerados como sinais de como o aluno está relacionando os conhecimentos que já possui com os novos que estão sendo adquiridos, de forma dialógica. Dessa forma, a avaliação colabora na construção do conhecimento e com a saúde emocional dos alunos.

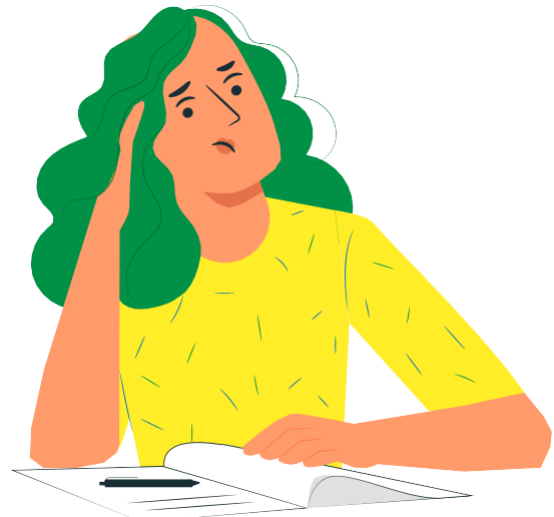


AO SE TRATAR DA SAÚDE EMOCIONAL, DEVE EXISTIR UM TRABALHO ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA PARA INVESTIGAR OS PONTOS DE ANSIEDADE DO ALUNO SEM COLOCAR EM QUESTIONAMENTO A CAPACIDADE COGNITIVA DELE EM VISTA DE UM RESULTADO NEGATIVO.

APROFUNDANDO O ASSUNTO:

Vídeo: Ansiedade em Crianças e Adolescentes

Duração: 04 min. 55s



Na hora da prova

Como se sentem os brasileiros em comparação com a média da OCDE



“Mesmo quando estou preparado para um teste me sinto muito ansioso.”



“Quero poder escolher dentre as melhores oportunidades disponíveis quando me formar.”



“Fico muito tenso quando estudo.”



“Quero ser um dos melhores alunos da minha sala.”



Como adolescentes lidam na hora de fazer prova
Fonte: Revista Nova Escola

CORREÇÃO E FEEDBACK: PARTES IMPORTANTES DO PROCESSO AVALIATIVO

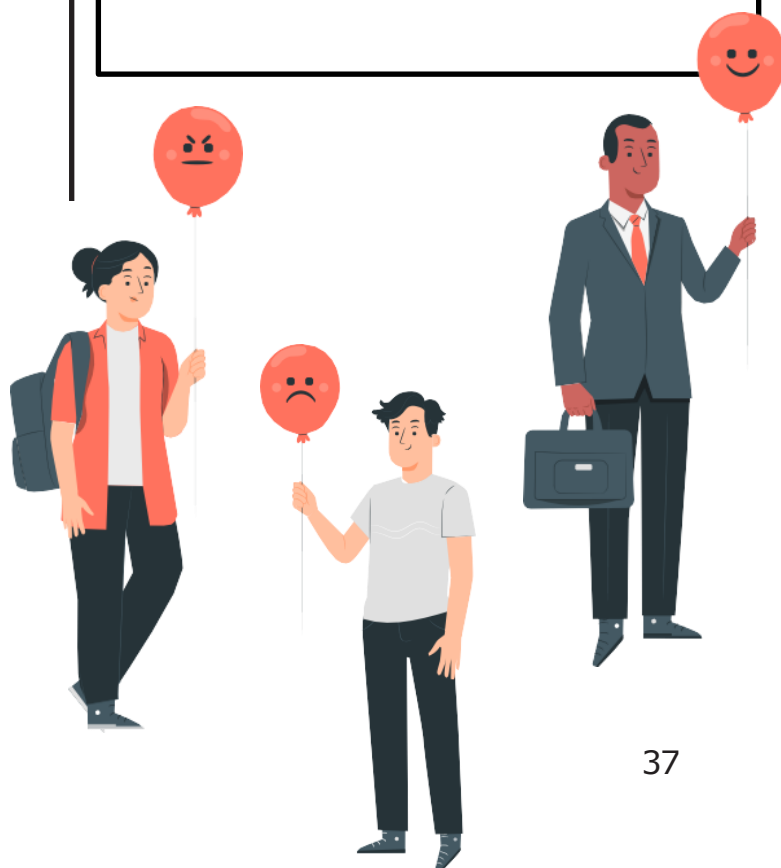
A correção dos instrumentos de avaliação também é parte importante do processo. É essencial que ela aconteça sem desqualificar o trabalho do estudante e que os erros identificados sejam SEMPRE considerados como uma possibilidade de aprender. Os dados obtidos devem ser utilizados como um recurso na melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem (PARANÁ, 2020, p. 16).

Apesar da necessária prática da avaliação formativa, a aferição de notas e conceitos é uma exigência burocrática, mas necessária, do ponto de vista dos sistemas de ensino e dos sujeitos que estão fora de sala de aula. No entanto, podem contribuir de forma significativa na organização do trabalho pedagógico da escola e das redes de ensino.

Essa atribuição é uma responsabilidade de excepcional importância. O formato que esses resultados são apresentados variam, conforme o sistema de ensino e a etapa ou fase em que ele é realizado.

Fonte: Paraná (2020, p. 17).

Uma avaliação só será efetivamente “formativa”, quando seus resultados contribuírem para que os estudantes revejam seus erros e o professor retome os conteúdos e objetivos com encaminhamentos, explicações e atividades diferenciadas. Para tal fim, é fundamental discutir os resultados obtidos com os estudantes, fazendo a devolução do instrumento corrigido, comentando os aspectos positivos e indicando as fragilidades que devem ser retomadas com a turma, ressaltando que os erros devem ser utilizados para superar as dificuldades apresentadas (PARANÁ, 2020, p. 17).



RECUPERAÇÃO DE ESTUDOS

A deliberação estadual 07/99 DO CCE/PR, é clara quanto ao processo de recuperação dos conteúdos e do aproveitamento escolar.

Art. 11 - A recuperação é um dos aspectos da aprendizagem no seu desenvolvimento contínuo, pela qual o aluno, com aproveitamento insuficiente, dispõe de condições que lhe possibilitem a apreensão de conteúdos básicos.

Art. 13 - A recuperação de estudos deverá constituir um conjunto integrado ao processo de ensino, além de se adequar às dificuldades dos alunos.

Parágrafo único – A recuperação de estudos realizada durante o ano letivo será considerada para efeito de documentação escolar (PARANÁ, CEE/PR, 1999).

A recuperação destina-se ao aluno que apresenta dificuldades e tem como objetivo corrigir deficiências na aprendizagem dos conteúdos ministrados. Ela é paralela e deve acontecer no momento em que a dificuldade se apresentar.

Segundo a instrução n.º 15/2017–SUED/SEED.

A recuperação deve ser entendida como um dos aspectos do processo ensino-aprendizagem pelo qual o(a) docente reorganizará sua metodologia em função dos resultados de aprendizagem apresentados pelos(as) estudantes.

A recuperação de estudos deverá contemplar os conteúdos da disciplina/ componente curricular a serem retomados, utilizando-se de procedimentos didáticos-metodológicos diversificados e de novos instrumentos avaliativos, com a finalidade de atender aos critérios de aprendizagem de cada conteúdo.

A oferta de recuperação de estudos é obrigatória e visa garantir a efetiva apropriação dos conteúdos básicos, portanto deve ser oportunizada a todos(as) os(as) estudantes, independente de estarem ou não com o rendimento acima da média.

Os resultados da recuperação deverão ser tomados na sua melhor forma e registrados no Livro Registro de Classe on line (RCO).



REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 ago. 2023.

ESTEBAN, M. T. et al. **Avaliação**: Uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2008.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

HOFFMANN, J. M. **Avaliar para Promover**: as setas do caminho. 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOFFMAN, J. M.; LUCKESI, C. **Avaliação**: caminhos para a aprendizagem. Youtube, 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ln7pcf-1Th3M>. Acesso em: 01 set. 2021.

HOFFMAN, J. M. **Avaliação mediadora**: Uma prática em construção da pré-escola à universidade - Relatórios de Avaliação. Mediação, Porto Alegre: 2007.

LADEIRA, S. **Habilidades e competências** - BNCC em ação. Youtube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eHiM1N3s6Wc>. Acesso em: 10 ago. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez. Coleção Magistério 2º Grau Série Formando Professor, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador-BA: Malabares, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAURO V. M. F. **Ansiedade em crianças e adolescentes**. Doutor Ajuda. Youtube, 14 de out. de 2020, 4min55s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pGgIO7T0FZk>. Acesso em: 08 mai. 2021.

MCDONALD, A. S. The Prevalence and Effects of Test Anxiety in School Children. **International Journal of Experimental Educational Psychology**, jul. 2010. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01443410020019867>. Acesso em: 03 ago. 2021.

MOREIRA, M. A.; BUCHWEITZ, B. **Novas estratégias de ensino e aprendizagem**: os mapas conceituais e o vies epistemológico. Lisboa: Plátano, 1993.

MORETTO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudo** – não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NOVA ESCOLA. **Planejar Objetivos**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/296/planejarobjetivos>. Acesso em: 16 jul. 2021.

UNIVESP. **Avaliação da aprendizagem**: formativa ou somativa? Youtube, 29 de mai. de 2013, 16min16s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G5VEkMf5DRk>. Acesso em: 20 ago. 2021.

OLIVEIRA, T. Pisa alerta que 80% dos alunos brasileiros de sentem muito ansiosos. **Nova escola**, 322, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17035/pisa-alertaque-80-dos-alunos-brasileiros-se-sentem-mui-toansiosos>. Acesso em: 16 jul. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEED. **Deliberação 007/99**, que trata das normas gerais para Avaliação do Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção de Alunos, do Sistema Estadual de Ensino, em Nível do Ensino Fundamental e Médio, no capítulo primeiro, que se refere a Avaliação do Aproveitamento Escolar, 1999.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEED. **Instrução n.º 15/2017–SUED/SEED**, que trata Avaliação do Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção dos(as) estudantes das instituições de ensino da rede pública estadual de ensino do Estado do Paraná, 14 de Set. 2017.

PARANÁ. **Referencial curricular do Paraná em foco**. Ensino fundamental, anos iniciais. 2020. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/referencial_curricular_parana_foco/referencial_curricular_parana_foco.pdf. Acesso em: 02 ago. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba: SEED/PR, 2018. Disponível em: <http://www.referencialcurricular.doparana.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=11>. Acesso em: 05 mai. 2021.

PENIDO, A. **As 10 competências gerais da BNCC** – como integrá-las ao currículo – bloco 1. E-docente. Youtube, 8 de mai. de 2019, 10min28s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MCobuw8xYo8>. Acesso em: 10 ago. 2021.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma aprendizagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto, Pt: Porto Editora, 1993, p.173.

SANTOS, V. R. dos. **Avaliação diagnóstica: um importante investimento na formação dos alunos**. Sae Digital, 2021. Disponível em: <https://sae.digital/avaliacaodiagnostica/>. Acesso em: 15 ago. 2021.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação: concepção dialécticolibertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, Artmed, 2010.