

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LÚCIA HELENA MATOS GÓSS

PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORAS DE 4.º E 5.º ANO

LAGES (SC)

2021

LÚCIA HELENA MATOS GÓSS

**PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORAS DE 4.º E 5.º ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa I: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Selma Grosch

LAGES (SC)

2021

Ficha Catalográfica

G677p Góss, Lúcia Helena Matos.
Práticas de avaliação da aprendizagem e a formação continuada de professores de 4º e 5º ano /Lúcia Helena Matos Góss – Lages, SC, 2021.
118 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.
Orientadora: Maria Selma Grosch

1. Avaliação de Aprendizagem. 2. Concepções Teóricas e Práticas. 3. Formação Continuada. I. Grosch, Maria Selma. II Título.

CDD 372.2

Catálogo na Fonte: Biblioteca Central

LÚCIA HELENA MATOS GÓSS

**PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORAS DE 4º E 5º ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa I: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Lages, 9 de fevereiro de 2021

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Selma Grosch

Orientadora e Presidente da Banca – PPGE/UNIPLAC

Profa. Dra. Nadiane Feldkercher

Examinadora Titular Externa – PPGE/UNOESC

Profa. Dr. Jaime Farias Dresch

Examinador Titular Interno – PPGE/UNIPLAC

Dedico esta dissertação aos meus familiares, amigos e professores.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento vai primeiro à ELE, Deus Pai. Agradeço a ELE pela vida. Agradeço por não deixar que eu perdesse a serenidade e a constância nos desafios que avistava. Enfim, agradeço pelas bênçãos recebidas. Sonhei... Deus realizou.

Ao meu marido Wilson Fontanella Góss, por estar ao meu lado, sendo amigo e incentivador dos projetos que tive no decorrer da caminhada. Fez de tudo para que eu concluísse meus estudos e realizasse meu sonho de fazer o Mestrado em Educação. Serei para sempre agradecida por fazer parte da minha vida.

Às minhas filhas, Letícia, Aline e Karine, meu refúgio, força e coragem. Meu bem mais precioso...minha melhor metade!

Aos meus genros, Fabrízio, Willian e Jullian pela oportunidade de tê-los conhecido e por fazerem parte da nossa família.

Ao meu neto Andreas, que é para mim mais um novo motivo para sorrir.

Ao meu pai Luiz Matos, pelas orações e pelo amparo com palavras de estímulo em todas as situações com as quais me deparei durante esta trajetória. Um grande exemplo de integridade, bondade e amor de todos os seus filhos. Te amo muito, pai querido!

À minha mãe Jucélia Matos (in memoriam), mulher inspiradora pelo seu jeito amoroso de ser, seu cuidado com o outro e vontade de viver. Tive a oportunidade de assistir ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, estudando e aprendendo coisas novas referentes à sua área de atuação. Ainda hoje, é uma referência para toda minha família e, quando ela partiu foi muito difícil, porém, há um pouco dela dentro de mim e acredito que foi por meio de seus ensinamentos que encontrei forças para seguir adiante nos meus estudos.

Aos meus irmãos, Laura, Cláudia, Gillis, Adolfo, Luciane, Lucélia, Luiz Henrique e Tarcízio que carinhosamente revelavam em nossas curtas conversas o orgulho e passavam confiança, fé e segurança nessa minha caminhada. Agradeço a todos, irmãos queridos, que nesse período em que estive ausente cuidaram do nosso bem mais precioso, nosso pai.

À minha segunda mãe, minha sogra, Dona Helba, que nas horas de alegria em outras de tristeza pelo cansaço da jornada, muitas vezes estudando trancada no quarto, lá estava ela, com palavras de carinho e conforto. Por ela, todo meu amor, minha gratidão!

À querida amiga Nádia Souza, que em muitas madrugadas mandava uma mensagem dizendo: “Estou torcendo por você!” Obrigada minha amiga!

À Rita Moraes, minha amiga-irmã querida, por ter incentivado imensamente a minha entrada no mestrado e me fortalecido em vários momentos, sempre pronta para ouvir e ajudar, me fazendo acreditar que era capaz de seguir adiante. A ela todo meu carinho!

Às amigas de toda vida, Goreti, Kátia, Mari, Ceíça, Eva Rita, Angelita, Mirtes, Karine, Nívia e Laura, pelo carinho e compreensão das ausências e à Gislaine Matos, pela disponibilidade e paciência em auxiliar nos estudos, me dando dicas valorosas.

À escola EMEB Frei Bernardino, diretoras Laura Packer, Leandra Piva e Rita Moraes, em nome delas estendo meu agradecimento a todas as professoras desta escola, parceiras incansáveis na luta diária por uma educação que transforme e promova avanços significativos.

À generosidade das participantes desta pesquisa, professoras dedicadas, lutando por um futuro melhor para as nossas crianças. Sem elas, este trabalho não teria êxito.

Aos meus alunos, que me encorajam dia a dia a ser professora e lutar por uma educação de qualidade.

Aos professores Dr. Jaime Farias Dresch, Dra. Maria Selma Grosch, Dra. Lurdes Caron, Dra. Vanice dos Santos, Dr. Geraldo Augusto Locks, Dra. Lúcia Ceccato de Lima, Dra. Madalena Pereira da Silva, Dra. Mareli Eliane Graupe e Dra. Virgínia Tavares Vieira, pela atenção, carinho e cuidado com que deram suas aulas e partilharam seus conhecimentos.

Aos colegas do grupo de orientação e trabalhos, Nilva Alexandre e Susy Couto, Caren, Tathiana, Janice, Dione, meninas de Vacaria, enfim, turma de 2019. Também agradeço à turma de 2020, nas pessoas de Angelita, Andrea e Adriana que conheço só pela tela do computador, mas que em vários momentos compartilhamos nossas incertezas, preocupações e muita ansiedade, mas também muito contentamento e satisfação quando víamos que uma etapa estava sendo cumprida. Gratidão a todos e todas!

O mestrado me trouxe além de muito aprendizado, pessoas especiais que vou levar para a vida toda, com quem compartilhamos momentos alegres e outros nem tanto, mas houve relações de cuidado que se estabeleceram e se aprofundaram. Posso citar com muito carinho minha colega, parceira de horas de estudos, mesmo com bebezinho pequeno estava ali, junto, compartilhando seu conhecimento, sempre tão generosa, Cristiane Sales Correa.

Com muito carinho agradeço à minha orientadora, professora Dra Maria Selma Grosch, com dedicação incansável, orientações, paciência diante de nossas limitações, diálogo aberto e sempre respeitoso, não mediu esforços para transmitir os seus ensinamentos, compartilhar seus conhecimentos, sempre nos incentivando a alçar voos mais altos.

Às arguidoras professora Dra Nadiane Feldkercher, professora Dra Vanice dos Santos e arguidor professor Dr. Jaime Farias Dresch que contribuíram com suas leituras e sugestões, apontando caminhos e enriquecendo nosso trabalho.

À Prefeitura do Município de Lages, pela licença e o incentivo financeiro, oportunizando a realização deste sonho.

*Eu sou aquela mulher
a quem o tempo
muito ensinou.
Ensinou a amar a vida.
Não desistir da luta.
Recomeçar na derrota.
Renunciar a palavras e pensamentos negativos.
Acreditar nos valores humanos.
Ser otimista.*

*Creio numa força imanente
que vai ligando a família humana
numa corrente luminosa
de fraternidade universal.
Creio na solidariedade humana.
Creio na superação dos erros
e angústias do presente.
Acredito nos moços.
Exalto sua confiança,
generosidade e idealismo.
Creio nos milagres da ciência
e na descoberta de uma profilaxia
futura dos erros e violências
do presente.
Aprendi que mais vale lutar
do que recolher dinheiro fácil.
Antes acreditar do que duvidar.
Cora Coralina (1889/1985)*

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para o Exame de Defesa de Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 9 de fevereiro de 2021.

Lúcia Helena Matos Góss

*Talvez não seja muito importante o que a vida faz conosco; importante, sim,
é o que cada um de nós faz com a vida. Não hesito em dizer-vos que a
certeza é a distância mais curta para a ignorância.*

(ANTÔNIO NÓVOA, 2015)

*A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante
para assumirmos a responsabilidade por ele.*

(HANNA ARENDT, 1975)

RESUMO

A formação continuada de professores e a prática de avaliação com alunos de 4.º e 5.º ano é objeto deste estudo. Desse modo, buscou-se, compreender se a formação continuada das professoras de 4.º e 5.º ano atende suas necessidades teóricas e práticas relativas às concepções e aos anseios sobre a avaliação de aprendizagem dos estudantes. Para tanto, delineamos como objetivos específicos: refletir sobre a formação continuada a partir dos depoimentos das professoras entrevistadas de 4.º e 5.º ano voltadas para a avaliação da aprendizagem; identificar tipos de avaliação escolar a partir dos relatos de experiências das professoras de 4.º e 5.º ano; elencar representações sobre a avaliação da aprendizagem e a formação continuada; evidenciar o Projeto Político Pedagógico (PPP) como uma política de avaliação a partir da literatura. Buscamos embasar e entrecruzar os pensamentos de alguns autores como: Antônio Nóvoa (1989, 1991, 1992, 1995, 2012, 2017) Bernardete Angelina Gatti (2003, 2009, 2013/14), Carlos Cipriano Luckesi (1999, 2002, 2005, 2018), José Carlos Libâneo (1999, 2001, 2004, 2014, 2016) Jussara Hoffmann (2003, 2005), Maria Selma Grosch (2011), Selma Garrido Pimenta (2012, 2013, 2010) e Maurice Tardif (2003, 2014). Também nos amparamos em alguns documentos legais que embasam e norteiam a educação brasileira. Os sujeitos do estudo foram cinco professoras de 4.º e 5.º ano de um total de três escolas de rede municipal de Lages/SC. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, conforme Flick (2009, 2013). Já, os instrumentos de coleta de dados foram um questionário e uma entrevista semiestruturada. Os dados revelaram a relevância de uma formação continuada que contemple um repensar de ideias, práticas e tudo o que traga melhoria à avaliação da aprendizagem e implique num aprofundamento pedagógico do professor. Mesmo concluindo que a prática de avaliação das professoras contribui significativamente para o processo a pesquisa nos revela, por meio das análises, que essas professoras necessitam de um saber pedagógico que favoreça ainda mais um olhar reflexivo na aplicação do método avaliativo, valorizando, assim, a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos que são inerentes à profissão docente e internalizado por meio da formação continuada.

Palavras-chave: Avaliação de aprendizagem. Formação continuada de professoras de 4.º e 5.º ano. Concepções teóricas e práticas.

ABSTRACT

The teacher continuous education and the evaluation practice with 4.th and 5.th grade students are the subjects of this study. Therefore, was sought to understand if the theoretical and practices related to the conceptions and desires about the evaluation of students learning. For this purpose, we marked off as specific objectives: to reflect about the continuous education from the 4.th and 5.th grade teacher's interviews directed to the learning evaluation; and continuous formation; identify the kinds of school evaluation from the experience reports from the 4.th and 5.th grade; to catalogue representation about the learning evaluation and continued formation; to evidence the Political Pedagogical Project (PPP) with a political evaluation from the literature. We search to base and to intertwine the thought of some authors like:

Antônio Nóvoa (1989, 1991, 1992, 1995, 2012, 2017) Bernardete Angelina Gatti (2003, 2009, 2013/14), Carlos Cipriano Luckesi (1999, 2002, 2005, 2018), José Carlos Libâneo (1999, 2001, 2004, 2014, 2016) Jussara Hoffmann (2003, 2005), Maria Selma Grosch (2011), Selma Garrido Pimenta (2012, 2013, 2010) e Maurice Tardif (2003, 2014). We also sustained the research in some legal documents that base and give north to Brazilian education. The subjects of study were five teachers from the 4.th and 5.th grade from three schools from the public system of schools from Lages/SC. The interview had a qualitative approach, accordingly to Flick (2009, 2013). About, the data collection instruments were a questionnaire and a semi-structured interview. The date revealed that the relevancy of a continued education that includes a rethinking of ideas, practices and everything that brings improvements to the learning evaluation and involves a pedagogical deepening of the teacher. Even concluding that the evaluation practice of the teachers contributes significantly to the process the research reveal to us, through analyses, that those teachers need a pedagogical knowledge that favors even more a reflexive look in the application of the evaluative method, valuing, thus, the enhancing and the deepening of knowledge that are inherent to the teaching and acquired through the continuous education.

Key-words: Learning evaluation. 4.th and 5.th grade teacher continuous education. Theoretical and practices conceptions.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Nível de formação	35
Gráfico 2 – Idade	35
Gráfico 3 – Gênero dos participantes da pesquisa	36
Gráfico 4 – Ordem de importância	36
Gráfico 5 – Tempo de experiência.....	37
Gráfico 6 – Situação profissional	37
Gráfico 7 – Frequência que participa da formação.....	38
Gráfico 8 – A formação contribui na sua prática.....	38

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 – Síntese de banco de dados Scielo (2010 a 2018).....	22
Quadro 2 – Síntese do banco de dados Universidade do Planalto Catarinense – 2009	25
Quadro 3 – Síntese do Banco de dados – Teses e dissertações da CAPES.....	25
Quadro 4 – Síntese Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2017/2019)	27
Quadro 5 – Unidades Contextuais	81
Quadro 6 – Unidades de Codificação	82
Quadro 7 – Unidades Analíticas	83
Figura 1 – Saberes docentes dos professores	45
Figura 2 – Tipos de avaliação.....	75
Figura 3 – Perguntas do roteiro de entrevista.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	– Admitido em Caráter Temporário
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
BDTD	– Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEP	– Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COVID-19	– Corona Vírus Disease /19 referente ao ano 2019
EMEB	– Escola Municipal de Educação Básica
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	– Ministério da Educação
MS	– Ministério da Saúde do Brasil
OMS	– Organização Mundial de Saúde
PA	– Professora A
PB	– Professora B
PC	– Professora C
PD	– Professora D
PE	– Professora E
PME	– Plano Municipal de Educação
PCNs	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	– Plano Nacional de Educação
PPP	– Projeto Político Pedagógico
SCIELO	– Scientific Electronic Library
SMEL	– Secretaria Municipal de Educação de Lages
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	– Tecnologia da Informação e Comunicação
UNIPLAC	– Universidade do Planalto Catarinense

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO	21
2.1	PESQUISAS CORRELATAS – ESTADO DA QUESTÃO.....	21
2.2	LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA.....	30
2.3	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	31
2.4	TRATAMENTO DOS DADOS COLETADOS POR MEIO DOS QUESTIONÁRIOS	34
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	40
3.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	40
3.2	A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	43
3.2.1	Prejuízos de uma formação precária	50
3.3	DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA ATUALIDADE	54
3.4	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	60
4	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	66
4.1	FUNDAMENTANDO AVALIAÇÃO.....	66
4.2	CONCEPÇÕES AVALIATIVAS.....	70
4.3	FORMAS DE APRENDER E SE DESENVOLVER: PROPÓSITOS AVALIATIVOS.....	75
5	ANÁLISE DOS DADOS: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE SUAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO E SUAS FORMAÇÕES CONTINUADA ..	78
5.1	INICIANDO O PROCESSO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	78
5.2	REFLETINDO SOBRE O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE SUAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO E SUAS FORMAÇÕES CONTINUADA	83
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
	REFERÊNCIAS	105
	APÊNDICES.....	113
	Apêndice A – Texto de <i>e-mail</i> encaminhado às professoras	113
	Apêndice B – Questionário para professoras.....	114
	Apêndice C – Roteiro para entrevista com as professoras	116
	Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	117
	ANEXOS	118
	Anexo A – Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas	118

1 INTRODUÇÃO

[...] o ensino se modifica em decorrência da sua necessária ligação com o desenvolvimento da sociedade e com as condições reais em que ocorre o trabalho docente (LIBÂNEO, 2009, p. 2).

Por trás de grandes transformações sociais está o papel da escola, do professor. Um professor moderno, que acompanha as mudanças e atende as demandas necessárias. Dessa forma, reflexões sobre a formação docente procuram vislumbrar uma educação de qualidade, uma educação que atenda de modo determinante a carências da coletividade, sobretudo em relação ao rendimento do estudante em se tratando da avaliação escolar.

Inicialmente, ressalto que o interesse pelo tema ora proposto se deu em decorrência da minha experiência como professora, bem como por meio de conversas e discussões com colegas de profissão. Nesse sentido, ficou claro nos nossos debates que apresentávamos as mesmas angústias sobre a avaliação da aprendizagem, de maneira que tais inquietações acabaram por se transformar em uma imensa vontade de estudar mais sobre o assunto em questão.

Minha formação em Pedagogia aconteceu nos anos 1980, mas demorei para exercer a função de professora. Após minha formação na faculdade, passei por outras transições em minha vida no âmbito familiar. Casada e com três filhas, meu coração sentia que deveria priorizar o lado família. Passaram-se alguns anos e ao acompanhar o desenvolvimento e crescimento das minhas filhas, sentia que era o momento de pensar um pouco mais em mim. Em 2008, deixei meu currículo na Secretaria da Educação e logo fui chamada para trabalhar como professora, admitida em caráter temporário – ACT com turmas de 5º ano numa escola do município.

Atuando como professora do ensino fundamental, uma das inquietudes foi olhar para o sistema de ensino aprendizagem e me deparar com múltiplas especificidades de alunos. Com limitada experiência profissional, no entanto, tive ajuda de pessoas queridas, experientes e competentes, que me auxiliaram de diversas formas a ser quem sou hoje. Este apoio se deu por meio de leituras e trocas de conhecimento com colegas no ambiente escolar para desenvolver-me com mais qualidade. Desse modo, fui desenvolvendo habilidades de planejar, além de criar situações de improviso para trabalhar em sala de aula.

Assim, fui percebendo o quanto meus interesses e referências foram ressignificados, alicerçados na prática adquirida e, em especial, nos estudos desempenhados na pós-graduação que havia iniciado em 2011, no mesmo ano em que me efetivei, por meio de concurso público, como professora de séries iniciais na rede municipal de ensino de Lages. Nesse sentido, fui me

tornando uma profissional cada vez mais sensível e atenta às diferenças dos alunos no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, sobretudo, quando passei a lecionar para turmas de 4.º e 5.º ano, compreendendo que cada um possui um ritmo diferente e isso ficou mais evidenciado devido ao processo de transição pelo qual eles estavam passando nesse período de vida.

Relembrando minha formação no Magistério e no curso de Pedagogia não posso deixar de admitir que a prática vivenciada no estágio, os estudos aprofundados na vida acadêmica e as pesquisas relacionadas à educação foram extremamente importantes porque contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto ser humano. Todas essas experiências auxiliaram e, ainda hoje, auxiliam na minha caminhada como professora, e me faz acreditar que posso ir além dos limites enquanto profissional.

Fui percebendo que a sociedade foi se transformando ao longo do tempo e compreendi que precisava de mais suporte teórico. Por esse motivo, sempre que era convidada pela Secretaria de Educação do município a participar de encontros de formação, estava sempre presente, pois tinha e tenho a concepção de que a Formação Continuada de Professores vem para criar um ambiente de compartilhamento de experiências refletidas à luz de concepções teóricas. Além disso, permite discutir o papel do professor em sala de aula, auxiliar em como mediar conhecimentos com seus alunos, entre outros aspectos da relação pedagógica no cotidiano da sala de aula. Por isso, os encontros de formação são de grande relevância para o docente, pois, além de permitir a análise e aprofundamento de estudos, também acontece a socialização entre os seus pares.

A Secretaria da Educação indicava que havia uma preocupação com a formação continuada, pois além do plano de cargos e salários da carreira dos professores, a formação continuada passou a ser assegurada pela Lei Complementar n.º 353, de 3 de fevereiro de 2011, descrita no Artigo 33, parágrafo 1.º. Contudo, apesar dessa preocupação, o que eu percebia nas conversas informais, com colegas de profissão era a falta de mais embasamento sobre a avaliação da aprendizagem, com diálogos e estudos mais aprofundados. Em outras palavras, eu queria refletir mais sobre minha realidade e aprender a repensar minhas atitudes. A avaliação era um assunto tratado apenas para classificar o aluno bom e o ruim no final da aprendizagem, isto é, um método de aprovação e reprovação, nada mais.

Nesse sentido, por vezes me sentia desmotivada, pois a formação mostrava-se carente em oferecer assistência e apoio às práticas pedagógicas, incluindo o modo de avaliação. Com base nas minhas angústias a vontade de pesquisar mais sobre o que me aflige foi tomando conta

dos meus pensamentos. A busca por leituras de acordo com o tema foi fazendo sentido quando passei a ter orientação adequada no curso de mestrado, pois foi sendo promovido por meio desses momentos reflexões e a ampliação do conhecimento do assunto da minha pesquisa.

Cabe ressaltar que estamos sempre em processo de construção e transformação e, durante toda essa jornada, um dos pontos que mais geravam indagações dentro da sala de aula, como já relatado, foi e é o processo de avaliação. Por isso, considero ser tão relevante o tratamento dessa questão nos encontros de formação, por ser um espaço no qual podemos revelar nossas angústias.

Sendo a formação continuada o lócus destinado à construção e partilha de saberes, o tema avaliação da aprendizagem me provoca, me incomoda e me leva a acreditar que um estudo aprofundado disso pode contribuir no meu próprio desempenho enquanto professora e também para a sociedade como um todo. Afinal, professores de 4.º e 5.º ano têm a necessidade de participar de uma formação continuada que contemple seus desejos e anseios, por meio de espaços e encontros que oportunizem conhecimentos e estudos continuados que também tratem da avaliação, para refletir em seu fazer pedagógico.

Ademais, os professores que atuam na formação continuada são, na sua maioria, profissionais capacitados, apesar de sabermos que muitas vezes, devido às ideologias políticas, as mudanças acabam acontecendo e desfazendo um trabalho já iniciado por esses profissionais formadores, pois de acordo com Gatti (2009), a formação continuada deve vir como possibilidade de melhoria no desempenho do professor em sala de aula, por meio de trocas de experiências coletivas, refletindo a prática, ampliando os conhecimentos através de diálogo, visando atualização de forma contextualizada e podendo gerar mudanças significativas no meio educacional.

Do mesmo modo, avaliar faz parte do processo de aprendizagem, pois só assim o professor saberá se houve realmente progresso do educando, principalmente na concepção de avaliação diagnóstica. Porém, para que isso realmente ocorra, deve haver uma prática avaliativa que promova e cumpra sua função que é diagnosticar limites e avanços e, desse modo, reorientar o ensino.

Sendo a aprendizagem um fator relevante no processo educativo, acreditamos que a formação continuada deva abordar o assunto da avaliação incessantemente, pois percebemos ser a prática avaliativa uma atitude complexa para o professor. Isso se deve ao fato de que nossos alunos, em especial os de 4.º e 5.º ano, estão em um processo contínuo de transformação para prosseguirem nesse movimento rápido que segue o mundo, o que faz ver o quanto é

imprescindível que nós professores sigamos sempre aprendendo e nos adequando a essa realidade.

Entretanto, percebe-se a necessidade de mais abordagens sobre o tema, uma vez que só ouvimos falar do assunto no início ou final do ano como sistema de aprovação e reprovação por meio de notas ou conceitos no final da aprendizagem. Sendo assim, sentimos urgência de mais espaços de discussões sobre situações da rotina escolar, além de ferramentas inovadoras que a formação continuada pode proporcionar, permitindo que o professor incorpore conhecimento e forneça mudança e significância ao meio educacional. A esse respeito, Matos (2018, p. 71) diz que é essencial termos cursos de formação continuada que deem amparo ao professor nos momentos de necessidade e que, sobretudo, façam sentido e atendam de forma significativa esse educador na sua prática pedagógica.

Em decorrência dessas constatações, esta dissertação é resultante da pesquisa teve como guia o seguinte questionamento: a formação continuada de 4.º e 5.º ano atende às necessidades teóricas e práticas das/os professoras/es em relação às concepções e anseios sobre a avaliação de aprendizagem dos estudantes? Diante dessa problemática, o **objetivo** geral do estudo foi compreender se a formação continuada das professoras de 4.º e 5.º ano atende suas necessidades teóricas e práticas relativas às concepções e anseios sobre a avaliação de aprendizagem dos estudantes. Para tanto, delimitou-se como **objetivos específicos**: refletir sobre a formação continuada a partir dos depoimentos das professoras entrevistadas de 4.º e 5.º ano voltadas para avaliação da aprendizagem; identificar tipos de avaliação escolar a partir dos relatos de experiências das professoras de 4.º e 5.º ano; elencar representações sobre a avaliação da aprendizagem e a formação continuada; evidenciar o PPP como uma política de avaliação a partir da literatura

Como apontado, temos uma problemática, que é a dificuldade em avaliar os alunos e, como professora, a partir de minha realidade em sala de aula com turmas de 4.º e 5.º ano vivenciando essa problemática, encontrava-me angustiada com o método utilizado baseado em notas e conceitos. Diante disso, fui percebendo algo em comum: nas trocas de experiências com outros professores, em diálogos informais na sala dos professores, e/ou nos espaços de formação, nós nos encontrávamos muito preocupados em aprovar e reprovar alunos, preencher um diário de notas e entregar dentro do prazo determinado. Assim, justifica-se a realização desse estudo, uma vez que nos fará refletir sobre a prática de avaliar.

A dissertação decorrente da pesquisa está organizada em momentos distintos a partir de cinco seções, incluindo a introdução que traz um breve memorial descritivo sobre a trajetória

acadêmica da pesquisadora e suas motivações para investigar esta temática. Além disso, discorre também sobre as questões iniciais que geraram a pesquisa, a justificativa, o problema e os objetivos.

Por sua vez, a segunda seção descreve o percurso metodológico trilhado na construção da pesquisa. Nessa seção, descrevemos o estado da questão, o detalhamento de *locus* e dos sujeitos da pesquisa, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados bem como a análise e o tratamento dos dados coletados nos questionários. O autor que fundamenta e embasa esta seção é Flick (2013).

Já a terceira seção discorre sobre a formação de professores no Brasil, refletindo sobre o conjunto de circunstâncias educacionais e sociais ocorridas no país, a importância da formação continuada dos professores, os desafios da prática docente na atualidade, além de refletir também sobre o Projeto Político Pedagógico – PPP.

Sequencialmente a isso, a quarta seção contempla a avaliação da aprendizagem, como um processo em que o professor obtém informações sobre o que o aluno já tem de conhecimento e o que ainda precisa melhorar e, por meio dessa investigação adota métodos de ensino que oportunizam aos alunos aumentar seu grau de conhecimento. São contempladas ainda nessa seção as concepções avaliativas que são: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação somativa, além de formas de aprender e se desenvolver e os propósitos avaliativos.

A quinta seção traz a análise de conteúdo com base nos relatos de experiências das professoras entrevistadas, nas reflexões da pesquisadora, bem como as contribuições de autores que tratam das temáticas da formação de professores e avaliação da aprendizagem.

Por fim, trazemos as considerações finais sobre todo o caminho trilhado no estudo e os elementos que fizeram parte de todo o exposto.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade crítica e sua sensibilidade). (MINAYO, 2002, p. 14).

Esta seção apresenta o caminho metodológico do estudo e discorre sobre as pesquisas correlatas (estado da questão), instrumentos e procedimentos de coleta de dados, *locus* e sujeitos da pesquisa, análise e tratamento dos dados coletados no questionário. A pesquisa é básica, de campo, com questionário, entrevista semiestruturada e análise dos dados que foi feita pela leitura dos depoimentos das participantes, observando expressões que se evidenciam e se relacionam ao tema. Fomos fazendo anotações de forma criteriosa para que nada se perdesse, estabelecendo uma relação entre interpretação, pontos críticos e seu significado, enriquecendo com a literatura sobre o tema de forma a compreender, explicar e interpretar as informações trazidas pelos sujeitos do estudo. O enfoque desta pesquisa é alcançar os objetivos propostos que foram citados no início do trabalho.

Por isso optou-se por uma pesquisa de caráter qualitativo. Segundo Flick (2009, p. 20) “[...] a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido a pluralização das esferas de vida”. Dessa forma, entendemos que fazendo uso dessa abordagem teríamos mais informes a investigação por se tratar da realidade vivenciada pelos sujeitos da pesquisa.

2.1 PESQUISAS CORRELATAS – ESTADO DA QUESTÃO

No tocante à avaliação, nos vem à mente a complexidade do assunto em se tratando do método ou forma de avaliar. Sabemos que além de ser uma atitude formadora é também uma forma de controle curricular, mas nem sempre é adequado e vem ao encontro da aprendizagem do aluno. A avaliação é um método consciente e muitas vezes inconsciente de agir. Por isso, a importância de conhecer as dificuldades dos alunos, pois nos deparamos com circunstâncias que exigem de nós, professores, um olhar mais reflexivo e criterioso.

Para melhor entendimento desse aspecto, realizamos um levantamento sobre o tema em questão, nos bancos de dados da Scielo, CAPES e BDTD, e biblioteca da UNIPLAC buscando por artigos, teses e dissertações com um recorte entre os anos de 2009 a 2019 para conhecer o que foi pesquisado em termos de avaliação da aprendizagem e formação continuada nesse

período. Para tanto, foram utilizados os descritores: Avaliação da aprendizagem; formação continuada e Percepções e práticas docentes, às vezes de forma isolada e em outros momentos, conjugados, totalizando, assim, 929 trabalhos. Desse total, selecionamos 15 que serão na sequência mais bem detalhados para compreendermos o que já foi dito sobre o tema. Segundo Triviños, a realização da revisão bibliográfica é assinalada como:

O processo de avaliação do material bibliográfico que o pesquisador encontra lhe ensinará até onde outros investigadores têm chegado em seus esforços, os métodos empregados, as dificuldades que tiveram de enfrentar, o que pode ser ainda investigado etc. Ao mesmo tempo, irá avaliando seus recursos humanos e materiais, as possibilidades de realização de seu trabalho, a utilidade que os recursos alcançados podem emprestar a determinada área do saber e da ação (TRIVINÓS, 1987, p. 100).

Para a elaboração desse trabalho de pesquisa, como mencionado anteriormente, foi feita uma busca por trabalhos científicos concernentes ao assunto proposto. Para fundamentar nosso estudo, Flick (2013) aconselha: “de forma geral, você deve começar sua pesquisa lendo. Você deve procurar encontrar e ler o que já foi publicado acerca do seu tema, do campo de sua pesquisa e dos métodos que você quer aplicar em seu estudo” (FLICK, 2013, p. 42).

A primeira sondagem se deu por meio de artigos listados na base de dados *Scientific Electronic Library Online*¹ (SciELO), iniciou-se no dia oito de maio de dois mil e dezenove. Na inclusão dos vocábulos “Avaliação da aprendizagem”, foram evidenciados 98 artigos. Na busca, empreguei apenas artigos em português. Após uma breve leitura dos resumos, escolhi 11 artigos. A partir de uma análise, pude selecionar “seis” títulos, tendo em vista que alguns deles não correspondiam à pesquisa sobre o Ensino Fundamental.

Quadro 1 – Síntese de banco de dados Scielo (2010 a 2018)

ARTIGO	AUTORES	REVISTA
1 – Avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica?	Ana Lúcia Gomes Cavalcanti Neto e Josefa de Lima Fernandes Aquino Faculdade da Escada-FAESC	Educ. rev. [online]. 2010, v. 25, n. 2, p. 223-240. ISSN 0102-4698. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982009000200010 .
2 – A divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas	Nilma Santos Fontanive PUC – Rio de Janeiro/RJ	Avaliação e Políticas Públicas em Educação , jul, 2013, V. 21, n. 78, p. 83-100 DOI:10.1590/S010440362013005000005
3 – Avaliação, qualidade e equidade	Carlinda Leite e Preciosa Fernandes Universidade do Porto. Porto/Portugal.	Revista da Avaliação da Educação Superior Campinas , jul., 2014, Volume 19 Nº 2 Páginas 421 – 438 DOI:10.1590/S141440772014000200009

¹<http://www.scielo.br/>.

ARTIGO	AUTORES	REVISTA
4 – Avaliação da aprendizagem de ética no Ensino Fundamental	Maria Judith Lins Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – Rio de Janeiro/RJ	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação , set. 2015, v. 23, n. 88, p. 763-790 DOI:10.1590/S010440362015000300010
5 – Provinha Brasil e avaliação formativa: um diálogo possível?	Benigna Maria de Freitas Villas Boas, e Elisângela Teixeira Gomes Dias. Universidade de Brasília – Brasília/Distrito Federal	Educar em Revista [online]. 2015, n. spe1, pp.35-53. ISSN 0104-4060. http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.41421 .
6 – Avaliação das capacidades de leitura.	Suzana dos Santos Gomes UFMG -Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG	Educ. rev. [online]. 2017, n.63, pp. 221-236. ISSN 0104-4060. http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.46325 .

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Vimos que ao buscarmos por artigos, inúmeras foram as possibilidades de uma leitura mais ampla e seleção de autores. Percebemos desse modo que alguns estão mais em evidência em se tratando do tema escolhido.

O estudo realizado por Ana Lúcia Gomes Cavalcanti Neto e Josefa de Lima Fernandes Aquino (2010) analisa concepções de professores da 3.^a série do Ensino Fundamental II da cidade do Ribeirão/PE sobre a avaliação da aprendizagem fundamentada nos conceitos da avaliação como ato amoroso de mediação entre ensino e aprendizagem defendida por Luckesi. As estudantes da pesquisa acreditam que a direção para uma transformação está, por conseguinte, na atuação educativa dos educadores e numa formação, tanto inicial quanto continuada, coerente.

Já Nilma Santos Fontanive (2013) realizou a sua pesquisa sobre a avaliação e observou como consequência, ganhos na aprendizagem. No artigo são levantadas hipóteses sobre mecanismos e materiais utilizados na comunicação dos resultados, além de fazer referência à promoção de melhorias na aprendizagem, mediante a criação de materiais estruturados para educandos e educadores, incluindo questões de avaliação e exercícios. Observou, ainda, que tais decisões podem gerar, a curto e médio prazos, efeitos positivos na performance dos alunos e concluiu, no seu estudo, que a avaliação pode, de fato, num futuro próximo, proporcionar a aprendizagem efetiva aos estudantes.

Por sua vez, Carlinda Leite e Preciosa Fernandes (2014), em seu artigo, concentraram-se na avaliação da aprendizagem dos ensinos fundamental, médio e superior, revelando que o objetivo da pesquisa é argumentar alternativas ou a viabilidade para a avaliação de aprendizagem estabelecer um modo de oferecer uma educação de valor, que possibilite o princípio de justiça social. Principiando de um estudo de políticas internacionais que têm junto

à avaliação a criação de uma educação de qualidade, o artigo trata de falas acadêmicas, sobre a avaliação da aprendizagem em Portugal. Assim, vemos apontadas semelhança na educação e justiça social, nas falas e nos modos de avaliação. As autoras concluem fazendo uma reflexão sobre como a avaliação contribuiu para a qualidade do ensino.

Por outro lado, Maria Judith Lins (2015) relata que o objetivo de sua pesquisa qualitativa foi avaliar a aprendizagem de ética no Ensino Fundamental. Para tanto teve como questionamento: é possível desenvolver ética através de virtudes no Ensino Fundamental? Em seu estudo ficou definido o Método Sucupira Lins, que tem como alicerce a Escuta Sensível de Barbier. Nessa pesquisa, Lins agrega a participação de pesquisadores ao método. A conclusão alcançada foi de que as crianças aprenderam essas virtudes e foi positiva a hipótese levantada de que é possível aprender ética no Ensino Fundamental.

Na sequência, Benigna Maria de Freitas Villas Boas e Elisângela Teixeira Gomes Dias (2015) pesquisaram sobre o processo de aplicação da Provinha Brasil em uma escola de Ensino Fundamental. Acompanharam a atividade de realização pelos responsáveis gestores da escola, coordenadores, professores e os alunos do Ensino Fundamental. Desse modo, por meio de um minucioso estudo, concluíram que a Provinha Brasil pode contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem se estiver inserida em uma cultura avaliativa que dê destaque ao avanço da aprendizagem, desconsiderando ações e práticas classificatórias, mas, cumprindo seu propósito que é diagnosticar o aprendizado.

Já Suzana dos Santos Gomes (2017), estudou a avaliação e examinou as práticas de leitura elaboradas pelos educadores no segundo ano do Ensino Fundamental, em escolas da rede pública. Para tanto, apoiou-se em teóricos como Vygotsky e também na observação em sala de aula, além de exame de leitura. Concluindo seu estudo, a autora constatou a necessidade do ensino da leitura integrar todo o programa do currículo, compondo-se como recinto de contato e diálogo em todo o ambiente escolar.

No dia 15 de julho de dois mil e dezenove, na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)² busquei por biblioteca. Consultando o acervo selecionei a pesquisa geral e acrescentei os termos “Avaliação da aprendizagem” and “Formação continuada”, que resultaram 87 títulos. Fazendo uma breve leitura, descartei 80 desses trabalhos. Após uma leitura mais aprofundada, dos sete títulos escolhidos percebi que não estava compatível com o tema pois nenhum tratava da avaliação nas séries iniciais. Quando usei o descritor “Formação docente”, apareceram seis resultados, todavia, não condiziam com a temática da pesquisa.

² <http://www.uniplaclages.edu.br/>.

Optei, então, por selecionar a opção “pesquisa avançada” e usei o nome do autor, no caso, a autora “Jocemara de Melo Pereira”. Como já tinha conhecimento dessa pesquisa, optei por fazer a leitura e após fazer isso pude concluir que o tema/texto está de acordo com essa pesquisa.

Quadro 2 – Síntese do banco de dados Universidade do Planalto Catarinense – 2009

TRABALHO – DISSERTAÇÃO	AUTOR	ANO
A quê e a quem serve a avaliação? Memórias de egressos do Ensino Fundamental.	Jocemara de Melo Pereira	2009

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Com base no trabalho de dissertação de Jocemara de Melo Pereira (2009), vimos que a pesquisa partiu de uma experiência autobiográfica traumática relacionada à avaliação escolar. A autora se valeu de várias contribuições de teóricos como Esteban, Hoffmann, Luckesi, Libâneo e Bosi, entre outros. Seu objetivo era entender melhor como ocorre a avaliação da aprendizagem e o processo pedagógico, como diz a autora, “digno e humanizante”, com o fim de conceder grandeza às experimentações vividas pelos estudantes na escola e o professor refletir sobre suas ações dentro e fora do ambiente escolar.

Retomando a revisão de literatura no dia 20 de agosto de dois mil e dezenove, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com o objetivo de fazer uma leitura das produções acadêmicas sobre o tema, buscou-se identificar o que esses estudos indicam sobre a formação continuada e a avaliação da aprendizagem no contexto educacional.

Para a busca, foram utilizados os seguintes descritores sem recorte de tempo: “Formação Continuada” and “Avaliação da Aprendizagem no Ensino Fundamental”. Assim, obteve-se “um” resultado e, após breve leitura, constatei que não correspondia ao presente estudo. Excluí, então, o descritor “Ensino Fundamental” e tive como resultado 92 trabalhos publicados. Após leitura dos resumos, “três desses trabalhos” foram selecionados por mais se aproximarem da linha de pesquisa aqui adotada, no caso Linha de pesquisa 1 – Políticas e Processos Formativos em Educação.

Quadro 3 – Síntese do Banco de dados – Teses e dissertações da CAPES

TESES E DISSERTAÇÕES	AUTORES	ANO
1 – Formação inicial de professores para avaliar na educação básica pré e pós Reforma Curricular na Universidade Estadual Vale do Aracau (uva), no Municípios de Sobral (CE)	Lídia Azevedo de M. Rodrigues Universidade Federal do Ceará - UFC (FACED- Faculdade de Educação. PPGEB-Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira)	Tese 2014
2 – “Me ensina o que você vê”: Avaliação da aprendizagem no final do Ciclo de	Priscila Bier da Silveira	Dissertação 2016

TESES E DISSERTAÇÕES	AUTORES	ANO
Alfabetização no contexto da Formação Continuada promovida pelo PNAIC	Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.	
3 – função do Coordenador Pedagógico na qualificação do trabalho docente: formação continuada e avaliação educacional	Elizabeth Feffermann Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC/SP Faculdade de Educação	Dissertação 2016

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Lidia Azevedo de M. Rodrigues (2014) buscou em sua tese refletir sobre a formação inicial, bem como a formação continuada e a avaliação formativa por meio de estudos bibliográficos e análise documental, além de análise comparativa qualitativa de dados estatísticos, permitindo observar diferenças no planejamento da avaliação da aprendizagem com a prática pedagógica. A conclusão a que chegou ao finalizar sua tese é que existem muitos desafios a serem alcançados, sugestões de melhoria na proposta curricular em ação. Isso se deve, sobretudo, à esperança de uma formação inicial, bem como diretrizes curriculares para uma política de formação continuada que favoreçam efetivamente a melhoria das práticas da avaliação e, conseqüentemente, da aprendizagem do ensino.

Por sua vez, Priscila Bier da Silveira (2016), realizou um estudo exploratório/descritivo em sua dissertação, além de análise de documentos de alguns instrumentos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, para entender como era a proposta da avaliação da aprendizagem a partir da formação continuada. Após isso, a autora realizou entrevistas com as professoras que formam a cadeia multiplicadora de formação, por meio de um diálogo reflexivo. Priscila teve como objetivo identificar e analisar as práticas de avaliação da aprendizagem de professoras alfabetizadoras e a formação continuada do PNAIC. As reflexões da pesquisa evidenciaram mudanças nas práticas avaliativas e apontaram a avaliação formativa como peça complementar do planejamento e organização do ciclo alfabetizador. A pesquisa destacou a busca das professoras pela ruptura com a “prova” como documento de avaliação e a avaliação diagnóstica sendo outro tipo de método para acompanhar o estudo.

Por outro lado, Elizabeth Feffermann (2016), em sua dissertação, buscou investigar qual a compreensão que o Coordenador Pedagógico tem de sua prática formativa enquanto formador e avaliador, em se tratando da avaliação educacional, com ênfase na avaliação da aprendizagem. Para tanto, a pesquisa iniciou com uma análise documental e a aplicação de questionário, seguido de entrevista semiestruturada. A autora se embasou em teóricos como Libâneo, Nóvoa,

Placco, Almeida, Freitas e Fernandes, tematizando a função do coordenador pedagógico e o processo de formação de professores, a avaliação educacional e as dimensões avaliativas dentro da sala de aula. Ao encerrar a pesquisa, concluiu que muito ainda precisa ser discutido e aprofundado em relação ao coordenador pedagógico e seu trabalho como formador junto aos professores, no que se refere a avaliação educacional. Além disso, destacou-se a necessidade de políticas institucionais que proporcionem formação ao coordenador pedagógico, para que desenvolva práticas docentes que viabilizem desse modo, o processo de aprender de forma mais aprimorada.

Sequencialmente a isso, uma nova busca foi feita, dessa vez, na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações “BDTD”. Na ocasião, utilizei para a busca o descritor “Formação Continuada” and “Avaliação da Aprendizagem”, foram encontrados 652 resultados. Após uma breve leitura dos resumos de cerca de 40 títulos foram selecionados sete trabalhos por considerar que estavam mais próximos do tema desta pesquisa.

Quadro 4 – Síntese Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2017/2019)

TESE/DISSERTAÇÃO	AUTOR (A)	ANO
1 – Avaliação pedagógica e deficiência intelectual: formação de profissionais da rede pública	Anaí Cristina da Luz Stelmachuk Universidade Federal de São Carlos-UFSCar SP	Tese 2017
2 – Um estudo com professores supervisores do Pibid sobre suas compreensões/ações acerca da avaliação do ensino e aprendizagem	Luciani de Oliveira Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE Cascavel/PR	Dissertação 2017
3 – Formação continuada para professores de matemática: erro de recurso pedagógico e seu papel no processo de avaliação	Bruna Moresco Rizzon Universidade de Caxias do Sul- UCS Caxias do Sul/RS	Dissertação 2018
4 – A resignificação das práticas docentes de produção textual e suas implicações para o ensino e a avaliação da escrita	Elaine Cristina Nascimento da Silva Universidade Federal de Pernambuco.UFPE – Recife/PE	Tese 2019
5 – Contribuições da formação continuada de professores no uso de tecnologias inovadoras na avaliação da aprendizagem	Sandra Phillipps Centro Universitário Internacional – UNINTER - Curitiba/PR.	Dissertação 2019

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

A tese de Anaí Cristina da Luz Stelmachuk (2017) teve como objetivo “identificar as concepções de professoras de sala de recursos multifuncionais e supervisoras escolares sobre deficiência intelectual e avaliação a partir do curso de formação”, querendo compreender como ocorre a avaliação desses alunos com suspeita de déficit intelectual. Os sujeitos da pesquisa foram as professoras e supervisoras que são responsáveis pela realização da avaliação. A formação oferecida foi um curso de extensão e fundamentou-se na pedagogia histórico-crítica.

Na coleta de dados, a autora se utilizou de vídeos e gravações que posteriormente, foram transcritas. O que ficou evidenciado em relação à concepção de deficiência intelectual é que algumas participantes têm uma mistura de conceitos: umas com olhar mais organicista, outras mais interacionistas, mas a maioria tem conhecimento sobre a prática da avaliação e sobre os procedimentos essenciais para o envio dos alunos para a avaliação e as normas adotadas pelo município. Devido à formação que foi oferecida, as participantes refletiram sobre a deficiência intelectual e os métodos avaliativos. Chegou-se a conclusão, ao finalizar a pesquisa, de que ocorreram mudanças significativas nesse processo.

Já Luciani de Oliveira (2017), buscou em sua dissertação apontar os benefícios do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), a partir do olhar de três supervisoras e como estas percebiam e agiam na avaliação do ensino e da aprendizagem. Para verificar as concepções das professoras, a autora usou como instrumento de coleta de dados um questionário e posteriormente um conteúdo para verificar se existe algum tipo de corte entre teoria e prática. Depois de feita a análise destes dois instrumentos, foi sugerida uma entrevista semiestruturada, a fim de relacionar os fenômenos por meio da triangulação dos instrumentos com o problema da pesquisa. Finalizado o trabalho, foi evidenciado a partir das análises feitas, que duas professoras têm um perfil mais tradicional, visto pelos instrumentos que utilizam, já a outra se aproxima de um professor que permite a reflexão crítica de seus alunos. A conclusão da autora aponta para a importância de discutir a avaliação do ensino e da aprendizagem.

Por sua vez, Bruna Moresco Rizzon (2018), em sua dissertação apresenta um relato de estudo que aconteceu com professores que lecionam a disciplina de matemática no Ensino Fundamental. Seu objetivo era, por meio de um curso de formação continuada analisar de que modo esses docentes percebem o erro no processo de avaliação. Para isso, teve como ponto de partida responder: “quais são os efeitos do curso de formação na conscientização dos professores sobre o papel do erro no processo de avaliação?”. Durante o curso, foram realizadas uma revisão de literatura, atividades, discussão e reflexão sobre métodos utilizados na avaliação. A autora se embasou em Davi Tall, Ball, Thames e Phelps, além de Cury e Borasi, que tratam da análise de erros, e Luckesi, que aborda a avaliação da aprendizagem. O que foi destacado pelos participantes da pesquisa foram as mudanças que ocorreram durante o processo como estratégias para utilizar durante os erros, trazendo oportunidade de aprendizado aos seus alunos.

Por outro lado, Elaine Cristina Nascimento da Silva (2019), em sua tese, averiguou a metodologia reflexiva de uma professora e sua prática de ensino e avaliação na produção

textual. Para tanto, teve como sujeito da pesquisa uma professora que lecionava com uma turma de 6.º ano do Ensino Fundamental. Seu trabalho desenvolvido foi uma sequência didática que compreendia o gênero textual “Notícia” e continha todas as atividades relacionadas a ele como produção textual, avaliação, revisão, reescrita textual etc. Em seu estudo, Elaine fez uso de um procedimento de geração de dados, a autoconfrontação simples, embasada em Clot (2017; 2010) e, após isso, convidou a professora a participar de cinco encontros, assistir às suas aulas (vídeo) e comentar sobre elas. Os dados analisados, posteriormente, foram embasados em Bardin (2016), além de teóricos relacionados ao trabalho docente como: Schon (1995; 2000), Chartier (2007) e Tardif (2014). A conclusão com sua pesquisa é de que por meio dos encontros de autoconfrontação a docente tomou conhecimento e consciência de ações didáticas que normalmente ocorrem no seu ambiente escolar e que pode haver ganhos nesse tipo de procedimento.

Por fim, Sandra Phillips (2019), em seu estudo de dissertação sobre formação continuada e tecnologias inovadoras na avaliação da aprendizagem, teve como principal objetivo “analisar a formação continuada dos docentes da rede pública de ensino”, para saber se esse sistema formativo favorece a prática pedagógica quando faz uso de tecnologias inovadoras relacionadas à avaliação da aprendizagem. Para a coleta de dados, a autora utilizou-se de uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória e de natureza interpretativa, a partir de um questionário distribuído a doze professores do Ensino Fundamental e médio. Depois de discussões sobre o tema, foi encaminhado por e-mail um segundo questionário com questões fechadas. O trabalho teve apoio de teóricos como José C. Libâneo, Antônio Nóvoa, Selma Garrido Pimenta, Cipriano C. Luckesi, entre outros, que lhe ajudaram na interpretação após a coleta dos dados. Concluindo seus estudos, Sandra Phillips constatou que para fazer uso de tecnologia na avaliação da aprendizagem a formação continuada carece de competências (citadas na coleta), apontadas pelos professores como cruciais para fazer um eficiente trabalho.

Essas leituras nos fizeram perceber que a avaliação só traz significado quando promove o progresso do aluno, possibilitando um ensino eficaz e, ainda dando um rumo novo às ações do professor para que possa refletir sobre o seu desempenho em sala de aula, tendo clareza das informações e, da mesma forma, poder manifestar por meio de vivências e relações no ambiente educacional. Se a formação continuada vir de forma adequada poderá atender o professor na sua prática pedagógica, assegurando uma educação de qualidade.

As buscas nos Bancos de Dados nos possibilitaram tornar mais profundo nosso saber diante do tema em questão e também constatar a colaboração frequente de alguns desses autores

que serão contemplados nessa pesquisa, tais como Luckesi, Hoffmann, Libâneo, Nóvoa, Pimenta e Tardif, enriquecendo os trabalhos.

Em aproximação a isso, Flick discorre que:

[...] a pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo (FLICK, 2009, p. 16).

Essa é a finalidade, levantar dados pertinentes para compreender a percepção que as professoras de 4.º e 5.º ano têm sobre a formação continuada e práticas de avaliação da aprendizagem escolar. A princípio, a aplicação dos questionários e entrevistas e também pesquisa documental seriam presenciais.

2.2 LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com 10 professoras de 4.º e 5.º ano de um total de 3 escolas da rede municipal de ensino de Lages – SC. Cabe dizer que, foram enviados por email 21 (vinte e um) questionários e destes, dez retornaram. Importante destacar aqui, que foram enviados questionários para todas as professoras do Ensino Fundamental I de três escolas.

Dessa maneira, a primeira escola pesquisada fica localizada em um bairro nobre da cidade, atende a cerca de 600 alunos, incluindo Ensino Fundamental I e Fundamental II, com aulas nos períodos matutino e vespertino, com uma turma de 4.º e 5.º ano em cada período. Uma das professoras de 5º ano, trabalha nos períodos matutino e vespertino, uma professora de 4.º ano também trabalha nos dois períodos. Já do 1.º ao 3.º ano, são 2 turmas em cada período. No 3.º ano, duas professoras lecionam nos dois períodos, no 2.º ano são três professoras, uma trabalha com matutino, outra com vespertino e uma outra trabalha nos dois períodos (matutino e vespertino). No 1.º ano, são duas professoras que atuam nos dois períodos, matutino e vespertino. Dos nove questionários enviados para essa escola, seis retornaram.

A segunda escola, fica localizada em um bairro mais afastado do centro da cidade conta com mais ou menos 300 alunos de Ensino Fundamental I e Fundamental II, atende também nos períodos matutino e vespertino, com uma turma em cada período. No 5.º ano uma professora leciona no matutino e outra no vespertino. Já no 4.º ano, uma professora trabalha nos dois períodos. No 3.º ano, somente uma professora atende os dois períodos (matutino e vespertino). No 2.º ano, há uma professora que trabalha no período matutino e outra no período vespertino.

Já no 1.º ano, é apenas uma professora que atende os dois períodos (matutino e vespertino). De um total de sete questionários enviados e um retornou.

A terceira escola lócus da pesquisa fica localizada na região central da cidade, atende pouco mais de 100 alunos do Ensino Fundamental I sendo que, do 1.º ao 3.º ano, os alunos ficam na escola o dia todo, ou seja, é uma escola de tempo integral com exceção, dos alunos de 4.º e 5.º ano. Isso significa que nas turmas de 1.º, 2.º e 3.º anos temos uma professora o dia todo com cada turma. Já no 4.º ano, uma professora atua no período vespertino e no 5.º ano uma professora atua no período matutino. Para essa referida escola, foram enviados cinco questionários e três deles retornaram respondidos.

Após os dez questionários com as respostas das professoras pesquisadas serem recebidos, foram tratados e, assim, aplicados os critérios de inclusão e exclusão. Dessa maneira, foram selecionadas para a segunda etapa da pesquisa (entrevista semiestruturada), cinco professoras efetivas na rede municipal de ensino, com mais de três anos de experiência com turmas de 4.º e 5.º ano e que participam da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Lages – SMEL.

2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS³

Estávamos nos preparando para ir a campo coletar os dados, quando em 30 de janeiro de 2020, através de noticiários ouvimos a declaração da Organização Mundial da Saúde – OMS que estava havendo um surto de uma doença causada por um vírus, denominado Corona vírus (COVID-19). Tratava-se de uma doença infecciosa causada pelo novo Corona vírus, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China. Tornou-se uma emergência de Saúde Pública mundial, e a população recebeu um alerta máximo da Organização, em concordância com o Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi descrita pela OMS como uma pandemia.

Devido a pandemia de Corona vírus, esse surto que assola o mundo num ritmo crescente, foi estabelecido pelas autoridades a aplicação de uma medida universal, que é o isolamento social, junto com algumas precauções como: lavar as mãos frequentemente com água e sabão ou álcool em gel e cobrir a boca com o antebraço quando tossir ou espirrar. Se for percebido febre e tosse leve, é preciso reforçar o isolamento. Se aparecerem outros sintomas junto as esses, como dor no peito e falta de ar, deve-se procurar imediatamente atendimento médico. Essas

³ Conforme parecer favorável do Comitê de Ética – CEP.

medidas, como o distanciamento social, o uso de máscaras e higiene adequada serão mantidos para segurança de todos até que se encontre a cura ou a vacina para combater essa doença.

Em decorrência disso, a Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC se posicionou a favor do isolamento social e, desse modo, passamos a ter aulas de forma remota. Conversando com a orientadora, os procedimentos de coleta de dados foram refeitos e ajustados. Diante disso, estando todos impossibilitados de um encontro presencial, em conversa pelo *WhatsApp* levei até as participantes a possibilidade de enviarmos por *e-mail* um questionário com dez perguntas fechadas, com o objetivo de levantar o perfil pessoal e profissional de cada uma. Em seguida, seria proposta uma entrevista com seis perguntas discursivas, por meio da qual desejávamos saber sobre as angústias e desafios em relação à avaliação da aprendizagem nos encontros de formação continuada.

Essa entrevista semiestruturada, aconteceria de modo sincrônico (entrevistador e entrevistado de forma on-line interação em tempo real). Diante de conversas trocadas por *WhatsApp* considerei a vontade das professoras, que revelaram não estarem dispostas e nem preparadas a lidar de maneira adequada com as tecnologias, demonstrando se sentirem mais confortáveis em receberem a pesquisa por e-mail (Apêndice A). Desse modo, para garantir a segurança de todos os envolvidos na pesquisa, mantendo o foco na prevenção, de forma a prevenir/diminuir o contágio da COVID-19, utilizei a pesquisa qualitativa on-line (por meio da internet) tendo como ferramenta de coleta de dados questionário e entrevista. Afinal, segundo Flick (2013, p. 168): “[...]você pode organizar as entrevistas on-line de forma assíncrona, em que você envia suas perguntas aos participantes e eles encaminham suas respostas de volta mais tarde: neste caso, vocês não precisam estar conectados ao mesmo tempo” (FLICK, 2013, p. 168).

Vale destacar que essa pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, em 2 de julho de 2020, com número de Parecer n.º 4.131.028, procurando, desse modo, assegurar o comprometimento ético do levantamento dos dados coletados.

Desse modo, foi enviado um e-mail convite às professoras de três escolas do município, no dia 13 de julho de 2020, esclarecendo os objetivos e os procedimentos da coleta de dados da pesquisa. Este estudo de campo contou como instrumento para coleta de dados um questionário composto por 10 perguntas fechadas (Apêndice B), levantando o perfil pessoal e profissional das professoras, se são efetivas, se tem mais de três anos de experiência com turmas de 4.º e 5.º ano em escolas do município de Lages e se participam de encontros de formação oferecidos

pela SMEL. Aquelas que não se enquadraram aos critérios foram excluídas. Cabe ressaltar que essa coleta de dados foi realizada com autorização da Secretaria Municipal de Educação de Lages – SMEL e termo de compromisso da pesquisadora responsável.

Ressaltamos, aqui, que no contato inicial entre pesquisadora e entrevistada procuramos passar todas as informações a respeito da pesquisa, sobretudo, da entrevista, e deixar claro o anonimato e o sigilo, salientando que não haveria julgamento ou distorções sobre o que seria coletado, respeitando a opinião de cada participante. Também foram informados os aspectos éticos da pesquisa, quando da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice D), garantindo assim, a verdade das declarações.

Dessa maneira, passamos para o segundo momento, em que foi enviada a entrevista para todas as participantes no dia 21 de julho de 2020 (Apêndice C), composta por seis perguntas abertas. Desse modo, para garantir a total discrição, as participantes selecionadas da pesquisa (entrevista) foram reconhecidas pelo pseudônimo de PA (Professora A), PB (Professora B), PC (Professora C), PD (Professora D) e PE (Professora E).

Após a realização de coleta dos questionários e entrevista aconteceu a análise dos dados, momentos em que estabelecemos relações entre a teoria e a prática. Sobre isso, Flick diz que:

[...] a análise de conteúdo é um procedimento clássico para analisar materiais de texto de qualquer origem, de produtos da mídia a dados de entrevistas. [...] O método é baseado no uso de categorias derivadas de modelos teóricos. Normalmente, se aplica essas categorias aos textos, em vez de desenvolvê-las a partir do próprio material – embora evidentemente se possa examinar as categorias à luz dos textos em análise. A análise de conteúdo tem por objetivo classificar o conteúdo dos textos alocando as declarações, sentenças ou palavras a um sistema de categorias (FLICK, 2013, p. 134).

Partindo da afirmação de Flick, compreendemos então, que a análise de conteúdo é uma forma de análise empregada para expor detalhadamente o que foi coletado por meio das transcrições dos questionários e das entrevistas. Dito isso, ressaltamos que os dados coletados a partir do questionário foram tratados e apresentados em gráficos e quadros. Os dados coletados (relatos das 5 professoras) por meio da entrevista semiestruturada foram analisados e refletidos tendo como embasamento teórico, autores e autoras que tratam das temáticas: avaliação e formação de professores. O que se pretendia era o aprofundamento nas respostas das entrevistadas, sobre a sua prática avaliativa, para identificar os procedimentos experienciados por elas, dentro do ambiente escolar.

Para tanto, cabe lembrar que o estudo está amparado na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), capítulo III, seção I, artigos 205, 208 e 214, além da Lei de

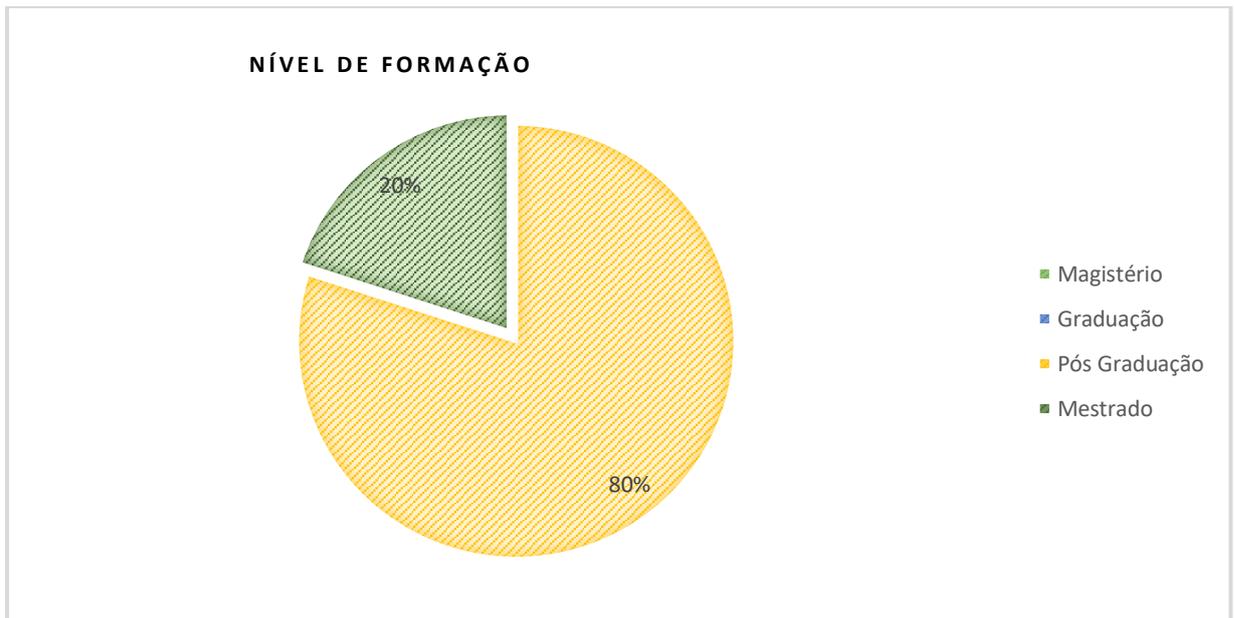
Diretrizes e Bases 9394/96 – LDB, que em seu artigo 13 trata sobre a incumbência dos docentes e sua prática avaliativa, enquanto o artigo 61 versa sobre a formação de profissionais da educação e o 67 aborda a valorização dos profissionais da educação. Além disso, também utiliza-se como documentos para embasar a pesquisa, os Parâmetros Curriculares Nacionais /1998 – PCNs, que abordam a avaliação; a Lei complementar n.º 353 de 3 de fevereiro de 2011, artigo 33, da Secretaria Municipal de Educação de Lages; a Base Nacional Comum Curricular/2018 – BNCC; as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, para a formação inicial em nível superior e cursos para a formação continuada.

A esse respeito, cabe afirmar que “os documentos representam uma versão específica de realidades construídas para objetivos específicos. [...] os documentos devem ser vistos como uma forma de contextualização da informação” (FLICK, 2009, p. 234).

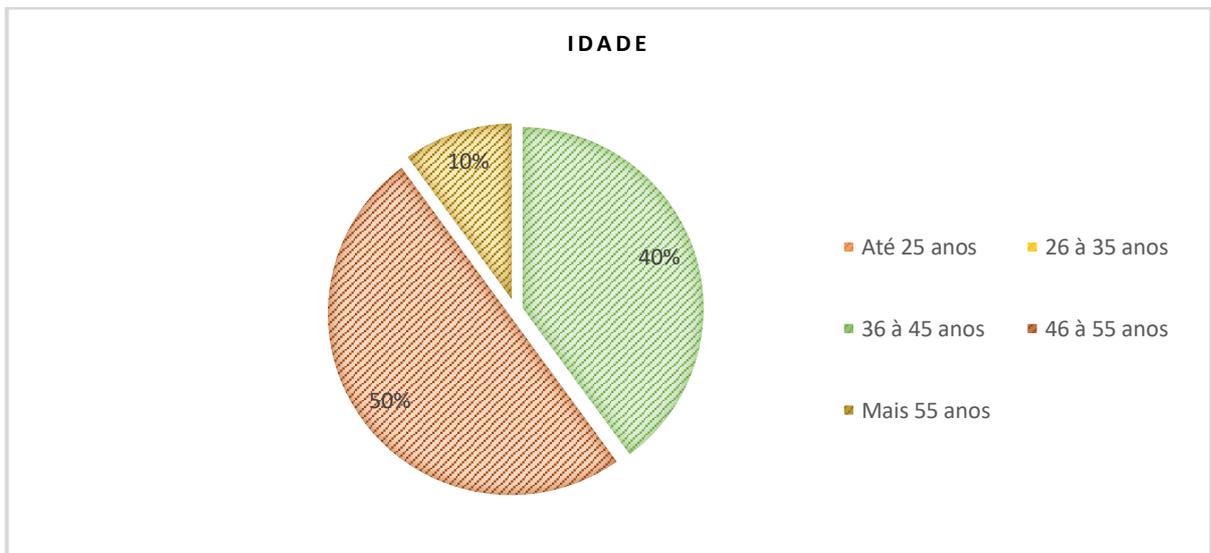
Sendo assim, a finalidade das fontes documentais que orientam, norteiam e embasam a educação é que elas nos servem de amparo legal e, diretrizes. Em se tratando de formação continuada de professores e de avaliação da aprendizagem, torna-se necessário saber o que tais documentos preconizam e, assim, refletir sobre como o processo acontece na prática. Conhecer e refletir sobre o que os documentos preconizam para a educação no que tange à formação continuada de professores e à avaliação da aprendizagem auxilia a autora na análise individual e estrutura dos objetos estudados, melhorando o entendimento do tema e ajudando no desenvolvimento do texto como um todo.

2.4 TRATAMENTO DOS DADOS COLETADOS POR MEIO DOS QUESTIONÁRIOS

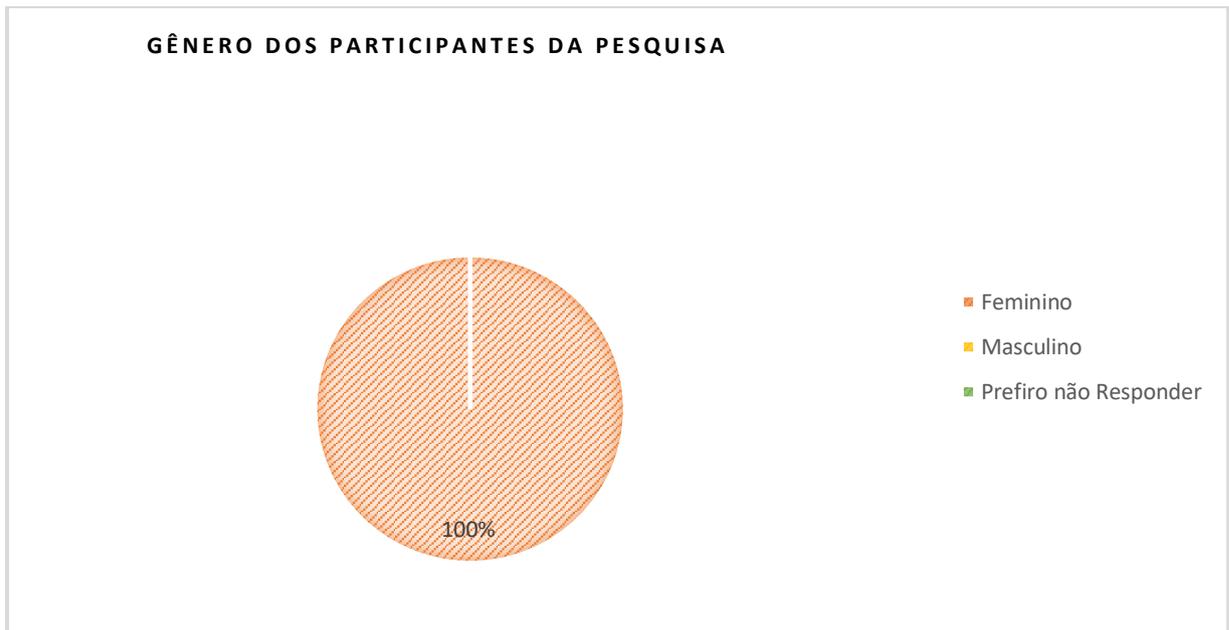
Para conhecer o perfil das dez professoras considerando a ordem pessoal e profissional, pesquisou-se: o gênero, a idade, o nível de instrução, a situação profissional (se efetiva ou contratada), o tempo de experiência com turmas de 4.º e 5.º ano, com que frequência participa dos encontros de formação continuada, se a formação continuada contribui com sua prática e também a identificação das formas de avaliar (considerando a ordem de importância). Buscou-se traçar o perfil dessas docentes participantes com o objetivo de obter informações relevantes e conhecer melhor os sujeitos atuantes nas três escolas selecionadas.

Gráfico 1 – Nível de formação

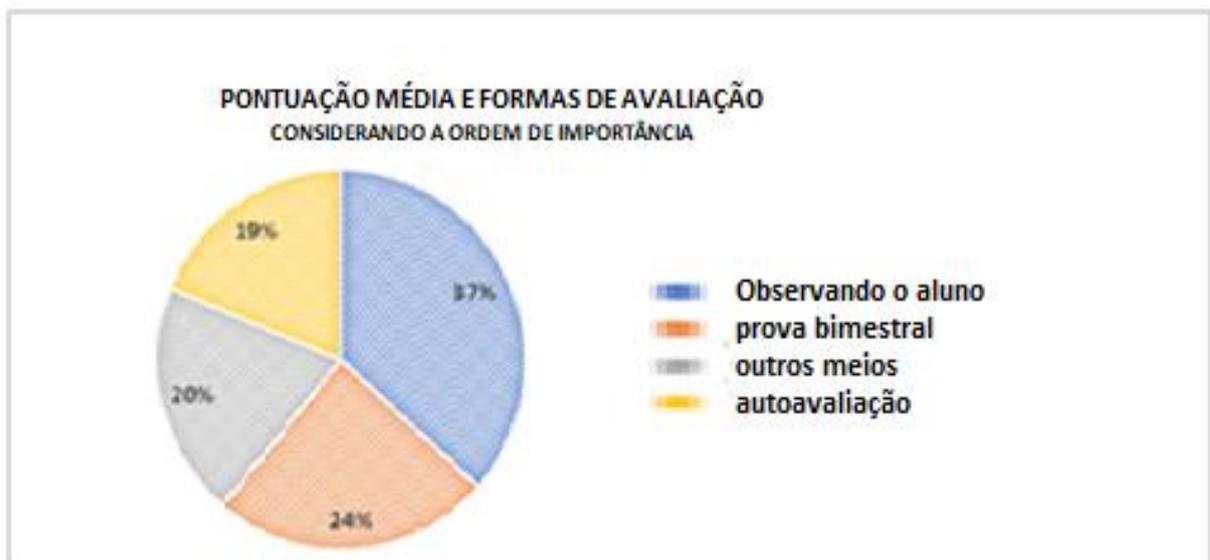
Fonte: Dados de pesquisa (2020).

Gráfico 2 – Idade

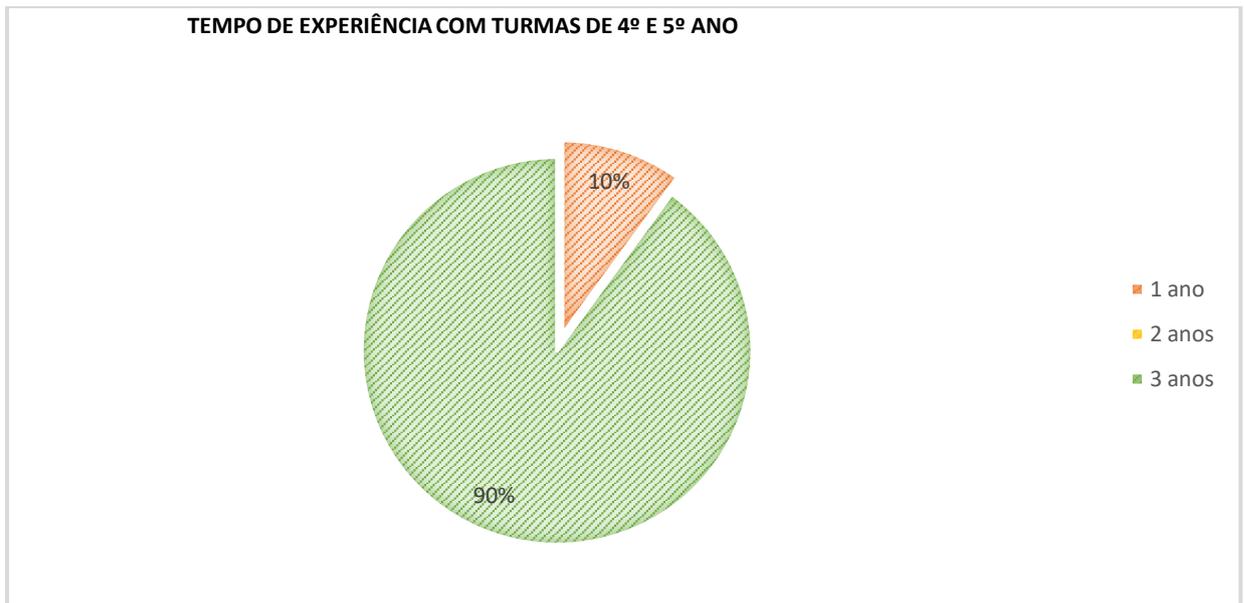
Fonte: Dados de pesquisa (2020).

Gráfico 3 – Gênero dos participantes da pesquisa

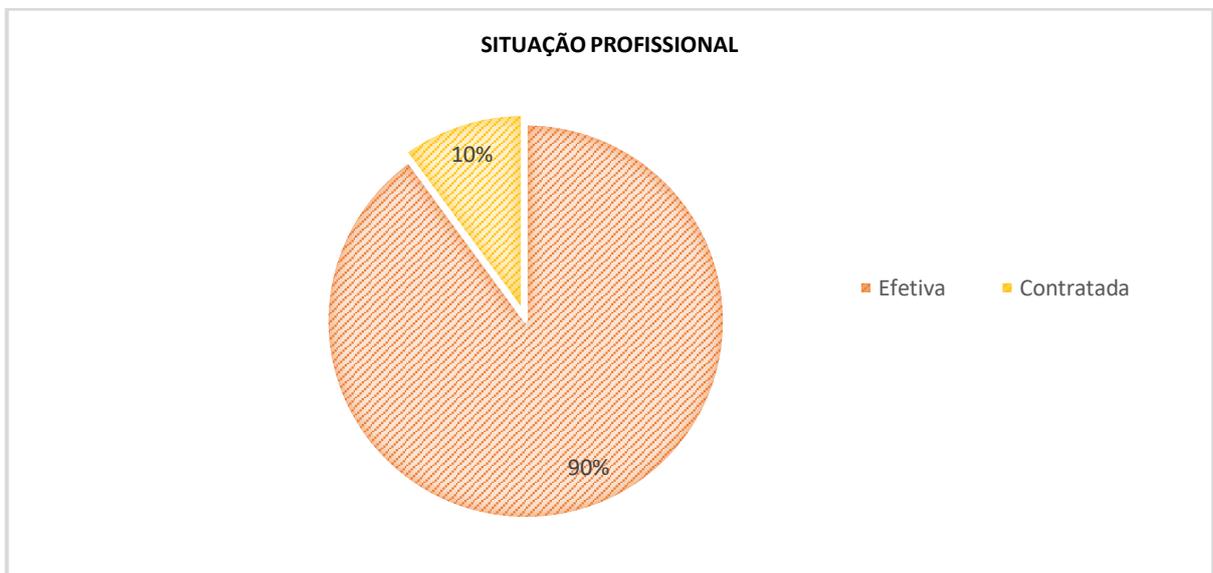
Dados de pesquisa (2020).

Gráfico 4 – Ordem de importância

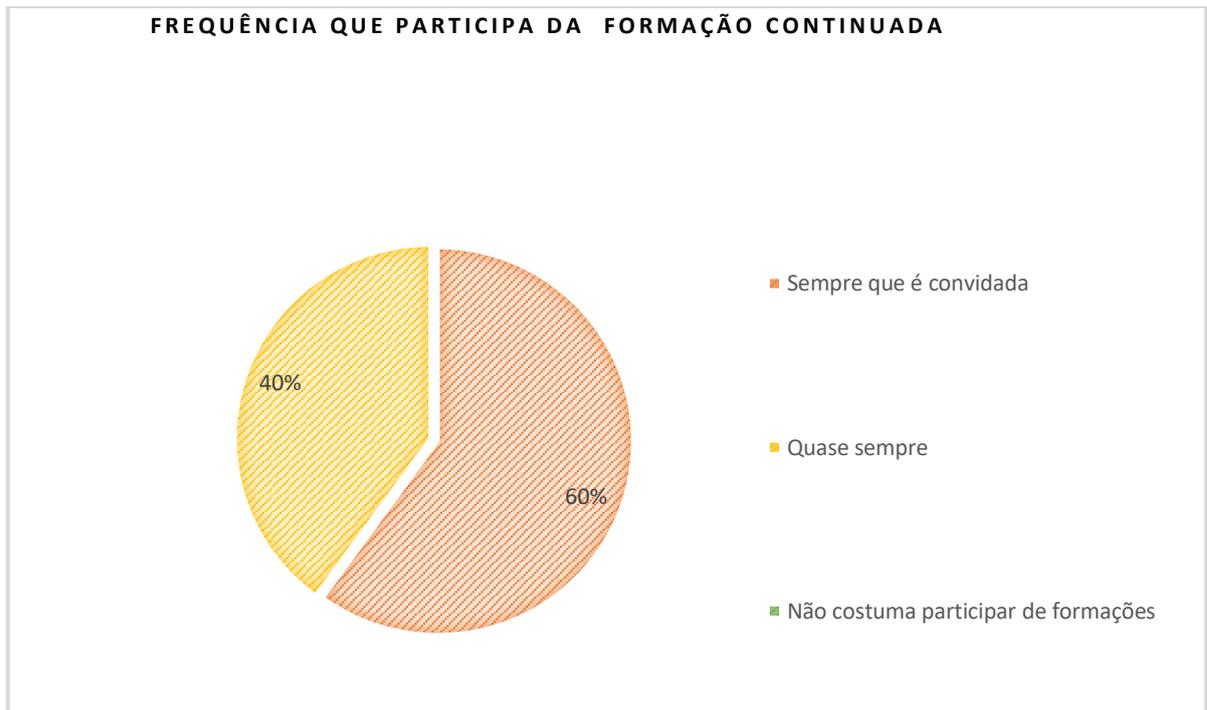
Fonte: Dados de pesquisa (2020).

Gráfico 5 – Tempo de experiência

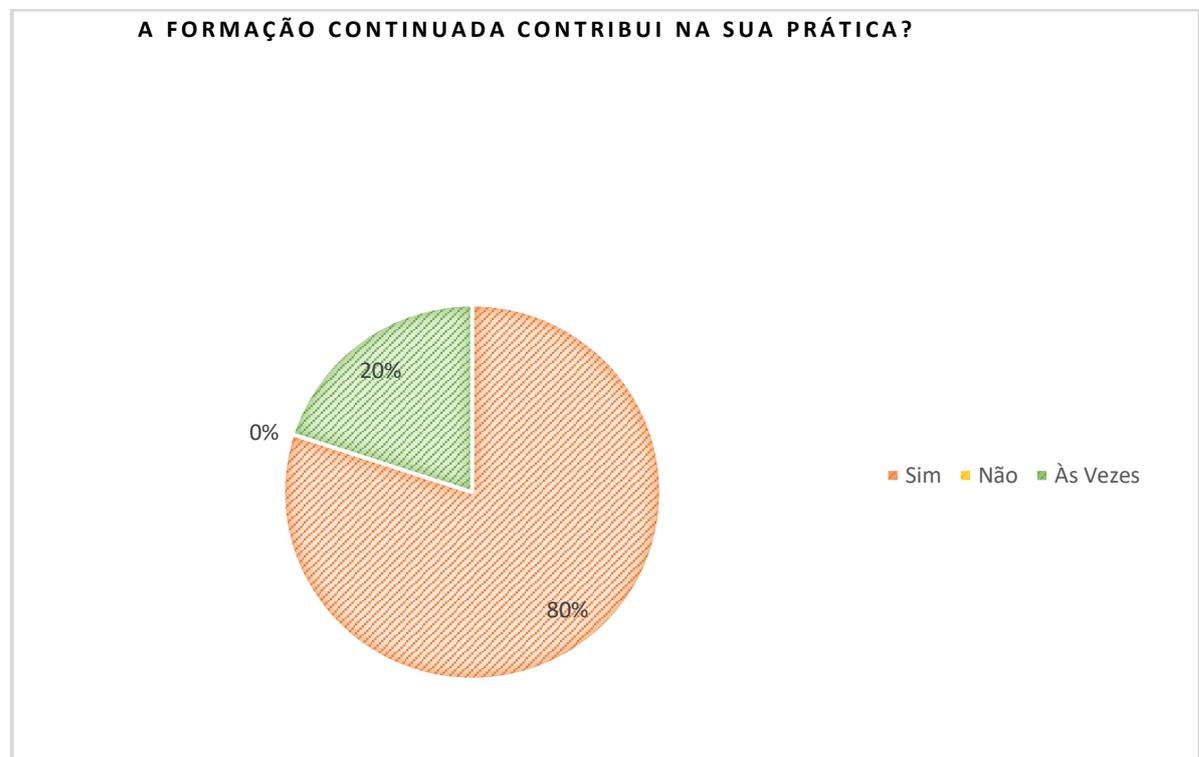
Fonte: Dados de pesquisa (2020).

Gráfico 6 – Situação profissional

Fonte: Dados de pesquisa (2020).

Gráfico 7 – Frequência que participa da formação

Fonte: Dados de pesquisa (2020).

Gráfico 8 – A formação contribui na sua prática

Fonte: Dados de pesquisa (2020).

Analisando o perfil das pesquisadas na coleta de dados dos questionários, observamos que todas são do *gênero feminino*, 50% com *idade* entre 46 a 55 anos, 40% com idade entre 36 a 45 anos e 1 (uma) professora, com idade de até 25 anos. O questionário deixa claro o *nível de formação* dessas profissionais: 80% delas possuem pós-graduação e 20% mestrado, o que demonstra o interesse dessas professoras em estar sempre se qualificando. Já quanto às *formas de avaliar*, considerando a *ordem de importância*, 37% dão maior relevância a observar o aluno, seguindo, então, para a prova bimestral, com 24%, sendo que 20% opta por outros meios e 19% acredita que a autoavaliação (do aluno) também fornece informações importantes sobre sua aprendizagem.

Em relação ao *tempo de experiência com turmas de 4.º e 5.º ano*, 90% respondeu ter experiência, o que consideramos muito importante, pois desse modo acreditamos haver diálogos e troca de saberes entre seus pares. Já o dado levantado por meio do questionário na questão 6, sobre sua *situação profissional*, mostra que 90% das professoras responderam ser efetivas na rede pública municipal, apenas 1 (uma), o que equivale a 10%, é contratada.

Quando questionamos sobre se *frequenta a formação continuada* e se ela *contribui na sua prática*, evidenciamos que essas professoras consideram a formação continuada um processo de aprimoramento constante, isto é, um saber necessário à prática educacional, pois, 60% diz que, sim, frequenta sempre a formação, 40% diz que quase sempre frequenta a formação, mas nenhuma relatou que não frequenta a formação continuada. Por sua vez, em relação à contribuição, 80% assinalou que a formação contribui, e 20% diz que às vezes contribui na sua prática, o que significa a formação assegurar de alguma forma uma ação docente efetiva, que contribui na sua prática promovendo a aprendizagem.

Fechamos esta seção dizendo que, os dados coletados nos questionários foram de muita importância para o estudo, tendo em vista que por meio deles, foi possível traçar e identificar o perfil das professoras participantes do estudo bem como selecionar as professoras para a entrevista semiestruturada. Os dados coletados nas entrevistas são analisados e discutidos na seção 5, que trata especificamente da análise de dados.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. O respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação (FREIRE, 1996, p. 107).

Esta seção trata da formação de professores e reflete sobre o conjunto de circunstâncias educacionais e sociais ocorridas no país. Assim, veremos que a educação básica no Brasil enfrentou inúmeras mudanças, e foi definida por repetidas lutas dos professores, tanto pela valorização quanto pela qualidade do ensino. Discorreremos também sobre os prejuízos de uma formação precária e do surgimento de várias instituições de Ensino Fundamental, além de abordar as dificuldades financeiras das instituições, refletindo na qualidade do ensino, atuação e metodologias didáticas utilizadas pelos professores em sala de aula.

Tratamos ainda, da importância da formação continuada dos professores, tendo o docente como um dos agentes fomentadores mais importantes do processo de ensino aprendizagem, desempenhando o seu papel de produtor e mediador do conhecimento. Do mesmo modo, refletimos sobre os desafios da prática docente na atualidade, sobre senso de autorresponsabilidade do professor na prática docente, considerando elementos como: valores sociais, teoria em sintonia com a prática e recursos ousados que possibilitem a autonomia e independência no processo educativo. Por fim, discorreremos sobre o Projeto Político Pedagógico – PPP ao refletir sobre a oportunidade de comunicação e convívio de todos que fazem parte desse ambiente educativo.

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A educação básica no Brasil enfrentou inúmeras mudanças na história do país, e foi marcada por constantes lutas pela valorização dos docentes imprescindíveis para o aumento da qualidade do ensino. Atualmente, exige-se do professor mudanças no comportamento para atender às necessidades dos alunos e da comunidade em geral, porém pouco se faz para a melhoria das condições de vida profissional do mesmo, especialmente dentro do próprio contexto da educação básica.

Voltado para a educação básica, o professor deve apresentar qualificações específicas para atuar satisfatoriamente, sendo fundamental manter conhecimento acadêmico, principalmente de pesquisas e titulações do curso em que deseja oferecer as aulas. Isso ocorre

pois, a cada ano o mercado de trabalho exige profissionais mais especializados, uma vez que os alunos devem ser ensinados por meio de estratégias não somente pedagógicas, mas também interpessoais. Sobre isso, Gatti assinala que:

A chave para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas está nos processos educativos. Quem faz educação, e como, torna-se questão central nesses processos. A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. (GATTI, 2013-2014, p. 35).

A valorização da formação de professores e, em especial, dos profissionais⁴ do Ensino Fundamental nem sempre existiu da forma como hoje é reconhecida. Ao longo do tempo, entre os séculos XIX e XX, conforme as demandas sociais e concepções teóricas vigentes, a formação de professores assumiu diferentes contornos teórico-metodológicos que imprimiram maior ou menor grau de importância. Segundo Nóvoa (1989, p. 451), “até os anos 50 a pedagogia esteve fundamentalmente centrada nos alunos, encarados numa óptica individual”. Ainda, segundo o mesmo autor:

Durante os anos 70/80 verifica-se um esforço muito grande na identificação do ‘irredutível pedagógico’ e na tentativa de elaboração de uma pedagogia objectiva. As críticas recentes a esta perspectiva e, sobretudo, a valorização da dimensão escola-organização deixam antever que os anos 80/90 vão ser consagrados à construção de uma pedagogia centrada na escola [...] (NÓVOA, 1989, p. 452).

Mas foi em 1986 que as coisas tomam um rumo novo, quando o Conselho Federal de Educação favoreceu os professores com o parecer n.º 161⁵, a respeito da Reformulação do curso de Pedagogia, concedendo a formação para a docência de 1.ª a 4.ª séries do Ensino Fundamental.

No entanto, somente a partir da década de 1990, o cenário político-social brasileiro consolidou mudanças significativas. Entre essas mudanças, uma em especial se destacou: a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), sustentada nas determinações da Constituição Federal de 1988, que defendeu a universalização do acesso à escola pública e enfatizou a importância da formação profissional dos professores como medida para a melhoria da qualidade do ensino.

De fato, na década de 1990, em meio às transformações educacionais, se implantava junto à formação de professores, envoltas na renovação do Estado Brasileiro, ações que

⁴ Quando usamos ‘profissionais’, referimo-nos aos professores (as) e aos demais membros que trabalham diretamente com alunos.

⁵ Parecer MEC/SESu n.º 161/86, de 05/03/1986: Reformulação do Curso de Pedagogia.

marcaram e promoveram de forma precisa e ajustes que mudaram consideravelmente o âmbito da educação. Segundo o artigo 87, parágrafo 4.º da LDBEN, o Ministério da Educação priorizou o investimento na educação básica mediante a elaboração de diretrizes e parâmetros curriculares

Tamanha inquietude foi a causa de as secretarias estaduais de educação estabelecerem relações com instituições públicas e privadas que se prestaram à formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com o Relatório Final da Comissão Assessora para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2002, p. 8), “estima-se que essa exigência legal tenha motivado uma demanda pontual da ordem de 700 mil vagas”.

Todavia, em decorrência dessa expansão acelerada, sob responsabilidade de diferentes instituições, houve a diversificação da oferta dos cursos Normal Superior e de Pedagogia voltados somente para docência, por meio da oferta integrada de formação para a docência e para outros âmbitos do trabalho pedagógico. Essas habilitações específicas em pedagogia, transformaram a formação de professores em um verdadeiro “comércio” com produtos variados, dependendo da demanda do cliente.

Na visão de Libâneo e Pimenta (1999), é necessário uma escola que abranja todas as crianças e jovens, com qualidade, removendo os impactos cruéis das retenções e evasões. Assim, pode-se oportunizar um avanço educativo que lhes propicie possibilidades para exercerem frente às condições do mundo atual, além de condições e valorização das práticas existentes, que já apontam para formas de inclusão, mas que também se criem novas práticas: de aula, de gestão, de trabalho dos professores e dos alunos e espaços de formação contínua, entre outras coisas. A LDB menciona a necessidade de formação superior para atuar no Ensino Fundamental, mesmo compreendendo que obviamente isso não é garantia de qualidade para atuar no Ensino Fundamental.

Segundo Matos (2018, psn), “[...] todo o educador precisa buscar e inovar conceitos e ações para que atenda as expectativas e currículos, porém, de uma forma que consiga proporcionar o conhecimento real aos sujeitos que estão no espaço escolar” Um conhecimento que estabeleça como disse a autora, conexões com a realidade do aluno. Praticando esse papel tão relevante no que se refere à inovação de teorias e práticas, o professor estará facilitando o ato de aprender de seu aluno. Além de valorizar o ensino, fortalecerá o desenvolvimento da sua prática docente, transformando-a em flexível, reflexiva e transformadora. Evidencia-se, dessa forma, a importância de uma formação com qualidade, por meio da qual se intensifiquem essas ações para que tragam melhorias ao profissional docente.

Percebemos que a partir dos anos 1990 o professor passou a ser mais valorizado e a formação do professor permanece em evolução, devendo estar em acordo com a realidade brasileira educacional. A BNCC é um exemplo disso, pois entre as diretrizes contidas no documento estão o ajustamento de normas, currículos de cursos para a formação inicial e continuada do professor. São medidas que garantem uma formação interligada, isto é, relacionada à vivência dos alunos. O objetivo dessa qualificação é de que todos os professores garantam as aprendizagens essenciais que estão previstas na BNCC. Isso subentende valorizar a prática a partir de uma formação que possibilite um efetivo preparo pedagógico. Isso fica evidente no documento de 2020 visto logo abaixo que diz:

O § 1º do art. 5º das Resoluções⁶ CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP n.º 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, estabelece que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores; A BNCC prevê aprendizagens essenciais, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, as quais requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores; O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos destinados à formação de docentes para a Educação Básica terão por referência a BNCC (BRASIL, CNE/CP 1/2020).

O documento acima citado anuncia o comprometimento e preocupação com as reais necessidades dos professores de modo a dar oportunidade e amparo ao desenvolvimento da prática docente. Assim, investir na formação continuada significa contribuir com o aperfeiçoamento e atualização profissional e, desse modo, qualificar o trabalho do professor e garantir o pleno desenvolvimento dos nossos alunos

3.2 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O professor quando se forma, tem como responsabilidade, assim que começa a lecionar, primar pela qualidade do ensino. Sabemos que sua função não é apenas de mediar ou orientar, ele necessita também, fortalecer suas habilidades no Ensino Fundamental, com plena compreensão dos temas e ter metodologias que garantam aos seus alunos clareza e efetiva aprendizagem dos assuntos abordados.

⁶ Resolução CNE/CP 1/2020. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, p. 103-106.

É justamente isso que é apresentado por Nóvoa (1995): que a formação do professor precisa estar conectada com seu fazer pedagógico, não esperar que somente a sua formação inicial seja suficiente para qualificar seu ensino. Entendemos que ela é importante, mas a formação continuada necessita vir como amparo nos momentos de dificuldade do professor, auxiliando na melhoria da sua prática docente. Nóvoa (1997, p. 13) diz ainda que: “[...] estar em formação implica um investimento pessoal livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Isto significa envolvimento, engajamento na formação continuada por parte do professor que aproveita essa oportunidade para aprimorar seu saber e qualificar o seu ensino. Como destaca Gatti (2013-2014, p. 43) “[...] o que favorece aprendizagens mais ricas é o trabalho qualificado dentro de cada escola, em cada sala de aula”. Por meio de cursos de capacitação, os professores irão se apropriar de novos saberes que repercutirão no ambiente educacional, quer dizer, se atualizar para dar conta das mudanças sociais contribuindo, dessa forma, para o avanço do ensino.

A formação continuada tem um papel importante na vida do professor uma vez que possibilita rever, aprofundar, refletir, discutir e compartilhar saberes com seus pares. Isso é explicitado por Pimenta (1999, p. 29) quando diz “[...] que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”. Dessa maneira consideramos relevante que a formação do professor tenha continuidade e que esses encontros possam desenvolver atitudes e práticas pedagógicas que favoreçam a construção dos conhecimentos no processo educativo.

Como afirma Grosch (2011, p. 75) o que fará a diferença na educação é a união da teoria com a prática num coletivo pensante. A autora defende a importância do professor estar amparado por políticas públicas que criem possibilidades reais de ampliação do repertório cultural e alicerce teórico. Assim, como seres sociais que somos, nos refinamos a partir da convivência que temos durante nossa vida e isso favorece a aprendizagem pois a formação continuada além de encontro e partilha, serve de base para o desempenho profissional apoiando o docente na busca de mudança ou renovação.

A formação continuada é importante quando agrega conhecimento e ajuda o professor a se adequar às mudanças aceleradas que refletem diretamente na aprendizagem. Sendo assim, melhora a qualidade do ensino. Para Matos (2018, psn) “[...] a formação continuada é essencial

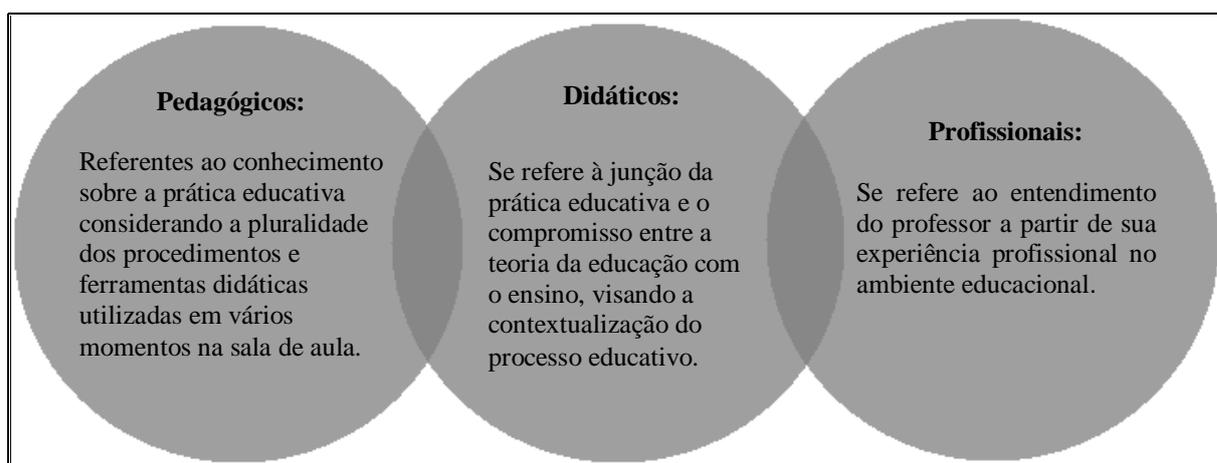
para proporcionar ao professor suporte quanto à sua prática diária, dessa forma, subentende-se que o espaço de formação é o lócus provedor de troca de experiências, respaldo em estudos e diálogos relacionados às angústias docentes”. E para que isso aconteça de forma significativa Grosch diz que:

Há necessidade de discutir o papel que os formadores de professores desempenham no atual contexto histórico, sobre as possibilidades de intermediação entre os conhecimentos acadêmicos cultural e historicamente produzidos, e os conhecimentos escolares veiculados em sala de aula na educação básica (GROSCH, 2011, p. 32).

Percebe-se, então, que a atualização do professor precisa acontecer por meio da formação continuada, ela deve ser a ponte, pois está inserida no processo de construção da própria identidade do professor. Os conhecimentos científico e pedagógico são os elementos mais importantes nesse processo, pois envolvem uma gama de conhecimentos que fortalecerão seu desempenho e o resultado é o desenvolvimento do aluno. Todo professor é responsável por articular seus conhecimentos profissionais com os instrumentos da prática pedagógica, seguindo a sua formação e objetivando manter a boa relação entre ele e o aluno.

O quadro abaixo mostra os conhecimentos que envolvem o processo de formação dos professores. De acordo com Pimenta (2012), tal processo envolve os saberes:

Figura 1 – Saberes docentes dos professores



Fonte: Adaptado de Pimenta (2012).

Segundo a autora, a prática desses saberes vai revelar o grande potencial de ensinar do professor, aumentando a base do ensino. Nessa perspectiva, compreendemos que a articulação desses diferentes saberes resulta no enriquecimento de práticas educativas e isso se traduz em educação de qualidade para seus sujeitos, professores e alunos.

Na concepção da autora,

[...] o processo de formação dos docentes envolve inúmeros conhecimentos, dentre eles saberes pedagógicos referentes ao conhecimento sobre a prática educativa, considerando a pluralidade dos procedimentos e ferramentas didáticas utilizadas em vários momentos na sala de aula. Também os saberes didáticos que se refere a junção da prática educativa e o compromisso entre a teoria da educação com o ensino, visando a contextualização do processo educativo e aliado a esses, os saberes profissionais que se referem ao entendimento do professor a partir de sua experiência profissional no ambiente educacional (PIMENTA, 2012, p. 20).

Refletindo acerca disso, podemos dizer que esses saberes são produzidos à medida que o processo de ensino vai acontecendo e devem ser construídos pela própria prática docente já que o ensinar está nas relações de troca entre professor e aluno. Os saberes resultam numa transformação de conhecimentos que foram internalizados ao longo do processo de formação revertendo-se em exercício profissional. A autora diz que o professor precisa compreender a relevância do conhecimento e o quanto isso faz a diferença na vida de cada indivíduo. Conhecer significa “trabalhar com as informações para se construir a inteligência” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 22).

Ainda segundo Pimenta (2012, p. 84) “a especificidade da formação pedagógica, tanto inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz”. Isso possibilita uma atuação mais consciente e ativa por parte do professor no momento presente. É a partir da realização do seu fazer e da sua prática que o professor vai construindo os saberes pedagógicos. Segundo a autora, a prática desses saberes vai revelar o grande potencial de ensinar do professor, aumentando a base do ensino.

No contexto de ampla discussão acerca da formação e as condições pelas quais esses profissionais ingressam na vida acadêmica, surgem reflexões sob os diferentes enfoques e paradigmas relativos aos saberes epistemológicos que mobilizam à docência gerando assim, uma tensão explícita no bojo das escolas que cada vez mais têm recebido professores sem experiência prévia na função de docente do ensino fundamental, além dos diversos professores que, apesar de esboçarem um excelente referencial teórico, necessitam, entretanto, rever sua prática pedagógica (VASCONCELOS; AMORIN, 2008, p. 3).

Refletindo sobre essa afirmação podemos inferir que, o contexto no qual os professores estão inseridos também se relaciona aos seus saberes científicos. Tais saberes são mobilizados no exercício da docência e, dessa maneira, precisam ser refletidos na formação continuada, pois, de acordo com Vasconcelos e Amorim (2008), os professores que estão indo para as escolas chegam sem muita experiência no Ensino Fundamental e embora tenham embasamento teórico, precisam rever suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, existem escolas que possuem professores que nunca tiveram qualquer tipo de formação ou experiência pedagógica, responsável por integrar os saberes teóricos e práticos associados ao processo de ensino aprendizagem no ambiente educacional. Essa situação prejudica os dois sujeitos mais importantes do processo educativo: o aluno, enquanto instrumento de socialização do conhecimento, e o professor, enquanto instrumento de formação e responsável pelas práticas pedagógicas.

A formação pedagógica do docente do Ensino Fundamental, analisada de acordo com a exigências acadêmicas e didáticas, é fundamental para o entendimento do trabalho docente em sala de aula, fortalecendo o seu papel no combate à restrição do saber e de ações realizadas de maneira imprevistas e sem qualquer tipo de planejamento. Entendemos que a formação continuada vai auxiliar o professor durante o processo educativo para que ele possa planejar suas ações em sala de aula e também estar apto a substituir as atividades por outras mais produtivas quando observar algum obstáculo no aprendizado de seus alunos, estando preparado para se adaptar à pluralidade do ambiente educacional. Além disso, segundo Matos,

É necessário compreender que os conhecimentos básicos e obrigatórios que fazem parte dos conteúdos que estão ligados às disciplinas, também fazem parte do contexto social, dessa forma a compreensão de currículo envolve também a formação integral do sujeito e do espaço em que está inserido (MATOS, 2018, p. 2439).

Visando garantir um processo de formação contínuo, os docentes devem estar conscientes de que a cada dia precisam desenvolver novas capacidades de adaptação para atender as expectativas de seus alunos e as exigências do mercado de trabalho. É preciso ressaltar que as experiências pedagógicas podem ser frutos desde as vivências do professor enquanto alunos, fazendo com que os docentes se coloquem no lugar de seus alunos, a fim de analisar as melhores práticas para obter o aprendizado. Sobre isso Grosch corrobora dizendo que:

Para que os alunos se apropriem do saber escolar, de modo a se tornarem autônomos e críticos, os professores precisam, eles próprios, apropriar-se desse saber e tornar-se cada vez mais autônomos e críticos. Ao apropriar-se da cultura acumulada pelas gerações anteriores, precisa ao mesmo tempo, criar novas objetivações correspondentes às suas ideias e aos desafios de seu tempo (GROSCH, 2011, p. 202).

Diante dessas considerações, notamos a importância de investir na formação tanto inicial quanto continuada do corpo docente e dessa forma fortalecer o papel das instituições enquanto agentes no aumento da qualidade do ensino, além das atividades de pesquisa e

extensão, consideradas fundamentais para qualquer organização que ofereça a educação fundamental.

Sabemos que a sociedade costuma atribuir às escolas de Ensino Fundamental, principalmente aos professores, a tarefa de preparar os educandos para o mercado de trabalho, porém o professor tem que atender estas expectativas mediante todos os problemas que a educação brasileira possui, como a falta de leitura, ausência de políticas pedagógicas consistentes, problemas de aprendizagem, e outros. Vale considerar também que, quando o aluno passa a frequentar a escola, tem o professor como uma referência profissional, estabelecendo laços fortes com ele. Isto faz com que a escola seja um ambiente formador de sua concepção de mundo. Quando os professores se veem como sujeitos da sua própria formação, em serviço, dão-se conta da transcendência do ato pedagógico e têm a possibilidade de repensar suas ações, desvelando as teorias que estão fundamentando estas ações, com a possibilidade de corroborar ou refutar as próprias ideias (GROSCH, 2011, p. 187).

Desse modo, percebe-se o despertar da consciência dos professores para a construção de uma nova identidade, capaz de ampliar suas próprias concepções de ensino. Freire (2016) afirma que o ato de ensinar envolve a seguinte tríade: ensinar/aprender/pesquisar, elementos fundamentais para a valorização dos saberes educacionais.

Vimos então que o docente é considerado um dos agentes fomentadores mais importantes do processo de ensino aprendizagem, desempenhando seu papel de produtor do conhecimento em uma sociedade em constantes mudanças. Desse modo, o professor deve praticar também a investigação, com turmas de 4.º e 5.º ano, visando aprimorar suas técnicas e seu potencial de difusor do saber.

E diante da crescente quantidade de informação disponível no cenário educacional, a rapidez no compartilhamento do conhecimento deve ser algo almejado pelos docentes do Ensino Fundamental.

Os professores deparam-se com o desafio de entender o raciocínio de alunos: crianças e adolescentes que nasceram na era digital, num ambiente iconográfico virtual; pensam diferente, compreendem de forma diversa os professores, apreendem as informações também de forma diferenciada (GROSCH, 2011, p. 155).

Corroborando com Grosch (2011), Fronza e Martins (2009) salientam que, dessa maneira, visando melhorar as iniciativas pedagógicas e otimizar o aprendizado em sala de aula, é cada vez mais comum os professores fazerem uso de recursos neo-contemporâneos que, juntamente com os instrumentos tecnológicos têm demonstrado importantes ferramentas de estudo, visto que beneficiam não somente os professores, mas principalmente os alunos. Assim, “torna relevante a presença das TICs (Tecnologia, Informação e Comunicação) no ambiente

educacional, daí a necessidade de preparação do professor para utilizar esses novos recursos” (FRONZA; MARTINS, 2009, p. 122).

Convém ressaltar, no que se refere à atribuição do professor, é fundamental levar em conta que:

Ao professor não cabe mais se colocar como personagem central do processo de ensino-aprendizagem, melhor dizendo, apenas de ensino, com a mera tarefa de transmitir informações. Atualmente, ao professor cabe o papel de ser um mediador do trabalho educativo, no qual se faz necessário construir habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz, além de um bom nível de conhecimentos da área em que pretende lecionar (FRONZA; MARTINS, 2009, p. 123).

E, para que os professores consigam manter estas qualificações é necessária a mudança no seu comportamento, já que deverão integrar o conhecimento científico com as práticas pedagógicas, mantendo autonomia profissional, além de poder pensar por si mesmo, argumentando, problematizando e inteirando-se das atividades educacionais contemporâneas.

De acordo com Nóvoa (2017, p. 1128) “[...] a formação de professores deve criar as condições para uma renovação, recomposição do trabalho pedagógico, nos planos individual e coletivo. Para isso, é necessário que as professoras realizem estudos de análise de realidades escolares e do trabalho docente”. Dessa forma, estarão mantendo uma postura mais crítica, porém emancipatória, visando fortalecer a reflexão do trabalho em equipe, permitindo que seus alunos possam ser orientados através do saber científico e da prática educacional propriamente dita.

Esses momentos de reflexão oportunizam e possibilitam às professoras em pensar suas práticas com os alunos de 4.º e 5.º ano e reconhecer a importância da formação continuada como um momento de aprimoramento docente. Entendemos também que nesses momentos de reflexão, estão o repensar e ressignificar práticas avaliativas que contemplem e considerem todo o caminho que o aluno trilhou para chegar a determinado conhecimento. Dessa maneira, a formação continuada de professores é muito mais do que horas de curso, mas se constitui como um espaço legítimo de trocas de vivências e experiências em que o diálogo e a interação são elementos fundamentais do processo.

3.2.1 Prejuízos de uma formação precária

Na década de 1990, objetivando a ampliação do acesso escolar, pode-se observar o surgimento de várias instituições de Ensino Superior, destacando o interesse de muitos estudiosos em debater a respeito da precária formação dos docentes nessa área. Assim, afirma-se que este debate é necessário, pois a qualidade do ensino depende diretamente da atuação e das metodologias didáticas utilizadas pelos professores em sala de aula, considerando que desse modo, esses professores devem proporcionar melhorias a cada dia na prática educativa.

Pimenta (2012) revela que devido às dificuldades financeiras, muitas instituições optam por contratar profissionais docentes menos experientes, pois o custo de um professor com boa formação é muito alto. Diante disso, professores desprovidos e com insuficiente conhecimento acadêmico têm a incumbência de oferecer conhecimento aos alunos com formação na área pedagógica. No entanto, é preciso ressaltar que não basta apenas a especialização, mas a experiência em sua totalidade, o professor precisa compreender como ocorre o processo de aprendizado para poder desempenhar um papel produtivo do mesmo.

Ainda segundo Pimenta (2012), existem aqueles profissionais que não assumem totalmente sua identidade como professor, uma vez que fazem uso desta profissão para complementar seu salário, mantendo outras atividades consideradas por eles, mais importantes e mais lucrativas. A partir disto, compreende-se que essa situação leva o profissional a não se dedicar intensamente em seu papel de docente. Professores mal preparados e desinteressados provocam a saída de alunos das faculdades cada vez mais desqualificados, já que a sua formação foi concebida por meio de profissionais com pouca experiência pedagógica.

Com o passar dos anos, os docentes do nível fundamental enfrentaram mudanças consideráveis, beneficiando a prática educacional, porém foram identificadas algumas deficiências, “existindo uma série de complicadores, como por exemplo, a tão propalada relação teoria e prática, a relação entre as matérias específicas do campo de formação e matérias da formação didática, etc., sem contar os cursos aligeirados e os assim chamados cursos vagos” (VASCONCELOS, 2013, p. 180). No que tange à avaliação da aprendizagem, de acordo com Hoffmann: “nos últimos anos, mais precisamente nas últimas décadas, a atenção dos educadores, dos políticos e da sociedade, voltou-se para a dimensão social e política da avaliação, por representar, muitas vezes, práticas incompatíveis com uma educação democrática” (HOFFMANN, 2005, p. 15).

Nesse sentido, professores malformados, normalmente, desenvolvem a prática docente de acordo com as experiências que tiveram em sua juventude. Assim, é possível afirmar que pelas constantes mudanças no mercado educacional, essas práticas são consideradas insuficientes e antigas, apresentando metodologias ultrapassadas e, principalmente descontextualizadas no processo de ensino aprendizagem.

Quase sempre esses professores continuam presos a uma prática tradicional de ensino: na hora de cobrar os resultados do processo de ensino, pedem a memorização, a repetição de fórmulas e definições. Mesmo utilizando técnicas ativas e respeitando mais o aluno, fica atividade por atividade, sem considerar que a aprendizagem significa a elaboração dos conhecimentos pela atividade mental no aluno (LIBÂNEO, 2001, p. 1).

No entanto, quando o professor consegue adotar práticas pedagógicas ele contribui com o desenvolvimento de um sujeito crítico, criativo e totalmente autônomo intelectualmente.

A deficiente formação profissional do docente prejudica significativamente a formação de alunos despreparados para atuar em um mercado profissional que se encontra cada vez mais exigente. Muitas das instituições de Ensino Fundamental estabelecem um programa de disciplinas limitado ao conhecimento científico clássico, não permitindo, dessa forma, ações do professor, fundamentais para o destaque do aluno enquanto um sujeito criativo e crítico. As metodologias de ensino são baseadas em aulas expositivas que visam apenas a leitura de livros e apostilas, reduzindo o dinamismo das aulas e desenvolvendo o costume de decorar informações.

O ensino carece muito mais do que respostas rápidas, exige que o docente desenvolva a capacidade de adaptação, fortalecendo suas metodologias de ensino. Nas palavras de Nóvoa: “a formação de professores tem ignorado sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação” (NÓVOA, 1992, p. 12).

É preciso ressaltar que para obter boas práticas pedagógicas, é fundamental que os professores reconheçam a importância de integrar a teoria com a prática, sobretudo de maneira reflexiva, fazendo uso de estratégias inovadoras e contextualizadas com a realidade atual. Diante desse cenário, a formação continuada do docente do Ensino Fundamental é muito importante para o processo educacional, já que:

O professor não é um ser pronto; está sempre sendo, constituindo sua humanidade e seu profissionalismo. Cabe confiar neste seu vir a ser. Não podemos cair no purismo

e exigir que ele tenha uma produção autônoma e criativa logo no começo” (VASCONCELOS, 2013, p. 167).

Libâneo (2014, p. 29) concorda dizendo que: “[...] o educador nunca estará definitivamente ‘pronto’, formado, pois que a sua preparação, a sua maturação se faz no dia-a-dia, na meditação teórica sobre a sua prática”. Nesse sentido, os professores do Ensino Fundamental precisam analisar e avaliar sua própria atuação, de modo a refletir a respeito de suas práticas e metodologias de ensino, sendo possível identificar quando as ações pedagógicas precisam ser reavaliadas e substituídas por ações mais produtivas. A esse respeito, Nóvoa contribui:

É preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo (NÓVOA, 1992, p. 16).

Apesar das limitações institucionais citadas anteriormente não significa que esse professor justifique ações passivas, pois, ele está sempre em transformação e o processo de valorização é interno. Diante disso, entendemos a necessidade de constante reflexão do professor, com troca e busca incessante do seu fazer pedagógico.

Sob esse viés, a avaliação da aprendizagem aprofundada e ressignificada pela formação continuada faz o professor avançar na sua prática além de promover a qualidade de aprendizagem de caráter emancipatório elevando desse modo a qualidade de ensino e para que isso ocorra de maneira integral, a formação continuada precisa garantir aos professores uma qualificação voltada para a realidade, que enxergue suas necessidades e anseios e ajude nas adversidades que porventura surgirem em sala de aula.

A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho (BRASIL, 1997, p. 22).

Diante disso, percebe-se a relevância de uma proposta formativa que propiciem estudos continuados e que de fato interfiram na construção intelectual do professor envolvido no processo educativo.

Dessa maneira, a formação continuada deve estar em constante discussão para que assegure modificações expressivas no meio educacional. A esse respeito, a SMEL, demonstra estar ciente, pois trata do assunto no artigo 33 da Lei Complementar n.º 353 de 3 de fevereiro de 2011, no qual afirma, sobre o plano de carreira e de remuneração do magistério do município de Lages – SC, que:

[...] a qualificação profissional, objetivando o aprimoramento permanente do ensino e a progressão da carreira, será assegurada através de cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, em instituições credenciadas de programas de aperfeiçoamento em serviço e de outras atividades de atualização profissional, observando os programas prioritários. Parágrafo 1º) A secretaria da Educação do Município de Lages ofertará um mínimo de 40 (quarenta) horas anuais de curso de formação, programas de aperfeiçoamento e capacitação para todos os profissionais do magistério público municipal (LAGES, 2011).

Sendo assim, é importante repensar uma formação que contemple a avaliação da aprendizagem, com objetivo de contribuir ainda mais para a reformulação e o aperfeiçoamento da avaliação. A urgência de aprimoramento teórico em relação ao modo do professor avaliar carece de uma formação que conceba mudanças, principalmente no que diz respeito ao insucesso escolar. Luckesi salienta que: “[...] um educador, que se preocupa com que a sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconscientemente e irrefletidamente” (LUCKESI, 1999, p. 46).

Não se trata da formação continuada determinar um padrão conceitual de avaliação, mas ponderar sobre a ação, desvelando caminhos que aumentem e aprimorem as visões educacionais concernentes a essa prática avaliativa, com permuta de saberes, questionando, ressignificando, partilhando, nos desacomodando, com o propósito de sempre melhorar o ensino por meio de uma boa forma de avaliar.

Vários autores tematizam a questão como Saviani (1991, p. 23) que diz ser a escola um espaço “[...] para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. Por sua vez, Hoffmann (2003, p. 17) complementa dizendo que a “a avaliação é uma reflexão transformada em ação”. De acordo com essas palavras, nós, professores, devemos reconhecer se houve compreensão dos alunos sobre determinado conteúdo, com o intuito de transformar reflexão em ação. Por isso, a formação continuada é tão importante, pois vai nos auxiliar na reflexão, tornando nossa ação docente efetivamente segura, com aprendizagens significativas, oportunizando ao aluno prosseguir no processo de estudos.

Ainda acerca da formação continuada de professores, Gatti (2009) nos diz que desde 1990 está em discussão, tratando a educação do ponto de vista do trabalho e as condições do ambiente devido às novas tecnologias e também sobre grande parte da população que apresenta nível insatisfatório de desempenho refletido nas avaliações institucionais. Percebe-se interesse, desde então, das políticas públicas educacionais em rever a formação docente e o descompasso na aprendizagem. Nesse sentido, Grosch nos diz que:

[...] a escola e a sociedade têm um entrelaçamento na tessitura do conhecimento através de conceitos científicos, bem como os conceitos espontâneos e cotidianos. Ignorar esta interdependência pode significar a marginalização da função social da escola, descolando-a da sociedade (GROSCH, 2011, p. 34).

Nessa mesma perspectiva, Gatti (2009) diz que a formação continuada deve vir como possibilidade de melhoria do desempenho do professor em sala, por meio de experiências num coletivo, refletindo sobre a prática, tendo consciência das limitações, ampliando os conhecimentos através de diálogo e vivência, visando a atualização de forma contextualizada, pois assim espera-se que aconteça a mudança esperada. A respeito dessa questão, Grosch contribui, quando considera que: “[...] o professor é parte ativa e integrante da interação e desta forma deve considerar-se e ser considerado como mais um dos interlocutores e como o mais experiente, no diálogo em torno do próprio conhecimento” (GROSCH, 2011, p. 150).

Entretanto, para se ter um real significado disso tudo, é importante criar condições, nos encontros de formação continuada, para que o professor se reinvente, promovendo o seu desenvolvimento profissional para que, assim, possa intervir no momento adequado. Com isso, queremos dizer que, no espaço da formação continuada, os professores podem estar interagindo, dialogando e refletindo de modo coletivo acerca de suas práticas pedagógicas. Dessa forma, o processo de formação contínuo se torna mais significativo, pois nessas interações que ocorrem, suas realidades emergem de maneira que, por meio disso, se busque novas estratégias e metodologias de ensino.

3.3 DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA ATUALIDADE

Existem múltiplos desafios dentro e fora do ambiente escolar devido às inúmeras transformações que ocorreram nas últimas décadas no mundo, que dificultam o trabalho do professor. De acordo com Nóvoa (1992, p. 17), “as escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que

trabalham”. Apesar de processos avaliativos em que os professores são submetidos, isso não é suficiente para garantir a formação do mesmo, pois, durante seu desempenho profissional, ele deverá assumir com as responsabilidades em todo o processo educativo, exigindo o total comprometimento em solucionar problemas de aprendizado em sala de aula.

Temos, então, o papel da formação continuada que não faz uma avaliação da aprendizagem construída por meio dos encontros de formação. São problemas recorrentes, em que o professor passa por avaliação que não é suficiente para avaliar o seu conhecimento, assim como o aluno. Vê-se, aí, uma sucessão de problemas contraditórios. Segundo Gatti,

[...] a avaliação a ser desenvolvida pelos professores em classe tem merecido alguns estudos, mas, em geral, pouca ou nenhuma orientação se dá nos cursos de formação de professores sobre este aspecto tão importante do desenvolvimento das atividades escolares (GATTI, 2003, p. 99).

Cabe afirmar que as instituições consideram a sala de aula como um ambiente de autonomia do docente. Assim, ele se sentirá mais desafiado a desenvolver estratégias didáticas produtivas e eficazes para melhorar o seu desempenho profissional. Portanto, a aprendizagem dos alunos dependerá de iniciativas e do comprometimento individual do docente. De acordo com Gatti (2003, p. 99), “ao avaliar seus alunos os professores estão avaliando a si mesmos, embora a maioria não tenha consciência disto ou admita isto”.

Identificar o que os professores pensam e como procedem na situação em que a prática de avaliação da aprendizagem se verifica já é uma maneira de se pensar em uma formação continuada que possibilite a esses professores se verem como sujeitos do próprio conhecimento. Mas, Libâneo (2004, p. 227) adverte: “[...] não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas”. Ainda segundo Libâneo (2001, p. 3), “[...] o processo de ensino consiste em uma combinação adequada entre o papel de direção do professor e a atividade independente, autônoma e criativa do aluno”.

O papel do professor, portanto é o de planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os alunos, ou seja, o professor dirige as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem. (LIBÂNEO, 2001, p. 3).

Vê-se, aí, um movimento em que se tem de um lado o professor sugerindo desafios referentes aos assuntos estudados e por outro lado, os alunos incorporando de forma consciente e dinâmica esses conteúdos e desse modo, se desenvolvendo integralmente. Para Nóvoa (2017,

p. 1121), “[...] tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalhar de autoconhecimento, de autoconstrução. [...] Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão [...]”. Portanto, em sala de aula, “deseja-se um profissional capaz de pensar e executar o seu trabalho e não apenas um sujeito habilidoso para executar o que os outros concebem” (LIBÂNEO, 2016, p. 127).

Nesse contexto o aprender e o ensinar são considerados duas atividades que devem estar integradas e devidamente unificadas, pois a relação entre ambas determina que o agente formador seja o docente e o aprendiz seja o aluno, formando a base de toda a relação social, o respeito. Sobretudo, a interação entre educador e educando é desenvolvida por meio da confiança e da empatia, gerando um ambiente de aprendizado harmonioso e produtivo, fortalecido pelo equilíbrio dos valores morais necessários para efetivar o processo educativo.

Sendo assim, os docentes do Ensino Fundamental, mais precisamente de turmas de 4º e 5º ano enfrentam inúmeros desafios associados à necessidade da articulação do ato de ensinar e do ato de aprender, consideradas as duas ações mais importantes para o processo educativo. No entanto, observa-se que, atualmente, muitos professores não sabem como lidar com o ambiente em sala de aula, não conseguindo alcançar a produtividade na disseminação do conhecimento, visto que muitos alunos se queixam de professores que podem até apresentar o conhecimento científico, porém não atuam de maneira efetiva durante as aulas.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (FREIRE, 2016, p. 39).

O senso de autorresponsabilidade do professor na prática docente, considera elementos como: valores sociais, teoria em sintonia com a prática, aquisição de ferramentas inovadoras que permitem um processo educativo autônomo, criativo e independente.

Vale considerar também que, dentre as dificuldades enfrentadas pelos docentes de 4 e 5º ano está o desenvolvimento dos planejamentos de estratégias didáticas de forma mais criteriosa a serem utilizadas em sala de aula. Essa dificuldade pode estar relacionada com a própria falta de conhecimento pedagógico ou com a pouca autonomia do processo educacional na avaliação do aprendizado dos alunos. Para Pimenta e Anastasiou:

[...] o avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no Ensino Superior (2002, p. 259).

Essa constatação permite a discussão sobre uma formação que possa atribuir ao professor firmeza e perseverança para o aprimoramento da sua capacidade didático pedagógica, tornando possível oportunidades de ponderação para rever e elaborar de forma criteriosa seus conhecimentos. Nesse sentido, a formação continuada não trata somente do sujeito professor isolado, mas sim, de todo o seu contexto, levando em conta a sua dimensão social e humana, ou seja, no processo de desenvolvimento profissional docente há também as questões emocionais, afetivas, sociais, pessoais e profissionais.

Outra dificuldade refere-se ao fato de que é fundamental que os professores estejam cientes de sua área de atuação, pois há a necessidade de apresentarem a teoria em sua área específica. No entanto, é imprescindível que os docentes mantenham também conhecimentos básicos em diferentes áreas de ensino, principalmente aquelas que estejam relacionadas à sua disciplina principal.

Dessa maneira, cabe afirmar também que a generalização do Ensino Fundamental não deve ocorrer, uma vez que é possível identificar muitos docentes com potenciais e habilidades suficientes para garantir a qualidade do ensino e atuar de maneira produtiva no processo de ensino aprendizagem. Na visão de Veiga:

[...] a aula é parte do todo, está inserida na escola que, por sua vez, está filiada a um sistema educacional que também é parte de um sistema socioeconômico, político e cultural mais amplo [...] A aula é a concretude do trabalho docente propriamente dito, que ocorre com a relação pedagógica entre professor e aluno. Ela é o lócus produtivo da aprendizagem, que é, também, produção por excelência. O resultado do ensino é a construção do novo e a criação de uma atitude questionadora, de busca e inquietação, sendo local de construção e socialização de conhecimento e cultura (VEIGA, 2010, p. 175).

O professor necessita ter a sua ação pensada, refletida e, sobretudo ter a clareza de que a aula não deve ser vista apenas como um lugar físico, nem como aquilo que é medido em horas, dias, meses e anos, mas, como diz a autora, um espaço educativo no qual os professores fortaleçam e aprimorem sua profissão com ações ordenadas, de forma criteriosa para o benefício de todos. Também entendemos que é relevante, nesse mundo globalizado, o professor estar ciente de que existem muitos desafios na área da educação e que ele tem um papel social e político essencial. Para tanto, é fundamental que se busque aperfeiçoamento cultural, reciclagem e atualização. Na perspectiva de Tardif (2007, p. 23):

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele estrutura e a orienta.

Diante disso vimos que o professor em detrimento de sua profissão necessita ser provocativo, construindo e reconstruindo a partir de uma educação metódica e reflexiva do saber com a firme posição de possibilitar aos estudantes um ensino significativo e de qualidade. Vale também destacar o fato de o professor estar aberto aos novos conhecimentos. A pedagogia exige a cada dia dos profissionais o desenvolvimento progressivo, elaborando novos conceitos e novas metodologias responsáveis por facilitar o alcance dos objetivos do Ensino Fundamental.

Podemos dizer então, que o processo didático, é o conjunto de atividades do professor e alunos sob a direção do professor, visando à assimilação ativa pelos alunos dos conhecimentos, habilidades e hábitos, atitudes, desenvolvendo suas capacidades intelectuais. Nessa concepção didática, os conteúdos escolares e o desenvolvimento mental se relacionam reciprocamente, pois o progresso intelectual dos alunos e o desenvolvimento de suas capacidades mentais se verificam no decorrer da assimilação ativa dos conteúdos. Portanto o ensino e aprendizagem (estudo) se movem em torno dos conteúdos escolares visando o desenvolvimento do pensamento (LIBÂNEO, 2001, p. 3).

A partir do que é exposto nessa afirmação compreende-se que nenhum docente poderá planejar, praticar ou avaliar seus métodos de ensino sem manter a autonomia de seu próprio aprendizado, julgando que o aprendizado de seus alunos deverá ocorrer por meio de estratégias didáticas consistentes, permitindo uma postura efetiva em sala de aula. Com isso, a didática influencia diretamente a compreensão dos conteúdos científicos pelo aluno e contribui com a formação de uma relação mais produtiva e satisfatória entre o educador e o educando.

É oportuno ressaltar que a verdadeira função dos professores não é apenas repassar as disciplinas de maneira científica, exigindo que disponibilizem mecanismos para otimizar o aprendizado do aluno, mas também, oferecendo oportunidades para que o educando possa alcançar efetivamente o aprendizado. Ademais a dinamização do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental é um dos desafios mais relevantes para os docentes. Nota-se que quando os alunos vencem algumas barreiras que impediam o seu progresso, eles se revelam mais acolhedores, se dispendo de forma mais firme e decidida no desdobramento das atividades e discussões concernentes aos conteúdos programáticos que fazem parte das disciplinas.

Para vencer os desafios impostos pelo ambiente educacional, o professor precisa usar sua experiência profissional juntamente com a pedagógica para alcançar a mediação reflexiva.

A mediação reflexiva é tarefa complexa que exige conhecimentos. Por isso, a identidade de professores constitui também um processo epistemológico que reconhece a docência como campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes grupos: os conteúdos das diversas áreas do saber (das ciências humanas e naturais, e das artes) e do ensino; os conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da atividade profissional; os conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; os conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social (PIMENTA, 2012, p. 78).

Essas reflexões revelam a necessidade de haver parcerias entre os professores e alunos, já que não adianta o professor se dedicar no planejamento das aulas, se o aluno não demonstrar interesse. No entanto, é preciso afirmar também que de nada contribui o professor desenvolver boas estratégias e não possuir métodos para garantir o desenvolvimento do comprometimento desse aluno. Portanto, o comprometimento deve partir tanto dos educadores quanto dos educandos.

Cabe ressaltar que a evasão escolar também pode ser citada como um desafio, uma vez que o ato de estudar exige que o aluno mantenha a persistência, além de alto nível de atenção, considerando que a formação escolar beneficia não somente a resolução de atividades voltadas ao processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Pimenta (2005), frequentemente, dependendo da condição financeira familiar, o aluno necessita trabalhar e ele ou trabalha ou vai para a escola. Apesar disso, as políticas de combate à evasão permitem que os diretores, coordenadores e professores controlem a ausência dos alunos em sala de aula. A partir daí as causas poderão ser levantadas e, enfim, se desenvolver medidas que possam extinguir esse problema.

Nessa mesma perspectiva, vale lembrar que a evasão escolar pode ser proveniente de inúmeras razões, uma vez que não apresenta uma especificidade, considerando que poucos estudos são desenvolvidos visando à identificação dessas causas. No entanto, independentemente dos estudos, é fundamental que a instituição, juntamente com o corpo docente saiba diagnosticar o problema e, assim, solucioná-lo de modo a contribuir para que os alunos tenham o retorno afetivo e pedagógico necessário para vencer os seus desafios.

O fundamental é assistir o aluno individualmente e esforçar-se para encontrar a solução junto com ele. Sabemos que a educação é um direito social estabelecido pela Constituição Federal Brasileira (CF-1988), no seu artigo 6º, ao afirmar que “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”, e ainda “ter garantidas

as condições de permanência, tendo em vista seu pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Por isso a importância do comprometimento da instituição em garantir a excelência em recursos e em um corpo docente, assegurando um ensino de qualidade, voltado para o suprimento das necessidades dos alunos, contribuindo significativamente para a formação do sujeito cidadão. Unido a isso, constata-se que a virtude do professor deve estar ligada a uma atitude integrativa, que unifica uma atitude humana, com práticas didáticas e conhecimentos teórico-científicos. Além de seu papel responsável em mediar, existe também a seriedade em estimular o comprometimento do próprio aluno no seu crescimento educativo.

3.4 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O ambiente escolar é um local de ponderação e debate dos assuntos pedagógicos. É uma oportunidade de comunicação e convívio de todos que fazem parte desse ambiente educativo. Entendemos que o principal objetivo da escola é o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno e sua formação como cidadão para o mundo. Daí a importância de fortalecer esse elo por meio de um Projeto Político Pedagógico – PPP.

O vocábulo “projeto” vem do latim *Projicere*, que significa lançar para a frente, isto quer dizer, fazer algo hoje, pensando no amanhã. É o modo preciso da escola avançar com o engajamento delineado por toda a comunidade escolar.

Como é possível perceber, um projeto reúne concepções. Em prol do bom encaminhamento dessas concepções, um elemento significativo é atribuir preferência ao bom diálogo e relacionamento dos envolvidos na ação educativa. Quando se refere ao termo “político” está se referindo a um grupo de pessoas que fazem parte da escola com objetivo de desenvolver um indivíduo pensante, autônomo, responsável. Já a palavra “pedagógico” traduz aquele que determina e promove as ações relevantes para a escola. Somando esses três fatores (Projeto Político Pedagógico), a comunidade escolar ganha força para seguir na direção certa, pois trata-se de um ato reflexivo infindável na tentativa de solucionar problemas e inquietudes.

Entendendo melhor a ideia de projeto, precisamos entender também a ideia política, que tem a intenção de amparar todas as ações que envolverão princípios que irão fundamentar as ações, isto quer dizer, trazer essa discussão das intencionalidades que envolvem questões filosóficas, as perspectivas de se voltar para a coletividade, para a educação de uma forma geral, mas que se reverta em atitudes pedagógicas.

Vemos, então, que o projeto se alimenta desses dois fatores, pois a política é a intencionalidade e precisa se concretizar nas ações pedagógicas.

A finalidade é romper com o estado que não interessa mais e dar segmento a práticas que sejam mais expressivas, com o intuito de trazer de fato novas alternativas e transformar aquelas que já estejam cristalizadas. Em outras palavras, trata-se de romper com algumas práticas e vislumbrar um futuro diferente. De acordo com Gadotti (1994, p. 579):

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico é também um instrumento de ressignificação de práticas, metodologias, uma ferramenta de construção de novas metas e estratégias com vistas a melhorar ações futuras gerando com isso, uma melhor qualidade do ensino, a valorização da escola enquanto espaço também de construção humana importante para a sociedade e também, a valorização do profissional docente.

Para isso, conforme Gadotti afirmou, é necessário fazer rupturas com o presente e assim, pensar no futuro. Dito de outra forma, é necessário compreender que a educação e seus sujeitos estão em permanente transformação, e por este motivo, a prática educativa necessita caminhar junto com essas transformações para cumprir seu objetivo que é a aprendizagem e desenvolvimento com qualidade dos alunos.

Sob a mesma linha, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 20 de dezembro de 1996, nos artigos 12, 13 e 14 da lei, diz que a escola tem liberdade para construir o seu PPP. As propostas de práticas futuras para que sejam realizadas podem acontecer em curto, médio ou longo prazo, dependendo da necessidade. Interessante destacar que esse registro precisa ser desenvolvido em concordância com a realidade do meio educacional e refletir desse modo sua proposta. O propósito que se ambiciona atingir só será de fato efetivado se a coletividade escolar o fizer com responsabilidade.

Dessa maneira, entendemos que o Projeto Político Pedagógico conduz para campos de ação em se tratando de aprendizagem e outras práticas pedagógicas mais dinâmicas, pois se articula num acordo sociopolítico. Veiga (1995, p. 13) relata que “o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional com um sentido explícito [...]”. É projetar o conceito e despertarmos sobre o que realizar para conseguir esse resultado. À vista disso, o PPP é um

documento muito relevante, pois consistirá num instrumento para ser utilizado frequentemente nos planejamentos e avaliações escolares. Desse modo, para ter eficácia, precisa estar sempre atualizado. Ainda sobre o assunto, Veiga (1995, p. 14) afirma que:

[...] a principal possibilidade de construção do projeto político pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula.

Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico é também uma importante ferramenta do ensino, um documento norteador cujas metas e estratégias e cujos objetivos precisam estar claros e bem definidos para todos os seus sujeitos envolvidos. De acordo com Veiga (1995), os princípios que norteiam o PPP são a igualdade, a qualidade, a gestão democrática, a liberdade e a valorização do magistério. Dessa maneira, o documento se torna elemento fundamental para uma educação de qualidade e para a valorização dos professores. A relação entre PPP e a formação continuada vai contribuir nos estudos e discussões, no que diz respeito ao contexto escolar”. [...] uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos” (VEIGA, 1995, p. 20).

Nesse aspecto a escola é considerada um lugar propício para o trabalho com o conhecimento, pois tem a função de levar os alunos a pensarem, refletirem, compreenderem e mudarem a realidade da qual fazem parte. Entretanto, entendemos que isso só terá fundamento com a valorização e aperfeiçoamento dos docentes e isso se dá com a formação continuada, que poderá auxiliar para a construção do PPP, refletindo e, como diz Veiga (1995), se reestruturando de dentro para fora. A base dessa construção é o envolvimento coletivo para a evolução do processo educativo e o futuro da sociedade. Essa tarefa exige desafios, mas a autora define a escola como um lugar apropriado e rico de experimentos desafiadores de transmissão do saber, autoconhecimento e conhecimento do outro e da realidade num sentido abrangente que fortifica a caminhada relativa à transformação justa e democrática da sociedade.

Segundo Veiga (1995) sendo o PPP um documento elaborado de forma coletiva ele vai intervir de maneira favorável no planejamento de todo trabalho pedagógico e abranger todo o interior da sala de aula de forma dinâmica. Para tanto é essencial se conhecer a realidade escolar, refletindo sobre os problemas que surgem e porque surgem, e buscar ações que restabeçam

esses problemas. “[...] acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico é avaliar os resultados da própria organização do trabalho pedagógico” (1995, p. 20). Diante disso entendemos que o PPP além de ser um ato eficiente e resoluto de avaliar a aprendizagem também oportuniza ao educador rever sua prática. O PPP auxilia, pois determina os objetivos e metas a serem alcançadas, organizando uma prática pedagógica de qualidade.

Dito de outro modo, o PPP vai conservar o padrão estabelecido essencial, porém, dinâmico e flexível, isto é, podendo fazer readaptações ao longo do processo no documento sempre que considerar necessário. Isso se refere também à avaliação que faz parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar e, como bem diz a autora, um compromisso amplo, dinâmico e eficaz do trabalho pedagógico. Caso seja visto de maneira criteriosa favorecerá o desenvolvimento da capacidade do aluno.

Celso Vasconcellos (2002) destaca o PPP como um processo que viabiliza momentos de discussão proveitosa e vantajosa para a construção das metas, de modo a vencer o interesse pessoal e contribuir com o grupo. Para o autor

A identidade se constrói na alteridade e não na confusão de ideias, posicionamentos e personalidades. Cada instituição deverá traçar o seu caminho; porém, este caminho poderá ser tanto mais interessante quanto maior a oportunidade de diálogo com outros sujeitos também posicionados (VASCONCELLOS, 2002, p. 7).

Com base nisso, vemos a importância de dar voz a toda comunidade escolar e romper com a prática da indiferença ou do descaso e se adequar ao que foi definido pela maioria. É necessário ver, rever, mudar ou redirecionar o que se almeja frequentemente, pois, o que hoje é prioridade amanhã já pode não ser mais. E assim refletimos sobre a relação do projeto político pedagógico da escola com as práticas avaliativas no cotidiano escolar e entendemos ser uma decisão política, no sentido de mostrar questões ou dificuldades relacionadas ao processo educativo e procurar soluções para assegurar a participação dos professores nos diálogos e ações com vistas a melhoria do processo educativo.

Nesse sentido, as melhorias serão possíveis se o professor tiver tido uma capacitação adequada, proporcionando fortalecimento do/no corpo docente. É, por assim dizer, um documento que vai guiar toda a comunidade escolar de acordo com as especificidades, ajudar na qualidade do ensino, pois orienta o trabalho do professor durante o processo educacional. Como visto anteriormente, é um documento que interessa a toda comunidade escolar. Por isso, deve ser elaborado pelo coletivo e sua eficácia vai depender dessa ação conjunta, o planejamento, que será a base para as ações que serão desenvolvidas. Para que se tenha êxito

no trabalho, nada mais certo que esse planejamento seja feito de maneira criteriosa, pois servirá como instrumento essencial para que as ações transcorram em tempo hábil assegurando os pontos que se deseja alcançar.

Segundo Luckesi, o planejamento é “um conjunto de ações coordenadas visando atingir os resultados previstos de forma mais eficiente e econômica” (Luckesi, 1992, p. 121). Dito isso, entendemos que o planejamento escolar deve ser o ponto chave no processo educativo, possibilitando ao aluno e professor adequar as suas necessidades de acordo com as transformações constantes que ocorrem na sociedade. Dessa forma, podemos assegurar que o planejamento é uma preparação indispensável a toda ação educacional. Afinal,

[...] o ato de planejar, como todos os outros atos humanos, implica escolha e, por isso, está assentado numa opção axiológica. É uma "atividade-meio", que subsidia o ser humano no encaminhamento de suas ações e na obtenção de resultados desejados, e, portanto, orientada por um fim (LUCKESI, 1992, p. 118).

Ademais, numa escola em que o objetivo é uma educação de qualidade, o planejamento feito de forma cuidadosa é primordial. Nesse sentido, deve estar adequado à realidade social. Para que se tenha o resultado esperado na sua atuação prática pedagógica o professor deve participar, preparar e ordenar o seu planejamento a fim de garantir o valor do processo educativo. Segundo Luckesi (1992, p. 148), esse ato é de fundamental importância e deve ser feito num coletivo:

O planejamento isolado e diversificado de cada professor impossibilita a formação de um corpo, se não único, ao menos semelhante, de atuação dentro da mesma escola. Uma ação isolada possibilita que cada professor aja de uma maneira e que o educando fique à mercê da variabilidade das perspectivas de cada professor, tornando a aprendizagem esfacelada.

Entende-se, com isso, que não se pretende um comportamento na atuação dos professores de forma padronizada, mas que realize um trabalho pedagógico com o mesmo propósito e que esse propósito tenha concordância e entendimento para que a escola funcione de maneira coesa e harmônica, contribuindo para a aprendizagem. Luckesi (1992, p. 148) diz mais: “a execução do planejamento não é mecânica. É dinâmica e pode sofrer alterações e adaptações na medida em que os dados da própria execução venham a exigir-las”. Isso significa criar medidas e desenvolver condições para que os alunos aprendam de forma eficaz, desse modo vai valorizar os sujeitos e qualificar o processo educativo.

Da mesma forma, o planejamento ainda é um desafio para a comunidade escolar que demanda muitas reflexões e ações para que alcance o que se almeja em relação à qualidade do

ensino e desenvolvimento dos alunos, transformando vidas e promovendo avanços significativos na sociedade como um todo, mas, como diz Luckesi (1992), é uma atividade intencional que busca atingir uma meta e dessa maneira, não é neutro, pelo contrário, é “ideologicamente comprometido”.

4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

[...] a avaliação é uma reflexão permanente sobre a realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção de conhecimento (HOFFMANN, 2003).

Essa seção trata da avaliação da aprendizagem, como um processo em que o professor obtém informações sobre o que o aluno já tem de conhecimento e o que ainda precisa melhorar, e, por meio dessa investigação, adota métodos de ensino que oportunizam aos alunos aumentar o seu grau de conhecimento. Além disso, serão abordadas também as concepções avaliativas, que são a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação somativa e as formas de aprender e se desenvolver – propósitos avaliativos.

4.1 FUNDAMENTANDO AVALIAÇÃO

Frente às muitas dificuldades para a melhoria da qualidade da educação temos a avaliação, vista como um ato de amor, como diz Luckesi (2005), “O ato amoroso é aquele que acolhe a situação na sua verdade (como ela é)”, portanto é oposto à exclusão. O professor no seu papel de avaliador, observa, conhece a vivência e, então, estabelece o melhor modo para superar os obstáculos e garantir a aprendizagem de seus alunos. É desse modo que deve ser a avaliação, como um processo em que o professor obtém informações sobre o que o aluno já tem de conhecimento e o que ainda precisa melhorar. Por meio dessa investigação adota métodos de ensino que oportunizam aos alunos aumentar o seu grau de conhecimento. Os alunos de 4º e 5º ano que estão em fase de transição carecem dessa oportunidade. Muitos estudantes traçam esse caminho de forma intensa.

Os alunos de 4.º e 5.º ano correspondem à faixa etária dos 9 aos 11 anos de idade aproximadamente. De acordo com Piaget citado por Luckesi (2018 p. 159) “as atividades de ensino como também as de aprendizagem ocorrem, no caso, na fase operatória concreta (7 aos 12 anos de idade), seguida da operatória abstrata (dos 12 anos de idade para mais)”. Dessa forma, é possível identificar que a avaliação da aprendizagem deve respeitar os níveis de escolaridade e desenvolvimento dos estudantes para que no seu processo de crescimento eles conquistem suporte para viver suas relações com o mundo e seres humanos.

A aprendizagem é um processo dinâmico e permanente de busca pelo conhecimento do mundo no qual as interações dos alunos com tudo o que está ao seu redor vão dando oportunidade dele se apropriar do aprendizado além de adquirir incentivos do meio à sua volta,

mas isso nem sempre é cercado por sucesso e aprovações. Entendemos que a aprendizagem é um processo de construção humana e social de que necessitamos para evoluirmos enquanto pessoas e, por isso, precisamos estar sempre buscando, modificando e aperfeiçoando.

A avaliação faz parte desse processo de construção da aprendizagem e, por isso, pode ser vista como um ato de afeto, pois ela não vem para julgar (aprovar/reprovar), mas sim, para oportunizar a construção da aprendizagem, pois se trata de um método avaliativo que vai bem mais além. Daí a importância de o professor ter um olhar mais zeloso, analítico e reflexivo para que a aprendizagem ocorra de forma proveitosa.

Segundo a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), em conformidade com o que define a LDB e as DCNs, a educação tem um comprometimento com a formação e o avanço do indivíduo de modo integral de forma que se deve: “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (BRASIL, 2018, p. 19).

Dessa maneira, ao avaliar o aluno, os professores fazem o acompanhamento do processo de aprendizagem que deve ser utilizado para a promoção e construção de uma aprendizagem efetiva e significativa. A avaliação permite que o docente amplie o olhar sobre o contexto da aprendizagem. Possibilita com isso, identificar os aspectos que facilitam a aprendizagem, os que a dificultam e, a partir disso, refletir sobre a sua prática no sentido de reorganizar ou replanejar seu fazer pedagógico.

A educação encontra-se em um grande processo de mudança e diante disso o professor moderno não se importa apenas com a soma das notas, mas pensa numa aprendizagem de forma edificadora, ou seja, a avaliação da aprendizagem escolar que, durante muito tempo foi utilizada como instrumento de classificação e de domínio do professor sobre o aluno, que de certo modo se resumia em aplicação de provas, e notas com o objetivo de classificar o estudante. Em tempos atuais, é considerada um facilitador da aprendizagem, pois possibilita a interação entre professor e aluno numa perspectiva dialógica, buscando, assim, a reflexão e um redirecionamento da prática educativa no sentido da efetiva promoção da aprendizagem.

Charlot (2000, p. 54) diz que “a educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda. [...] A educação é impossível se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se”. Dessa maneira, a educação é um processo construtivo, um percurso formativo e do mesmo modo, a avaliação também é assim por nós entendida, ou seja, a avaliação nessa perspectiva considera todas as

fases e etapas da aprendizagem e do aluno como sendo importantes na construção do conhecimento.

Cabe dizer que, a relação humana que se estabelece na sala de aula entre seus sujeitos (professor e aluno) é extremamente importante no processo educativo para uma avaliação que considere o aluno como um sujeito completo e com inúmeras especificidades e potencialidades. Nesta relação, o professor precisa tratar aluno com equidade, isto é, por meio da avaliação, possibilitar condições adequadas para que o estudante se aproprie do conhecimento a partir de diferentes estratégias e metodologias, tendo em vista que aprendem de diferentes maneiras, em tempos e momentos diferentes, com e metodologias diferentes.

Para Hoffmann (2005, p. 72), “[...] o professor está inserido no processo de avaliar antes de iniciar o ano letivo, antes de entrar em uma sala de aula”. Ainda de acordo com a autora, o professor “planeja as atividades, tendo como referência as “supostas” possibilidades cognitivas dos alunos, o que já “devem ou não saber sobre o assunto” e os objetivos que pretende alcançar”. Sobre isso, Luckesi acrescenta dizendo que a avaliação:

[...] deverá ser assumida como 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 [...] (LUCKESI, 1999, p. 81).

Partindo da afirmação do autor acima citado, podemos dizer que a avaliação subsidia o professor, servindo de mecanismo com a intenção de rever e reorganizar aquilo que não foi satisfatório no método de ensino aprendizagem, possibilitando olhar estratégias mais adequadas para tentar sanar as dificuldades de seus alunos. Dito de outro modo, a avaliação da aprendizagem também é um instrumento que reorienta a prática docente visando outros métodos ou estratégias de mediar e possibilitar a aprendizagem. Sendo assim, o docente, olhando as dificuldades de seus alunos pode também identificar suas potencialidades, e desse modo, pensar estratégias e metodologias adequadas que o auxiliem em seu processo de construção do conhecimento.

Percebe-se, então, que a avaliação ajuda o professor, servindo de mecanismo com a intenção de rever e acertar o que ficou mal direcionado no método de ensino aprendizagem, possibilitando de maneira clara, mostrar qual mais adequado será o procedimento que o professor recorrerá para tentar sanar as dificuldades de seus alunos.

Luckesi (2018, p. 71) fala em sua obra “Avaliação em educação”, que em uma prática construtiva, quando o professor faz uso de uma boa avaliação diagnóstica vai trazer sempre satisfação em relação ao resultado de seu feito. Desse modo “[...] a avaliação e gestão são fundamentais para a conquista de resultados positivos de uma ação, contudo, assumindo que a avaliação sempre será subsidiária da gestão”.

Um fato importante que nos leva a refletir sobre a ação da avaliação da aprendizagem, é que no campo pedagógico professores, alunos e pais se preocupam com a aprovação e reprovação. A reprovação, como cita o autor, significa a “frustração do ato pedagógico”. Ele ressalta que o professor no papel de avaliador, deve seguir três passos no “ato de avaliar” que são: “planejar” a investigação da qualidade da aprendizagem dos estudantes, mediante Currículo, Projeto Pedagógico da Escola e seu Plano de Ensino, em seguida, “coletar dados” utilizando-se de diversas formas que o professor julga apropriadas e que promovam dados sobre a aprendizagem e o desempenho do aluno e, por último, “atribuir qualidade” ao desempenho do estudante, que foi obtida pela coleta de dados (LUCKESI, 2008).

“A prática da avaliação da aprendizagem em seu sentido pleno, só será possível na medida em que se estiver efetivamente interessado na aprendizagem do educando” (LUCKESI, 2008, p. 99), isso significa, que devem estar comprometidos, o professor, em transmitir o conhecimento e o aluno, assimilar esse conhecimento por meio da competência e habilidades geradas por meio desta ação.

Quando o professor tem consciência do seu papel tanto na prática construtiva em educação quanto em avaliações diagnósticas, ele possui segurança em sua atuação e respaldo científico para apoiar o aluno frente as dificuldades de aprendizagem e possíveis reprovações, orientando os pais a este respeito. Todos os procedimentos de avaliação que são usados para auxiliar os alunos são muito importantes, pois resultarão numa evolução do aluno e um olhar mais atento e diferenciado, por parte do professor. Hoffmann esclarece:

[...] entendo que a avaliação, enquanto relação dialógica vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. (HOFFMANN, s./a., p. 56).

Conforme sinaliza Hoffmann (2005, p. 28), as duas partes (professor e aluno) precisam estar conectadas nesse diálogo, refletindo sobre todo o contexto pedagógico e tentar, desse modo, solucionar falhas de aprendizagem que venham ocorrer no dia a dia na sala de aula.

Desconstruir conhecimentos e práticas e reconstruir, com outros olhos, outros fundamentos, pois ela – a avaliação – deve estar comprometida com a melhoria do ensino.

Ainda segundo a autora: “[...] a compreensão dos novos rumos exige a reflexão conjunta pelos avaliadores e todos os envolvidos, porque lhes exige retomar concepções de democracia, de cidadania, de direito à educação” (HOFFMANN, 2005, p. 16). Como bem diz Hoffmann (2005, p. 41), evoluir é um “[...] estado de inquietude permanente, fazer e refazer, descobrir novas maneiras de aprender, novos jeitos de ser”. Entendemos que essa inquietude faz disso uma evolução por se tratar de uma busca constante da teoria e da prática, muitas vezes requerendo um árduo trabalho de desconstrução e reconstrução de todo o coletivo, mas sempre respeitando os percursos individuais dos alunos. A partir disso, a tomada de decisão por parte do professor vai refletir na melhora ou piora do ensino, por isso, a importância de uma prática avaliativa que contemple a avaliação como um facilitador da aprendizagem, um instrumento de reflexão e de reorientação de práticas futuras.

4.2 CONCEPÇÕES AVALIATIVAS

Muitas são as dúvidas no meio educacional em relação ao ato de avaliar, e que acarreta anseios e expectativas tanto do professor quanto do aluno. Todavia, não contemplamos o ato como algo desassociado de ambos, mas, um procedimento que acontece incorporado a uma prática reflexiva especialmente pelo professor antes de notificar seu aluno com nota, medida ou conceito. Para Luckesi: “Na avaliação nós não precisamos julgar, necessitamos isto sim, de diagnosticar, tendo em vista encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para os impasses e dificuldades” (LUCKESI, 2005, p. 33).

Diante disso, em virtude dos vários processos e tipos de avaliações pré-existentes nas escolas consideramos importante destacar avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa. Segundo o autor acima citado, essas tipificações “[...] não expressam variadas modalidades de avaliação, mas, sim, expressam os diversos momentos da ação, nos quais o ato avaliativo é praticado investigando os dados da realidade [...]” (LUCKESI, 2018, p. 174).

Essa avaliação em questão é realizada no início do ciclo, para em seguida ser analisada e transformada em dados que irão auxiliar o professor no seu planejamento. Além de observar as necessidades de cada aluno, ela é o ponto de partida para todo o trabalho que será elaborado durante o ano letivo. Essa avaliação pode acontecer antes e durante o processo de ensino-

aprendizagem. Seu propósito antes do processo, servirá para sondar a aprendizagem do aluno. Quando acontece durante o processo, será para corrigir eventuais dificuldades. Essa tomada de decisão feita pelo professor é primordial pois, o resultado de sua investigação vai subsidiar decisões relativas a esse processo avaliativo e dessa forma vai revelar se a qualidade do ensino está de acordo com a meta da ação proposta. Corroborando com essa ideia Luckesi afirma que: “[...] na execução de uma ação, não perder de vista que, para um gestor o uso diagnóstico dos resultados da investigação avaliativa é fundamental, à medida que o seu papel é administrar a busca de um resultado positivo desejado decorrente de sua ação” (LUCKESI, 2018, p. 72).

Outro aspecto importante relativo à avaliação diagnóstica, e que é bem ressaltado por Luckesi:

[...] o uso diagnóstico dos resultados da avaliação exige do educador uma postura acolhedora, à medida que o ato pedagógico de ensinar exige o acolhimento do estudante no estado em que se encontra, com suas qualidades positivas, assim como com suas dificuldades e impedimentos, o que implica subseqüente investimento em ações construtivas, tendo em vista seu crescimento, até o padrão de qualidade necessário e desejado (LUCKESI, 2018, p. 91).

Isso nos leva a observar que o professor e aluno precisam, como Hoffman (2005) sinalizou anteriormente, estar em “estado de inquietude permanente”, identificando a realidade e verificando o processo de ensino aprendizagem e revendo a ação para sanar as dificuldades. São atitudes provocadoras que contribuirão para o progresso do estudante, sempre observando sua individualidade.

Convém salientar aqui que uma prática diagnóstica bem-sucedida deve ser antecedida por uma boa ação pedagógica. Como diz Luckesi (2018, p. 114): “O uso diagnóstico dos resultados da avaliação estará, pois, a serviço da construção da experiência de vida do educador como profissional e do estudante como cidadão em formação”.

A partir dessa reflexão podemos perceber então, que a avaliação diagnóstica é uma prática de investigação para identificar os conhecimentos internalizados ou as dificuldades encontradas. Nessa abordagem, professor e aluno deverão ter uma relação dialógica. Entendemos que esse diálogo favorece a aprendizagem pois é por meio dele, com indagações e investigação que o erro diagnosticado passa a ser encarado como uma pista para buscarmos juntos um novo caminho a ser seguido para a remodelação desse processo de aprendizagem.

A avaliação diagnóstica tem como função reconhecer a existência ou não de saberes, com a intenção de trazer novas aprendizagens durante o processo de ensino. Desse modo, a

partir do que o aluno manifestar o professor poderá planejar ou replanejar seu ato pedagógico, ressignificando e traçando alternativas de intervenção.

Investigar seriamente o que os alunos “ainda” não compreenderam, o que “ainda” não produziram, o que “ainda” necessitam de maior atenção e orientação [...] enfim, localizar cada estudante em seu momento e trajetos percorridos, alterando-se radicalmente o enfoque avaliativo e as “práticas de recuperação” (HOFFMANN, 2008, p. 68).

Portanto, a avaliação diagnóstica apoia-se no que os alunos já conhecem, possibilitando ao professor poder fazer um reconhecimento mais minucioso das dificuldades desses alunos em relação ao processo educativo ciente de que essa ação é necessária para garantir o avanço dos mesmos. Nesse sentido, Hoffmann (1995, p. 21): argumenta que “[...] a avaliação deixe de ser o momento terminal do processo educativo [...] para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento”. E para tanto, essa avaliação do aluno feita pelo professor deve acontecer de forma contínua em espaços de tempos curtos para que auxilie na melhoria dos resultados e construção da aprendizagem.

Já a avaliação formativa tem a função de verificar se os estudantes estão atingindo aquilo que foi proposto no plano de ensino durante o ano letivo. O objetivo desta função é avaliar se o estudante está avançando progressivamente, o que foi apontado antes e, assim, o aluno vai tomando consciência dos seus erros e acertos, antes de avançar para outra fase do ensino.

Em relação a isso, Villas Boas (2007) enfatiza acerca da avaliação formativa:

[...] a avaliação formativa usa todas as informações disponíveis sobre o aluno. A interação professor/ aluno é um processo muito rico, oferecendo oportunidade para que se obtenham vários dados. Cabe ao professor estar atento e saber identificá-los, anotá-los e usá-los em benefício do aluno e do trabalho pedagógico. A utilização exclusiva de provas escritas para decidir a trajetória de estudos do aluno deixa de considerar os diferentes estilos e manifestações de aprendizagem. A avaliação formativa tem por propósito a inclusão de cada aluno no processo de aprendizagem. Para isso, precisamos selecionar os procedimentos que atendam a cada situação e a cada contexto pedagógico (VILLAS BOAS, 2007, p. 48).

Ainda sobre esta questão, Luckesi (2002 p. 45) ressalta que “enquanto se ensina se avalia, ou enquanto se avalia se ensina”. A avaliação formativa tem características de desempenho, ajudando o aluno no que considerar essencial para a sua aprendizagem. É importante salientar que essa avaliação possibilita ao professor identificar lacunas e ajuda a aprimorar o seu trabalho pedagógico. Além disso, também vai orientar professor e aluno nas

aprendizagens, aliviando tensões e motivando-os a prosseguir, permitindo que a maioria alcance o que foi almejado.

Assim como a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa como dissemos, vai detectar as dificuldades diante das informações obtidas e melhorar o processo de ensino. A avaliação formativa e a avaliação diagnóstica permitem que ocorram durante todo o processo de educação frequentes mudanças, no sentido de se aprimorar a prática educativa exercida pelo professor, pois é fundamental que ocorra de forma contínua a readequação dessa prática para que a aprendizagem seja significativa e de qualidade para todos. Loch (2000, p. 31) afirma que avaliar:

[...] não é dar notas, fazer médias, reprovar ou aprovar os alunos. Avaliar numa nova ética, é sim, avaliar participativamente no sentido da construção, da conscientização, busca da autocrítica, autoconhecimento de todos os envolvidos no ato educativo, investindo na autonomia, envolvimento, compromisso e emancipação dos sujeitos.

Em conformidade com a autora citada acima, Cunha (2014) diz que a avaliação formativa é um ato educativo no qual os professores utilizam-se de instrumentos para realizar a coleta de dados, investiga, reflete, faz a interpretação desses dados, evidenciando, dessa forma, os erros e os acertos, sinalizando novos caminhos a percorrer, com diálogos, indagações, argumentações, de modo que contribua efetivamente no processo educativo. Para contribuir com esse processo alguns elementos como regulação do ensino aprendizagem, autorregulação da aprendizagem e o *feedback* se destacam.

A regulação é o processo de ensino e da aprendizagem ocorrendo de forma harmônica. Para que isso naturalmente aconteça surgem indagações do professor sobre o que fazer e como fazer, para que o aluno assimile e avance. Assim, no *feedback*, professor e aluno podem perceber onde acertaram e erraram por meio de uma autorregulação, ou seja, a autoavaliação de ambos. Aí, surge a possibilidade de reexaminar seu desempenho. Isso significa dizer que, é a avaliação formativa que oportuniza a verificação dos dados considerados pertinentes ao ajustamento do processo de ensino e aprendizagem, colaborando para a efetivação da atividade de ensino.

Desse modo, percebe-se que a avaliação, formativa, segundo Villas Boas (2011, p. 32), está centrada no aluno e tem como propósito “promover as aprendizagens de estudantes, professores e o desenvolvimento da escola”. Sendo assim, a avaliação formativa encoraja a mudança propiciando estímulo, independência e participação nas atividades educativas, possibilitando avanço favorável no processo de aprender. A autora diz ainda que:

“aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas – a avaliação sempre ajudando a aprendizagem” (VILLAS BOAS, 2010, p. 29). Entende-se, a partir disso, um olhar aguçado do professor, refletindo suas ações e fazendo uma análise sobre os dados coletados para saber o que o aluno de fato assimilou. Vimos, então, o propósito da avaliação que é estar contribuindo no enriquecimento do processo educativo.

Por outro lado, para Bloom (1983), a avaliação somativa “[...] objetiva avaliar de maneira geral o grau em que os resultados mais amplos têm sido alcançados ao longo e final de um curso”. Esse tipo de avaliação se preocupa com os resultados da aprendizagem fazendo um apanhado de todo o desempenho do trabalho de formação. Ela acontece ao fim do processo educativo e tem como principal particularidade, além de informar, situar e classificar o estudante. Assim sendo, a avaliação propicia referências que serão anotadas conforme o que foi assimilado pelo aluno.

Em conformidade com Bloom, Haydt (2000), diz que a avaliação somativa tem a incumbência de classificar os estudantes ao final de cada etapa definindo quais alunos serão aprovados e quais serão reprovados pois o propósito dessa avaliação é conferir se os objetivos listados foram atingidos conforme planejado:

[...] 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 2000, p. 9).

Nesse sentido, percebe-se que o objetivo principal desse modelo de avaliação segundo a autora, é classificar o nível de aprendizagem de acordo com o rendimento do aluno. Esse nome dado à avaliação somativa é contestada por Luckesi (2005, p. 1). Para o autor o termo “resultados finais” seria mais adequado levando em conta que “[...] esses resultados sempre serão positivos se efetivamente foram construídos como os resultados desejados”. Segundo Luckesi (2005), nomear a avaliação como somativa faz pensar que o processo final (a nota) é mais importante que a própria aprendizagem.

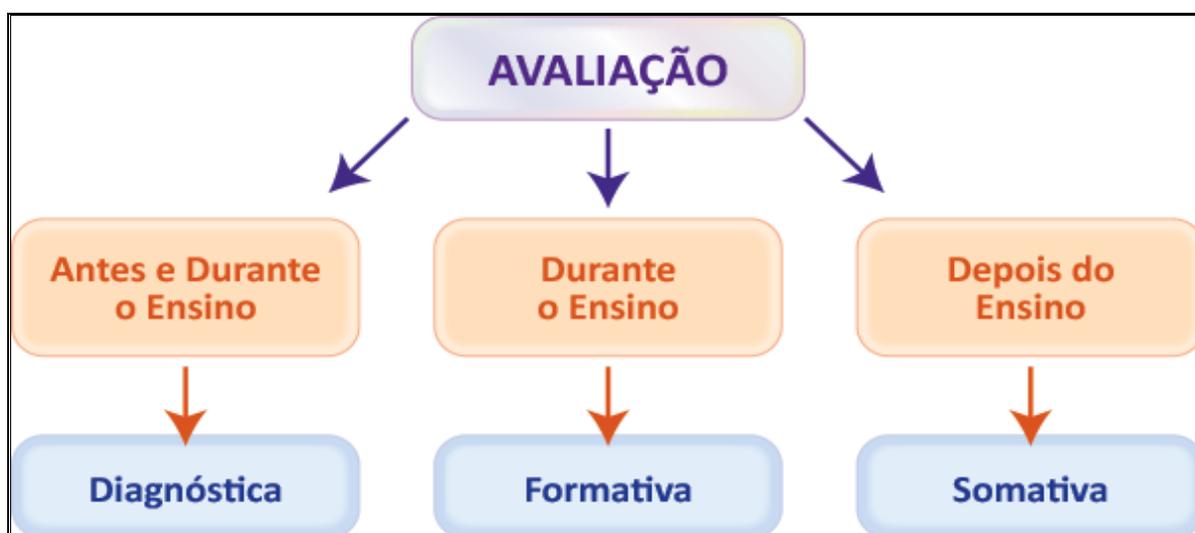
Essa forma de nomear a avaliação segundo entendimento seria um ato classificatório e não diagnóstico como deveria ser caracterizado, com consciência e conduzido com rigor para que a intermediação entre professor e aluno de fato aconteça.

Silva (2011), no entanto, defende essa forma de avaliar, dizendo que esse tipo de avaliação vai contribuir com a comunidade escolar e a sociedade como um todo, se for pensada de forma integral, pois é por ela, a avaliação, que eles (professores, alunos e pais) terão a

devolutiva dos dados ao final de cada etapa educativa. A autora diz ainda que esses métodos avaliativos trabalhados de forma criteriosa são de fundamental importância, pois se integram em suas funções.

Nesse sentido, esse método de avaliação permite utilizar vários instrumentos. Todavia, “[...] compete ao professor organizar de forma eficiente o processo da avaliação da aprendizagem” (MORETTO, 2002, p. 101). Isso significa, que o professor precisa se apropriar de instrumentos avaliativos que contribuirão para a aprendizagem, mas sobretudo, ter um olhar criterioso e reflexivo durante o processo de avaliação, objetivando compreender que a eficácia da avaliação se dá quando professor e aluno caminham na mesma direção.

Figura 2 – Tipos de avaliação



Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle* – IFSC (2021).

Essas três formas de avaliação devem estar relacionadas, garantindo assim o êxito do ato avaliativo e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

4.3 FORMAS DE APRENDER E SE DESENVOLVER: PROPÓSITOS AVALIATIVOS

A avaliação dentro da sala de aula ainda é vista como instrumento de controle. Hoje, medir, verificar e classificar já não se concebe mais. De acordo com Luckesi (2018), a avaliação é muito mais que isso, ela é avanço e crescimento; e só se alcança, quando os objetivos propostos pelo professor são bem estabelecidos e claros e a compreensão dessa aprendizagem só ocorrerá se o trabalho do professor for feito com segurança e conhecimento. Porém, é

importante entender que a avaliação e instrumentos avaliativos não são sinônimos e sim dois momentos diferentes que se fortificam mutuamente.

É importante dizer ainda que muitos professores confundem avaliação com instrumento avaliativo. A avaliação é um processo constante para se identificar no aluno o progresso, o desenvolvimento e o entendimento do que lhe foi proposto. A avaliação é um direcionamento e uma sustentação para o professor planejar suas ações com o objetivo de ajudar seu aluno a ter êxito no seu desempenho escolar. Já o instrumento, como testes, trabalhos, tarefas e toda a forma de manifestação do aluno serve para auxiliar o professor na avaliação. A esse respeito, segundo Hoffmann:

[...] instrumentos de avaliação são, portanto, registros de diferentes naturezas. Ora é o aluno que é levado a fazer os próprios registros, expressando o seu conhecimento em tarefas, testes, desenhos, trabalhos e outros instrumentos elaborados pelo professor. Ora é o professor quem registra o que observou do aluno, fazendo anotações e outros apontamentos (HOFFMANN, 2005, p. 119).

Nesse sentido, a autora afirma ainda: “[...] Quanto mais frequentes e significativos forem tais registros, nos dois sentidos, melhores serão as condições do professor de adequar as ações educativas às possibilidades de cada grupo e de cada aluno” (HOFFMANN, 2005, p. 119). Sendo assim, entendemos que instrumentos são tarefas avaliativas realizadas a todo o instante como forma de cooperar para a (re)construção contínua dos saberes. Observa-se, portanto, que a prova, sendo considerada o principal instrumento avaliativo e reconhecida como sendo o método mais utilizado na sala de aula deve ser empregada de forma a contribuir com o trabalho educativo e, portanto, o professor deve ter a sensibilidade na sua forma de intervir.

As reflexões apresentadas por autores como Hofmann (2005), Luckesi (2018), entre outros, fortificam o ponto de vista de que o processo de avaliação feito com instrumentos adequados servirá, sem dúvidas, para contemplar a construção do conhecimento. De acordo com Hoffmann (2003), erros, questionamentos e dúvidas dos estudantes são de considerável importância quando tem acompanhamento constante do professor, pois estimulam a prática pedagógica, deixando de ser uma etapa final para se converter numa procura, a fim de superar as dificuldades e ter novas possibilidades de entendimento no ensino-aprendizagem.

O professor ao aplicar a prova ou qualquer outro instrumento de avaliação certamente tem uma intenção, que é avaliar se o aluno está preparado ou não para novos saberes. Segundo Kenski (2006, p.139), “[...] ao assumirmos que o ato de avaliar se faz presente em todos os momentos da vida humana, estamos admitindo que ele também está presente em todos os

momentos vividos em sala de aula”. Isso significa, aproveitarmos o momento para o diálogo, indagações e ideias. Essas exteriorizações promoverão a aprendizagem dos alunos.

Portanto, fechamos a presente seção afirmando que, no processo avaliativo, é fundamental que o professor olhe para o aluno por completo, não o limitando a um objeto da avaliação. O processo educativo deve ser pautado na competência desse aluno, que é um ser inteiro, que possui diversas especificidades e necessita da mediação docente para seguir seu processo de aprendizagem de maneira significativa e plena. Nesse sentido, a formação continuada de professores pode ser um caminho possível e necessário para que os docentes reflitam acerca de suas práticas avaliativas com alunos de 4.º e 5.º ano.

5 ANÁLISE DOS DADOS: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE SUAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO E SUAS FORMAÇÕES CONTINUADA

Dado um conjunto qualquer, analisar é dividir esse conjunto, para descobrir e revelar seus elementos-e as relações que esses elementos mantêm entre si, ou seja, como estão organizados. Dividir, decompor, separar, para conhecer. [...] A análise é um instrumento importantíssimo da realidade, assim como nos processos de organização de nosso pensamento e nossa linguagem-portanto, de nossos textos (BARBOSA, 1991, p. 93).

Essa seção contempla a análise e discussão dos dados extraídos das entrevistas e tem como objetivo **compreender se a formação continuada de professores de 4º e 5º ano atende suas necessidades teóricas e práticas relativas às concepções e anseios sobre a avaliação de aprendizagem dos estudantes**. Para dar conta desse desafio, optamos por fazer a análise dos dados com base na análise de conteúdo de Uwe Flick. “A análise qualitativa de conteúdo capta as características isoladas do texto categorizando partes dele em categorias, que são operacionalizações das características que interessam” (FLICK, 2013, p. 135). Nesse processo de análise de conteúdo, faremos inferências reflexivas nos embasando em autores como: Benvenuti, Araújo e Feldkercher (2018), Demo (1999), Grosch (2011), Hoffmann (1994, 2001 e 2005), Kenski (2006), Libâneo (2011), Luckesi (1999, 2002, 2005, 2006 e 2014), Méndez (2002), Nóvoa (1991, 1995), Perrenoud (1993), Pimenta (1997), Silva e Feldkercher (2028), Tardif (2003) e Tardif e Lessard (2014).

5.1 INICIANDO O PROCESSO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

O passo inicial para fazer a análise dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas foi escolher a estratégia de análise e dessa maneira, para dar conta de responder à problemática da pesquisa. Após ler o capítulo III do livro: Introdução à metodologia da Pesquisa de Uwe Flick, optamos por fazer a análise de conteúdo. Entendemos que essa estratégia foi a mais apropriada tendo em vista toda a conjuntura do estudo. Após essa definição, fizemos mais uma leitura do capítulo acima citado para um melhor entendimento acerca dessa etapa tão importante do estudo.

Feito isso e de posse das respostas das professoras⁷ entrevistadas, tendo como ponto de partida a questão de pesquisa e seus objetivos, fizemos várias leituras das respostas e com isso,

⁷ Para esse trabalho foi utilizado a palavra professora, no gênero feminino, pois todas as participantes da pesquisa fazem parte desse gênero.

fomos grifando passagens mais relevantes a fim de extrair as futuras unidades de análise. Nessa fase, já separamos os referenciais que melhor embasariam cada elemento. Esse processo além de possibilitar um reconhecimento do material também já nos direcionou o olhar para as categorias de análise e com isso, o presente capítulo foi se desenhando e tomando forma.

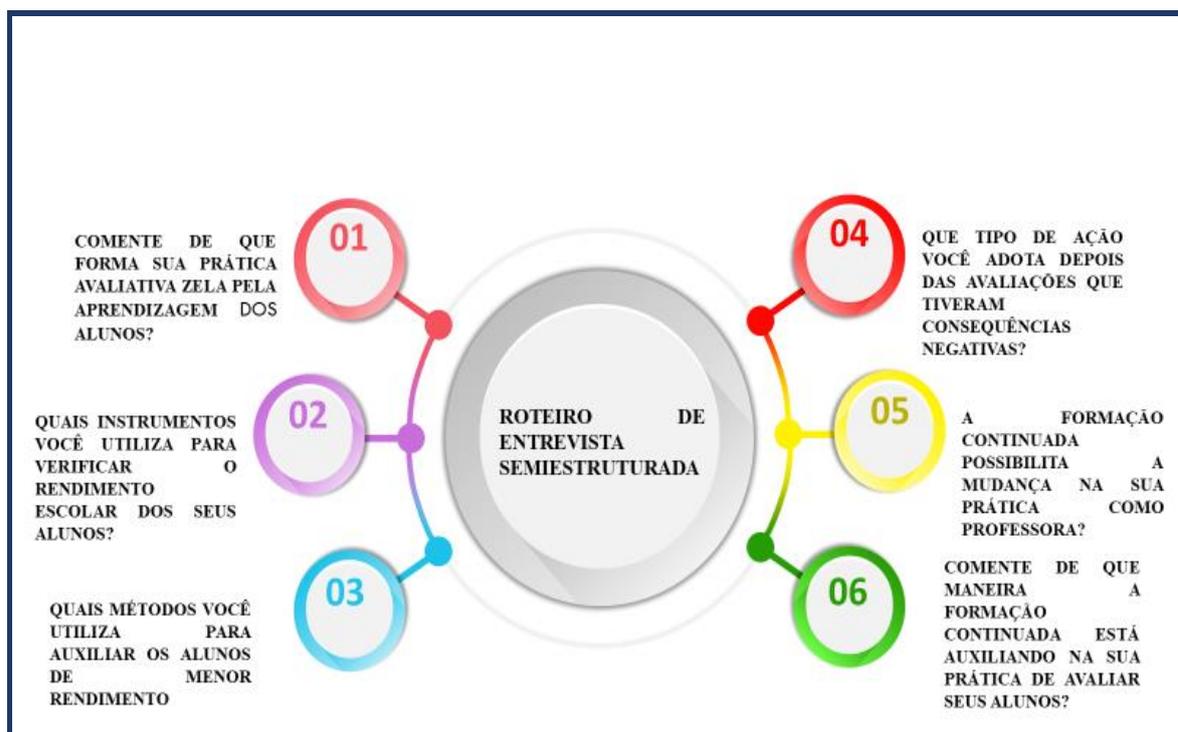
Cabe dizer que, nesse processo, abrimos um arquivo agrupando todas as respostas das professoras para uma melhor visualização e nessas, abrimos balões de comentários para marcar elementos que nos chamaram a atenção e, assim, já fazemos inferências no sentido de refletir sobre num movimento de pré-análise. Também fomos escrevendo nossas considerações abaixo do agrupamento das respostas sobre o que mais nos chamou a atenção com vistas a compreender o tema abordado.

Trata-se de um momento muito importante, pois muitas vezes o depoimento não corresponde à pergunta feita, mas não significa que deva excluir de todo esse elemento, podendo aproveitá-lo em outro momento. Segundo Flick “[...] você vai definir a direção da análise para os textos selecionados” (2013, p. 137). Sendo assim, para respeitar os interesses do estudo e alcançar os objetivos propostos na pesquisa, além de amparados na afirmação de que essa parte do trabalho tem por objetivo classificar o conteúdo dos textos separando as declarações, sentenças ou palavras em um sistema de categorias que irão facilitar a compreensão do estudo, buscaremos nos relatos das entrevistadas essas categorias. Ressaltamos que para extrair as categorias de análise, seguiremos o passo a passo que Flick bem esclarece.

Com a finalidade de responder à questão de pesquisa e atingir os objetivos: **refletir** sobre a formação continuada a partir dos depoimentos das professoras entrevistadas de 4.º e 5.º ano voltadas para a avaliação da aprendizagem; **identificar** tipos de avaliação escolar a partir dos relatos de experiências das professoras de 4.º e 5.º ano; **elencar** representações sobre a avaliação da aprendizagem e a formação continuada; e **evidenciar** o PPP como uma política de avaliação a partir da literatura.

Abaixo, estão elencadas por meio das “Unidades Contextuais”, das “Unidades de Codificação”, os aspectos mais importantes retirados das respostas das cinco professoras entrevistadas que, posteriormente, cairão em categorias e subcategorias de análise. Por esse motivo, a figura abaixo mostra as seis perguntas feitas às professoras cujas respostas serão aqui categorizadas e analisadas.

Figura 3 – Perguntas do roteiro de entrevista



Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

As perguntas do roteiro de entrevista semiestruturada foram feitas juntamente com fragmentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB9394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998) para uma melhor compreensão das entrevistadas sobre o que se buscava saber com tal questionamento. Dessa maneira, para a pergunta número 1, utilizamos: “a Lei de Diretrizes e Bases – LDB n.º 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, trata de questões da educação de forma ampla e detalhada, no seu artigo 13 inciso III, diz que os docentes incumbir-se-ão de: zelar pela aprendizagem dos alunos”. E com isso questionamos: **Comente de que forma sua prática avaliativa zela pela aprendizagem dos alunos?**

Por sua vez, na pergunta número 2, citamos: “a educação básica, nos níveis fundamentais e médio, será organizada de acordo as seguintes regras comuns: artigo 13, inciso v – verificação do rendimento escolar, observará os seguintes critérios: letra 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”. Amparados nisso, questionamos: **Quais instrumentos você utiliza para verificar o rendimento escolar dos seus alunos?** Na questão número 3, complementamos: “Ainda segundo a LDB n.º 9394/96, mesmo artigo 13, inciso IV diz que os docentes incumbir-se-ão

de: estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento”. Partindo disso indagamos: **Quais métodos você utiliza para auxiliar alunos de menor rendimento?**

Já na pergunta de número 4 amparados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (1998) que nos dizem que: “a avaliação deve ser compreendida como conjunto de ações organizadas com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma e em quais condições. Perguntamos: **Que tipo de ação você adota depois das avaliações que tiveram consequências negativas?**

Sequencialmente a isso, na pergunta número 5 inferimos: “segundo o artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II – Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim”. A partir disso questionamos: **A formação continuada possibilita mudanças na sua prática como professora/r?**

A última pergunta do roteiro de entrevista foi a de número 6, a qual iniciamos dizendo que: “O Artigo 61 da LDB 9394/96 – a formação de profissionais da educação de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”. Com isso questionamos: **Comente de que maneira a formação continuada está auxiliando na sua prática de avaliar seus alunos?**

Desse modo, cabe dizer que as unidades contextuais que foram extraídas das respostas das professoras são frases e palavras que a autora considerou mais relevantes para a pesquisa e tem como base, passagens que se destacaram com vistas a responder aos objetivos propostos. Dito isso, esclarecemos que as unidades contextuais que dizem respeito à **formação continuada de professores** estão na cor azul claro e as que tratam da **avaliação da aprendizagem** aparecem na cor vermelha. Justificamos essa estratégia dizendo que após repetidas leituras de todas as respostas, organizamos as mesmas separando-as por cores. Dessa maneira, o entendimento para a categorização ficou mais claro para a autora.

Quadro 5 – Unidades Contextuais

Formação continuada de professores	Avaliação da aprendizagem
1- Necessidade de transformação do momento da formação	Garantir que a aprendizagem ocorra
2- Atender as expectativas das professoras com temas relevantes	Avaliação ocorre de maneira contínua

Formação continuada de professores	Avaliação da aprendizagem
3- Apoio profissional	Diagnóstico para saber o nível de aprendizagem do aluno
4- Espaço onde pode haver trocas de experiências e conhecimentos	Identificar as dificuldades e avanços de cada um
5- Decisões realizadas no coletivo	Autoavaliação e resolução de problemas
6- Professora formadora experiente	Diagnóstico e observação constante
7- Espaço para tirar dúvidas e trocar ideias em grupo	Provas, trabalhos, participação, recuperação paralela
8- Busca de novas metodologias	Retomada de conteúdos e replanejamento
9- Professora formadora conhecedora do assunto	Desconstrução de práticas
10- Momento importante e decisivo para a prática	Avaliação ocorre de maneira contínua
11- Formação descortina o olhar da professora	Métodos avaliativos
12- Espaço onde se espera encontrar respostas para dúvidas em relação ao ensino	Oportunidade de sanar possíveis dificuldades
13- Momentos de reflexão da prática	Respeito às individualidades, particularidades e dificuldades

Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

Olhando para as “unidades contextuais” acima elencadas, podemos reafirmar a importância da formação continuada de professores para a prática avaliativa. Desse modo, as frases e palavras extraídas das respostas das entrevistadas nos levam a um outro quadro. Passamos, então, para a fase de codificação dos dados: “a unidade de codificação define qual é “o menor elemento do material que pode ser analisado, a mínima parte do texto que pode cair em uma categoria; e a “unidade analítica” define que passagens “são analisadas uma após a outra” (FLICK, 2013, p. 138). Sendo assim, vamos ao segundo passo da análise de conteúdo.

Quadro 6 – Unidades de Codificação

Formação continuada de professores	Avaliação da aprendizagem
1-Espaço de trocas de saberes e fazeres	Garantir que a aprendizagem ocorra
2-Momento importante para a prática	Processo permanente e contínuo
3-Lugar de descortinar o olhar	Instrumentos avaliativos
4-Momento de reflexões de práticas	Métodos avaliativos
5-Tomar decisões no coletivo	Desconstruir práticas
6-Apoio aos professores	Diagnóstico e observação
7-Professoras formadoras experientes; conhecedoras do assunto	Respeito às individualidades, particularidades e dificuldades dos alunos
8-Sanar dúvidas em relação ao ensino	Rever o planejamento e estratégias de ensino

Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

Diante de tais unidades contextuais e de codificação, podemos ver a riqueza de dados que as entrevistas nos trouxeram e que com toda a certeza, serão refletidas em suas análises. Partindo, então, das unidades de codificação, vamos agora para as categorias de análise que de acordo com Flick (2013), definem as “unidades analíticas”. Dessa maneira, no quadro abaixo, elencamos as “unidades analíticas” que correspondem às subcategorias que extraímos com base nas categorias: formação continuada de professores e avaliação da aprendizagem.

Quadro 7 – Unidades Analíticas

Formação continuada de professores	Avaliação da aprendizagem
1-A formação continuada como espaço de trocas de saberes e reflexões coletivas acerca de práticas educativas	Avaliação processual/formativa e seus instrumentos
2- A função e a importância das professoras formadoras	O planejar para avaliar

Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

Feito todo esse passo a passo da categorização, iniciaremos agora a análise de conteúdo das “unidades analíticas” que extraímos das respostas das cinco professoras entrevistadas. Cabe lembrar que as professoras estão identificadas como: PA, PB, PC, PD e PE. Dessa maneira, as subseções que discorreremos abaixo dizem respeito às categorias: [formação continuada de professores](#) e [avaliação da aprendizagem](#).

5.2 REFLETINDO SOBRE O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE SUAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO E SUAS FORMAÇÕES CONTINUADA

Compreendemos que a avaliação da aprendizagem é uma ferramenta extremamente importante da qual as professoras podem se utilizar para alcançar o principal objetivo da escola: o aprendizado e desenvolvimento do aluno. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a avaliação é compreendida como elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino, como um conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como foi aprendido. Além disso, tem-se um elemento de reflexão para a professora sobre sua prática educativa, bem como um instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços e de suas dificuldades.

É importante salientar que avaliação contemplada como facilitadora do ensino não pode se limitar ao ato de julgar, ela deve servir de sustentação e reorientação da prática pedagógica, buscando sempre a qualidade do ensino e a reflexão da professora. De acordo com os PCNs (1997), a avaliação subsidia a professora com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo.

Sendo assim, para Luckesi (2002), a prática de avaliação educacional em geral e a avaliação de aprendizagem escolar, em particular, são meios e fins, em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam. “Desse modo, entende que a avaliação não se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica” (LUCKESI, 2002, p. 28). Como se vê, para Luckesi (2002), a avaliação além de ser um momento de reflexão da professora acerca de sua prática educativa, também é um instrumento fundamental em favor da educação, uma parceira do trabalho, pois revela aquilo que não está bem e pode ser melhorado pela sua mediação. A avaliação também reorienta a prática educativa no sentido de promover aprendizagem significativa do aluno.

As categorias foram organizadas em dois temas. Sendo assim, as questões 1, 2, 3 e 4 representam a categoria 1 (um) relativa a avaliação da aprendizagem e as questões 5 e 6 que questionam sobre a formação continuada trazem dados da categoria 2 (dois) formação continuada de professores.

Inicialmente, a primeira pergunta trazia o seguinte texto: “a Lei de Diretrizes e Bases - LDB n.º 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, trata de questões da educação de forma ampla e detalhada, no seu artigo 13 inciso III, diz que os docentes incumbir-se-ão de: zelar pela aprendizagem dos alunos”. **1 – Comente de que forma sua prática avaliativa zela pela aprendizagem dos alunos?**

Analisando-se o que foi respondido nesse primeiro questionamento pelas entrevistadas observou-se que quatro delas salientaram, nesse sentido, a necessidade de se destacar a individualidade de cada aluno, a fim de ajustar a avaliação para melhor identificar as dificuldades e os avanços de cada criança, como pode ser constatado nas seguintes afirmações:

[...] observamos o que os estudantes aprenderam e em quais pontos isso não foi possível acontecer, quando diagnosticado esse detalhe importantíssimo, voltamos coletiva e individualmente ao ponto para retomada e tentativa de evolução (PA).

Através da avaliação consigo identificar as dificuldades e avanços de cada aluno, fazendo um diagnóstico adequado e replanejando as atividades para um melhor desempenho dos mesmos (PC).

A avaliação deve ser continua respeitando a individualidade de cada um (PD).

A minha prática zela pela aprendizagem dos alunos quando eu coloco e priorizo cada um com suas particularidades e dificuldades em primeiro plano [...] (PE).

Com base nessas considerações, podemos trazer a contribuição de Hoffmann quando aponta que:

[...] o processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, porque não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a progredir sempre (HOFFMANN, 2001, p. 47).

As palavras de Hoffmann reiteram nosso entendimento de que é possível perceber que essa tomada de consciência das professoras favorece o crescimento do aluno. O olhar individualizado não limita, pelo contrário, oportuniza aprendizagem, possibilita integração quando se percebe e se respeita o estudante com suas limitações e faz com que ele alcance seu potencial.

Ainda refletindo sobre as considerações das entrevistadas vemos a avaliação da aprendizagem compreendida como um ato amoroso em que a singularidade fortalece a confiança mútua e aprimora a aprendizagem. Como afirma Luckesi (2005, p. 21), “o ato amoroso é aquele que acolhe a situação, na sua verdade (como ela é)”. Vê-se aí a importância da preparação das professoras possibilitando este olhar individualizado para com seu aluno. Não julga, nem exclui, mas acolhe e integra.

Além disso, três das professoras entrevistadas também frisaram que a prática avaliativa eficaz auxilia o docente a observar os pontos que devem ser imprescindivelmente retomados para que a aprendizagem seja de fato efetivada. Isso é retratado em meio aos relatos das professoras:

[...] voltamos coletiva e individualmente ao ponto para retomada e tentativa de evolução. Todos os pontos de evolução são positivos e considerados para evolução do estudante (PA).

[...] sempre com retomadas de conteúdo, possibilitando assim que todos tenham oportunidade de sanar possíveis dificuldades (PB).

[...] por meio de diagnóstico vou retomando sempre aqueles pontos ou conteúdos em que não houve processo de aprendizagem (PC).

Diante disso, para Luckesi (2002, p. 81), “[...] se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos [...]”. Concordamos com Luckesi quando aponta a função da avaliação e diante disso vemos o interesse da prática avaliativa utilizada pelas professoras quando investigam e colhem as informações para tentar sanar as dificuldades de seus alunos. Essa análise é reforçada por Villas Boas (2010, p. 29) quando diz que: “Não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção. Avalia-se para promover a aprendizagem do aluno. Enquanto o trabalho se desenvolve, a avaliação também é feita”. Nesse sentido, parece haver uma busca de melhor qualidade de ensino pelas professoras para possibilitar ao aluno que alcance os objetivos propostos.

Luckesi (2002) reforça a questão afirmando que o ato de avaliar vai assegurar a compreensão da aprendizagem pelo aluno no período em que ele se encontra, observando as dificuldades do momento e que precisam ser vencidas por meio de uma metodologia de ensino que seja expressiva e ininterrupta envolvendo os dois protagonistas em uma troca e aperfeiçoamento de saberes. Vê-se pelos depoimentos das professoras que elas utilizam de uma avaliação inicial para então definir a melhor forma de trabalho. Concluímos desse modo que sua prática zela pela aprendizagem.

As normas legais definem que a educação básica, nos níveis fundamentais e médio, será organizada por meio da verificação do rendimento escolar, observando os critérios da 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. A vista disso, perguntamos às entrevistadas: **2 – Quais os instrumentos eram utilizados para verificar o rendimento escolar dos seus alunos.**

Como resposta a esse quesito, verificou-se que três das professoras entrevistadas, (PA, PD e PE), enfatizaram o dever de se realizar uma avaliação contínua, isto é, diária de cada aluno, e não se prender apenas aos resultados dos exames realizados em certas periodicidades pré-determinadas. A PA traz um depoimento rico na qual explica o que faz e quais técnicas utiliza para avaliar. Novamente, ela mostra o cuidado em se olhar para a individualidade do aluno. Já PC, realçou a indispensabilidade de proceder anotações da evolução das crianças. A PB, por sua vez, apontou utilizar atividades coletivas como instrumento eficaz de avaliação.

Compreendemos que estes instrumentos utilizados com critério e ajustados aos conteúdos propostos contribuirão para uma melhor assimilação por parte dos alunos e esse engajamento por parte das professoras em relação a buscar estratégias para qualificar o ensino demonstra sensibilidade e maturidade pedagógica.

De outro lado, PA e PD também deram relevo às recuperações paralelas como ferramenta do processo avaliativo. Verificamos que existe preocupação das professoras em relação ao cuidado individual de seus alunos, mas, Vasconcellos (1998, p. 37), ressalta que, “[...] recuperar a aprendizagem não é repetir a explicação, trata-se de conceber e organizar situações que possam favorecer a efetiva construção do conhecimento; é procurar outras formas de abordagem do mesmo assunto”. A recuperação, ainda segundo o autor, deve ser um ato pensado de forma criteriosa para que se possa assegurar a aprendizagem dos estudantes. Corroborando com essa afirmação Luckesi (2014, n.p.) pontua afirmando que pode haver o perigo dos alunos que aprenderam determinado conteúdo e não necessitem recuperar percam o interesse pela atividade. Sendo assim, esclarece dizendo que à escola:

[...] importará estar atenta aos recursos metodológicos pelos quais eles sejam efetivamente envolvidos nas atividades, sob pena de ficarem de fora e excluídos e, desse modo, livres para fazer o que desejarem, mesmo estando no ambiente onde estão sendo atendido os mais carentes de aprendizagens (LUCKESI, 2014, n./p.).

Diante disso, há a relevância de se elaborar estratégias significativas para que se possa atender todos os alunos durante o processo, beneficiando e possibilitando situações para que o objetivo almejado seja atingido.

Um ponto comum a ambas as entrevistadas foram os instrumentos orais e de escrita utilizados para a avaliação dos alunos, sejam em exames ou apresentação de trabalhos. PE também fala de observação. Um aspecto que é interessante é que ela já tem análise antecipada devido à sua avaliação diária. PB apontou se utilizar da autoavaliação como um bom mecanismo para avaliar os alunos. Diante do exposto, além de total relevância, os instrumentos, se bem utilizados, auxiliam o professor nas estratégias pedagógicas. Como podemos observar nas suas reflexões:

Refletindo sobre o artigo acima citado, não podemos levar em consideração somente avaliações eventuais, como avaliações bimestrais, trimestrais ou provas finais. A avaliação deve ser contínua, baseada na observação constante do estudante e suas evoluções, dedicação e contexto no qual o mesmo está inserido. Fazem parte de minha prática atividades escritas feitas individualmente com reflexões coletivas e/ou individuais, atividades em duplas ou grupos, resoluções de problemas explicando para a turma como ele faz, apresentações de pesquisas individuais ou em grupos, bem como atividades

avaliativas com data e conteúdos previamente combinados, assim como recuperações paralelas durante o processo (PA).

Utilizo a auto avaliação, trabalhos em grupo e individual, observação de desempenho e dedicação, avaliações orais e escritas. Com base no diagnóstico valorizo os avanços e procuro entender por que não houve avanços maiores (PB).

Diagnóstico, provas, tarefas, trabalhos, participação, observações e anotações sobre o desenvolvimento dos alunos nas atividades diárias (PC).

Diagnósticos, trabalhos, tarefas, provas, recuperação paralela, além da avaliação contínua (PD).

Os dados apresentados pelas professoras demonstram que a intervenção praticada por elas busca a melhoria do ensino aprendizagem, mas é importante estar atento, pois, segundo Luckesi (2006, *on-line*)

[...] se a intenção do professor é fazer um diagnóstico do desempenho de cada um, o trabalho em grupo não vai ajudar muito, porque só avalia o conjunto. Ele é mais útil como atividade de aprendizagem ou construção de tarefa. Por outro lado, o trabalho em grupo favorece o crescimento do indivíduo entre seus pares.

Considerando a fala do autor, vemos que as professoras têm essa concepção de desenvolver a aprendizagem por meio de várias atividades, inclusive do trabalho em grupo que possibilita compartilhar ideias, opiniões, troca de conhecimentos etc., como é possível perceber no depoimento da PE:

Meu principal instrumento é o aluno no convívio diário, partindo deste, avalio o dia a dia dele em sala, suas possibilidades, dificuldades e criatividade acima de tudo. Observo sempre como ele realiza suas atividades cotidianas. Partindo deste aspecto eu consigo observar e analisar e futuramente o momento da avaliação (PE).

Acerca disso, Hoffmann (2005) afirma que:

Acompanhar a aprendizagem dos alunos não se restringe ao uso de instrumentos formais em tempos predeterminados, mas se efetiva na vitalidade intelectual da sala de aula, abrangendo as situações previstas e as inesperadas – ação mediadora que só ocorre se o professor estiver atento à evolução do aluno, analisando o conjunto das atividades escolares, observando o seu convívio com os outros e ajustando as propostas pedagógicas continuamente (HOFFMANN, 2005, p. 34).

O que se percebe no relato das professoras, é que muitas delas usam a avaliação como prática de investigação e o erro, o que passa a ser visto como um indicativo a mais para que a professora e o aluno encontrem uma melhor maneira para se chegar ao ponto desejado, possibilitando, assim, um novo recomeço para poder se apropriar daquele novo conhecimento.

A avaliação contínua, como relatam as professoras, vai auxiliá-las a entender o que está se passando com seu aluno e por conseguinte a forma de como acontece seu desenvolvimento, cada um em seu ritmo. Sobre isso, Luckesi (2006), contribui dizendo que: “a avaliação só nos propiciará condições para a obtenção de uma melhor qualidade de vida, se estiver assentada sobre a disposição para acolher, pois é a partir daí que podemos construir qualquer coisa que seja”. Sendo assim, entendemos que o professor tem que estar disposto a mudar a vida de seu aluno, mas se faz necessário que antes o aceite da forma como ele é. Depois desse acolhimento, a mudança ocorrerá dando luz a uma nova realidade, conforme é possível perceber na afirmação de Luckesi:

Essa é uma prática que exige de cada um de nós educadores: vínculo com a profissão, formação adequada e consistente, compromisso permanente com a educação, atenção plena e cuidadosa com todas as nossas intervenções, a flexibilidade no relacionamento com os educandos. (LUCKESI, 2005, p. 34).

Diante do depoimento das professoras é isso que vemos, uma avaliação entendida como um recurso utilizado para criar condições propícias para a educação, uma coadjuvante que restabelece sua práxis em prol do bem maior que é o aprendizado do seu aluno.

Sequencialmente a isso, ainda segundo a LDB nº 9394/96, os docentes incumbir-se-ão de estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento. Em razão disso, perguntou-se às entrevistadas: **3 – Quais métodos elas costumam utilizar para auxiliar alunos de menor rendimento.** Os dados colhidos se deram da seguinte forma:

Além da atenção individual, atividades complementares com olhar diferenciado ao aluno que mais necessita de atenção, damos oportunidades de recuperar o que não alcançou como deveria. Gostaríamos de mandá-los para a extinta sala de assistência pedagógica, precisamos fazer com que esse reforço volte às escolas municipais, pois era de grande valia e auxiliava muito no trabalho evolutivo de cada indivíduo, parte do processo (PA).

Retomada dos conteúdos que apresentam aos estudantes dificuldades, de maneiras diversificadas (estratégias diferentes para cada grupo), formação de duplas com dificuldades semelhantes para socialização entre ambos (PB).

Atenção individualizada atividades diferenciadas, trabalho em duplas e grupos, lançando desafios a ambos, possibilitando, através da troca, o desenvolvimento de suas atividades (PC).

Atividades diferenciadas como: trabalho individuais e em grupos, pesquisas, vídeos de acordo com o assunto trabalhado, jogos, recuperação paralela. entre outros (PD).

Sempre que percebo dificuldades dos estudantes em algum momento ou em algum conteúdo em sala, procuro após a observação, estar acompanhando-o mais de perto e sempre reforçando as explicações, visto que ele não internaliza as informações de primeira vez. Então para este aluno reservo um momento da minha hora atividade para sentar-se com

ele e estudar juntos as dificuldades, sempre mostrando a ele que sabe e é capaz assim como os demais (PE).

Observando-se as narrativas, percebeu-se que quatro das professoras (PA, PB, PC e PD) afirmaram fazer uso de atividades diferenciadas na tentativa de evoluir alunos de baixo rendimento. Três entrevistadas (PA, PB e PE) apontaram a eficácia de retomar as atividades em grupo como método para recuperar o aluno. Três professoras (PA, PC e PE) destacaram a necessidade de se dar atenção individualizada ao aluno. Uma das entrevistadas (PA) disse que as salas de assistência pedagógica, que foram recentemente extintas, deveriam ser restabelecidas. Uma das professoras (PD) enfatizou a recuperação paralela. Por fim, uma delas (PB) afirmou que fazer atividades em dupla entre alunos com a mesma dificuldade ajuda no desempenho dos mesmos.

Evidenciamos que cada professora se apropria de atividades diferenciadas e atenção individual. Conforme salienta Hoffmann (1994, p. 55):

Através do diálogo, entendido como momento de conversa com os alunos, o professor despertaria o interesse e a atenção pelo conteúdo a ser transmitido. O acompanhamento significaria estar junto aos alunos, em todos os momentos possíveis, para observar passo a passo seus resultados individuais.

Nesse sentido a prática pedagógica apresentada pelas professoras e corroborando com a afirmação de Hoffmann sinaliza o grau de engajamento e a importância que cada uma delas dá a esse momento tão peculiar e significativo para o aluno.

Todavia, é importante ressaltar que a avaliação é um processo permanente, e que deve ser vista ao longo de todo o seguimento desse processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva formativa que como bem diz Méndez “[...] *é conhecer, é contrastar, é dialogar, é indagar, é argumentar, é deliberar, é raciocinar, é aprender*”. (2002, p. 62, grifo do autor).

Nessa perspectiva, vemos o quanto é fundamental que o professor ao investigar as dificuldades do processo de aprendizagem do seu aluno, reconheça a sua individualidade, para melhorar o avanço e a qualidade do ensino, não ignorando que o professor, assim como o aluno, está o tempo todo sendo avaliado. Ademais, o bom ensino possibilita de modo favorável na avaliação e, conseqüentemente, na aprendizagem trazendo um novo direcionamento às ações pedagógicas⁸. As transformações pretendidas no âmbito educacional, mais precisamente na avaliação da aprendizagem escolar necessitam de sujeitos comprometidos e esforçados.

⁸ MÉNDEZ, Juan Manuel Alvarez. **Avaliar para conhecer-examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 36.

Lembrando o relato da entrevistada (PB), nos utilizamos desse fragmento que diz que ela pratica a avaliação com retomada de conteúdo fazendo: [...] *formação de duplas com dificuldades semelhantes para socialização entre ambos (PB)*.

O que entendemos aqui quando diz “dificuldades semelhantes” é um trabalho coletivo, onde com estímulo e auxílio da professora esses alunos poderão ter um melhor entendimento. Compreendemos pela resposta da entrevistada que é um método que busca aproximar os conteúdos disciplinares à realidade dos alunos contribuindo para a evolução e a autoconfiança dos mesmos em relação ao ensino. De acordo com Luckesi:

Podemos entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida (LUCKESI, 1999, p. 173).

A oportunidade que foi dada ao aluno de aprender foi criada com o estímulo da professora com o propósito de atingir o desfecho esperado que é a qualidade do ensino e esse processo não se limita em só avaliar o aluno, mas o ambiente escolar em sua totalidade, diagnosticando para tentar corrigir eventuais dificuldades.

Lembrando o depoimento da (PA), a assistência pedagógica como ela relatou, foi extinta há algum tempo e a professora comenta da esperança em ter este apoio valioso de volta. A assistência pedagógica possibilitava aos alunos exporem suas angústias e dificuldades em relação à determinada disciplina. O professor da assistência mostrava-se acolhedor e atento ajudando aluno e professor de forma pontual. No município de Lages a Lei n.º 4114/2015 aprovou o Plano Municipal de Educação (PME) com o Projeto de Lei n.º 031/2015, de 14 de abril de 2015, que falava de garantir uma educação com mais qualidade por meio da Assistência Pedagógica no contraturno para alunos que apresentassem dificuldades na aprendizagem. No entanto essa lei está em vigor, mas não é seguida.

Quanto ao quarto questionamento, foi indagado “segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs – 1998) A avaliação deve ser compreendida como conjunto de ações organizadas com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma e em quais condições”. **4 – Que tipo de ação você adota depois das avaliações que tiveram consequências negativas?”** Como resposta obtivemos os dados a seguir:

É na avaliação que temos materiais concretos da evolução do aluno, nela podemos observar o que ele consegue realizar sem ajuda, como soluciona desafios e de que maneira pensa o que é tratado, assim sendo, podemos promover o avanço nos conhecimentos de maneira segura, afim de levar todos os alunos para o sucesso desejado (PA).

Primeiramente autoanálise minha enquanto socializadora de conhecimentos, e após, desconstrução da velha forma de ensinar e busca de novas metodologias de ensino. Também se sabe que nem sempre os estudantes estão preparados para alguns níveis e faz-se necessário respeitar etapas de aprendizagem (PB).

Retomada da unidade temática, replanejando as atividades de forma mais detalhada, dando ênfase aquilo que os alunos não conseguiram assimilar (PC)

Voltar o conteúdo trabalhado, dar ênfase aos pontos em que houve mais dificuldades. E sempre fazer uma recuperação (PD).

Quando percebo que os resultados não foram o esperado por parte destes, estabeleço uma retomada deste conteúdo junto com eles, onde vou apontando as respostas feitas por eles e discutimos com os demais as possíveis respostas. Sendo assim quem não acertou não se sente constrangido e aprende com os demais colegas. Sempre funcionou esta técnica que procuro adotar (PE).

Diante das respostas das professoras entrevistadas podemos observar que são muitas ações praticadas por elas durante sua a prática de ensino. A PA, por exemplo, diz que avalia o que o aluno consegue fazer sem ajuda. Para a professora, esse momento é um modo de avaliar se as metas estabelecidas foram de fato efetivadas e se os alunos aprenderam para enfim, avançar. Uma das entrevistadas (PB), também afirmou ter como ação, respeitar as etapas de aprendizagem e buscar outras metodologias que funcionem com o aluno quando considera necessário. Como é possível perceber, a PB pratica a autoanálise e desconstrói quando percebe que o velho já não se adequa mais ao processo de ensino. Três das entrevistadas (PC, PD e PE) afirmaram que realizam a retomada de conteúdo, sendo que uma delas afirmou que o faz sempre de forma coletiva.

Percebe-se a importância dessas professoras estarem conscientes com o método avaliativo, promovem formas de participação desses alunos para que em suas metodologias eles possam refletir sobre o que está sendo informado e transformem o que aprenderam em algo significativo para poder enfrentar desafios futuros.

Perrenoud (1993, p. 173) diz ser a avaliação um recurso 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 [...].

Nessa perspectiva, vemos que a avaliação não se limita apenas e tão somente a apreciar o que o aluno aprendeu para conceder-lhe uma nota ou conceito, mas deve partir para investigar e procurar o que foi construído de conhecimento e quais são as dificuldades.

Segundo Kenski (2006, p. 139), a sala de aula é um ambiente em que alunos e professores trocam opiniões, dúvidas e outras ações que proporcionam conhecimento e contribui para a aprendizagem. Atividades desenvolvidas no ambiente educacional formam um aluno crítico, capaz de tomar decisões e que irá futuramente beneficiar na sociedade. Isto será possível por meio da interação e troca constante de conhecimentos do educador e educando, possibilitando, além disso, a reflexão do professor sobre a eficiência de seu trabalho. Para tanto é relevante que o educador conheça e aplique os métodos avaliativos que estejam alinhados à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e ao PPP da escola. Entendemos que é imprescindível refletir acerca dos métodos adotados para que as professoras tenham neles uma orientação e motivação na sua atuação no processo de ensino aprendizagem. Além disso, como dito anteriormente, é relevante que essas professoras tenham acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP), para que possam saber quais métodos são os mais adequados para os objetivos que desejam atingir com os educandos, como observa Demo (1999):

Avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra (DEMO, 1999, p. 1).

O maior objetivo, segundo o autor, para que a avaliação da aprendizagem aconteça de forma qualitativa, é por meio de diagnósticos contínuos e sempre atuais, para que o desenvolvimento do aluno de fato se concretize. Esse ato de avaliar exige refletir, planejar para que assim alcance o propósito estipulado que é o processo educativo.

Com efeito, a metodologia da aprendizagem deve ser ativa de modo a ter como premissa que o aluno não deve apenas ver e ouvir o assunto abordado em classe de maneira apática. Na visão de Paulo Freire, para o aluno realmente absorver o que é ensinado pelo professor, o conteúdo e as competências devem ser discutidos e experimentados até que o aluno possa realmente dominar a matéria e falar a respeito dela com seus colegas ou até mesmo passar o conteúdo adiante para outros estudantes.

Porém, isso deve ser feito respeitando o nível intelectual de cada aluno num determinado momento, para que não seja dado um grande destaque ao erro de modo a tornar o estudante extremamente constrangido. Nesse sentido, é o ensinamento de Paulo Freire (2016, p. 66) quando diz “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.⁹

⁹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

Logo, percebe-se nas narrativas das entrevistadas que respeitar o nível de desenvolvimento de cada aluno em particular, evitar exposições constrangedoras e retomar em conjunto o conteúdo para o qual alguns alunos apresentam maior dificuldade são medidas que têm se apresentado como boas ferramentas para as professoras que afirmam aplicar em sala de aula. Benvenuti, Araújo e Feldkercher (2018, p. 161) contribuem dizendo que “Avaliar é mapear dificuldades e traçar novos jeitos de caminhar”. A busca de novas metodologias de ensino, quando a anterior tiver se apresentado ineficaz, também é essencial para a retomada do conteúdo escolar com uma melhor produtividade e isso foi percebido nas narrativas das entrevistadas.

De acordo com o artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II – Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim. Nesse sentido, foi perguntado às professoras: **5 – A formação continuada possibilita mudanças na sua prática como professora?**

Das cinco entrevistadas, três (PA, PD e PE) manifestaram indicativos quanto à dificuldade da formação continuada ao orientá-las. Isso pode ser observado nas seguintes respostas:

No atual momento, estamos elaborando o documento base do currículo municipal, é claro que acabamos abandonando a parte mais relevante que buscamos nas formações – auxílio à prática. Mesmo em tempos já idos, sentíamos necessidades de transformação do momento da formação continuada, pois na maioria das vezes não atendiam as nossas expectativas, com temas irrelevantes e fora do nosso contexto. Já melhoramos muito nesse aspecto, mas precisamos de mais evolução. Um exemplo bem prático para isso, são projetos impostos pela secretaria, que obrigam os profissionais a trabalhar de maneira incansável tendo que se desfazer do projeto planejado com acarinho no início do ano letivo (PA)

Nem sempre, pois muitas vezes o que se trabalhavam nas formações não sanavam as dúvidas que surgem no processo de ensino aprendizagem, quase sempre se repetiam os mesmos assuntos, não havendo troca de experiências entre os professores (PD).

Bom, a questão da formação continuada é bem relativa, se o formador for uma pessoa experiente, com certeza isso só vai agregar em nossos conhecimentos, do contrário as vezes o formador pode nos atrapalhar. Volto aqui a dizer: formador precisa ser um conhecedor daquilo que está defendendo ou afirmando (PE).

De outro lado, duas professoras (PB e PC) demonstraram satisfação com a formação continuada, ressaltando haver trocas de experiências com o grande grupo de professores para

auxiliar numa melhor resolução dos desafios do dia a dia em sala de aula. As respostas dessas duas entrevistadas podem ser colhidas abaixo:

Com certeza a formação possibilita além de apoio profissional, sanar dúvidas, auxiliar a resolver conflitos como também é o espaço onde pode haver troca de experiências e conhecimentos. As decisões realizadas no coletivo colaboram com toda a equipe. Pode-se articular uma única e singular linguagem com respeito e valorização de todos os saberes. Espaços de reflexão para entraves tão importante quanto a aprendizagem dos estudantes (PB).

Sim, com toda certeza, pois através da formação continuada podemos tirar dúvidas, trocamos ideias com o grande grupo, além de estudos relacionados a BNCC e questões do dia a dia em sala de aula (PC);

Não é sem razão essa necessidade de troca de experiências relatadas pelas entrevistadas, pois as trocas de experiências inspiram novas práticas pedagógicas. Nesse sentido, é a lição de Maurice Tardif:

Os saberes profissionais também são temporais, no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro (TARDIF, 2003, p. 261).

Desse modo, pela análise dos dados colhidos, verifica-se que a formação continuada é um espaço para o docente poder compartilhar experiências e se apropriar de novos conhecimentos com o grande grupo de professores. Apesar disso, nota-se uma necessidade de os formadores estarem mais bem capacitados para repassar o conteúdo e priorizar pela partilha do conhecimento prático que deve se sobrepôr, sempre que possível, às aulas teóricas e maçantes, uma vez que a classe docente já possui o conhecimento teórico para o exercício profissional.

Verifica-se pelos relatos das professoras um pedido para que se tenha de fato um espaço que contribuía para refletirem e discutirem, socializarem suas experiências, com objetivo de buscar e trazer mudanças significativas para a escola. A esse respeito, Pimenta entende que:

[...] a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como praticum, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática (PIMENTA, 1997, p.11).

Sob a mesma perspectiva, segundo Benvenuti, Araújo e Feldkercher (2018, p. 159-160):

A capacidade de análise reflexiva é o suporte para encaminhamentos que superam e qualificam as experiências vividas. A formação inicial e continuada do professor é o alicerce dessa mudança de prática, pois oportuniza a exposição de experiências; o conhecido torna-se analisável, possibilitando a evolução do pensamento e da ação.

O compartilhamento de experiências promove o fortalecimento coletivo pois, como ressaltaram as autoras, oportuniza nesse contato a análise reflexiva de seu fazer pedagógico trazendo mais segurança, autoconfiança para desse modo, ampliar seus conhecimentos e suas práticas.

Em se tratando do desempenho dos professores como Tardif e Lessard (2014, p. 35), entendemos que: “A docência é um trabalho cujo objeto não é construído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotados de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”. Ao nosso ver os depoimentos das entrevistadas exprimem suas percepções em relação a formação continuada nos revelando queixa sobre a falta de partilha de vivências e de como agir sobre os problemas pertinentes a prática educativa.

De acordo com o artigo 61 da LDB 9394/96, a formação de profissionais da educação de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamento a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço. A esse respeito pediu-se às entrevistadas: **6 – Comente de que maneira a formação continuada está auxiliando em suas práticas de avaliar seus alunos.**

As entrevistadas PC e PE teceram os seguintes comentários:

Como disse, quando é sobre outro assunto ajuda. Mas em relação a avaliação, sinto falta de conversas, apoio, troca de experiências para podermos levar para a sala de aula e usar como ferramenta na hora de avaliar os alunos (PC).

A formação continuada é sem dúvida o espaço que todos nós esperamos encontrar respostas para nossas dúvidas e com relação a avaliação as vezes nos deixa ainda mais confuso, porque cada professor tem suas teorias sobre avaliação, estar em grupos onde muitos não deixam claros seus métodos avaliativos? Acredito no que faço como profissional e procuro ouvir o que os outros tem a dizer, mas avalio muito o aluno pelo cotidiano dele, mais do que o momento da avaliação, porque as vezes no momento da avaliação ele não me diz tudo o que sabe (PE)

Percebe-se que para as duas entrevistadas acima citadas a formação continuada representa mais uma queixa do que exatamente uma solução em seus trabalhos docentes. PC afirma que não há uma verdadeira troca de conhecimentos empíricos, ao passo que PE relata que na troca de experiências os envolvidos não costumam esclarecer os métodos avaliativos por eles utilizados.

Observamos respostas indicando falas incisivas quando dizem que falta apoio, conversas e trocas de experiências. Entendemos que os professores necessitam de estímulos para que organizem novos processos de aprendizagem, por isso é muito importante que a formação continuada oportunize essas possibilidades aos professores. Conforme Libâneo:

[...] tanto em relação à formação das crianças e jovens quanto à formação de professores, importa não apenas buscar os meios pedagógico-didáticos de melhorar e potencializar a aprendizagem pelas competências do pensar, mas também de ganhar elementos conceituais para a apropriação crítica da realidade (LIBÂNEO, 2011, p. 87).

De acordo com o que se evidencia acima, os métodos formativos necessitam ficar apoiados nas dificuldades reveladas pelas professoras. Por sua vez, PA e PD asseveram ser necessário que a formação continuada acontecesse mais frequentemente, conforme se extrai de seus comentários a seguir transcritos:

[...] penso que essa discussão deve ser constante e, os responsáveis pelas formações, precisam auxiliar o profissional o tempo inteiro. Caso contrário, dá a impressão de que o tema foi superado, estancado, que não carece maiores reflexões (PA).

Precisamos de mais embasamento em se tratando da avaliação da aprendizagem. Sinto que se tivéssemos mais momentos de reflexão nossa prática seria bem melhor (PD).

A entrevistada PA ressalta, ainda, que em relação à avaliação ela já teria recebido formação específica sobre o assunto e que isso acabou por ajudá-la a utilizar uma metodologia mais eficiente do que a que ela costumava usar anteriormente. Já a PB observa que a formação continuada tem ajudado a tornar mais nítida a melhor metodologia de avaliação a ser utilizada de modo a avaliar o aluno sob diversos prismas e a auxiliar os alunos a ultrapassar as barreiras intelectuais conforme suas específicas dificuldades:

Por tratar-se do momento mais importante e decisivo de nossa prática, esse momento me causa preocupações, dúvidas e incertezas constantes... Entretanto já recebemos formação específica para que o processo ocorra sem maiores traumas, como eu pessoalmente vivi em anos anteriores. [...] (PA).

A formação continuada disponibiliza documentos que descortinam o olhar dos professores, conseguem levá-los a trilhar caminhos até então obscuros. Ensinam a avaliar os estudantes como seres inteiros e em formação, compreender que todos avançam em diferentes escalas, e que o papel fundamental do professor é servir de degraus para este avanço (PB).

Nessa esteira, conclui-se que, de fato, existem alguns melhoramentos que os formadores precisam adotar para que a formação continuada se torne mais dinâmica de modo a atingir os alvos corretos no que tange ao aperfeiçoamento da classe docente. “As muralhas só se rompem diante da reflexão, do questionamento e da conscientização” (BENVENUTTI; ARAÚJO; FELDKERCHER, 2018, p. 165). Esse apontamento nos remete a Grosch que diz:

Quando os professores têm oportunidade de, num espaço de tempo e lugar específicos de formação continuada, trazer suas peculiaridades, suas problemáticas, isto contribui para a riqueza da pluralidade de um coletivo de profissionais e pode exprimir seu modo de pensar [...] (GROSCH, 2011, p. 184).

Entendemos que a formação continuada deve vir como forma de fornecer modernização e melhoria para as práticas dos professores e não algo desligado de suas ações e esse encontro com seus pares é de fundamental importância. O posicionamento dessas professoras revela que necessitam de formação continuada para estar sempre aperfeiçoando seu fazer educativo. Nóvoa (1995) lembra que a formação inicial do professor necessita estar conectada à sua atividade educativa servindo sempre como um guia, dando uma direção. Porém, suas necessidades deverão ser amenizadas pela formação continuada que lhe dará o suporte indispensável e contínuo ao longo de sua carreira.

Nesse sentido Silva, Feldkercher (2018, p. 175) ponderam: “[...] é importante que se construa ações que possibilitem a constituição de docentes como profissionais reflexivos e autônomos nas suas práticas profissionais”. Sendo assim, refletindo sobre a ação, poderão desenvolver no seu cotidiano escolar essas práticas enriquecendo o seu fazer pedagógico e fortalecendo seu trabalho docente.

Entendemos, pelos depoimentos das entrevistadas que a formação que se pretende é a mesma a que Antônio Nóvoa (1991) em muitos momentos se refere. Deve ser um encontro em que se busca uma “[...] reflexão, na prática sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores” (NÓVOA, 1991, p. 30). Diante disso, é relevante que o professor reflita sobre sua prática resignificando e criando espaços de discussão. Ainda, segundo o mesmo autor:

[...] a formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção... A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola... Toda a formação encerra um projeto de ação. E de transformação. E não há projeto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que tem lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo (NÓVOA, 1995, p. 28-31).

Por esse motivo, destaca-se a importância do professor ser ouvido. A formação continuada serve de apoio, auxiliando sempre que se fizer necessário. Esse diálogo contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa e possibilitou perceber distintos comentários referentes à formação continuada, e de como ela acontece e é levada para dentro do ambiente escolar.

Nosso estudo demonstrou que encontros de formação são ocasiões de importância na vida profissional das professoras e evidenciou nas narrativas que elas sentem necessidade de aperfeiçoamento para aprimorar seu fazer pedagógico, principalmente em relação à avaliação da aprendizagem. Apesar das adversidades, pelo que se extrai do depoimento das entrevistadas, a formação continuada continua sendo uma importante ferramenta de auxílio aos professores que estão em dúvidas sobre qual método avaliativo utilizar, sendo alicerce de mudanças, demonstrando-se, em geral, benéfica para o dia a dia em sala de aula.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, dedicamo-nos a compreender sobre práticas de avaliação da aprendizagem e a formação continuada com professoras de 4º e 5º ano, procurando, dessa forma refletir os impactos da formação continuada no desempenho dessas professoras em relação à avaliação da aprendizagem no ambiente escolar.

As inquietações da pesquisadora relacionadas ao critério da avaliação da aprendizagem surgiram no próprio ambiente escolar motivos que conduziram a dar início a essa pesquisa. Com a intenção de captar dados científicos de relevância sobre o tema, para assim podermos: refletir sobre a formação continuada a partir dos depoimentos das professoras de 4º e 5º ano voltada a avaliação da aprendizagem; identificar tipos de avaliação escolar a partir dos relatos de experiências das professoras; elencar representações sobre avaliação da aprendizagem e a formação continuada e evidenciar o PPP como uma política de avaliação a partir da literatura.

No entanto, junto a essas inquietações veio a pandemia. De início, um sentimento de desequilíbrio, de impotência frente a essa doença que assola o mundo, mas agora ao escrever, já me vem palavras como coragem e gratidão. Coragem por não esmorecermos diante das adversidades que passamos durante a caminhada e, sobretudo, durante a situação que todos estamos vivendo devido a doença. Tivemos que de uma maneira muito brusca, aprender a lidar com o isolamento e, sentimentos que afloravam como frustração, angústia, tristeza, solidão, medo da doença desconhecida. Porém, fomos nos reinventando e esses sentimentos foram dando lugar à gratidão pela vida, pela família, pelos amigos que nos fizeram ver que se não podemos mudar, podemos transformar, repensando nossa vida, lançando um olhar diferente para a nossa saúde física, mental e emocional.

E foi assim que desenvolvemos nossa pesquisa, nesse momento desafiador, em que profissionais de várias áreas, juntamente com os professores, ainda estão vivendo os impactos causados pela pandemia. Essa nova forma de viver rompeu paradigmas e estamos tentando nos adequar. Como não era mais possível o encontro presencial, as estratégias para a coleta de dados foram mudadas e passamos a fazer remotamente, pois a saúde de todas as envolvidas tanto pesquisadora quanto pesquisadas estava em primeiro lugar. A vista disso a pesquisa não perdeu a qualidade e isso foi demonstrado na análise dos dados, com as respostas obtidas por meio das entrevistas. Em 13 de julho de 2020, data em que foi iniciada a pesquisa com o envio dos questionários, estávamos vivendo dentro do turbilhão, mas em nenhum momento as professoras

citaram a pandemia, se ativeram apenas em responder as perguntas formuladas para o presente estudo.

Demos início ao trabalho analisando documentos e teóricos que se debruçam sobre essas questões que são pertinentes e estão ligadas ao nosso objeto de estudo, nos dando suporte e embasamento necessário no que se refere às questões que geraram a pesquisa. Discorreremos sobre a Formação de professores no Brasil fazendo uma reflexão sobre as circunstâncias educacionais e sociais no país; a Importância da formação continuada dos professores. Os desafios enfrentados na sua prática docente na atualidade e o Projeto Político Pedagógico. Tratamos também sobre a avaliação da aprendizagem, como um processo em que o professor obtém informações sobre o que o aluno já tem de conhecimento e o que ainda precisa melhorar; As Concepções avaliativas que são: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa; formas de aprender e se desenvolver, propósitos avaliativos.

O estudo partiu da problemática que é a dificuldade em avaliar os alunos. Particularmente, eu me sentia angustiada com o método utilizado baseado em notas e conceitos. Professores de 4º e 5º ano têm a necessidade de participar de uma formação continuada que contemple seus desejos e anseios, por meio de espaços e encontros que oportunizem conhecimentos que tratem da avaliação, para refletir em seu fazer pedagógico. Entendemos que a formação continuada permite ao professor refletir sobre sua prática educativa fazendo uma autoanálise, compartilhando experiências, possibilitando assim, um desenvolvimento pessoal e construção de sua competência profissional.

Desse modo, destacamos como objetivo geral compreender se a formação continuada das professoras de 4º e 5º anos atende às suas necessidades teóricas e práticas relativas às concepções e anseios sobre a avaliação de aprendizagem dos estudantes. Para chegarmos a essa compreensão, realizamos a pesquisa utilizando um questionário e uma entrevista semiestruturada como instrumentos para colher os dados. Por meio desses instrumentos, fazendo uma análise qualitativa fundamentada em Flick (2009/2013) constatamos que as professoras participam das formações e que nesses encontros sentem necessidade de mais diálogo e troca de experiências e saberes.

Por meio das entrevistas, foi possível constatar respostas, ideias representativas em relação à avaliação da aprendizagem, demonstrando uma avaliação crítica e do, mesmo modo, de caráter emancipatório. Os depoimentos das entrevistadas demonstraram necessidade de escolha e até de alterar o método utilizado em sala de aula ou o modo de se relacionar com os alunos. Evidenciou-se também a avaliação diagnóstica e a retomada de conteúdo, demonstrando

a preocupação dessas professoras com o aprendizado, isto é, saber se assimilaram para poder dar continuidade ao processo de ensino. O ensino requer o trabalho diário com cada um e em seu tempo de aprendizagem, isso ficou latente no relato das participantes.

Observamos também, por meio das análises, que as professoras seguem uma direção de ensino, como citado anteriormente, voltada para o diálogo e apoio, isto é, procuram conversar e acompanhar seus alunos auxiliando-os, desse modo, nas suas dificuldades. Segundo Hoffmann (1994, p.56) “**Diálogo e acompanhamento** (grifo meu) traduzem uma maneira de avaliar atribuindo significado ao procedimento, fazendo do diálogo um processo de ação-reflexão-ação”. Entendemos que essa dialogicidade torna a prática educativa estimulante, pois incentiva a procura por novos conhecimentos. E é isso que as professoras demonstram fazer, visualizam as dificuldades dos alunos e as transformam em novas habilidades.

A formação continuada é método para aprimorar a prática pedagógica, por meio de encontros entre seus pares, grupos de estudos, palestras, seminários etc. como forma de renovar, reciclar, revolucionar o ensino e possibilitar além de autonomia intelectual, desenvolvimento crítico e reflexivo sobre a sua prática.

Além disso, segundo respostas aos nossos questionamentos percebemos entre as participantes do estudo, percepções diferentes a respeito da formação continuada. Algumas demonstraram refletir sobre a formação continuada voltada para a avaliação da aprendizagem dizendo sentir necessidade de transformação no momento da formação, almejando com isso garantir que a aprendizagem ocorra, também se referindo à falta de apoio profissional com mudanças conceituais significativas. Outras, ao contrário, afirmaram que a formação era um momento importante e decisivo para a prática, oportunizando socialização de ideias.

Ademais, segundo relatos apresentados nas entrevistas, as formações ocorrem regularmente, porém, não são específicas e direcionadas às turmas de 4º e 5º ano, como disseram “são temas muitas vezes irrelevantes ao contexto educacional”. Essa fala nos faz refletir que é necessária uma formação continuada que dê lugar a um repensar de ideais, práticas e tudo que venha trazer melhoria para o chão da sala de aula. Não se trata de julgar os temas apresentados durante os encontros de formação continuada, mas refletir sobre a sua importância para a prática docente com o alargamento dos conhecimentos, aperfeiçoamento teórico, para que seja possível, desse modo, aprimorar a prática, trocando umas e construindo outras para a melhoria do processo educativo.

Um dado importante levantado foi a relevância que as entrevistadas dão ao saber pedagógico e científico quando relatam as experiências, as vivências e o compartilhamento com seus pares, além da autorreflexão e construção da sua individualidade.

Nesse sentido, debater os processos formativos que são oferecidos pela SMEL é importante pois se acontecerem de maneira alinhada ao que esperam as professoras de forma atender as suas necessidades e se estiverem sustentados num planejamento colaborativo, contribuirão significativamente para a sua práxis educativa sobretudo na sua forma de avaliar.

Assim, concluímos, segundo a análise, que existe na formação continuada um processo vago. As entrevistadas revelaram nas suas respostas a ausência de um propósito claro, que deve ser guiado por valores consistentes que se consolidem, ou seja, que não se interrompam para não correr o risco de se tornar um processo fragmentado, raso, vazio, gerando impacto negativo. Se essa missão existe de modo claro, mesmo com a mudança política os impactos ficam menores. Acredito que é possível minimizar esses impactos para que seja transmitido o conhecimento necessário a todo coletivo pensante fortalecendo o processo educativo.

As participantes da pesquisa manifestaram que o diálogo, troca de saberes e experiências entre seus pares é importante para o saber pedagógico, pois cria condições para que professoras e estudantes desenvolvam suas potencialidades, valorizando, assim, a ampliação e aprofundamento de conhecimentos que são inerentes à profissão docente, proporcionando um olhar longínquo e profundo, refletindo sobre todo o processo educacional. O que se propõe é rever novas estratégias e planos para uma formação continuada que dê subsídios às professoras e para tanto, se faz necessário um espaço acolhedor no sentido de encorajá-las a expressar os desafios vivenciados no dia a dia. Ademais, sabemos que a formação continuada está a serviço dos docentes devendo, assim, oferecer uma escuta qualificada, para que possam compreender profundamente as reais necessidades enfrentadas em sala de aula e para que seja possível construir soluções criativas frente às demandas da rotina escolar.

Ao chegarmos ao final da pesquisa, voltamos ao objetivo geral e compreendemos que a formação continuada das professoras de 4º e 5º ano atende em parte às necessidades teóricas e práticas relativa às concepções e anseios sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes. A pesquisa proporcionou refletir sobre a formação continuada e a avaliação da aprendizagem de maneira diferenciada e intensa.

Entendemos que avaliar não é tarefa fácil, eu como professora vivo essa situação desafiadora e as repostas das entrevistadas confirmam a importância do ato de avaliar, complexo, delicado e desafiador. No entanto, foi relevante poder concluir pela pesquisa que a

prática de avaliação das professoras contribui significativamente para o processo. Claro que a necessidade de discutir ainda mais acerca do assunto da formação continuada em relação à avaliação escolar com professoras de 4º e 5º ano não se esgotou, mas acredito que os objetivos foram alcançados. A intenção foi refletir sobre o apoio da formação continuada para as professoras de 4º e 5º ano voltada a uma avaliação que valorize a ação educativa e promova a aprendizagem emancipatória.

Entendemos que a docência implica uma atividade dinâmica de atualização, qualificação e busca de conhecimento e a formação continuada é um elo que deve vir para assegurar um ensino de melhor qualidade, trazer um real significado, com práticas inovadoras, melhorando o ambiente educativo de forma a ampliar o conhecimento, criar autonomia, transformando professora e aluno em protagonistas desse processo.

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (*FREIRE, 1996, p. 39*).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Severino Antônio M. **Redação: escrever é desvendar o mundo**. Severino Antônio M Barbosa, [Colab.] Emília Amaral. Série Educando. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

BENVENUTTI, Dilva B.; ARAÚJO, Maria Cristina; FELDKERCHER, Nadiane. Práticas e vivências de avaliação das aprendizagens dos alunos: refletindo com professoras pedagogas. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 1, p.153-167, jan./abr., 2018. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1/2020**. 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). Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020, seção 1, p. 103-106, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 5 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Superior. **Portaria MEC nº. 335, de 6 de fevereiro de 2002**. Criar Comissão que Assessora para Educação Superior à Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192.

CAVALCANTI NETO, Ana Lúcia Gomes; AQUINO, Josefa de Lima Fernandes. Avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educar em Revista** [online], v. 25, n. 2, pp.223-240, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982009000200010>.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Síntese do Banco de dados – Teses e Dissertações da CAPES**. 2014. 2016.20/08/19.

CUNHA, Kátia Silva. O campo da avaliação: tecendo sentidos. Ensaios pedagógicos. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, Pernambuco, p. 1-14, 2014. Disponível em: <http://www.opet.com.br/>.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 6. ed. Campina, SP: Autores Associados, 1999.

FELDKERCHER, Nadiane. Iniciação à docência na educação básica: algumas reflexões. **Revista Querubim**, Niterói, v. 5, n. 33, p. 97-103, 2017.

FELDKERCHER, Nadiane. **O estágio na formação de professores presencial e a distância**: a experiência do curso de matemática da UFPel. 2011. 139f. Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Pelotas/RS, Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas – UFPel.

FEFFERMANN, Elizabeth. **A função do coordenador pedagógico na qualificação do trabalho docente**: formação continuada e avaliação educacional. 2016. 152f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Pós-Graduação em formação de formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC/SP – Campus Monte Alegre.

FONTANIVE, Nilma Santos. A divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas. **Ensaio, Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 78, p. 83, 2013. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/344>

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa – Um guia para iniciantes**. Tradução Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, p. 42-45, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FRONZA-MARTINS, Aglay Sanches. A importância da didática no ensino fundamental. **Anuário da Produção Acadêmica Docente**, v. 3, n. 5, 2009. Disponível em: <http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/anudo/article/viewFile/1588/748>.

GADOTTI, Moacir. **O projeto político-pedagógico na escola**: na perspectiva de uma educação para a cidadania. Brasília, 1994.

GATTI, Bernardete Angelina. O Professor e a Avaliação em Sala de Aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, jan./jun., 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2009.

GATTI, Bernardete A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez. /jan./fev., 2013-2014.

GOMES, Suzana dos Santos. Avaliação das capacidades de leitura. **Educar em Revista** [online], n. 63, p. 221-236, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.46325>.

GROSCH, Maria Selma. **A formação Continuada de Professores na Rede Municipal de Ensino de Blumenau**. A Escola de Formação Permanente Paulo Freire – EFPPF (1997–2004). Florianópolis, 2011.

HAYDT, Regina. Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento. **Série Idéias**, n. 22. São Paulo: FDE, p. 51-59, 1994.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação**: mito & desafio. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 7. ed. Porto Alegre. Mediação, 2005. 144p.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre, RS: Mediação, 2008.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA – IFSC. Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle – IFSC. **Tipos de avaliação**. 2021. Disponível em: <https://moodle.ifsc.edu.br>

KENSKI, Vani Moreira. Repensando a avaliação da aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Repensando a Didática. São Paulo: Papirus. 2006.

MUNICÍPIO DE LAGES. **Lei Complementar n.º 353, de 03 de fevereiro de 2011**. Dispõe sobre o Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério do Município de Lages – SC. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/l/lages/lei-complementar/2011/35/353/lei-complementar-n-353-2011-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-e-de-remuneracao-do-magisterio-do-municipio-de-lages-sc>.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Avaliação, qualidade e equidade. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 421-438, jul., 2014. Disponível em: DOI:10.1590/S141440772014000200009.

LIBÂNEO, José Carlos; SELMA Garrido Pimenta. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, a. 20, n. 68, dez., 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>. Acesso em: 03 maio 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **O essencial da didática e o trabalho de professor – em busca de novos caminhos**. Goiânia, 2001. Disponível em: <http://docplayer.com.br/17119935>.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para que?** São Paulo: Cortez, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à pedagogia? In: PIMENTA, Selma G. (org.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 2016.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. Avaliação da aprendizagem de ética no Ensino Fundamental. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 88, p. 763-790, set., 2015. Disponível em: DOI:10.1590/S010440362015000300010

LOCH, Jussara M. de Paula. Avaliação: uma perspectiva emancipatória. **Química na Escola**, n. 12, p. 31, nov., 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Planejamento e Avaliação escolar: articulação e necessária determinação ideológica. BORGES, Silva Abel. **O diretor articulador do projeto da escola**. Diretoria Técnica. Série Idéias n.º 15. São Paulo: FTD, 1992.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2005.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em Educação**. Publicada no Jornal do Brasil em 27/07/2000. Disponível em: <http://luckesi.blogspot.com/2016/01/101-entrevista-sobre-avaliacao.html>. Acesso em: 03 abri. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação**. Sobre: recuperação de aprendizagens. 17 de outubro de 2014. Disponível em: <http://luckesi.blogspot.com/2014/10/02-sobre-indicadores-questoes-objetivas.html>. Acesso em: 30 nov. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Qualidade no Aprendizado. **Entrevista com Cipriano Luckesi**. 01 de abril de 2006. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/190/cipriano-carlos-luckesi-qualidade-aprendizado>. Acesso em: 30 nov. 2020.

MATOS, Gislaine Aparecida de. **Formação continuada de professores e o currículo: um elo de transformação para além dos conteúdos obrigatórios**. XII ANPEd – SUL, 2018. 2439 Pôster.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENEZES, Lidia Azevedo de. **Formação inicial de professores para avaliar na Educação Básica: pré e pós reforma curricular na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, no Município de Sobral – CE**. 2014. 252f. Tese (Doutorado em Educação). Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Humanidades/Universidade Federal do Ceará.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NÓVOA, Antônio. Profissão: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas. **Análise Psicológica**, v, 2, n. 1-2-3, p. 435-456, 1989.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas de Formação continuada. In: TAVARES José (org.). Formação continuada de professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, p. 13-33, 1992.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. Carta a um jovem historiador da educação. **Historia y Memoria de la Educación**, n. 1, p. 23-58, 2015.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OLIVEIRA, Luciani de. **Um estudo com professores supervisores do Pibid sobre suas compreensões/ações acerca da avaliação do ensino e aprendizagem**. 2017. (Dissertação).

Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma aprendizagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. Avaliações em educação: novas perspectivas. Porto, Portugal: Porto Editora, 1993. 173p.

PASSOS, Laurizete F. **Docência compartilhada e prática docente num contexto interdisciplinar: desafios e contribuições na transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PEREIRA, Jocemara de Melo, **A quem e a quem serve a avaliação?** Memórias de egressos do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Lages SC, 2009.

PHILLIPPS. Sandra, **Contribuições da formação continuada de professores no uso de tecnologias inovadoras na avaliação da aprendizagem.** 2019. Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em Educação. Instituição UNINTER.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. 3, set. 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, p. 15- 34, 1999.

PIMENTA, Selma G.; ANASTACIOU, Léa da Graças. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA. Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino fundamental.** São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; Evandro Ghedin (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Íntegra de entrevista:** Selma Garrido Pimenta, 24/06/2005. Disponível em: www1.folha.uol.com.br. Acesso em: 13 mar. 2020.

PROJETO CONHECER. **A excelência do Ser na busca do saber e do fazer.** Lages, SC, 2012, 64p.

RIZZON. Bruna Moresco, **Formação continuada para professores de matemática: erro de recurso pedagógico e seu papel no processo de avaliação.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática). Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade de Caxias do Sul. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/4163>

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1991.

SILVA, Denise Prado. **A avaliação somativa nas sequências didáticas para o oral e escrita em português**. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Pará, Belém. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/4661>. Acesso em: 01 dez. 2020.

SILVA, Edna Coimbra; FELDKERCHER, Nadiane. A perspectiva da profissionalização e/ou desprofissionalização do docente na formação continuada de professores. **Momento: Diálogo em Educação**, v. 27, n. 2, p.172-187, mai./ago., 2018.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Rev. E atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, Elaine Cristina Nascimento da, **A ressignificação das práticas docentes de produção textual e suas implicações para o ensino e a avaliação da escrita**. 2019. Tese (Doutorado). Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/33922>.

SILVEIRA, Priscila Bier da. **“Me ensina o que você vê?”: Avaliação da Aprendizagem no final do Ciclo de Alfabetização no contexto da formação continuada promovida pelo PNAIC**. 2016. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Biblioteca Depositária: Central da UFRGS.

STELMACHUK, Anaí Cristina da Luz. **Avaliação pedagógica e deficiência intelectual: formação de profissionais da rede pública**. 2017. Tese (Doutorado). Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, Câmpus São Carlos. Disponível em: ufscar.br/handle/ufscar/8937.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 15-54.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo. Editora Atlas S.A., 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação: “do é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Libertad, 1998. 125 p

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002

VASCONCELOS, Marilúcia; AMORIM, Delza. **A docência no ensino fundamental: uma reflexão sobre a relação pedagógica.** 2008. Disponível em: http://www.facape.br/textos/2008_002_a_docencia_no_ensino_fundamental_uma_reflexao.pdf

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação.** 12. ed. São Paulo: Libertad, 2013.

VEIGA, Ilma (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

VEIGA, Ilma. Aula e inovação. In: VEIGA, Ilma. **Pedagogia: a aula em foco.** Campinas: Papyrus, 2010.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Compreendendo a avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). **Avaliação formativa: práticas inovadoras.** Campinas: Papyrus, 2011, p. 13-42.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Pedagogia: a avaliação na escola.** Brasília, DF: UnB, 2007. 77p.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 8. ed. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas: Papyrus, 2010.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas; DIAS, Elisângela Teixeira Gomes. Provinha Brasil e avaliação formativa: um diálogo possível? **Educar em Revista** [online], n. spel, p. 35-53, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.41421>.

APÊNDICES

Apêndice A – Texto de *e-mail* encaminhado às professoras

Boa tarde, querida professora!

Agradeço sua disponibilidade e carinho em aceitar responder perguntas referentes à minha pesquisa, que tem como tema: “Reflexões sobre a Formação Continuada de professores de 4º e 5º ano acerca das percepções e práticas de Avaliação da Aprendizagem em escolas municipais de Lages-SC”.

Meu interesse pelo assunto surgiu a partir de conversas com colegas e fui percebendo que tínhamos as mesmas angústias em relação a isso, pois sentíamos falta de mais embasamento teórico e prático nos encontros de formação continuada, isto é, momentos que nos permitissem refletir sobre o tema, principalmente em relação as turmas de 4º e 5º ano, idade em que esses alunos se encontram em fase de transição tanto emocional, quanto físico e social, e sabemos que eles percorrem esse caminho de forma muito mais intensa. Estou enviando neste primeiro momento, em anexo, o questionário. Um fraterno abraço,

Lúcia Góss.

Apêndice B – Questionário para professoras

Este questionário enquadra-se numa pesquisa sobre “**Reflexões sobre a formação continuada de professores acerca de percepções e práticas de avaliação da aprendizagem de alunos do 4 e 5º ano do Ensino Fundamental de escola pública do município de Lages**”

“Práticas de avaliação da aprendizagem e a formação continuada de professores de 4º e 5º ano” para que possamos dessa forma identificar e analisar como ocorre a avaliação na prática pedagógica e a consequência no rendimento escolar.

Data do preenchimento do Questionário ___/___/___ Horário _____

Nome: _____ Telefone: _____

Não existem respostas certas ou erradas. Por isso solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Você terá apenas que assinalar com um X a sua opção de resposta.

.Nível de instrução:

- () Magistério
- () Superior Incompleto
- () Superior Completo
- () Pós-graduação
- () Mestrado

2.Gênero:

- () Feminino
- () Masculino
- () Prefiro não responder

3.Idade:

- () até 25 anos
- () 26-35 anos
- () 36-45 anos() 46-55 anos
- () mais de 55 anos

4.Tempo de experiência com turmas de 4º e 5º ano:

- () 1 ano () 2 anos () 3 anos ou mais

5. Situação profissional:

- () efetivo () contratado

6.Frequência que participa da formação continuada:

sempre que é convidada quase sempre não costuma participar de formações

7.A formação continuada tem contribuído para a sua prática pedagógica na sala de aula?

Sim Não Às vezes

8.Com que frequência você realiza suas avaliações. Assinale uma única opção.

Bimestralmente

Mensalmente

Não há um período específico. A avaliação é constante.

9. Qual a função da avaliação no processo ensino aprendizagem. Assinale uma única opção. Utilização apenas para promoção e ou retenção dos alunos.

Não possui função alguma.

Reformulação da prática pedagógica para desempenho dos alunos.

10. Qual a melhor forma para avaliar o desempenho do aluno? *Assinale de 1 a 4, de acordo com o grau de importância:

Observando diariamente o aluno.

Mediante a autoavaliação

Provas bimestrais

Outros meios para avaliar.

Apêndice C – Roteiro para entrevista com as professoras

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, trata de questões da educação de forma ampla e detalhada, no seu artigo 13 inciso III, diz que os docentes incumbir-se-ão de: zelar pela aprendizagem dos alunos.

1-Comente de que forma sua prática avaliativa zela pela aprendizagem dos alunos?

A educação básica, nos níveis fundamentais e médio, será organizada de acordo as seguintes regras comuns: artigo 13, Inciso V – Verificação do rendimento escolar, observará os seguintes critérios: letra 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.

2- Quais instrumentos você utiliza para verificar o rendimento escolar dos seus alunos?

Ainda segundo a LDB nº 9394/96, mesmo artigo 13, inciso IV diz que os docentes incumbir-se-ão de: estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento.

3-Quais métodos você utiliza para auxiliar alunos de menor rendimento?

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs – 1998) A avaliação deve ser compreendida como conjunto de ações organizadas com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma e em quais condições.

4-Que tipo de ação você adota depois das avaliações que tiveram consequências negativas?

Segundo o artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II – Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim.

5-A formação continuada possibilita mudanças na sua prática como professor/a?

Artigo 61 da LDB 9394/96 – A formação de profissionais da educação de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.

6-Comente de que maneira a formação continuada está auxiliando na sua prática de avaliar seus alunos?

Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “Reflexões sobre a formação continuada de professores acerca de concepções e práticas de avaliação da aprendizagem de alunos do 4 e 5º ano do ensino fundamental de escola pública do município de Lages”. O objetivo deste trabalho de pesquisa é compreender a percepção que os professores têm sobre a formação continuada e as práticas de avaliação da aprendizagem escolar em escolas do Município de Lages. Para realizar o estudo será necessário que se disponibilize a participar respondendo um questionário contendo 10 questões e se for selecionado (a), que participe da entrevista semiestruturada, com 6 questões, ambos previamente agendados a sua conveniência. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar de que forma acontece o processo de avaliação da aprendizagem nas turmas de 4º e 5º ano das escolas da rede municipal de Lages. **De acordo com a resolução 466/2012** “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. A sua participação terá risco mínimo, podendo ocorrer algum tipo de desconforto emocional relacionado aos questionamentos o que pode gerar abalos físicos e emoções diversas, como constrangimento, angústia, tristeza e frustração, e se estes ocorrerem serão solucionados/minimizados com apoio do serviço gratuito da Escola de Psicologia da UNIPLAC para atender a qualquer eventualidade de ordem emocional que decorra da realização da referida pesquisa e de forma gratuita. Em virtude de as informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia. Os benefícios da pesquisa são contribuir com a comunidade acadêmica e com a rede de ensino na qual eu trabalho, auxiliando dessa forma professor e aluno em seu desempenho escolar, social, pessoal e cultural. Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares. Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: (49-991211208), ou pelo endereço rua: Correia Pinto 177, ap.32, Centro –Lages SC. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, bloco 1, sala 1226, Lages SC, (49) 32511086, email: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos!

Eu _____ CPF _____ declaro que após ter sido esclarecida pela pesquisadora Lúcia Helena Matos Góss, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

(Nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Responsável pelo projeto: Lúcia Helena Matos Góss
Endereço para contato: Rua: Correia Pinto 177, AP.32 Centro – Lages SC
Telefone para contato: (49) 991211208
E-mail: luciagoss@hotmail.com

ANEXO**Anexo A – Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas**

Com objetivo de atender às exigências para obtenção do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – UNIPLAC, os representantes legais das instituições envolvidos no projeto intitulado “Reflexões sobre a formação continuada de professores de 4º e 5º ano acerca das percepções e práticas de avaliação da aprendizagem em escolas municipais de Lages” declaram estarem cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que na execução do referido projeto de pesquisa serão cumpridos os termos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Assinatura do Pesquisador Responsável
(Lúcia Helena Matos Góss)

Assinatura do Responsável pela Instituição Proponente
(Kaio Henrique Coelho do Amarante - Reitor)

Assinatura do Responsável da Instituição Co-Participante