



Universidade Federal do Pampa

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
CAMPUS JAGUARÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

ÂNGELA APARECIDA CARDOSO DE MATTOS

**O PAPEL DA AVALIAÇÃO COMO PARTE INTEGRANTE NOS PROCESSOS DE
ENSINO E DE APRENDIZAGEM NO PÓS-PANDEMIA**

**Jaguarão/RS
2024**

ÂNGELA APARECIDA CARDOSO DE MATTOS

**O PAPEL DA AVALIAÇÃO COMO PARTE INTEGRANTE NOS PROCESSOS DE
ENSINO E DE APRENDIZAGEM NO PÓS-PANDEMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Maurício Aires Vieira.

**Jaguarão/RS
2024**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

M444p Mattos, Ângela Aparecida Cardoso de
O papel da avaliação como parte integrante nos processos de
ensino e de aprendizagem no pós-pandemia / Ângela Aparecida
Cardoso de Mattos.

113 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2024.

"Orientação: Maurício Aires Vieira".

1. Avaliação. 2. Formação pedagógica. 3. Formação
continuada. 4. Ensino. 5. Aprendizagem. I. Título.

ANGELA APARECIDA CARDOSO DE MATTOS

O PAPEL DA AVALIAÇÃO COMO PARTE INTEGRANTE NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NO PÓS-PANDEMIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Dissertação defendida e aprovada em 17 de dezembro de 2024.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Maurício Aires Vieira
Orientador
Unipampa

Profa. Dra. Patricia Moura Pinho
Unipampa

Profa. Dra. Suzana Schwartz
Unipampa

Profa. Dra. Márcia Helena Sauáia Guimarães Rostas
IFSul



Assinado eletronicamente por **MAURICIO AIRES VIEIRA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 17/12/2024, às 09:32, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **SUZANA SCHWARTZ, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 17/12/2024, às 15:57, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **PATRICIA DOS SANTOS MOURA, Coordenador(a) de Curso**, em 30/01/2025, às 13:30, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas, Usuário Externo**, em 13/03/2025, às 18:57, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1612756** e o código CRC **8DD53AF7**.

*Ninguém caminha sem aprender a
caminhar, sem aprender a fazer o
caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho
pelo qual se pôs a caminhar.*

Paulo Freire (1997, p. 79)

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo refletir sobre o processo avaliativo após o período de pandemia de Covid 19, para que através de uma proposta de formação continuada de professores, seja possível analisar o papel da avaliação como parte integrante nos processos de ensino e de aprendizagem na educação básica, especificamente, no Ensino Fundamental - Anos Finais - de uma escola municipal de Pelotas e reformular o planejamento pedagógico com vistas a diminuir as possíveis defasagens de aprendizagens acarretadas pelo isolamento social. Considerando as consequências do período pós-pandemia, este trabalho propôs uma intervenção pedagógica com a intenção de possibilitar a reflexão sobre o tema da avaliação escolar e a importância da escolha metodológica para embasar o trabalho avaliativo. Tratou-se de uma intervenção pedagógica que levou à análise, interpretação e resolução do problema do objeto de pesquisa pelos sujeitos nele envolvidos, conforme a concepção de Damiani *et al.*(2013). Para a coleta de dados, utilizou-se o questionário como um dos instrumentos de coleta, com o objetivo de conhecer as concepções teóricas dos docentes participantes da pesquisa; ocorreram rodas de conversa, chamadas de 'Cafés Pedagógicos', nas quais foram debatidas questões sobre a temática, estudo de teoria e, como coleta de dados, e, como segundo instrumento de coleta, foram produzidos 'Diários de Bordo das Rodas de Conversa', além do Diário de Bordo da pesquisadora. O método analítico foi embasado pela Análise de Conteúdo de Bardin (1977). O embasamento teórico utilizado, abordando a temática da avaliação, além da Legislação, foram: Antunes (2002), Hoffmann (2005), Luckesi (2000), (2008), (2011) e Moran (2018). A partir da análise dos dados e das práticas propostas pela intervenção, concluiu-se que devem tornar-se parte do trabalho da escola momentos como os propostos pela pesquisa. Quanto ao papel da avaliação como parte integrante nos processos de ensino e de aprendizagem, identificar o papel da avaliação nas diferentes teorias de aprendizagem, proporcionou aos docentes refletir sobre qual abordagem metodológica embasam suas aulas, aspecto destacado como positivo pelos participantes; e, através da promoção de encontros com os professores da escola, foi possível analisar as informações na perspectiva de tornar o trabalho na escola significativo aos educandos.

Palavras-Chave: Avaliação. Processo. Aprendizagem. Formação.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue reflexionar sobre el proceso de evaluación posterior al período de pandemia Covid 19, para que a través de una propuesta de formación continua docente, sea posible analizar el papel de la evaluación como parte integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación básica. educación, específicamente, en la Escuela Primaria - Últimos Años - de una escuela municipal de Pelotas y reformular la planificación pedagógica con miras a reducir las posibles brechas de aprendizaje provocadas por el aislamiento social. Considerando las consecuencias del período pospandemia, este trabajo propuso una intervención pedagógica con la intención de posibilitar una reflexión sobre el tema de la evaluación escolar y la importancia de la elección metodológica para apoyar el trabajo de evaluación. Fue una intervención pedagógica que condujo al análisis, interpretación y resolución del problema del objeto de investigación por parte de los sujetos involucrados en el mismo, según la concepción de Damiani et al (2013). Para la recolección de datos se utilizó como uno de los instrumentos de recolección el cuestionario, con el objetivo de comprender las concepciones teóricas de los docentes participantes de la investigación; Se realizaron círculos de conversación, denominados 'Cafés Pedagógicos', en los que se debatieron cuestiones sobre el tema, se estudió la teoría y, como recolección de datos, y, como segundo instrumento de recolección, se elaboraron 'Cuadernos de Círculos de Conversación', además de los del investigador. Cuaderno. El método analítico se basó en el Análisis de Contenido de Bardin (1977). Las bases teóricas utilizadas, abordando el tema de la evaluación, además de la Legislación, fueron: Antunes (2002), Hoffmann (2005), Luckesi (2000), (2008), (2011) y Moran (2018). Del análisis de los datos y prácticas propuestas por la intervención, se concluyó que momentos como los propuestos por la investigación deben pasar a formar parte del quehacer escolar. En cuanto al papel de la evaluación como parte integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, identificar el papel de la evaluación en diferentes teorías del aprendizaje permitió a los docentes reflexionar sobre qué enfoque metodológico subyace en sus clases, aspecto destacado como positivo por los participantes; y, promoviendo encuentros con profesores de escuela, fue posible analizar la información con miras a hacer significativo el trabajo en la escuela para los estudiantes.

Palabras clave: Evaluación. Proceso. Aprendiendo. Capacitación.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 - Competências Gerais BNCC	33
Figura 2 - Café Pedagógico I.....	65
Figura 3 - Contribuições dos professores para o andamento da intervenção	66
Figura 4 - Café Pedagógico II.....	68
Figura 5 - Café Pedagógico III.....	69
Figura 6 - Mensagem distribuída aos docentes no Café Pedagógico III	69
Figura 7 - Dinâmica da borboleta desenvolvida no Café Pedagógico IV.....	70
Figura 8 - Café Pedagógico IV	71
Figura 9 - Mensagem distribuída aos docentes no Café Pedagógico IV	72
Figura 10 - Café Pedagógico V	73
Figura 11 - Café Pedagógico VI	74

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CaVG	Instituto Federal Sul-Rio Grandense Campus Visconde da Graça
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CME	Conselho Municipal de Educação
DOM	Documento Orientador Municipal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAVENI	Faculdade Venda Nova do Imigrante
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFSUL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PA	Professor (a) Auxiliar
PI	Práticas Integradas
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRAPEDI	Práticas Pedagógicas de Intervenção
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
SMED	Secretaria Municipal de Educação e Desporto
SOE	Serviço de Orientação Educacional
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 - Cronograma e roteiro da intervenção “Café Pedagógico I”	58
Quadro 2 - Cronograma e roteiro da intervenção “Cafés Pedagógico II e III”	59
Quadro 3 - Cronograma e roteiro da intervenção “Cafés Pedagógico IV e V”	59
Quadro 4 - Cronograma e roteiro da intervenção “Café Pedagógico VI”	60
Quadro 5 - Possibilidade de aplicação da análise de conteúdo	75
Quadro 6 - Construção do processo das categorias de análise	77
Quadro 7 - Criação da categoria de análise 1	80
Quadro 8 - Criação da categoria de análise 2	80

SUMÁRIO

1. A PESQUISADORA	12
2. INTRODUÇÃO	16
3. O CONTEXTO DA PESQUISA.....	20
4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	26
4.1 Conceituando: ensino, aprendizagem, avaliação	27
4.2 Legislação Educacional vigente sobre a temática 'Avaliação'	29
4.3 Saberes docentes: teoria e prática.....	38
4.4 O que falam os autores sobre 'Avaliação'	39
4.5 A produção acadêmica sobre o foco da presente pesquisa	50
5. METODOLOGIA.....	52
6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO	60
6.1 Método da intervenção	61
6.1.1 O ambiente de execução do projeto de intervenção.....	62
6.1.2 Descrição dos "Cafés Pedagógicos" da intervenção	63
7. MÉTODO DA AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	74
8. ANÁLISE DOS DADOS.....	75
8.1 Elaboração das categorias de análise.....	80
8.1.1 Categoria de análise 1 - Concepções de Avaliação, Ensino e Aprendizagem	81
8.1.2 Categoria de análise 2 - Avaliação e formação continuada	88
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICES.....	106

1. A PESQUISADORA

A busca constante por aprender sempre fez parte da minha personalidade. Ainda no Ensino Fundamental, estudante de escola pública do estado, resolvi desafiar as dificuldades econômicas da infância para investir no processo seletivo da então Escola Técnica Federal de Pelotas, anos de 1992/1993. Entrei para o chamado “Básico” da época. No ano seguinte, avancei para o 1º ano, porém por questões de saúde, reprovei. Junto com a reprovação, a mudança de turno, saí do turno da manhã e passei para o turno da noite, precisava trabalhar se quisesse seguir meu objetivo de me formar em Química. E, assim, seguiu-se os anos, estudava à noite e trabalhava durante o dia.

Obtive média suficiente para entrar no curso de Química, formei-me no ano de 1999, na instituição já como Centro Federal de Educação Tecnológica. Estagiei na empresa Sadia, em Concórdia/SC, e esse período, longe da família, com muitas aprendizagens, permitiu-me olhar à frente, refletir sobre o que eu queria para minha vida profissional.

E, sempre que surge a pergunta sobre como fui parar na educação, vem à memória uma conversa com uma colega, funcionária efetiva da empresa Sadia na época. Nessa conversa, ela destacou os dez anos em que trabalhava naquele laboratório de análises físico-químicas “estou aqui há dez anos, olhando para essas paredes, fazendo sempre as mesmas coisas...”. Então pensei, que era muito tempo para se estagnar numa situação dessas, era quase virar um robô, a vida oferecia mais, eu não queria isso para mim, assim como havia chegado até ali, poderia seguir, porém, a minha personalidade inquieta latejava que não era em um laboratório de controle de qualidade, com rotinas extremamente coordenadas como se eu fosse um robô, o meu lugar.

Ainda assim, após o término do meu estágio, tentei seguir na área de Técnica em Química, recebi elogios dos meus superiores no laboratório da Sadia, no entanto, não havia vaga, naquele momento, para efetivar. Sendo assim, enviei currículos para o Rio Grande do Sul inteiro, antes de retornar para Pelotas, depois de voltar seria mais difícil uma boa colocação no mercado. Mas não aconteceu.

Retornei a Pelotas, reorganizei minha vida de outra forma, fui trabalhar no ramo administrativo, casei e, sempre com a constante inquietação de que teria que

seguir, não era hora de parar, havia muito sobre o “ser” e o “fazer”.

Seguindo essa inquietação, primeiramente, prestei concurso para Oficial Administrativo na Prefeitura Municipal de Pelotas. Por força da natureza ou do destino, fui parar em uma escola, trabalhar no administrativo. Aquele ambiente era muito bom, dinâmico, as relações eram múltiplas, embora o serviço fosse rotineiro. No mesmo ano, realizei vestibular para Letras/Português e Literatura de Língua Portuguesa. Os motivos? A escola era a minha segunda casa, sempre fui leitora, arrisquei, nos meus tempos de estudante de Química, algumas aulas particulares... Então, tudo estava claro, esse era meu mundo!

E, assim foi, a licenciatura em Letras me encantou. A língua e suas regras, a língua e seus usos, era fascinante. Na literatura, que já era um gosto particular, genuíno, fui cada vez mais sendo seduzida, aprendia e explorava as possibilidades, era demais!!

Formei-me em 2007. Em 2008, comecei a Pós-Graduação em Linguagens Verbais, Visuais e suas Tecnologias, pelo Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. Na época, pensando na minha prática em sala de aula, pois ainda não lecionava – continuava como Oficial Administrativo - busquei contemplar algo que acrescentasse àquela professora inexperiente, mais conhecimento, mais segurança às questões de aprendizagem relacionadas com a aquisição da escrita.

Nesse contexto, aproveitando o ambiente em que trabalhava, as conversas com professores de Língua Portuguesa, descobri que havia uma grande defasagem dos alunos daquela escola na aprendizagem de certas regras ortográficas.

Então, foquei meu artigo de final de curso em Fonologia, um estudo de caso que observava as dificuldades das irregularidades na escrita do /S/, em alunos da 5ª série do Ensino Fundamental (em 2009 ainda existia essa nomenclatura), com a orientação da Profª Drª. Gilsenira de Alcino Rangel (UFPel), e, como bibliografia nada menos que parte do trabalho da Profª Drª. Ana Ruth Moresco Miranda (UFPel), cujo profissionalismo e conhecimento, acrescentaram muitas contribuições ao meu trabalho, juntamente com a Profª Drª. Clóris Maria Freire Dorow, efetiva nessa instituição na qual depus minha caminhada a partir desse dia.

No ano seguinte (2010), saiu minha nomeação para professora de Língua Portuguesa no município de Pelotas. Designada para uma escola relativamente grande, com uma comunidade escolar ativa, comecei a lecionar e vi que realmente

estava no lugar certo; cada sala de aula era uma nova história que se escrevia.

Posteriormente, no ano de 2015, fui nomeada para professora do Estado do Rio Grande do Sul. E, uma nova experiência começa a se delinear. As escolas estaduais são desafiadoras, o ensino é tão carente em tantos aspectos que a visão de escola começa a exigir-me mais conhecimento para entender as novas possibilidades de situações.

Entre tais situações, posso citar o cenário de longas greves – com retornos mais desastrosos de quando iniciadas, carência de infraestrutura – material de apoio limitado, turmas lotadas – dificultando o atendimento ao aluno, retaliações dos governantes – perda de direitos e aumento de deveres, entre outras questões.

Ainda assim, com tantas dificuldades, com tantos motivos para desistir, busquei o rumo inverso da proposta governamental; retomei os estudos em 2016, fazendo um componente curricular como aluna especial do Mestrado em Educação, no IFSul Pelotas. Lamentavelmente, foi um ano de lutas, a greve ocorreu nas duas esferas (estadual e federal), e no retorno, os calendários colidiram e não foi possível concluir esse componente que tanto ânimo deu a minha inquietação de educadora.

Conforme passaram-se os anos, novas atribuições fui assumindo. Na escola do município de Pelotas, assumi a coordenação pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA), concomitante à sala de aula. Com as novas responsabilidades surgem novos desafios, e para vencê-los, fez-se necessário seguir minha busca por conhecimento e por formação continuada. Em 2019, novamente, retorno ao IFSul Pelotas como aluna especial do Mestrado em Educação, desta vez foi possível concluir o componente curricular que tinha como foco a Análise do Discurso, o que me deixou muito interessada por essa área e com uma motivação maior ainda para seguir.

Eis que chega 2020, se o ano de 2019 foi cansativo, exaustivo, com muitas mudanças na área da Educação, 2020 não tem descrição, até o momento não existe legenda que o defina. A Pandemia da Covid-19 pode ser considerada um espelho refletor de todas as mazelas de uma sociedade adoecida pelo sistema avassalador em que sobrevivemos. No entanto, a sociedade como um todo, é responsável pelas desastrosas consequências pelas quais estamos passando.

No retorno às atividades na escola, com o Ensino Híbrido¹, em 2021, mais desafios; trabalhávamos com diversas realidades, alunos que acompanharam o ensino remoto assiduamente e retornaram para o presencial, outros que continuaram em casa, porém retiravam material impresso e, outros, que nada fizeram e ficaram totalmente à margem. Diante dessa realidade, optou-se por acolher os alunos através de projetos interdisciplinares e uma retomada muito básica de alguns conteúdos.

Em 2022, ainda buscávamos o caminho para conciliar o que esses dois anos de pandemia trouxeram, em termos de ferramentas tecnológicas e aprendizagens, com a retomada da escola presencial, “tradicional”, desafiadora. O que se sabe é que a escola pós-pandemia deverá dar conta de muitos outros aspectos.

E, assim segue a minha trajetória profissional. Ainda em 2022, assumi a supervisão pedagógica na escola do Estado e a Coordenação Pedagógica dos Anos Finais na escola do Município, pela primeira vez na minha carreira docente, estou sem a sala de aula. Nessa vertente, surgiu a necessidade de aprimorar conhecimentos e dei início a duas pós-graduações, uma no ano de 2020 em Gestão e Coordenação Pedagógica - pela FAVENI - já concluída; e a outra no ano de 2022 em Supervisão Pedagógica - pela Faculdade São Luís - em andamento. A conclusão a que se chega, é que com a pandemia, as mudanças não ocorreram somente com os alunos e suas famílias, o fazer diário do professor também foi afetado.

Contudo, o que motiva, nesse momento, é a percepção de que, enquanto educadora, tenho o dever de tentar fazer a diferença, seja através de um olhar compreensivo, flexível; seja buscando um respaldo teórico que possibilite auxiliar colegas professores, alunos, família, etc, a superar as dificuldades e caminhar em sincronia, para a busca do conhecimento e as possibilidades que dele provêm.

Sendo assim, resolvi seguir adiante e retomar os estudos, entrei como aluna especial no Mestrado em Educação pelo Instituto Federal Sul-Rio Grandense Campus Visconde da Graça (CaVG), cursei as disciplinas de Tecnologias da Educação com o Prof. Dr. Raymundo Ferreira Filho e Processos Avaliativos com a Prof^a. Dr^a. Angelita Hentges; concomitante, realizei a prova para ingresso no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pampa - Unipampa Jaguarão.

Dado os passos necessários para uma mudança no meu fazer diário, sigo

1 O ensino híbrido é uma das maiores tendências da educação no século XXI. Essa nova metodologia tem como objetivo aliar métodos de aprendizado online e presencial. Disponível em <https://escolasdisruptivas.com.br/metodologias-inovadoras/ensino-hibrido-o-que-e-e-como-pode-ser-usado-na-escola/> acesso em 18 maio 23.

meus estudos acreditando que um passo de cada vez, aos poucos, vai ajudando a transformar - não o mundo - mas a aluna/professora/coordenadora/supervisora que contribui em seus espaços de trabalho, compartilhando com todos, os ensinamentos reconstruídos ao longo dessa jornada.

2. INTRODUÇÃO

O presente trabalho propôs uma reflexão sobre o processo avaliativo após o período de pandemia, para que através de uma proposta de formação continuada de professores, fosse possível reformular o planejamento pedagógico com vistas a diminuir as possíveis defasagens de aprendizagens acarretadas pelo isolamento social².

A pandemia da Covid-19 trouxe desafios em vários setores da sociedade. Além das questões de saúde, foi possível acompanhar as dificuldades enfrentadas na Educação durante esse período como um todo.

A escolha da temática da “Avaliação” deu-se a partir da experiência enquanto Coordenação Pedagógica em uma escola municipal de Pelotas - objeto deste estudo - e, enquanto professora em uma escola do Estado do Rio Grande Sul.

Com base nessa vivência profissional e na minha história acadêmica (estudante/docente) visualizei a necessidade de formação e contribuição dentro dos meus espaços de trabalho, diante do retorno presencial após a pandemia de Covid-19.

Sendo assim, justifico a escolha desta temática, na presente pesquisa, fazendo uso da primeira pessoa para melhor explicar os objetivos aos quais cheguei.

Frente ao que mencionei no capítulo anterior, o retorno dos alunos à escola, pós-pandemia, reverberou uma diversidade de situações. Cabe destacar que na escola-objeto da pesquisa a comunicação com os educandos ocorreu com o lançamento de atividades via plataforma *whatsapp* através de grupos com as turmas e as devolutivas via e-mail dos professores; entretanto, cada escola municipal de Pelotas trabalhou da maneira mais coerente possível com seu contexto, não havendo, portanto, um padrão na forma de comunicação com os alunos - prática que a

² <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v39n120/03.pdf> acesso em 11 jan 24.

Secretaria Municipal de Educação (SMED) chamou de 'Atividades de manutenção de vínculos'.

A manutenção de vínculos de 2020 tratava de atividades socioemocionais, que eram lançadas em um dia da semana com a devolutiva por e-mail sete dias depois. Ao final do ano letivo os alunos avançaram automaticamente para o adiantamento seguinte, independente da participação ou não nas atividades.

Em 2021, a mantenedora estipulou, no início do ano letivo, o lançamento de atividades básicas, conteúdos estruturantes, de acordo com os documentos legais norteadores da Educação no Brasil e no Estado do Rio Grande do Sul - Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Referencial Curricular Gaúcho (RCG).

Alguns alunos participaram das atividades remotas através dos canais de comunicação estipulados pela escola; outros não conseguiram via *whatsapp*, pois o acesso pelo celular não foi possível devido a questões financeiras (celular com apenas um familiar, sem acesso à *internet*), sendo assim, buscavam material impresso na escola; e outros que não realizaram nenhuma atividade - ficaram à margem.

Na sequência do ano letivo, em meados de setembro de 2021, a SMED determinou o retorno presencial escalonado àqueles alunos e professores que estivessem em condições de saúde para retornar e remoto para os que apresentassem alguma comorbidade, sendo que os alunos nessas condições seguiram retirando material impresso uma vez por semana e os professores seguiram com a demanda via *whatsapp*.

A partir da determinação de retorno híbrido e seguindo orientação do Conselho Municipal de Educação (CME) que dispôs sobre a implantação do *continuum* curricular e a avaliação diagnóstica/formativa, através da Resolução CME/Pel n.º 03/2021, aprovada em 24 de novembro de 2021, a SMED determinou, novamente, a progressão para o adiantamento subsequente.

Com a determinação do retorno híbrido e da implantação da Resolução mencionada acima, a demanda de trabalho dos professores acentuou-se para que fosse possível atender às diversidades de trabalho.

Destaco ainda, que a possibilidade de cumprimento da Resolução estava comprometida no quesito 'avaliação diagnóstica' devido ao fato de que muitos alunos não retornaram por questões de saúde e as atividades impressas enviadas, muitas vezes não voltavam para correção - ou quando retornavam - não estavam completas, portanto, sem a comunicação necessária professor/aluno para que ocorresse

momentos de explicação; além dos alunos que continuavam sem comunicação com a escola, ficando a cargo do Serviço de Orientação Educacional (SOE) a busca ativa a esses educandos.

No ano de 2022, com a progressão da vacinação, o retorno foi presencial para alunos e professores e, com ele, as diferentes situações familiares, de saúde e de aprendizagem.

O contexto em que o ambiente escolar se encontrava era diversificado, as questões de aprendizagem foram sendo diagnosticadas à medida em que se avançava o ano letivo. A constatação foi a de que havia muito a que se retomar em termos de conteúdos, recomeçar a rotina da escola, reestruturar o plano pedagógico.

Nesse ínterim, encontrou-se alunos que, devido ao avanço determinado pela mantenedora e baseado nos documentos legais já citados anteriormente, estavam no 6º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever, outros que conseguiam ler somente letra bastão, entre outras situações de questões emocionais - consequências por perdas afetivas na família - que também interferiram, inicialmente, nesse retorno pós-pandemia.

Diante das questões elencadas acima e mediante a determinação de avanço para o próximo adiantamento, os professores começaram a questionar essa progressão massiva, considerando que alguns alunos necessitavam de uma retomada pedagógica maior, pois houve uma quebra de fase entre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os Anos Finais, entre outras.

Dentro desse contexto de progressão em massa, aprendizagem, avaliação diagnóstica/formativa e questionamentos é que surgiu a necessidade de abordar as questões de avaliação entre o grupo de docentes. Sendo assim, enquanto Coordenadora Pedagógica fui buscar no Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Pampa - Campus Jaguarão - as bases teóricas que possibilitassem abrir esse debate, essa formação.

Na tentativa de aprimorar a prática avaliativa - junto ao trabalho docente - **o presente trabalho se propõe a questionar qual o papel da avaliação como parte integrante nos processos de ensino e de aprendizagem no pós-pandemia.**

Com o contexto explicitado, percebeu-se no ambiente escolar a necessidade de se falar em avaliação, refletir sobre o processo avaliativo, formar continuamente professores e equipe diretiva para o tema. Contudo, o debate sobre avaliação deve estar em consonância com o conhecimento e a aprendizagem dos educandos.

O objetivo geral da pesquisa é identificar e analisar as concepções de avaliação que perpassam a prática de professores da etapa final do ensino fundamental em uma escola municipal de Pelotas.

Como objetivos específicos pretende-se conceituar concepções, avaliação, prática (docente), ensino e aprendizagem; identificar o papel da avaliação nas diferentes teorias de aprendizagem; promover encontros interventivos com os professores da escola e aplicar instrumentos metodológicos de coleta de informações sobre avaliação; e, analisar as informações coletadas através da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977).

O debate sobre o tema “Avaliação” não é algo novo; há anos discorre-se sobre como avaliar, para quê e para quem avaliar. O processo avaliativo na escola perpassa por aspectos quantitativos e qualitativos, buscando contemplar interesses mercadológicos e econômicos, ao mesmo tempo em que visa a formação de um cidadão crítico e participativo.

Conforme Lima e Luce:

[...]o Estado submete-se ao mercado - não à sociedade, como historicamente concebido - e imprime a si mesmo uma marca de ‘Estado Regulador/Controlador’, com intervenção direta nas políticas públicas, mormente nas educacionais [...] (Lima; Luce, 2022, p. 4)

Nesse sentido, através do estudo de teorias sobre avaliação, o presente trabalho propôs reformular as ações pedagógicas que serviram de base para a aprendizagem, no que se refere à Gestão Pedagógica, para trabalhar em consonância com a política de avaliação externa que adentra o ensino de maneira incoerente quando determina a aprovação em massa em detrimento de um trabalho que enfoque a aprendizagem e o conhecimento.

[...]o Estado-avaliador tem cada vez mais se esquivado do seu papel provedor de bens e serviços educacionais e de promover o bem-estar social, quando responsabiliza os atores escolares, provocando efeitos nefastos para a educação pública.[...] (Lima; Luce, 2022, p. 4)

E, ainda, inferir, através da pesquisa, procedimentos e metodologias que possam servir de base para o trabalho docente na sala de aula, visando o processo avaliativo.

Nesse sentido, parte-se da análise do corpo docente nos processos de ensino

e de aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Pelotas, pós-pandemia, a tomada de consciência, conhecimento do público alvo e a efetivação da aprendizagem.

O presente estudo tem como procedimento de investigação a pesquisa do tipo intervenção pedagógica a qual “tem como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos...” e, também, “a possibilidade de considerar como investigações os trabalhos de professores da educação básica que analisam suas próprias práticas” (Damiani *et al.*, 2013).

Portanto, terá um capítulo para a descrição detalhada do método de ensino aplicado, com embasamento teórico para melhor explicitar os procedimentos. Assim como, terá também, o método de avaliação da intervenção descrevendo os instrumentos utilizados para a coleta e análise de dados provenientes da pesquisa para a intervenção e as justificativas de seu uso no estudo (Damiani *et al.*, 2013).

A divisão da presente dissertação dar-se-á com um capítulo explicitando o contexto da pesquisa e suas características; a seguir a fundamentação teórica com as bases legais e autores sobre a temática; na sequência a metodologia aplicada no presente estudo; posteriormente, a explanação da intervenção seguida de sua análise; por fim, as considerações finais e o referencial bibliográfico utilizado.

3. O CONTEXTO DA PESQUISA

O contexto estudado nesta dissertação trata-se de uma escola do município de Pelotas, cidade situada ao sul do Rio Grande do Sul, com população estimada em 325.685 habitantes (conforme censo de 2022); o índice de desenvolvimento humano é de 0,739 (2010)³; o Produto Interno Bruto (PIB/2021) per capita é de R\$31.347,60⁴; o salário médio mensal dos trabalhadores formais (2021) fica em torno de 2,8 salários-mínimos⁵.

Na educação básica, possui 36 escolas de Ensino Médio, 130 estabelecimentos de Ensino Fundamental com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) municipal nota 5,0. A escola em questão, está situada na

3 <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/pelotas.html> acesso em 29 jan 24.

4 <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/pelotas/panorama> acesso em 29 jan 24.

5 <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/pelotas/panorama> acesso em 29 jan 24.

periferia da cidade, bairro Fragata, mais conhecido como Bairro Cidade, foi fundada em 03 de maio de 1951, com o nome de Grupo Escolar Nossa Senhora de Lourdes por localizar-se na Vila Nossa Senhora de Lourdes.

A escola possuía uma sala de aula onde funcionava a 1ª série com 17 alunos e a partir de 1954 passou a ter mais séries (nomenclatura utilizada na época). A solicitação de fundação foi feita pelo Vereador Anuar Mizete e o então prefeito Edmar Fetter. Em 1985, a escola passou a contar com a 5ª série. No ano de 1988, passou então a ter o 1º grau completo, atualmente, Ensino Fundamental. Em 1990, foi disponibilizado o Ensino Noturno.

A configuração do ano de 2023 foi de um total de 725 alunos atendidos do pré-escolar ao 9º ano. Sendo 107 alunos da Educação Infantil; 315 alunos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 274 alunos Anos Finais do Ensino Fundamental e 29 alunos na Educação de Jovens e Adultos.

No turno da manhã, majoritariamente, foram atendidos os alunos dos Anos Finais com três turmas de cada adiantamento para 6º, 7º, 8º e 9º anos; na Educação Infantil, duas turmas de pré-escola; Anos Iniciais, um 5º ano; somando um total de quinze turmas atendidas; além de uma turma de apoio (Práticas Pedagógicas de Intervenção (PRAPEDI) - para Anos Iniciais), nos componentes curriculares de Português e Matemática ; uma turma no Curso de Iniciação à Robótica - para Anos Iniciais; e atendimento individualizado na Sala de Recursos (AEE), com horário previamente agendado.

À tarde foram atendidos estudantes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - com duas turmas de pré-escola; três turmas de cada adiantamento para 1º, 2º, 3º e 4º anos; uma turma de 5º ano; também somando um total de quinze turmas atendidas; além de uma turma de apoio (PRAPEDI - para Anos Finais), nos componentes curriculares de Português e Matemática; uma turma no Curso de Iniciação à Robótica para alunos do 6º ao 9º ano; e atendimento individualizado na Sala de Recursos (AEE), com horário previamente agendado.

No turno da noite foram atendidos os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com uma turma de cada etapa (5ª, 6ª, 7ª e 8ª); além das atividades extracurriculares, entre elas, a Banda da Escola.

A escola contou, no ano de 2023, com um corpo docente de 80 professores concursados, na grande maioria, com pós-graduação/mestrado; sendo 27 professores, no turno da manhã, atendendo alunos dos Anos Finais do Ensino

Fundamental, com carga horária, em média, de 20 horas/semanais; destes professores em sala de aula são quatro de Língua Portuguesa e Matemática, três de Ciências e Educação Física, dois professores para História e Geografia, um de Espanhol, Inglês, Arte, Música/Teatro, Ensino Religioso, Projeto de Vida, Iniciação à Produção Literária e Introdução à Computação . Ainda no turno da manhã, nos Anos Iniciais e Educação Infantil, foram três professoras titulares e um professor para os componentes de Espanhol, Educação Física, Arte, Música e Iniciação à Produção Literária.

Para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, no turno da manhã, a escola contou com quatro professoras auxiliares (PA) em sala de aula, em determinados horários e com determinados alunos, indicados pelas professoras do AEE.

No trabalho que tem como finalidade atender à demanda de alunos que necessitam do Apoio Escolar em Português e Matemática, para acompanharem, juntamente com a turma, as habilidades propostas no decorrer do ano letivo - PRAPEDI - são duas professoras que atendem os alunos dos Anos Iniciais no turno da manhã, porém que estudam à tarde. No laboratório de informática - com a Iniciação à Robótica - um professor específico para a atividade.

No turno da tarde, a escola contou, no ano de 2023, com um corpo docente de 26 professores concursados, atendendo os Anos Iniciais, sendo duas professoras titulares para Educação Infantil (Pré-escola), treze professoras para Ensino Fundamental, Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e onze professores de Área para os componentes de Espanhol, Educação Física, Arte, Música e Iniciação à Produção Literária.

Para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, o turno contou, também, com quatro PAs em sala de aula, com a mesma organização do turno da manhã, indicados pelas professoras do AEE. Na substituição de faltas e licenças são duas professoras para atender todas as quinze turmas.

E, no trabalho do PRAPEDI, são três professores que atendem os alunos dos Anos Finais, nos componentes de Português e Matemática, porém que estudam pela manhã. No laboratório de informática - com a Iniciação à Robótica - um professor específico para a atividade.

O laboratório contou com 11 notebooks disponíveis para professores e alunos desenvolverem atividades diversas. A biblioteca dispõe de três professores

distribuídos entre os turnos de funcionamento da escola para empréstimo de livros e leitura no próprio ambiente.

A Educação de Jovens e Adultos, turno da noite, contou, no ano de 2023, com um corpo docente de doze professores concursados, atendendo 29 alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, na Modalidade EJA, com carga horária, em média, de 20 horas/semanais; atendendo as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Espanhol, Inglês, Arte, Ensino Religioso, Práticas Integradas (PI – componentes curriculares que possibilitam preparar o aluno para atividades no mercado de trabalho, por exemplo, Empreendedorismo).

O quadro de funcionários estatutários tem sete para serviços de monitoria - sendo três para manhã e tarde e um para o turno da noite; dois para secretaria; quatro merendeiros - distribuídos entre os três turnos de funcionamento da escola; duas orientadoras educacionais divididas entre os três turnos; para serviços de limpeza tem uma funcionária estatutária e cinco terceirizados.

A estrutura física da escola tem dezoito salas de aula com capacidade para aproximadamente 25 alunos, com equipamentos de mídias (data show e caixas de som) em cada sala, quadros de vidros em nove dessas salas, ar condicionado em todas as salas de aulas; conta com uma pequena biblioteca; refeitório; cozinha; despensa; sala dos professores; secretaria; sala para o Serviço de Orientação Educacional (SOE); sala de AEE; sala da equipe diretiva; sala de leitura; quadra de esportes; laboratório de informática; seis instalações hidrossanitárias para professores, alunos e funcionários; praça para recreação infantil; câmeras de vigilância em todas as salas de aulas; rede de internet para administrativo, professores e alunos.

A filosofia da escola, de acordo com Regimento Escolar, é “oportunizar ao educando a construção do conhecimento humano, científico e tecnológico num mundo em transformação, buscando a solidariedade, justiça, o exercício da cidadania, o respeito mútuo e uma educação inclusiva” (Pelotas, 2022).

Quanto ao desenvolvimento de projetos extraclasse, conforme Projeto Político Pedagógico (PPP), atualizado em 2023, possui Banda Musical para todos os alunos interessados e Curso de Iniciação à Robótica para alunos do 5º ao 9º ano.

O período de funcionamento da escola segue as orientações da mantenedora, estipulado em calendário que estabeleceu o início do ano letivo em 23/02/2023 e o fim do período letivo em 22/12/2023. As questões pedagógicas/administrativas tais como

reuniões, formações, projetos e eventos ficam a critério da escola decidir junto à comunidade escolar, e, também, junto à mantenedora, sempre sugeridas em calendário ou ao longo do ano letivo.

O Conselho Escolar é marcado pela presença dos representantes dos segmentos dos professores e funcionários, decidindo junto à comunidade escolar, as necessidades e demandas, através de reuniões mensais e/ou solicitações; os demais segmentos (pais e alunos) participam de maneira mais discreta devido à justificativa de trabalho/estudos.

As reuniões pedagógicas e/ou administrativas são programadas para acontecerem quinzenalmente, conforme calendário e necessidades dentro do ambiente escolar.

O regime escolar está organizado em três turnos com 4h de trabalho por dia, com cinco períodos de 45 minutos em cada turno. O turno da manhã funciona das 7h e 30 minutos às 11h e 30 minutos. À tarde, o expediente começa às 13h e acaba às 17h. O turno da noite funciona das 17h e 30 minutos às 21h e 30 minutos.

A matrícula de alunos ocorre mediante documentação da escola de origem, juntamente com os documentos de identidade do educando, sendo que a procura pela vaga fica sob responsabilidade do representante legal. Da mesma forma, a rematrícula fica assegurada para dar continuidade aos processos de ensino e de aprendizagem. A designação de vagas ocorre pela Central de Matrículas⁶ após o informativo mensal da escola.

A metodologia pautada em Regimento, inclui um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes dos educandos com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de modo a promover o desenvolvimento integral do aluno, assegurando as condições de aprendizagem e desenvolvimento. Além de buscar um processo educacional dialético, interdisciplinar, crítico, lúdico e reflexivo, no qual o estudante é o sujeito da construção e reconstrução do seu conhecimento a partir da realidade em que vive (Pelotas, 2022).

Outro aspecto elencado em regimento, versa sobre as Metodologias Ativas,

⁶ A Central de Matrículas existe através de convênio entre a 5a CRE (Coordenadoria Regional de Educação) e SME (Secretaria Municipal da Educação) desde 2001, no qual foi adotado o sistema MEP (Matrícula na Escola Pública), que define a democratização da matrícula na rede estadual e municipal mantendo assegurada a credibilidade de serviços públicos para a comunidade, garantindo através do atendimento informatizado a igualdade de condições para o acesso de sua permanência na escola e também a equidade entre candidatos pela definição clara de critérios do processo. <https://www.pelotas.com.br/educacao/central-matriculas/#:~:text=A%20central%20de%20matr%C3%ADculas%20administra,e%20amplamen%20noticiadas%20pela%20imprensa>. Acesso em 30 maio 23.

prática pedagógica em consonância com a atualidade, e, também, a Metodologia de Projetos, a qual passa pelo desenvolvimento de uma proposta a partir de um tema gerador ou uma problematização. As atividades propostas contemplam todos os alunos, ocorrem com um determinado tema gerador e os componentes curriculares desenvolvem tarefas/conteúdos/exercícios em torno do tema proposto e de acordo com os objetos do conhecimento de cada disciplina; ocorrem em períodos pré-estipulados e com culminância em data específica (Pelotas, 2022).

Quanto ao atendimento na sala do AEE, acontece em turno inverso, a fim de que seja possível identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que possibilitem a plena participação do aluno com necessidade educacional especializado, considerando suas necessidades específicas. O atendimento conta com jogos pedagógicos, material para alfabetização e letramento e recursos digitais (Pelotas, 2022).

No que tange a avaliação, conforme Regimento Escolar, considera-se que o processo de aprendizagem dos estudantes, ao longo do ano letivo, deve ser mais valorizado do que a eventual nota de um instrumento final. Nesse sentido, consta no regimento, que o processo avaliativo, será oportunizado ao aluno, com diferentes instrumentos de avaliação, assim como distintas oportunidades de aprendizagens (Pelotas, 2022).

Para a escola em questão, a avaliação da aprendizagem serve como fonte diagnóstica para o planejamento do processo educativo, retomando sempre que houver necessidades detectadas. Ainda em regimento, consta que o Conselho de Classe faz parte do processo avaliativo da escola em todos os aspectos, possui caráter participativo na tomada das decisões e contará com a participação dos alunos e seus representantes (Pelotas, 2022).

No ano letivo de 2023, conforme regimento escolar e por orientação da SMED, a expressão dos resultados retorna ao modo quantitativo, com a necessidade de atingir 60 pontos mínimos para avanço, ficando restritos ao parecer descritivo somente os alunos com necessidades educacionais especiais e os alunos do Pré-escolar ao segundo ano do Ensino Fundamental, conforme legislação vigente.

Quanto aos estudos de recuperação de aprendizagens, o regimento escolar faz referência a três processos: a Recuperação Paralela de forma imediata ao diagnóstico das dificuldades de aprendizagem - o que concerne nas diversas avaliações e instrumentos avaliativos, e, que deverá resgatar as competências e

habilidades ao longo do trimestre - através de retomada de conteúdos, a partir de diferentes abordagens metodológicas, com a finalidade de suprir lacunas de aprendizagens; a Recuperação Final, para os estudantes que não alcançaram o mínimo de 60% na pontuação prevista para aprovação, ao final do ano letivo, oportunizando através de novas explicações e novos instrumentos avaliativos, considerando apenas o que não foi consolidado em termos de habilidades e competências, antes do término do ano letivo; e os Estudos Especiais de Recuperação que deverão ter início ao final do segundo trimestre letivo e serão ofertados aos estudantes que não alcançaram 60% (sessenta por cento) dos 60 (sessenta) pontos da somatória máxima do primeiro e segundo trimestres - para Ensino Regular, para cada um dos componentes, e 60% (sessenta por cento) dos 50 (cinquenta) pontos do primeiro bimestre - para a Educação de Jovens e Adultos, para cada um dos componentes (Pelotas, 2022).

Ainda, conforme o regimento escolar, o aluno deverá receber um Roteiro de Estudos Especiais de Recuperação do componente curricular que necessitar no início da primeira semana do terceiro trimestre - para Ensino Regular; e na primeira semana do segundo bimestre - para a Educação de Jovens e Adultos e acontecerá com atividades em classe e extraclasse até o final do ano/semestre letivo.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Diante da perspectiva de apontar estudo, análise e reflexão sobre avaliação, faz-se necessário, antes de tudo, embasar o processo de pesquisa na legislação vigente e que permeia o objeto de estudo, assim como estudos teóricos sobre a temática.

Nesse sentido, o presente capítulo traz apontamentos concernentes acerca da temática da pesquisa no âmbito educacional e será subdividido em conceituação de 'ensino', 'aprendizagem' e 'avaliação'; legislação educacional vigente sobre a temática da 'avaliação'; saberes docentes: teoria e prática; o que falam os autores sobre 'Avaliação'; e a produção acadêmica sobre o foco da presente pesquisa.

4.1 Conceituando: ensino, aprendizagem, avaliação

O ofício de ensinar pressupõe um processo interativo entre os sujeitos, a sala de aula é um espaço de trocas, sendo, portanto - essas trocas - pontos importantes para a definição do trabalho pedagógico (Tardif, 2002, p. 118).

Para o autor, “não existe arte sem técnicas”, em outras palavras, ensinar é uma arte e só é possível ensinar quando se domina a técnica. O professor tem a capacidade de improvisar, criar e variar, porém, somente a partir do conhecimento técnico, embasado em teorias educacionais, é que existe a possibilidade de tais procedimentos (Tardif, 2002, p. 120-121).

A realidade docente exige uma constante adaptação às situações cotidianas devido às particularidades existentes em uma sala de aula. O trabalho do professor, segundo Tardif (2002), muitas vezes, fica sobrecarregado de objetivos definidos de forma coletiva e temporal, contudo, de resultados “incertos”, pois tais definições demandam uma atenção dos educadores, exigindo decisões e esforços pouco coerentes; isto é, sem muito sentido efetivo (Tardif, 2002, p. 126).

Cada estudante traz suas particularidades sociais e psíquicas; ou seja, o contexto vivenciado por cada aluno influencia no fazer pedagógico, pois “O objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo” (Tardif, 2002, p. 128); portanto, pode se considerar um processo complexo, pois contempla as individualidades ao mesmo tempo em que abrange a parte social dos alunos, devido a isso, os professores têm sob sua responsabilidade a busca constante pela equidade na sala de aula.

Nesse sentido, parte do processo educacional é ter em mente a significação de ‘Ensino’ - conforme Spohr (2006) - “O ensino, que é instrução, se dirige ao intelecto e o enriquece”⁷; em outras palavras é transmitir conhecimentos significativos ao contexto pelo qual perpassa o educando.

O segundo aspecto do processo educacional pelo qual esta pesquisa pretende discorrer é sobre a ‘Aprendizagem’, considerando o ambiente diversificado da escola em questão e da maioria das escolas.

Para Demo (2018, p. 63), “Aprender é processo de autodesenvolvimento dos seres vivos em geral [...]”; sendo assim, é um caminho de várias etapas e interações,

7 SPOHR, Albino. **A diferença entre ensino e educação**. Gazeta Zero Hora, Porto Alegre, 17 out. de 2006. Disponível em: http://www.sersel.com.br/imprensa_releases_17.asp. Acesso em 11 fev 24.

é nesse viés que a escola se insere ao proporcionar momentos de enriquecimento do intelecto no qual aprender será processual.

Schwartz (2020) refere-se ao conceito de 'Aprendizagem' a partir de um olhar diversificado teoricamente, entretanto, para este estudo, atenta-nos a definição de que:

APRENDIZAGEM - reconstrução subjetiva de um conteúdo ou objeto de estudo, efetivada através da produção de pensamentos, da elaboração de relações entre o conhecimento prévio de cada aprendiz, as novas/diferentes informações, os saberes científicos e o contexto vivenciado. Através desse processo, o aprendiz traduz a informação, reconstrói relações mentais com base no seu conhecimento prévio, interpreta e reelabora (Schwartz, 2020, p. 11).

Em consonância com a proposta desta pesquisa destaca-se a objetivação do ensino contextualizado ao que o educando vivencia, podendo, assim, aprender e ressignificar sua aprendizagem.

A teoria de Piaget trata a aprendizagem através de um enfoque interacionista, na qual o desenvolvimento orgânico interage com os estímulos oferecidos pelo meio. E, ainda, que o conhecimento é possível pelos diversos períodos da vida, uma aprendizagem contínua.⁸

O terceiro conceito, o qual faz-se necessário um aprofundamento, trata-se da 'Avaliação' - tema central deste estudo. É com o foco na avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem que se pretende levar aos docentes da escola - objeto da pesquisa - estudo e debate.

Schwartz (2020) aborda dois conceitos sobre 'Avaliação' que podemos concatenar com nosso trabalho:

Avaliação é um instrumento diagnóstico, que serve para inicialmente identificar o conhecimento prévio dos alunos; na continuidade do processo, baseado em critério predefinidos, indica se o que o professor planejou está indo ao encontro desse conhecimento, contribuindo para que esse processo avance, se os alunos estão aprendendo a pensar, a relacionar, a reelaborar, ressignificar o conhecimento (Schwartz, 2020, p. 13).

E, também,

Avaliar é um processo contínuo, que precisa incluir a autoavaliação do aluno e do professor, constituído de observação sistemática, processual para o acompanhamento de cada uma das ações planejadas, efetivadas ou não, definidas previamente com objetivos claros e intencionais (Schwartz, 2020, p. 13).

⁸ https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/16543616022012Introducao_a_Psicologia_da_Aprendizagem_Aula_8.pdf acesso em 30 set 24.

Em ambos os conceitos infere-se a necessidade de estudo sobre a temática para que o objetivo da escola fique claro quanto ao cidadão que se pretende formar.

Schwartz (2020) destaca ainda, que:

Para viabilizar essa avaliação, o professor, com olhar educado para a observação, precisa coletar diariamente indícios, fatos, relativos aos processos subjetivos de todos os alunos e da sua prática com eles, oportunizando qualificar e/ou modificar as estratégias quando a realidade assim demandar. Lembrando ainda que olhar sem pauta se dispersa, e por isso o professor precisa conhecer e ter ressignificado para si o conhecimento cientificamente reconstruído sobre quais são os indícios, fatos que justificam afirmar se os alunos estão aprendendo ou não (Schwartz, 2020, p. 13).

Ainda sobre a conceituação de avaliação, Perrenoud (1999) traz a avaliação formativa: “Proponho considerar como *formativa* toda a prática de avaliação contínua que se pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do Ensino” (Perrenoud, 2009, p. 78).

O autor destaca que “a avaliação formativa é um componente quase obrigatório de toda avaliação contínua” (Perrenoud, 2009, p. 79).

Entendemos a relevância deste conceito a partir da Resolução CME/Pel n.º 03/2021 que infere sobre a escola da pesquisa a aplicação dessa modalidade de avaliação.

A avaliação da aprendizagem está alicerçada em diversos aspectos, entre os quais, planejamento e objetivos. Cabe à escola, em constante transformação, acompanhar e atualizar seus objetivos.

4.2 Legislação Educacional vigente sobre a temática ‘Avaliação’

Considerando a Carta Magna, Constituição da República Federativa do Brasil, reflete-se sobre a soberania nacional no que se refere aos direitos e deveres do povo brasileiro, mais especificamente, ao público alvo da presente pesquisa - o educando, o professor, a escola.

Não há como falar em Educação sem antes elencar pontos cruciais para a garantia de direitos dentro do ambiente escolar. A partir dessa máxima, iniciam-se as devidas reflexões destacando os artigos relacionados ao tema.

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, preconiza os responsáveis pela garantia de acesso à Educação, acentuando a importância do

coletivo para o pleno desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania e o suporte para a qualificação profissional.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 255).

No entanto, a realidade prática da escola admite a observância de que a Constituição, em dadas circunstâncias, não vem sendo obedecida na sua integralidade devido a vários fatores. Para tal, cabe destacar a dificuldade de acesso e permanência na escola por justificativas adversas, complexas - como questões econômicas, de saúde, e, também, emocionais, considerando o cenário pós-pandemia.

Na sequência, no Artigo 206, fica assegurado direitos imprescindíveis para o pleno exercício da cidadania, ou seja, o amparo de que todo cidadão brasileiro terá acesso à educação, o qual deverá ter “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas...” (Brasil, 1988, p. 256).

No entanto, a lei esbarra nas dificuldades da vida prática em sala de aula, considerando-se o fato de que as igualdades de condições para acesso e permanência não são contempladas efetivamente, pois ter acesso à educação sem a garantia de permanência na escola é uma realidade que ultrapassa os limites do ambiente escolar. A busca pela equidade faz-se urgente no cenário educacional do Brasil.

Da mesma maneira em que a liberdade de aprender e de ensinar, o pluralismo de ideias destacado pela Constituição precisam ser defendidos diariamente visando o cumprimento da Lei, não só no contexto escolar, mas enquanto sociedade, conforme o Artigo 227:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, p. 279).

O dever da sociedade como um todo é a garantia dos direitos e à proteção à criança e ao adolescente, a certeza de condições de permanência na escola, a garantia de subsídios que assegurem alimentação, saúde, lazer devem ser pontos em comuns entre todas as esferas da Nação. O cumprimento do papel de cada segmento da sociedade brasileira é a garantia da observância à Constituição Federal.

Em termos de legislação educacional, especificamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) brasileira tem o intuito de tornar o acesso à educação mais justo e igualitário através da regulamentação do sistema de ensino nacional público e privado. A referida lei é de extrema importância para a sociedade brasileira, pois é a base para a educação formal e a garantia de direitos propostos na Constituição Federal com um olhar aprofundado para o contexto escolar, possibilitando assim, a formação de cidadãos capacitados para o mundo do trabalho e para viver em sociedade, reforçando a responsabilidade do corpo social para a efetiva formação.

A presente pesquisa tem como foco a Educação Básica, especificamente, o Ensino Fundamental - Anos Finais, e, considerando a importância desta etapa, a qual deverá formar educandos para avançarem nos estudos, dando segmento ao Ensino Médio e, também, servir de embasamento teórico para o Ensino Superior.

Nesse sentido, considerando a etapa do desenvolvimento que abrange o Ensino Fundamental, percebe-se a importância do cumprimento da lei para que se forme cidadãos aptos a viver em sociedade, capazes de compreender e conviver no meio social, respeitando as diferenças, valorizando e preservando o espaço em que vive, desenvolvendo habilidades e atitudes saudáveis como a tolerância e a empatia.

Conforme o Artigo 24, Inciso “V” da LDB, o nível Fundamental deverá obedecer a um mínimo de oitocentas horas letivas e duzentos dias de efetivo trabalho, assegurando a recuperação de aprendizagens fora do cômputo, quando necessário. Entretanto, no que tange a recuperação das aprendizagens, a qual perpassa pelo processo avaliativo, especificamente, a LDB determina que:

Art. 24, Inciso “V” – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais[...] (Brasil, 1996, p. 18).

A partir da LDB - em se tratando do tema avaliação da aprendizagem - infere-se a observância do desenvolvimento do educando ao longo do período letivo com vista a ressignificar a formação de cada estudante com o foco no desenvolvimento

qualitativo, em outras palavras, entende-se que a avaliação formativa contemplaria essa formação.

Em seu Artigo 62, a LDB trata da formação docente, e traz como deliberação, a responsabilidade de oferecer em regime colaborativo entre União, Estados e Municípios a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. No entanto, a realidade reverbera a negação dos órgãos competentes (equipes gestoras de algumas escolas e secretarias de educação) em propiciar aperfeiçoamento aos docentes, sem, muitas vezes, a flexibilização de carga horária para possibilitar o seguimento e aprimoramento da qualidade do ensino. E, também, sem a devida valorização em termos de carreira e salário.

A relevância da tratativa do artigo elencado acima vai ao encontro da proposta deste trabalho o qual tem a pretensão de - através da formação continuada - debater as teorias avaliativas no âmbito educacional brasileiro.

A partir da LDB fica estabelecido que a Educação Básica constará em seu currículo uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) igual para todos os estudantes e outra parte - também determinada por esta lei - diversificada, a qual deverá ser formulada pelos Estados e Municípios em conjunto com suas respectivas comunidades escolares, contemplando o contexto de cada região do país.

Conforme mencionado acima, a Educação Básica no Brasil deverá ter como base um documento norteador, com diretrizes curriculares que estabelecem um padrão de conteúdos que devem ser ministrados em todo território nacional; assim como também, estabelece uma parte diversificada que atenderá à demanda do contexto de cada instituição de ensino, contemplando suas histórias, suas experiências, suas realidades; ou seja, uma Base Nacional Comum Curricular abrangendo tais aspectos.

A exemplo da LDB, no que se refere à avaliação da aprendizagem, a BNCC infere que a avaliação seja formativa, respeitando as individualidades, formando integralmente o educando.

Objetivando contemplar os estudantes da atualidade, a BNCC propõe um ensino embasado no desenvolvimento das habilidades e competências, preparando-os para o mundo do trabalho e orientando projetos de vida. De caráter normativo, estabelece as aprendizagens essenciais para o desenvolvimento da formação integral do cidadão do futuro, visando um ensino de qualidade, igualitário e justo, conforme

legislação vigente; alinhando-se em colaboração com Estados e Municípios na tomada de decisões para o pleno desenvolvimento da educação.

A BNCC preconiza o desenvolvimento de dez competências gerais ao longo da Educação Básica. Nesse sentido, cabe esclarecer, primeiramente, o significado de **competência** considerado no referido documento como: “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)” (Brasil, 2018, p. 8); o mesmo faz-se necessário ao se falar de **habilidades**: “habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

Isso posto, o presente trabalho achou pertinente elencar algumas competências e relacionar com a proposta de intervenção, considerando a temática da avaliação a qual infere um olhar em consonância com as três competências escolhidas.

A seguir, no infográfico abaixo, as dez competências gerais da BNCC. Após a apresentação geral das dez competências, parte-se para uma análise mais aprofundada das competências 7, 8 e 9, considerando a importância das mesmas para o desenvolvimento deste trabalho.



Fonte: <http://www.luizrosa.com.br/novo-ensino-medio/bncc/>

→ Competência **7. Argumentação**: Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis; para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, com base em direitos humanos, consciência socioambiental, consumo responsável e ética.

A partir de fatos do cotidiano, torna-se imprescindível falar sobre a competência 7, pois a realidade atual carrega inúmeros exemplos de desinformação, pontos de vista equivocados, julgamentos sem conhecimento de causa, e/ou emissão de juízos, tão pouco éticos também; neste caso, a escola carrega a responsabilidade de dar o ensinamento da ética e de fazer a conexão com o conhecimento para levar os estudantes a conhecerem suas realidades e suas histórias para procederem de forma íntegra e ética na conservação da vida humana e do meio ambiente.

→ Competência **8. Autoconhecimento e autocuidado**: Conhecer-se, compreender-se na diversidade humana e apreciar-se; para cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

A importância do autoconhecimento é corroborada nas situações cotidianas em que se percebe a frustração e a reação exacerbadas de jovens e adolescentes frente a problemas comuns, frequentes, como por exemplo, a diferença de opiniões. É muito comum a demonstração de atitudes descontroladas quando seu semelhante não comunga das mesmas opiniões, levando-os a atitudes de violência física, verbal e emocional. Portanto, conhecer-se e entender que a sociedade é composta de pessoas que ora divergem em opiniões, ideologias, crenças; e ora compartilha dos mesmos preceitos, faz toda a diferença. O entendimento da diversidade, da aceitação de si e do respeito ao outro, de maneira geral, encaminha os estudantes a resolverem seus conflitos de forma saudável, madura e coerente; ao mesmo tempo em que prepara os mesmos para atuarem como protagonistas de suas próprias histórias.

→ Competência **9. Empatia e cooperação**: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação; para fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade sem preconceitos de qualquer natureza.

A competência 9 está intimamente imbricada à competência 8, pois, a partir do autoconhecimento e autocuidado e a conscientização de diversidade, as posturas cidadãos de empatia e cooperação tornam os estudantes capazes de desenvolverem

senso crítico e auxiliam na tomada de decisões, levando em consideração valores éticos e justos. Nesse sentido, a escola serve como laboratório prático de exercício de cooperação e empatia, as situações vivenciadas no ambiente escolar devem convergir para a formação de cidadãos empáticos e que agem em prol do bem comum.

As competências explicitadas anteriormente reverberam a necessidade da prática avaliativa alinhar-se com o que determina cada uma. Infere-se que no processo avaliativo conhecer e argumentar, autoconhecer-se e cuidar de si e de seu meio, bem como ser empático e cooperativo, são competências as quais permeiam a formação do educando, preparando-o para a vida adulta na qual a avaliação servirá de meio para sua formação enquanto cidadão.

Pode-se dizer que o intuito da BNCC é a construção de valores para a transformação de uma sociedade mais justa e consciente em todos os aspectos da vida humana e da natureza e a avaliação auxilia nesse percurso.

As dez competências elencadas pela BNCC instigam a inúmeras reflexões pertinentes ao pleno desenvolvimento de estudantes ao longo da Educação Básica. Ainda considerando as orientações do documento, parte-se para uma rápida análise da parte diversificada, destacando o contexto regional configurado através do RCG, documento norteador do Estado do Rio Grande do Sul.

O RCG configura a representação do espaço de pertencimento, considerando questões além do espaço de território e de cultura, ou seja, considera a subjetividade dos sujeitos envolvidos.

Em consonância com a BNCC, traz como base as dez competências, buscando diminuir as desigualdades no âmbito educacional, proporcionando um ensino que vise a integralidade da educação, com foco na aprendizagem.

A estrutura organizacional do RCG assemelha-se à estrutura da BNCC, com os seis cadernos pedagógicos: Educação Infantil e demais cadernos de Áreas do Conhecimento - Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Ensino Religioso - contendo as contribuições dos professores do Estado do Rio Grande do Sul, além das já advindas da BNCC.

O RCG serve como documento balizador para a construção dos demais Documentos Orientadores Municipais para acrescentarem suas particularidades regionais, culturais, sociais e subjetivas.

O objetivo do documento é “compreender o desenvolvimento integral do sujeito (físico, intelectual, emocional, afetivo, social e cultural), que permita as formas de inserção social, envolvendo educação escolar e extraescolar” (Rio Grande do Sul, 2018, p. 22). Nesse sentido, a formação escolar pressupõe diversas formas e contextos efetivando o aprendizado para o convívio social.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, o RCG preconiza a observação do currículo enquanto orientador da dinâmica da sociedade o qual deve ser organizado de acordo com o contexto cultural, político e social e que deverá ser pautado em “legitimidade técnica e legitimidade política na sua realização” (Rio Grande do Sul, 2018, p. 33).

Em outras palavras, confere ao sujeito que avalia - o professor - legitimidade técnica. Esse professor necessita estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola e com os princípios e critérios pré-determinados no coletivo (Rio Grande do Sul, 2018).

Infere ainda, que a avaliação serve para redimensionar o trabalho pedagógico no intuito de desenvolver as habilidades e competências, e não pode ser entendida de forma isolada:

A avaliação é uma das atividades que permeia o processo pedagógico. Este processo inclui ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos, métodos, instrumentos, entre outros. Sendo parte de um processo maior, a avaliação deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação ao longo do processo, com o objetivo de reorientá-lo (Rio Grande do Sul, 2018, p. 34).

O RCG destaca que a avaliação deve fornecer informações relacionadas à aprendizagem e à construção da autonomia do estudante:

Ou seja, a avaliação precisa ocorrer concomitantemente e vinculada ao processo de aprendizagem, numa perspectiva interacionista e dialógica, atribuindo ao estudante e a todos os segmentos da comunidade escolar a responsabilidade do processo de construção e avaliação do conhecimento. Assim, o sucesso do aluno não depende somente dele ou do professor, é também responsabilidade da família e do contexto social em que está inserido (Rio Grande do Sul, 2018, p. 34).

Na perspectiva de uma educação integral, novas práticas são exigidas em sala de aula, entre elas, a oportunidade de conhecimento sobre tecnologias digitais, inerentes ao mundo contemporâneo, tornando o acesso possível independente do

sistema educacional. Assim como o trabalho focado na interdisciplinaridade e embasado nas habilidades e competências com atividades diversificadas contemplando os objetivos propostos - que é a formação de estudantes ativos em suas histórias - a avaliação da aprendizagem precisa estar alinhada a essas mudanças.

Em consonância com a legislação vigente, o RCG concentra suas ações de aprendizagens ressignificando as diferentes experiências de vida, observando os mais diversos fatores, respeitando as influências históricas e culturais de cada região do território gaúcho.

Alinhado à BNCC e ao RCG, o Documento Orientador Municipal (DOM), da cidade de Pelotas/RS, tem como objetivo o desenvolvimento de uma educação integral de qualidade, através da reformulação dos currículos.

Nesse contexto, após reuniões instituídas pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto da cidade de Pelotas, os professores - em suas respectivas comunidades escolares - tomaram conhecimento das novas diretrizes pelas quais a educação embasaria o trabalho nas escolas. Dentro das exigências burocráticas estava a elaboração do Regimento e Projeto Político Pedagógico em consonância com os documentos norteadores - LDB e BNCC.

Nesse sentido, após debate realizado junto ao Conselho Municipal de Educação, fica estabelecido que a reestruturação dos documentos que embasam a Educação Básica, no âmbito municipal, como Regimentos, Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e a composição curricular, devem propor os meios para objetivar a proposta da BNCC, permeando, também, o RCG, no que se refere às aprendizagens.

Conforme preconiza o Documento Municipal “A reelaboração dos PPPs escolares, em consonância com o DOM, é que subsidiará as ações e decisões pedagógicas que assegurarão essas aprendizagens essenciais”(Pelotas, 2020, p. 6).

No que se refere à avaliação da aprendizagem o documento norteador municipal propõe desconstruir o que outrora significava avaliar “...a avaliação que rotula, que classifica, que aponta unicamente o erro” (Pelotas, 2020, p. 54); e acompanha a proposição da LDB quando infere que a avaliação seja contínua e cumulativa prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Para além da legislação, existem outros documentos que corroboram com a

necessidade de estabelecer planos e atingir metas, como o Plano Municipal de Educação (PME), aprovado através da Lei 6245/2015, os quais devem estar em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE); e o DOM vai ao encontro dos referidos marcos legais vigentes para atingir os objetivos propostos traçando metas, ações e práticas metodológicas.

Após a apreciação da Legislação que determina os trâmites educacionais, parte-se para leituras preliminares que giram em torno do debate sobre os saberes docentes, do que realmente trata a avaliação, quais elementos devem ser considerados, a visão institucional do objetivo da avaliação e na prática como é realizada.

A escola - objeto da presente pesquisa - conforme legislação, observa, no que se refere ao rendimento escolar, no Ensino Fundamental, a avaliação cumulativa e continuada, ou seja, a progressão do aluno ao longo do ano letivo, considerando os aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos “O processo de aprendizagem dos estudantes ao longo do ano letivo deve ser mais valorizado do que a eventual nota de um instrumento final” (Pelotas, 2023).

4.3 Saberes docentes: teoria e prática

O saber docente é um aspecto que concerne ao tema Educação, pois “[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles [...]” (Tardif, 2002, p. 11).

Sendo, portanto, de grande relevância considerar vários aspectos relacionados com o ser e o fazer do professor. Salienta, Tardif (2002) que a identidade, as experiências, a história de cada um, interfere no trabalho, nas escolhas e nas decisões do dia a dia.

Em outras palavras, a subjetividade do professor reverbera muito no seu trabalho, “o saber dos professores é um saber social”, devido aos mais diversos fatores, entre eles, o fato de não definir sozinho o “seu próprio saber profissional”, pois está relacionado com a coletividade (Tardif, 2002, p. 12).

Ainda dentre os fatores supracitados, o autor destaca a questão das mudanças sociais cujos reflexos percebe-se na educação; trabalha sob a égide de que, principalmente, o professor atua em uma relação dinâmica entre o individual e o social concomitantemente. E, ainda, de que o trabalho docente é modelado pela

conjuntura em que o mesmo se encontra.

Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente (Tardif, 2002. p. 18).

Para o autor, “o saber do professor é plural e também temporal” (Tardif, 2002, p. 19), pois ocorre de forma sincronizada entre tempo e experiência. A relação do professor com sua história enquanto aluno é marcante na sua memória cognitiva e profissional.

Dessa forma, a trajetória profissional vai exigindo adaptações ao longo do tempo que vão transformando o professor de acordo com as suas necessidades e especificidades. Em suma, Tardif (2002), refere-se ao professor como uma combinação de experiências e conhecimentos adquiridos ao longo da vida.

Na prática, o trabalho docente exige um investimento muito intenso em todos os sentidos, é uma constante busca por estudos. A exigência de ética faz-se presente, concomitantemente, ao trabalho bem realizado, pois “é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola” (Tardif, 2002, p. 228).

Nesse sentido, a partir das palavras do autor, no trabalho cotidiano, aliar teoria e prática pode ser o caminho orientador do fazer docente para a equidade, considerar suas experiências e vivências aliadas aos seus conhecimentos teóricos é o ponto que deve ser almejado por todos os atores da educação.

4.4 O que falam os autores sobre ‘Avaliação’

A prática avaliativa na escola resume um conjunto de fatores subjetivos ocorridos ao longo do processo em nota. Entretanto, há alguns aspectos que não são passíveis de se ‘medir’. A subjetivação inerente ao ser humano, não pode ser transformada em nota objetiva, justamente, por tratar-se de um avaliador também subjetivo (Pacheco, 1998).

Nesse contexto, é importante que o avaliador tenha um aporte teórico definido, com o qual poderá balizar seu trabalho no processo avaliativo.

Ainda segundo Pacheco (1998), a avaliação formativa pode ter uma grande contribuição para obter um retorno positivo dos alunos, porém não significa abandonar objetivos anteriormente pré-estabelecidos. A priori é a compreensão do processo para

tomada de estratégias em que a aprendizagem possa acontecer.

Nesse sentido, conforme Pacheco (1998), a avaliação formativa vem para ajudar na aprendizagem, porém percebe-se a necessidade de uma estruturação mais aprofundada, que possibilite uma organização por parte de todos os envolvidos no processo.

O autor afirma ainda, que além dos discursos sociológico e psicológico, o discurso curricular deve contribuir para o processo, atentando para todas as especificidades de cada aluno e de cada contexto escolar em que se dá a aprendizagem e, conseqüentemente, a avaliação (Pacheco, 1998, p. 125).

O processo avaliativo, segundo Pacheco (1998), deve estar embasado em uma concepção teórica de avaliação - proposta que este estudo pretende realizar com a formação de professores - , possibilitando, tanto ao professor quanto ao aluno, saber qual conhecimento foi consolidado e qual ainda necessita de uma retomada.

Nesse sentido, auxiliar os professores na escolha de estratégias para atender aos diferentes contextos em que acontecem os processos de ensino e de aprendizagem, os quais refletirão na avaliação. Além da reflexão sobre seu trabalho com relação à coerência com os objetivos e os procedimentos de avaliação que utiliza.

A avaliação necessita de engajamento, pois é uma problemática que envolve vários sujeitos, cada qual com seu papel a desempenhar; mudanças superficiais sem considerar o aluno enquanto cidadão, não resolverão a questão da formação para a vida, para o mundo do trabalho, para a questão socioemocional, para as temáticas ambientais (Pacheco, 1998, p. 223).

Conforme Chueiri (2008), avaliar é inerente à condição humana, portanto, faz parte do universo educacional. Contudo, não pode ser entendida como o fim, e sim, um meio pelo qual o processo precisa ser desenvolvido de acordo com um referencial teórico.

Ressalta, também, e fica evidente na prática da escola, que a avaliação carrega o peso de estratégias politicamente objetificadas por interesses extra- escola. Nesse contexto, revela-se o papel do professor inserido no processo, no trabalho desenvolvido e a intenção educacional dos sistemas políticos de governo, pois a avaliação, dadas as suas intenções, pode transformar a sociedade. Ou seja, as práticas avaliativas, bem como os processos de ensinar e aprender, contribuem para a formação do cidadão.

Essa idéia de que avaliar o processo de ensino e de aprendizagem não é uma atividade neutra ou destituída de intencionalidade nos faz compreender que há um estatuto político e epistemológico que dá suporte a esse processo de ensinar e de aprender que acontece na prática pedagógica na qual a avaliação se inscreve (Chueiri, 2008, p. 51).

Sendo assim, compreendendo o ato de avaliar a aprendizagem como intencional e baseado em uma perspectiva conceitual, a autora lança o seguinte questionamento: "que concepções pedagógicas subjazem à atual prática de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem no contexto escolar?" (Chueiri, 2008 p. 53).

Para responder ao questionamento, a autora discorre sobre a prática dos exames no ambiente escolar, constatando uma primeira concepção sobre avaliação de que "avaliar é examinar" (Chueiri, 2008 p. 55).

Para a autora, a avaliação não é uma atividade neutra ou técnica, pelo contrário, parte de um embasamento teórico que reflete na prática pedagógica; além de considerar objetivos, intencionalidades, sujeitos envolvidos, habilidades. Ainda segundo a autora, o professor é o avaliador, carregado de subjetivação, por isso, a importância em ter uma fundamentação teórica que possibilite ver o educando com bases em princípios norteadores do conhecimento, sem ideais excludentes (Chueiri, 2008 p. 53).

Nesse sentido, os sujeitos envolvidos são carregados de subjetivação, tal característica torna o ato de avaliar muito complexo, delicado. A avaliação é um ato de acolhimento: "Avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer" (Luckesi, 2000, p. 2).

Segundo o autor, o avaliador necessita de uma disposição psicológica que é estar à "disposição de acolher" (Luckesi, 2000, p. 2), os resultados dependerão dessa disposição. A atenção dispensada ao educando enquanto sujeito subjetivo e o contexto em que o mesmo está inserido, implicará no sucesso ou insucesso da aprendizagem.

Destaca também, que "A disposição de acolher está no sujeito do avaliador, e não no objeto da avaliação." A partir da acolhida que será possível contemplar a avaliação de forma justa, utilizando-a como ponto de partida para o conhecimento; para o autor não há como avaliar o objeto que se rejeita, que se recusa; ou seja, acolher é o ponto de partida para avaliar (Luckesi, 2000, p. 2).

Após o primeiro ato do processo avaliativo, que é a acolhida, o autor discorre sobre a necessidade de “diagnosticar e decidir” (Luckesi, 2000, p. 3). O diagnóstico obtido através da avaliação, no âmbito escolar, é de fundamental importância, desde que, posterior à constatação da situação do objeto, o educador passe à fase de decisão sobre de onde começar seu trabalho com vistas a proporcionar ao aluno a oportunidade de seguir sua trajetória de formação.

O autor enfatiza também, a necessidade de um embasamento teórico, com metas e objetivos pré-estabelecidos, para uma melhor qualificação do trabalho a desenvolver.

Ainda sobre o ato de acolher, ressalta que estar aberto ao diálogo possibilita o crescimento do educando e o sucesso da prática pedagógica. Prática essa que perpassa pelo acolhimento, o diagnóstico e a tomada de decisão e que leva em consideração pontos básicos como a coleta de dados relevantes através de instrumentos significativos (Luckesi, 2000, p. 6).

Nesse caso, o autor aponta para a importância do planejamento pedagógico, a necessidade de se ter objetivos claros e específicos, com aporte teórico, para que a aprendizagem tenha significado, para que a relação das habilidades e competências tenham sentido quando relacionadas com o contexto de vida do aluno; em outras palavras, a significação da aprendizagem.

A partir do planejado, parte-se para a verificação de quais habilidades e competências os alunos já têm consolidadas; ou seja, a avaliação diagnóstica baseada nos objetivos elencados no planejamento, e, baseada em instrumentos avaliativos adequados ao resultado em que se quer chegar “Bons instrumentos de avaliação da aprendizagem são condições de uma prática satisfatória de avaliação na escola” (Luckesi, 2000, p. 8).

Na sequência do andamento do trabalho pedagógico, o autor questiona como o professor interpreta os dados coletados, pois em consonância com o planejamento, a tomada de decisão deve ter como sustentação uma teoria pedagógica que norteie o seu trabalho. Da mesma forma, considera de extrema importância a concepção pedagógica utilizada pelo educador, cuja ação levará à avaliação positiva ou negativa da aprendizagem para, por fim, dar seguimento ao trabalho.

Segundo o autor, o trabalho do professor deve ser orientado por um embasamento teórico, o qual será executado a partir de um planejamento de ensino com vistas a contemplar a aprendizagem significativa dos alunos, utilizando-se de

processos avaliativos pertinentes aos objetivos propostos (Luckesi, 2000, p. 10).

Luckesi (2008) trata sobre a diferença entre *verificar* e *avaliar*.

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção de configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer **ante ou com ele**. A verificação é uma ação que "congela" o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (Luckesi, 2008, p. 93).

Neste contexto, infere-se que a avaliação para ser justa deve considerar o movimento social, cultural, emocional de cada aluno e reafirma que o trabalho pedagógico necessita da disposição de toda a comunidade escolar para chegar à aprendizagem, e, para tal, (Luckesi, 2008) ressalta:

A avaliação implica a retomada do curso de ação, se ele não tiver sido satisfatório, ou a sua reorientação, caso esteja se desviando. A avaliação é um diagnóstico da qualidade dos resultados intermediários ou finais; a verificação é uma configuração dos resultados parciais ou finais. A primeira é dinâmica, a segunda, estática (Luckesi, 2008, p. 100).

Avaliar tornou-se indissociável dos sistemas de ensino com o passar dos anos. A prática de avaliar “estigmatiza a ignorância de alguns para melhor celebrar a excelência de outros” (Perrenoud, 1999, p. 9).

Para o autor, “não se pode melhorar a avaliação sem tocar no conjunto do sistema didático e do sistema escolar” (Perrenoud, 1999, p.11). Nesse sentido, é necessário que haja um consenso entre os envolvidos no âmbito educacional. Para que a qualidade da educação seja uma realidade, é preciso encarar a avaliação como ponto de partida e não como o fim de um processo, pois segundo Perrenoud (1999):

Descrever a avaliação como oscilando entre *duas* lógicas apenas é evidentemente simplificador. Na realidade, há muitas outras, ainda mais pragmáticas. Bem antes de regular as aprendizagens, a avaliação regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e a cooperação em aula e, de uma certa forma, as relações entre família e a escola ou entre profissionais da educação (Perrenoud, 1999, p. 11).

O autor trata as duas lógicas mencionadas, anteriormente, como transitar da “Excelência à Regulação das Aprendizagens”, entretanto, discorre além destas e aborda questões acerca das lógicas do sistema no que se refere às diferenças e às desigualdades, considerando, concomitantemente, as lógicas dos agentes que direcionam as decisões no âmbito educacional.

Para além dos muros escolares, essa regulação pode ser observada enquanto sociedade, nas relações de trabalho e cidadania; em que tipo de mão de obra está se formando. Por isso, a importância de um plano de Estado cujo debate envolva pessoas que presenciem as demandas escolares na prática, atribuindo sentido ao contexto em que vivem os educandos de cada região e suas especificidades, porém tendo como objetivo principal a busca pelo conhecimento.

Segundo Perrenoud (1999), a avaliação serve como seleção de alunos, classificando e hierarquizando-os, o que torna o processo avaliativo, muitas vezes, injusto, pois utiliza-se da avaliação para controle de indisciplina, de baixo rendimento, e, na verdade, o objetivo deve ser a aprendizagem.

O autor discorre, também, sobre a avaliação na intenção de certificar; o que não necessariamente quer dizer aprendizagem consolidada, porém - ainda segundo o autor - , um diploma garante as melhores colocações no mercado de trabalho, mas sem o comparativo interno que ocorre dentro da sala de aula.

Seguindo a lógica da dualidade avaliativa, Perrenoud (1999) levanta o questionamento se a avaliação está a serviço das aprendizagens, quando traz à tona, que nos primórdios, a escola estava conformada com as desigualdades com relação às aprendizagens efetivamente, já que fazia o papel de oferecer as oportunidades a todos. Assim sendo, a possibilidade de uma avaliação formativa era muito remota, pois com a visão de avaliação de antes, não havia espaço para entender o processo de avaliação formativa, proposto por alguns autores atualmente.

Segundo o autor “Toda a ação pedagógica repousa sobre uma parcela intuitiva de avaliação formativa [...]” (Perrenoud, 1999, p. 14), ou seja, no que se refere à observação sobre o que cada aluno aprendeu já acontece na prática pedagógica, no entanto, para ser considerada avaliação formativa, necessita de uma intervenção pedagógica que a trate como regra e não como algo esporádico de acontecer.

Para Perrenoud (1999), “Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção *diferenciada* [...]” (Perrenoud, 1999, p. 15), em outras palavras, são inúmeros fatores complexos no ambiente escolar que necessitam de modificações eficazes e construtivas para oportunizar a implementação da avaliação formativa. Nesse sentido, estratégias pedagógicas podem oportunizar essa prática escolar objetivando minimizar as desigualdades no campo educacional, e, as mudanças, segundo o autor, começam desde a organização de horários, distribuição de turmas, entre outros aspectos.

Para Perrenoud (1999), a escola se utilizou, durante muito tempo, de normas de excelência que serviram somente para hierarquizar a educação e a avaliação apenas para medir as desigualdades educacionais. Nesse sentido, não havia uma preocupação em agir frente aos resultados e, sim, identificar as causas e consequências das desigualdades. Por conseguinte, a escola necessita ter parâmetros justos para trabalhar os processos de ensino e de aprendizagem.

A avaliação escolar ocupa um aspecto relevante dentro e fora da escola. O histórico escolar dos alunos são orientadores de escolhas futuras, a partir de seus resultados ao longo da vida escolar, as famílias vão delimitando escolhas profissionais. Ou seja, o peso da avaliação permeia campos mais delicados da vida dos educandos, afinal, remete a uma decisão de futuro (Perrenoud, 1999).

Na escola esse aspecto é mais determinante ainda, torna-se imprescindível que a avaliação seja coerente com o que se ensina, com o que se aprende e com o que se decide a partir de um resultado.

Para Perrenoud (1999), há uma arbitrariedade nas normas e procedimentos avaliativos, fato que incorre em desvios do que foi apreendido pelo aluno. Segundo o autor, a primeira função da avaliação seria o diagnóstico sobre os conhecimentos prévios dos alunos para, posteriormente, lançar mão de instrumentos de ensino e de aprendizagem que visem dar sequência no processo cognitivo.

Conforme Hoffmann (2005, p. 10), “Quaisquer práticas inovadoras desenvolver-se-ão em falso se não alicerçadas por uma reflexão profunda sobre concepções de avaliação/educação.”

Segundo a autora, as teorias sobre avaliação preocupam-se em criticar o trabalho do professor sem auxiliá-lo na melhoria da aprendizagem. Atentam-se para o fazer do docente baseado em sua história enquanto estudante, sem apontar reflexões pertinentes à mudança de postura em sua prática (Hoffmann, 2005, p. 12).

Na prática diária, o docente reproduz o contexto de escola na qual fez parte enquanto estudante, com arbitrariedades e incoerências as quais diferem muito do perfil de educandos da atualidade, o que torna o conflito de ideias mais complexo como professor do que quando era estudante. Ou seja, as novas gerações exigem outros saberes, novas metodologias e, conseqüentemente, novos olhares sobre o processo avaliativo.

Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre a prática de ensino e de avaliação na busca de interpretar os resultados desenvolvidos ao longo do percurso

de cada aluno. A autora defende a perspectiva construtivista para tornar o processo avaliativo mais justo, contudo, ressalta que a diversidade de práticas aplicadas por cada professor torna o objetivo de avaliar apenas como classificatório, sentenciando cada aluno a partir de julgamentos superficiais.

O ato de avaliar faz parte do cotidiano, assim como a burocracia escolar exige do professor a expressão de resultados do trabalho desenvolvido e do que realmente foi apreendido pelo aluno. Porém, segundo a autora, “o equívoco se encontra nas exigências burocráticas da escola e do sistema” (Hoffmann, 2005, p. 15).

Para a autora, os procedimentos avaliativos ocorridos durante o processo de ensino são desconsiderados no momento de mensurar resultados. O fazer diário do professor quando corrige uma atividade de sala de aula, desprovida de ‘avaliação’ pode ser inserido nas considerações sobre o caminho percorrido pelo aluno.

A prática constante de sala de aula deve ser considerada na expressão dos resultados exigidos pela escola e não única e exclusivamente momentos definidos de instrumentos avaliativos os quais podem não expressar o que de fato o aluno sabe, por inúmeros fatores que extrapolam a sala de aula.

Para muitos professores a questão conceitual sobre avaliação pode ser um impasse na tomada de decisões, pois muitos não conseguem perceber a avaliação como algo interligado à prática cotidiana, conseqüentemente, utilizam-na como um fragmento imposto pelas burocracias escolares em que devem ser transformadas em números ou conceitos e não como um processo de construção do conhecimento (Hoffmann, 2005).

A autora reafirma que o progresso ou não de um aluno é confirmado por um momento avaliativo pré-determinado e não pela construção do mesmo ao longo de um trabalho. Para grande parte dos professores “[..] dar nota é avaliar, fazer prova é avaliar” (Hoffmann, 2005, p. 37).

A realidade escolar, para Hoffmann (2005), é a de que os professores cometem um equívoco ao atribuir valores numéricos a aspectos relacionados a atitudes, comportamento, interesse, entre outros. Para a autora, nem todo procedimento em sala de aula necessita ser transformado em pontos/notas.

Outro debate acerca da avaliação refere-se à diferenciação entre notas ou conceitos. No entanto, a discussão deve objetivar a justiça em termos de avaliação e, para a autora, a opção por conceituar o desenvolvimento do aluno proporciona menos arbitrariedades do que na atribuição de notas. Entende-se que a quantificação deve

servir como uma ferramenta de trabalho, ou seja, a partir do número de acertos/erros, o professor entra com uma ação no sentido de recuperar aprendizagens ainda não consolidadas ao longo do processo (Hoffmann, 2005).

O professor precisa compreender que o educando vai mudando ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem. O público alvo da sala de aula vai sendo modificado por questões adversas à escola, transformando seus interesses, suas pretensões, seu entendimento da vida.

Avaliação como mediação é um dos caminhos apontados por Hoffmann (2005, p. 55) para compreender e avançar no trabalho de sala de aula. A partir dos questionamentos “O que meu aluno compreende?” e “Por que não compreende?”, a autora discorre sobre a necessidade dessa tomada de consciência para conseguir dar continuidade aos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, a avaliação como mediação proporcionará aos sujeitos uma reciprocidade, uma reorganização do trabalho, do conhecimento, inferindo um movimento de troca de saberes - “Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa” (Hoffmann, 2005, p. 57).

Partindo-se da ideia de que se observa constantemente, desde os primeiros anos de escola à universidade, assim, portanto, julga-se na mesma frequência; contudo, limitar-se a momentos específicos de avaliação torna-se incoerente na visão libertadora e construtivista defendida por Hoffmann (2005).

A autora aborda a questão de que muitos professores trabalham em um processo de construção de conhecimento inovador, com novas metodologias, incorporando novas práticas; no entanto, surpreendentemente, carregam a incoerência de avaliar em momento único, como tradicionalmente transcorreu enquanto estudantes (Hoffmann, 2005).

Para a autora, há um estranhamento ao longo da tentativa inovadora de ensinar, quando determina aspectos para avaliar, os quais dispensariam quantificadores e poderiam servir apenas de base para reflexão e tomada de decisão para novas possibilidades de aprendizagem ou aprimoramento.

Segundo Hoffmann (2005), avaliar não significa ser omissivo ou mascarar os problemas sociais enfrentados pela escola, mais que nunca, o professor necessita ser comprometido com seu trabalho, buscando na ação transformadora da realidade, a partir do conhecimento teórico embasado na ação avaliativa mediadora, que objetiva

através do erro, investigar as aprendizagens na tentativa de reorganizar os saberes do aluno, encorajando-o a superar seus próprios limites enquanto estudante.

Mais uma vez, a autora discorre acerca da importância da tomada de consciência coletiva dos educadores a respeito da prática avaliativa mediadora, que visa direcionar o trabalho para a troca dinâmica dos saberes entre os envolvidos, sem deixar de considerar as vivências de todos; conscientes de que o sentido de avaliar é “o movimento, a transformação” (Hoffmann, 2005, p. 90).

Antunes (2002) corrobora o entendimento de que ao mesmo tempo em que se percebe a transformação do educando, a escola também necessita transformar-se, pensar e refletir sobre a avaliação da aprendizagem para cada grupo, cada turma, cada aluno e seus contextos.

O autor ressalta também que avaliar seu aluno é optar por métodos de julgamento, pela coleta de dados, fazer juízo de valores e interpretar os resultados. Tais ações precedem de conhecimento técnico, competência para tomada de decisão e discernimento para a definição da avaliação, considerando sempre a justiça na atribuição de notas ou conceitos.

A intervenção crescente do Estado no processo de avaliação das escolas leva a inferir um mascaramento da realidade. Contudo, Antunes (2002) destaca a importância de buscar o equilíbrio sobre avaliar, a consonância e a coerência com o saber.

Para o autor, o professor deve embasar-se em uma metodologia na qual possibilite construir meios para avaliar de acordo com a sua escolha metodológica; saber onde pretende chegar e quais objetivos almeja alcançar. Assim como Hoffmann (2005), defende a perspectiva construtivista de avaliação, na qual o aluno participa ativamente na construção de seu conhecimento ressignificando suas aprendizagens e seus conhecimentos prévios.

Ressalta a importância de ensinar através de diferentes linguagens, aproveitando as múltiplas inteligências dos educandos. Destaca ainda, o ensinar para a vida com significação em todos os mais variados contextos em que se convive.

Defende a ideia de que a escola deve oportunizar experiências que servirão para o mundo do trabalho, como estímulo do conhecimento e à vida em sociedade; no entanto, chama atenção que tais experiências não exigem avaliações tradicionais.

Inferir ainda, que o currículo precisa ser mais significativo para dar sustentação ao ensino, contemplando através das diferentes áreas, aprendizagens

sólidas e comprometidas com a verdade, dando suporte para a vida em sociedade. Reafirma que o ato de avaliar é complexo, sugere um trabalho avaliativo contínuo, ao longo do período escolar, com diferentes instrumentos avaliativos e de diferentes formas.

Conclui suas ideias para dar seguimento a um trabalho efetivo, defendendo um planejamento, por parte do docente, que esteja embasado em pressupostos teóricos pré-definidos e sugere a reflexão quanto à função da avaliação para dar continuidade ao processo de construção do conhecimento tornando-o significativo e flexível (Antunes, 2002).

Defende ainda, uma avaliação contextualizada advinda de todos os segmentos que envolvem o ambiente escolar; em outras palavras, uma avaliação que parte do momento em que o aluno adentra a escola até o momento em que termina seu tempo de estudo, passando pela sala de aula, biblioteca, secretaria da escola, refeitório e, por fim, a possibilidade de autoavaliação (Antunes, 2002, p. 39).

Quanto aos casos de retenção, Antunes (2002) sugere não eliminá-los definitivamente, mas sim, buscar estratégias eficazes para proporcionar aos alunos novos caminhos para buscar a aprendizagem. Ressalta também, que a escola deve unir a experiência dos bons professores com as teorias embasadoras do ensino no Brasil, demonstrando assim, o poder transformador da educação brasileira (Antunes, 2002, p. 42).

Nesse sentido, discorre ainda, sobre uma reforma no sistema de avaliação educacional no sentido de formar sujeitos autônomos, conscientes de seu papel social. Infere uma transformação no trabalho docente para transpor as barreiras da conformidade que se utiliza de notas e conceitos para direcionar o trabalho de sala de aula condicionando o aluno de modo punitivo e não formativo (Antunes, 2002).

Após a análise do referencial teórico, pode-se destacar a consonância de ideias entre os autores estudados. Dentre elas, o ponto de entendimento de que o primeiro passo para embasar o trabalho pedagógico é a escolha de uma concepção teórica com intuito de aplicá-la na prática.

Outro aspecto de comum acordo é o de que o planejamento escolar deve ser voltado ao contexto do educando, com objetivos pré-definidos, coerentes e capazes de proporcionar uma educação libertadora.

No ensejo da presente pesquisa, os aspectos elencados acima, configuram um bom aporte teórico para dar continuidade à execução do deste projeto, pois na

escola objeto da pesquisa, observa-se a necessidade de reflexão de teorias de avaliação para embasar as escolhas na sala de aula.

Na prática cotidiana, na escola em questão, a avaliação é ponto divergente entre professores. Em alguns casos, tratam a avaliação de forma punitiva, estipulam momentos únicos para avaliar, não observam o contexto de vida de alguns alunos, entre outros (des) entendimentos.

No ano de 2023, com a retomada da expressão de resultados por notas, surgem situações em que a ideia de alinhar teoria e prática pode ser a saída para muitos impasses.

As discussões mais determinantes - referentes à aprovação/reprovação - ocorrem nos conselhos de classe, com a participação de professores, alunos (representante e vice-representante de turma), SOE e equipe diretiva.

Inicialmente, faz-se uma escuta dos alunos com relação às suas reivindicações (uma turma por vez); sendo possível dar uma devolutiva, a mesma já é feita no ato da conversa, nesse momento aborda-se elogios, observações e conselhos para a turma.

Na sequência, ficam os professores para debaterem as questões de avaliação, comportamento e encaminhamentos que deverão servir de procedimentos e definições para os demais trimestres.

A tentativa deste projeto de intervenção é a de contribuir com o trabalho pedagógico dos docentes desta escola, com vistas a diminuir as divergências, dar embasamento teórico capaz de auxiliar na tomada de decisões e deixar consolidado um plano de trabalho o qual servirá de metodologia referente, sempre tendo como base os autores abordados no referencial teórico.

4.5 A produção acadêmica sobre o foco da presente pesquisa

Na intenção de contribuir com a presente pesquisa, a partir do estudo de Mattos e Vieira (2024), realizou-se um levantamento bibliográfico sobre a temática da Avaliação como parte integrante nos processos de ensino e de aprendizagem.

Com as palavras-chave sub-divididas em dois descritores: D1 - o papel da avaliação, estado da arte; D2 - formação de professores, pandemia, avaliação qualitativa; e com a delimitação temporal de 2017 a 2023, os autores encontraram no repositório de Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) temáticas tangenciais ao tema deste trabalho, sendo que após a Pandemia de Covid 19, até o presente momento, e, abordando a questão da avaliação como parte integrante nos processos de ensino e de aprendizagem, não foi possível encontrar trabalhos acadêmicos contemplando, especificamente, o tema.

Após o refinamento da pesquisa, o resultado considerado como fonte para este estudo, segundo Mattos e Vieira (2024), segue as tabelas demonstrativas abaixo:

Tabela 1 - Caracterização dos trabalhos localizados no CTD da CAPES a partir do D1

Título	Autor	Ano
Os desafios do gestor escolar: práxis e intervenção nos resultados da ANRESC – Prova Brasil a mudança desejada no contexto escolar.	Janete Rodrigues Quintela Caboclo	2017
O papel da avaliação e da coordenação pedagógica no aprimoramento das práticas de leitura no Ensino Fundamental	Cristina Torquato	2017
A importância da afetividade na relação professor-aluno no nono ano do ensino fundamental II em um colégio no município de Santos-SP.	Any Carolina Ribeiro Silva	2019

Fonte: Mattos e Vieira (2024)

Tabela 2 - Caracterização dos trabalhos localizados no CTD da CAPES a partir do D2

Título	Autor	Ano
O conselho de classe no CEPAE/UFG: implicações para avaliação da aprendizagem e a organização do trabalho pedagógico.	Roberta Alves da Silva	2018
Professor, que currículo é esse? Percepções sobre autonomia, saberes e formação docente no ensino fundamental.	Eliane Rose Santos de Araújo	2020
A subjetividade dos estudantes e sua possível interferência no ambiente escolar: momentos de escuta.	Janáina de Carvalho Neto	2023

Fonte: Mattos e Vieira (2024)

O estudo realizado por Mattos e Vieira (2024) apontou duas categorias dentro da temática da avaliação abordando 'formação e prática docente' e 'gestão escolar'. No que se refere à formação e prática docente, os autores inferem:

[..]a formação continuada tanto para as questões afetivas de professores, quanto aos saberes docentes. No que se refere aos aspectos sobre autonomia do trabalho docente, os estudos inferem que a ausência dos debates entre os professores é um entrave à resolução de problemas sobre essa temática (Mattos; Vieira, 2024).

Atenta-se para a questão da formação continuada elencada por Mattos e Vieira (2024), pois os estudos acadêmicos reverberam esses aspectos, conforme a fundamentação teórica, a partir do que os autores estudados sugerem.

Quanto à gestão escolar, os autores inferem a necessidade de formação continuada, também, para a equipe gestora devido a sua "influência imediata no andamento do trabalho pedagógico". Entendem que as ações dos gestores permeiam "a democratização do ensino, ressignificando o ambiente escolar" (Mattos e Vieira, 2024).

As aproximações do estudo realizado sobre a temática da avaliação como parte integrante nos processos de ensino e de aprendizagem, conforme exposto anteriormente, são tangenciais ao tema.

Embora, a formação continuada seja um aspecto relevante no processo avaliativo, percebe-se que os estudos acadêmicos acerca da avaliação, especificamente, não contemplam o foco da pesquisa, tornando-a necessária para contribuir com pesquisadores que desejarem aprofundar futuros estudos, considerando o contexto pós-pandemia e, também, para dialogar com ações pedagógicas na Educação Básica do Brasil - particularmente na escola.

Diante das observações dos saberes teóricos, legislação e estudo bibliográfico sobre o tema desta pesquisa, parte-se para a explanação da metodologia utilizada, análise dos resultados, considerações finais e referencial bibliográfico.

5. METODOLOGIA

O presente capítulo trata da metodologia da pesquisa realizada a partir de uma intervenção pedagógica para que se possa levar à análise, interpretação e resolução do problema do objeto de pesquisa pelos sujeitos nele envolvidos.

Conforme a concepção de (Damiani *et al.*, 2013), intervenção pedagógica:

[...] são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (Damiani *et al.*, 2013).

Ainda conforme os autores, a caracterização da pesquisa tipo intervenção necessita de dois momentos distintos: o método da intervenção e o método da avaliação da intervenção. “O método da intervenção deve ser descrito pormenorizadamente, explicitando seu embasamento teórico” (Damiani *et al.*, 2013, p. 62). Enquanto que “O método de avaliação da intervenção tem o objetivo de descrever os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para capturar os efeitos da intervenção” (Damiani *et al.*, 2013, p. 62).

A partir dessa perspectiva, este trabalho buscou identificar as concepções de avaliação que perpassam a prática dos professores da escola objeto da pesquisa, proporcionando momentos de estudo e reflexão.

É uma pesquisa qualitativa, considerando o público alvo - professores do Ensino Fundamental Anos Finais de uma escola municipal de Pelotas/RS - sujeitos e agentes do processo, habilitados a transformar o meio pelo qual transitam em suas atividades educacionais/laborais.

A escolha da pesquisa qualitativa deu-se na intenção de fazer uma reflexão sobre avaliação considerando especificamente a realidade da escola em questão, “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Gerhardt, 2009, p. 32); ou seja, quem são seus alunos e toda a contextualização de suas vivências; quem são seus professores, suas experiências e subjetivações; e, por fim, quem são seus gestores e a importância dada pelos mesmos à temática da avaliação.

Dado o tipo de pesquisa, a escolha da metodologia ocorreu considerando a característica dos sujeitos envolvidos; sendo assim, optou-se pela pesquisa Narrativa na qual aponta possibilidades de trocas, partilhamento de vivências que serão de grande valia para a coleta de dados, pois reforça a intenção de refletir sobre o objeto de estudo a partir de quem atua no ambiente escolar.

Precisamos de narrativas que contribuam para a compreensão amplificada do que é e do que pode ser a realidade social na qual estamos vivendo, escamoteada e tornada invisível a “olho nu” pelas normas e regulamentos da cientificidade moderna, da hierarquia que esta estabelece entre teoria e prática e dos textos produzidos segundo tais ditames (Oliveira; Geraldi, 2010, p.23).

Nesse sentido, a partir das narrativas⁹ dos sujeitos da pesquisa para a obtenção do *corpus*, proporcionou-se momentos de fala e de escuta coletiva, pois segundo Oliveira e Geraldi (2010, p. 23), a forma narrativa “contribui para a preservação da amplitude e complexidade do meio social e de sua história, uma vez que as diferentes formas de “contar” o mundo (Alves, 2008) [*sic*] expressam coisas, fatos, sentimentos, etc”.

Para a coleta de dados, em meio às possibilidades estudadas, optou-se pelo questionário como um dos instrumentos de coleta de dados para a presente pesquisa que, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 201), o definem como: “[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

As vantagens deste instrumento foram fundamentadas por Lakatos e Marconi (2003, p. 201), entre outras, na economia de tempo e na possibilidade de se obter um bom número de informações as quais seria mais complexo de se conseguir, além de não contar com “a influência do pesquisador” no momento das respostas.

Não obstante, conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 201), o instrumento também carrega algumas desvantagens, principalmente, no que se refere ao número de questionários devolvidos, entre outras. Especificou-se aqui essa desvantagem porque diante dos aspectos apontados pelos autores, foi a que se relacionou com este estudo no início da intervenção pedagógica.

A escolha do questionário deu-se pela característica de não necessitar a presença do pesquisador e, conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 33), “tanto os métodos quanto as técnicas devem adequar-se ao problema a ser estudado, às hipóteses levantadas e que se queria confirmar, e ao tipo de informantes com que se vai entrar em contato”.

Além das características citadas acima, a escolha deste instrumento de coleta de dados deu-se a partir do uso em outros trabalhos do PPGEduc da Unipampa

⁹ As narrativas referenciadas advêm das respostas dos diários de bordo das rodas de conversas dos participantes e o foco são suas falas, concepções, relatos, emoções, enquanto docentes no contexto da escola da pesquisa.

Campus Jaguarão como, por exemplo, as dissertações de Marsico (2023) e Brum (2024), que frutificaram em resultados positivos em suas dissertações.

Nesse sentido, com a finalidade de se obter informações iniciais para dar seguimento à intervenção pedagógica, apresentou-se a pesquisa com as justificativas elencadas inicialmente nesta dissertação, em uma reunião pedagógica presencial com os docentes que fariam parte do estudo.

Conforme mencionado no capítulo 'A pesquisadora', atualmente exerço a função de Coordenadora Pedagógica da escola escolhida para intervenção, função na qual deparei-me com as observações e questionamentos os quais levaram-me a dar início a este estudo.

Assim sendo, com a permissão dos demais membros da Equipe Diretiva e com as devidas autorizações do grupo de docentes, deu-se início à intervenção com o questionário mencionado acima, e, após as respostas, a intervenção propriamente dita.

Na sequência à reunião de apresentação da pesquisa, lançou-se através do grupo de *whatsapp* do turno em que os docentes trabalham, questionário pelo *Google Forms* para sondagem dos conhecimentos prévios sobre avaliação, quais autores costumam embasar o processo avaliativo, qual o real papel da avaliação como parte integrante nos processos de ensino e de aprendizagem, entre outras, conforme Apêndice II, em 11 (onze) questões. Cabe ressaltar que o referido questionário foi configurado para respostas dissertativas.

A partir das respostas do questionário enviado pelo *Google Forms*, procedeu-se às intervenções pedagógicas utilizando a Roda de Conversa, a qual possibilitou, entre os sujeitos da pesquisa, debaterem sobre o tema avaliação, levando em consideração o tempo em que trabalham na mesma escola, a relação afetiva entre os colegas de turno e a comunidade escolar, a convergência/divergência de opiniões e as respostas dadas ao questionário.

Conforme Moura e Lima (2014, p. 99), "A roda de conversa é, no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão".

A narrativa proporciona crescimento pessoal, reflexão, mudança, mesmo que seja uma história vivenciada por outrem, faz com que se observe e reflita posturas,

condutas as quais descompromissadamente não se perceba no cotidiano da escola (Warschauer, 2004).

Nesse sentido, acredita-se que “No contexto da Roda de Conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, uma vez que pressupõe um exercício de escuta e fala” (Moura; Lima, 2014, p. 98).

A partir das Rodas de Conversa, a presente pesquisa levou seu público alvo a refletir sobre o papel da avaliação no trabalho docente de cada um, além de proporcionar formação continuada sobre o tema.

A consideração da proposta das Rodas de Conversas utilizando as narrativas foi para possibilitar ao professor a oportunidade de identificar-se perante ao grupo de trabalho como um ser que tem suas limitações, seus medos, suas dificuldades, suas histórias - que muitas vezes justificam suas decisões no coletivo, no profissional - mas também, a partir dessa auto-apresentação de si mesmo, refletir e debater questões que se referem ao contexto escolar e podem ser modificadas ao longo do trabalho em conjunto.

Os dados foram coletados a cada roda de conversa, a partir da observação não-participante que para Lakatos e Marconi (2003) configura:

Na observação não-participante, o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora. Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático (Lakatos; Marconi, 2003, p. 193).

Sendo assim, as rodas de conversas foram dirigidas na sistemática de leituras sobre o tema ‘Avaliação’, enquanto que os debates eram observados ao longo dos encontros.

Além das anotações proporcionadas pelas observações - as quais foram chamadas de Diários de Bordo de uma pesquisadora - , os professores, após as rodas de conversa, entregavam suas contribuições ao estudo feito a partir de um documento - o qual chamamos de Diários de Bordo das Rodas de Conversa e, que, a partir das considerações de Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 118) “Um dos instrumentos mais ricos de coleta de informações durante o trabalho de campo é o diário de bordo”.

Nesse sentido, direcionou-se às leituras realizadas ao longo das rodas de conversas e solicitou-se que os docentes realizassem anotações nos diários, em uma

folha com títulos, subtítulos e as páginas de estudo durante à intervenção. O modelo criado para este trabalho foi chamado de “Diário de Bordo das Rodas de Conversa” devido ao direcionamento da temática a qual se pretendia debater a cada roda.

Assim como durante as rodas de conversa, enquanto pesquisadora, utilizei-me deste instrumento de coleta de dados como complemento de informações que, segundo Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 120) “O diário de campo pode ser um ótimo complemento às entrevistas ou aos questionários”, possibilitando a observação concomitante aos debates nas rodas de conversa.

Conforme os autores citados, este instrumento possui limitações quanto à subjetividade do pesquisador; entretanto, buscou-se a observação dos debates nas rodas de conversa, fazendo uso da condição de observador não-participante para que os debates e entraves fossem explicitados no grupo sem interferências externas, levando em conta que - enquanto pesquisadora - já havia realizado leituras e estudos sobre os textos e o objetivo destes momentos da intervenção, era a de que os participantes refletissem sobre suas práticas.

Os encontros seguintes foram organizados para dar sequência aos estudos realizados, sempre baseando o trabalho na temática da avaliação, para que a mesma não seja um fim para a vida escolar dos alunos, pelo contrário, que após a intervenção desta pesquisa, os professores possam ter uma visão mais esclarecida e ampliada do processo avaliativo como um todo na formação de cidadãos.

Considerando as significativas mudanças no campo educacional, faz-se necessário rever as práticas pedagógicas, o currículo e as concepções de avaliação para objetivar a formação de pessoas que saibam lidar com suas emoções, trabalhar cooperativamente, resolver conflitos, expressar-se com clareza, viver de maneira sustentável, entre outros aspectos que englobam as novas formas de ver a educação.

Para tais mudanças, a prática docente exige, também, uma reestruturação na forma pela qual se trabalha. Nesse sentido, a formação continuada é imprescindível para buscar essa transformação. No entanto, somente focar no trabalho específico de cada componente curricular não contempla as transformações internas, subjetivas pelas quais o educador precisa passar. É importante refletir e considerar a história de vida, experiências pessoais que interferem no processo de atividade de cada docente (Warschauer, 2004).

A partir da observação do contexto da pesquisa - enquanto coordenação pedagógica, e, posteriormente, enquanto pesquisadora ao dialogar com o referencial

teórico - a análise que se faz é a de que os professores carecem de uma oportunidade de conversar, sobre si mesmos, sobre suas angústias, sobre suas dificuldades - e, de maneira geral, sobre educação - e as Rodas de Conversas apresentaram-se como uma forma de possibilitar esses debates, pois proporcionou o espaço para escuta e fala, a cooperação, a solidariedade entre o grupo de trabalho e, principalmente, o aprender a conviver com as diferenças, com os imprevistos do cotidiano pessoal e escolar.

Sendo assim, a partir dos instrumentos metodológicos elencados anteriormente, passou-se às Rodas de Conversa em que cada professor teve a oportunidade de expressar-se, passando na sequência das rodas, à coleta de dados através das narrativas que surgiram com os espaços de fala, proporcionando o entendimento de que determinada situação seja na vida pessoal, seja na vida profissional, implica em interpretações diferentes, considerações não compreendidas da mesma forma, porém, possíveis e passíveis de respeito mútuo.

Conforme mencionado acima, os diários das Rodas de Conversa, as observações e o questionário serão os instrumentos para coleta de dados para a pesquisa.

Assim considerando, os quadros abaixo apresenta o cronograma e o roteiro da intervenção:

Quadro 1 - Cronograma e roteiro da intervenção “Café Pedagógico I”

Encontros	Apresentação da pesquisa	Café Pedagógico I
Objetivos	Apresentação da pesquisa, explicitando os objetivos.	Apresentação da pesquisa, referencial teórico, proposta de intervenção, inteligência emocional.
Metodologia	Questionário via <i>Google Forms</i> com objetivo de explorar as leituras educacionais de cada docente participante e suas angústias quanto à profissão, considerando o contexto pós-pandemia.	Roda de Conversa I: Emoções
Procedimentos	• Apresentação da pesquisa, explicando os objetivos; • Envio do questionário via whatsapp para dar seguimento aos encontros.	• Apresentação da pesquisa, referencial teórico, proposta de intervenção; • Tema 1. Saberes docentes - leitura dos slides; • Tema 2. Inteligência emocional - apresentação de vídeo e leitura dos slides. • Retomada das respostas do questionário abordando os relatos sobre as angústias da profissão. • Roda de Conversa com os docentes para compartilharem de suas histórias.
Cronograma	Julho/2023 - 14 jul, encontro pré-recesso escolar de 1h e 30 min.	Agosto/2023 - 07 ago, encontro de 1h e 30 min.
Recursos	• Telefone celular; • Folhas de ofício	• computador, • aparelhos de multimídia, • vídeo, • folhas de ofício.
Avaliação	O encontro será avaliado a partir do questionário online	O encontro será avaliado a partir de anotações no diário de bordo da pesquisadora e das anotações dos diários de bordo dos docentes.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

Quadro 2 - Cronograma e roteiro da intervenção “Cafés Pedagógico II e III”

Encontros	Café Pedagógico II	Café Pedagógico III
Objetivos	Debater sobre questões socioemocionais dos professores, a partir das sugestões dos diários de bordo do Café Pedagógico I.	Debater sobre os saberes docentes, Legislação Educacional vigente e Avaliação da Aprendizagem
Metodologia	Roda de Conversa II: Emoções/Círculos de Paz	Roda de Conversa III: Avaliação da Aprendizagem - Celso Antunes
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da professora mediadora; • Apresentação do tema: Círculo de Paz e conversa com os docentes; • Vídeo e conversa com os docentes. • Roda de Conversa: Círculo de Paz. 	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada das respostas do questionário abordando os relatos sobre as leituras educacionais. • Leitura dinâmica sobre Teorias Avaliativas - autor Celso Antunes.
Cronograma	Agosto/2023 - 22 ago, encontro de 1h e 30 min.	Setembro/2023 - 06 set, encontro de 1h e 30 min.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • computador, • aparelhos de multimídia, • vídeo, • folhas de ofício, • símbolos dos Círculos de Paz: coração de tecido, cartas com mensagens positivas, lápis. 	<ul style="list-style-type: none"> • computador, • aparelhos de multimídia, • vídeo, • folhas de ofício.
Avaliação	O encontro será avaliado a partir das observações da pesquisadora.	O encontro será avaliado a partir de anotações no diário de bordo da pesquisadora e das anotações dos diários de bordo dos docentes.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

Quadro 3 - Cronograma e roteiro da intervenção “Cafés Pedagógico IV e V”

Encontros	Café Pedagógico IV	Café Pedagógico V
Objetivos	Debater sobre os saberes docentes, Legislação Educacional vigente e Avaliação da Aprendizagem	Debater sobre Metodologias ativas
Metodologia	Roda de Conversa IV: Avaliação da Aprendizagem - Jussara Hoffmann e Cipriano Carlos Luckesi	Roda de Conversa V: Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática - autores Lílian Bacich e José Moran
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura dinâmica sobre Teorias Avaliativas - autores Jussara Hoffmann e Cipriano Luckesi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura dinâmica sobre Metodologias ativas.
Cronograma	Setembro/2023 - 21 set, encontro de 1h e 30 min.	Outubro/2023 - 11 out, encontro de 1h e 30 min.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • computador, • aparelhos de multimídia, • folhas de ofício. 	<ul style="list-style-type: none"> • computador, • aparelhos de multimídia, • folhas de ofício.
Avaliação	O encontro será avaliado a partir de anotações no diário de bordo da pesquisadora e das anotações dos diários de bordo dos docentes.	O encontro será avaliado a partir de anotações no diário de bordo da pesquisadora e das anotações dos diários de bordo dos docentes.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

Quadro 4 - Cronograma e roteiro da intervenção “Café Pedagógico VI”

Encontros	Café Pedagógico VI
Objetivos	Síntese das teorias estudadas objetivando a implementação das mesmas na escola.
Metodologia	Roda de Conversa VI: Releitura das teorias estudadas durante os "Cafés Pedagógicos"
Procedimentos	•Leitura dinâmica sobre as teorias sobre avaliação e metodologias ativas para a implementação no dia a dia da escola.
Cronograma	Outubro/2023 - 21 out, encontro de 1h e 30 min.
Recursos	• folhas de ofício.
Avaliação	O encontro será avaliado a partir de anotações no diário de bordo da pesquisadora e das anotações dos diários de bordo dos docentes.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

A partir do entendimento do Projeto de Intervenção como a possibilidade de resolução de problemas, conforme Moura e Barbosa (2008), a presente pesquisa buscou identificar as dificuldades apresentadas no âmbito escolar pós-pandemia no que se refere à questão da avaliação como parte integrante nos processos de ensino e de aprendizagem, utilizando-se de rodas de conversa com os sujeitos envolvidos no cotidiano educacional da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Lourdes - Pelotas/RS.

Ainda conforme Moura e Barbosa (2008), trata-se de um projeto de intervenção no qual visa a qualificação dos professores e gestores da escola objeto da pesquisa.

Nesse sentido, os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da referida escola, participaram de momentos de estudos sobre teorias de avaliação da aprendizagem, proporcionados pela pesquisadora. Embora ocupando a função de Coordenadora Pedagógica, cabe ressaltar, que nos ‘Cafés Pedagógicos’ propostos, a mediação ocorreu enquanto pesquisadora, obedecendo aos critérios metodológicos de pesquisa, com observações e anotações, conforme elencado anteriormente.

A formação proposta pela intervenção pedagógica trouxe resultados positivos quanto à possibilidade de crescimento em momentos como os ‘cafés’. Os docentes receberam positivamente as leituras, os debates, os compartilhamentos de experiências - as narrativas.

6.1 Método da intervenção

O período da intervenção pedagógica compreendeu desde a primeira quinzena de julho de 2023 até a segunda quinzena de outubro de 2023, com encontros quinzenais pré-agendados, denominados, então, de Cafés Pedagógicos. Dentro do agendamento, buscou-se marcar cada 'café' em um dia diferente da semana para que os professores não tivessem problemas com relação ao calendário de atividades/avaliações.

O projeto intervencionista totalizou seis encontros temáticos de acordo com as leituras e autores selecionados para a pesquisa e, também, atendendo às solicitações/sugestões dos docentes participantes.

A proposta dos encontros serem em formato de "Café Pedagógico" recorre a uma prática na escola de que, em dados momentos, costuma-se realizar esse tipo de reunião, na qual cada professor leva um prato de doce ou salgado para partilhar entre os colegas. O gesto contribui para a descontração do grupo, caracterizando um ambiente mais acolhedor para as Rodas de Conversa. Para a realização dos encontros, o "Café partilhado" ficou a cargo da pesquisadora, em atitude de agradecimento pela participação no trabalho e por considerar mais sensato.

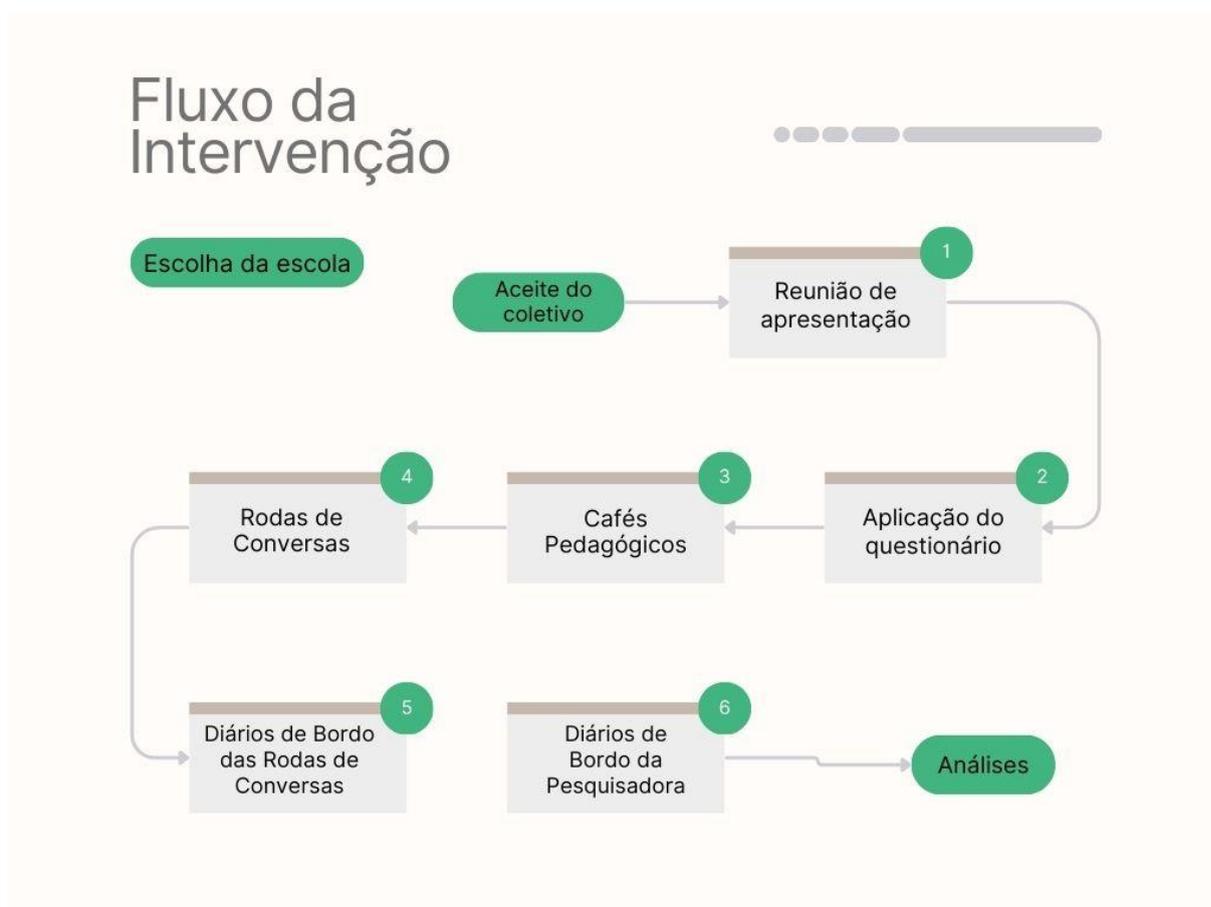
Após as leituras em preparação para os encontros, adotou-se uma temática pedagógica para cada "Café Pedagógico", no qual, ao final, cada docente foi presenteado com uma 'lembrancinha' referente à temática do encontro.

A previsão de realizar os encontros quinzenalmente, com exceção do primeiro, que foi apenas a apresentação da pesquisa e a disponibilização do questionário, objetivou não perder o foco dos temas debatidos nas Rodas de Conversa. Cada encontro foi realizado no turno da manhã, conforme calendário letivo e horário de trabalho dos docentes, sem nenhum tipo de cobrança de presença, pois nesses momentos, embora exercendo a função de coordenadora, estava a pesquisadora. É importante salientar, que alguns encontros foram reorganizados devido à demanda da escola e outros na tentativa de atender às solicitações dos docentes no primeiro "Café Pedagógico".

6.1.1 O ambiente de execução do projeto de intervenção

O ambiente em que ocorreram os “Cafés Pedagógicos” foi uma sala de leitura também utilizada em momentos especiais como palestras e atividades lúdicas. Cabe salientar que, optou-se por essa sala, para que os encontros não acontecessem na sala dos professores - local no qual ocorrem os intervalos - e a proposta era também acolhê-los de uma maneira diferenciada do cotidiano.

O local escolhido contava com mesas redondas, paredes azuis, estantes de livros, equipamentos de multimídias e cartazes coloridos. A sala foi adaptada para o momento, colocando-se as mesas para as laterais e as cadeiras dispostas em roda, voltadas para os equipamentos de multimídia. Um mural ou uma mesa com a decoração no tema de cada ‘café’ compunha o cenário dos encontros.



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

6.1.2 Descrição dos “Cafés Pedagógicos” da intervenção

O capítulo a seguir tem por objetivo descrever os “Cafés Pedagógicos” de maneira a explicitar os encontros para o melhor entendimento do processo. Antes, porém, faz-se necessário descrever o momento da apresentação da pesquisa ao grupo de docentes que dela participou.

A apresentação aconteceu antes do recesso escolar do mês de julho de 2023, em uma reunião pedagógica para encerramento do semestre letivo. Enquanto coordenadora pedagógica, tinha como missão passar alguns informes relativos ao funcionamento da escola e ao andamento do ano letivo após o retorno em agosto do mesmo ano.

Isso posto, e com o consentimento dos demais membros da equipe diretiva, apresentei-me como pesquisadora ligada à Universidade Federal do Pampa - Campus Jaguarão (UNIPAMPA), justificando minha temática de pesquisa ligada ao nosso trabalho coletivo dentro da escola.

Na sequência, apresentei verbalmente o projeto e o cronograma de trabalho explicando que a proposta tinha por objetivo estudo e reflexão sobre a temática da ‘Avaliação’ em nossa escola com momentos de leitura, rodas de conversas e debates com a intenção de compreender o ambiente escolar pós-pandemia e juntos traçar metas de ensino e de aprendizagem.

Ainda na reunião de apresentação, foi enviado o link do questionário *online* via grupo de *whatsapp*, o qual serviria de base inicial para os encontros. Neste primeiro encontro estavam presentes 08 (oito) docentes, os quais demonstraram-se receptivos e abertos à participação na pesquisa.

6.1.2.1 Café Pedagógico I

O “Café Pedagógico I” foi preparado com chá de maçã, cravo, canela e goiabada, alguns biscoitos salgados e bolachas doces. É importante falar que tanto para o mural, quanto para o chá, a colaboração das funcionárias da monitoria e merenda foram fundamentais.

O grupo de docentes foi convidado a sair da sala dos professores por ser um ambiente em que se encontram cotidianamente, e, ao convidá-los para a sala de leitura e recebê-los com um chá quente em um dia bem frio, foi acolhedor - o

grupo que sempre é muito resistente - naquele momento, demonstrou-se satisfeito. A proposta de retirá-los daquela sala diária, foi positiva, fez com que os mesmos não se vissem apenas em uma situação de “intervalo” e, sim, em um momento de “falas e reflexões”. A reunião foi agendada previamente, antes do recesso escolar, conforme descrito no início do capítulo, neste encontro havia 16 (dezesesseis professores presentes).

O horário escolhido para fazer a reunião, por autorização do diretor, foi o mesmo horário de trabalho. Os alunos foram dispensados com atividades compensatórias para que o momento acontecesse no turno de trabalho dos professores.

Ao término das aulas, os docentes foram convidados a passarem à sala de leitura. Após alguns minutos aguardando até que todos estivessem servidos, deu-se início ao encontro.

Para introdução da intervenção, foi organizado alguns *slides* os quais serviram de guia para minha fala que começou pela apresentação detalhada dos objetivos pelos quais eu estava fazendo o mestrado e o porquê estava fazendo com o grupo.

Nesse sentido, foi explicitado que o objetivo desse encontro e dos demais ‘cafés’, era falar sobre avaliação da aprendizagem observando o cenário pós-pandemia somada às consequências visíveis no ambiente escolar atual.

Na sequência, foi explicado que nossos debates e inquietações foram aspectos que contribuíram para essa decisão, além da condição temporária de coordenação pedagógica e, que também, era minha atribuição proporcionar esses momentos de estudos enquanto participante da equipe gestora da escola.

Ao preparar o encontro, após leituras feitas no mestrado, constatei a necessidade de antes de qualquer debate, falar dos saberes docentes e nesse primeiro momento, entrava a questão emocional de cada professor, ainda mais considerando o período pós-pandemia.

Como base teórica foi utilizado Tardif (2002), juntamente, com teóricos que abordassem as emoções, como Goleman (2012). Nesse encontro a ideia era trazer à tona lembranças dos professores enquanto estudantes, suas memórias afetivas ligadas à escola. Entretanto, falar de memórias afetivas infere olhar para si, para o ser professor plural. Nesse contexto, a partir de duas questões lançadas no questionário *online* - as lembranças positivas e negativas - , deixei que os professores falassem.

Na sequência da apresentação, após falar sobre as partes da pesquisa e

algumas falas dos docentes, entrei no tema ‘inteligência emocional’ a partir de um vídeo do psicólogo Rossandro Klinjey. No vídeo foi comentado sobre a importância de nos reconhecermos, principalmente, enquanto ser integral e plural; e, também, o quanto esse conhecimento influencia as nossas decisões sobre a nossa prática.

Após esse momento, a roda de conversa ficou aberta às narrativas dos professores, os quais participaram relatando situações enquanto estudantes e, também, relacionando com o seu ‘fazer docente’. As histórias compartilhadas trouxeram à ‘roda’ uma necessidade específica de falar mais dessas emoções, que esse tema fosse colocado em pauta nos próximos encontros.

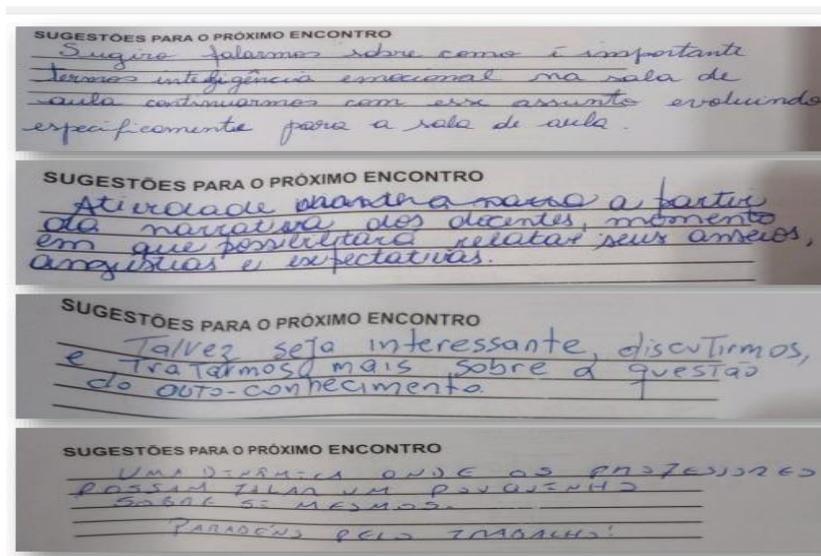
Figura 3 - Café Pedagógico I



Fonte: momento do encontro captado pela pesquisadora (2023)

Cada “Café Pedagógico” foi pensado dentro do tempo de trabalho dos professores, turno da manhã, 1h e 30 minutos, então, o passo final era a avaliação do encontro. Sendo assim, na sequência, todos os docentes receberam e preencheram o “Diário de Bordo” para avaliar o momento e, dentre as avaliações, conforme dito acima, os docentes pediram para falar mais sobre as emoções.

Figura 4 - Contribuições dos professores para o andamento da intervenção



Fonte: relatos dos professores (2023)

A partir das solicitações do “Café Pedagógico I”, optou-se por reorganizar o cronograma de intervenção e incluir um ‘Café Pedagógico’ especificamente sobre a temática das emoções no ambiente escolar.

6.1.2.2 Café Pedagógico II

O “Café Pedagógico II” contou com a presença de 19 (dezenove) docentes e abordou as questões socioemocionais dos professores, conforme a solicitação nas sugestões do encontro anterior, tornando-se o objetivo desse encontro antes de se debater, especificamente, a temática da ‘avaliação’.

O replanejamento foi essencial porque incluiu a pauta do grupo de professores e os reconheceu, também, como agentes de um processo de debates e compreensão do fenômeno em estudo, não somente com as pautas da pesquisa.

A sala na qual foi realizado o encontro foi a mesma, com a disposição das cadeiras em rodas para que a ideia de compartilhamento de narrativas permanecesse.

Em virtude do teor da temática “professor ser integral envolvendo as emoções”, optou-se por trazer uma professora da rede municipal, Lorena Ferreira Pinho, e que trabalha com o que chamamos de “Círculos de Construção de Paz¹⁰”.

¹⁰ O Círculo de Construção de Paz (CCP) é uma ferramenta da Justiça Restaurativa, que surge como uma alternativa ao modelo punitivista. Disponível em: <https://www.tjmt.jus.br/noticias/76269#:~:text=O%20C%C3%ADrculo%20de%20Constru%C3%A7%C3%A3o%20de,uma%20alternativa%20ao%20modelo%20punitivista.> Acesso em: 02 maio 24.

Assim sendo, um chocolate quente foi preparado para recepcionar os professores; o grupo demonstrou-se satisfeito com o agrado do chocolate quente em um dia muito frio.

A sala organizada com as cadeiras em círculo, e, ao centro, no chão, foram colocados objetos relativos à proposta dos “Círculos de Construção de paz”: mensagens de otimismo, flores, lápis, um livro, balas com embalagens personalizadas e com mensagens otimistas, e um coração de tecido para marcar o momento de quem está com a partilha da palavra (esses são os símbolos que a professora mediadora utiliza).

Sentados em círculo, cada professor pega o objeto símbolo do encontro, o coração de tecido - coração no formato anatômico humano - se apresenta e fala uma palavra que o caracteriza no momento do encontro, passando para o colega o coração e assim até que todos façam a mesma coisa.

A mediadora faz uma fala conciliadora e positiva, e, na sequência, convida o grupo para assistir a um vídeo “Toda criança precisa de um campeão” de uma professora americana - Rita Pierson - sobre as questões de sala de aula, motivação, reflexões sobre o ser professor, como cada professor avalia e interage com seus alunos.

No passo seguinte, cada docente segura o coração na mão e destaca alguma referência do vídeo, associando a sua prática e compartilha com os colegas. As reflexões são de diversas variantes como a questão afetiva, a ligação afetiva que o professor estabelece com o aluno, mais que conteúdos, fazer a diferença na vida de cada aluno na acolhida, conhecer a história de cada estudante, etc.

Na sequência, os professores assistiram a um vídeo e acompanharam a letra de uma música do grupo musical Teatro Mágico, com a letra que fala sobre “Presente”, a qual traz muitas reflexões, e, novamente em roda, foi passando o coração/objeto por cada professor completando a frase: “Agora me sinto... e sou professor porque...” os professores foram fazendo colocações a respeito da profissão destacando o quanto pensavam positivamente sobre o “ser professor”, apesar da desvalorização da categoria.

O encontro foi finalizado com a mediadora concluindo sua mensagem de conciliação, de escuta e convidando os docentes a explorarem os símbolos ao centro da roda.

Figura 5 - Café Pedagógico II



Fonte: momento do encontro captado pela pesquisadora (2023)

A avaliação do “Café Pedagógico II” ocorreu a partir da observação das reações dos docentes quanto ao momento proporcionado. Cabe salientar, que ao longo do encontro, os professores sentiram-se à vontade para partilhar suas angústias e aflições. Nesse sentido, avaliou-se como positiva a alteração no cronograma de intervenção para atender essa solicitação que, inicialmente, não fazia parte dos objetivos da pesquisa.

6.1.2.3 Café Pedagógico III

No “Café Pedagógico III” deu-se a continuidade do cronograma de intervenção e como objetivo teve o estudo e a leitura de Tardif (2002), sobre os saberes docentes e suas pluralidades, a Legislação Educacional vigente e a temática da ‘avaliação’ com Antunes (2002).

Na sequência, utilizando uma apresentação em *slides*, foi feita uma breve retomada à Legislação Educacional vigente, para que fosse possível relacionar o estudo da pesquisa em consonância aos ditames legais.

Após, comentou-se algumas abordagens teóricas de Antunes (2002) e a avaliação da aprendizagem. O terceiro momento do encontro foi a divisão dos professores presentes em grupos por afinidade (rodas menores); cada grupo partiu para a leitura de trechos selecionados de Antunes (2002), com direcionamento das seguintes reflexões: Referenciais psicopedagógicos e normativos, Diretrizes para uma avaliação da aprendizagem, Pressupostos para uma mudança da avaliação da

aprendizagem, Avaliação e retenção. O grupo leu e debateu sobre as ideias do autor e anotou no diário de bordo.

Figura 6 - Café Pedagógico III



Fonte: momento do encontro captado pela pesquisadora (2023)

O momento final do encontro, foi a entrega de uma mensagem, com sementes de girassol, associando a característica do girassol de voltar-se para o sol em dias ensolarados e de voltarem-se uns para os outros em dias nublados, para manter a vitalidade e a energia; essa analogia foi feita para simbolizar a profissão docente de que quando necessário, voltam-se uns para os outros para enfrentarem as adversidades da profissão.

A reação dos presentes foi positiva, sentiram-se acolhidos. E, também, desse modo, foi possível manter a temática da valorização enquanto ser integral e a inteligência emocional - debatidas nos primeiros cafés.

Figura 7 - Mensagem distribuída aos docentes no Café Pedagógico III



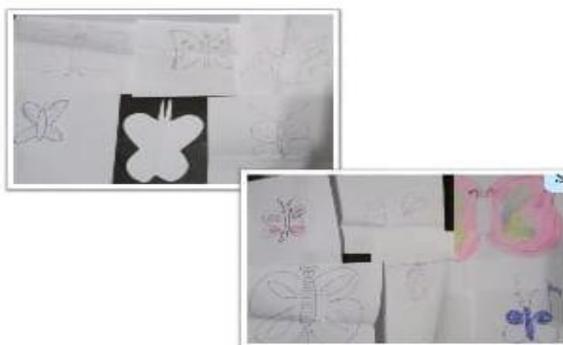
Fonte: momento do encontro captado pela pesquisadora (2023)

A avaliação do “Café Pedagógico III” foi através da observação dos debates nas rodas menores e a partir do ‘Diário de bordo’ da roda de conversa, entregue ao final do encontro.

6.1.2.4 Café Pedagógico IV

O “Café Pedagógico IV” iniciou com uma dinâmica com os professores. Foi solicitado que cada docente desenhasse uma borboleta de acordo com suas habilidades. A intenção da dinâmica era fazer uma analogia com a forma como cada professor ‘avalia/interpreta’ o desenvolvimento dos alunos, quando considera que todos desenvolvem-se ao mesmo tempo, com/e através da mesma habilidade.

Figura 8 - Dinâmica da borboleta desenvolvida no Café Pedagógico IV



Fonte: momento do encontro captado pela pesquisadora (2023)

O encontro teve como objetivo debater sobre a Legislação (LDB/BNCC), leitura e reflexão sobre Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista, Hoffmann (2005) e Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico, Luckesi (2008).

Na continuidade do encontro, realizou-se a leitura de alguns trechos da LDB, na parte que se refere à BNCC, sobre os currículos como base comum e parte diversificada. O local do encontro foi a mesma sala de leitura, com a disposição das cadeiras em roda e com a temática da borboleta, simbolizando a transformação da prática docente proposta pelo estudo e reflexão.

Após, foi feita uma leitura de *slides* com comentários e abordagens relativos à avaliação, tendo como base teórica Jussara Hoffmann (2005) e Cipriano Luckesi

(2008). Nesse momento, os professores ficaram atentos às leituras e aos comentários referentes aos trechos lidos.

Na sequência, sentados em roda, com o primeiro *slide* de Hoffmann (2005), os professores colocaram as suas vivências, mais como traumas causados no tempo de estudante, procedimentos e atitudes de seus professores em sala de aula que causaram pânico até os dias atuais, os fazendo lembrar o nome dos professores que causaram o trauma.

Figura 9 - Café Pedagógico IV



Fonte: momento do encontro captado pela pesquisadora (2023)

O terceiro momento, foi um vídeo sobre a Lição da borboleta, a reflexão foi sobre o processo de crescimento da lagarta que tem relação com o ser professor e as fases do desenvolvimento do trabalho. Os professores levantaram a questão da resiliência, de até quando o professor tem que ter a compreensão de todas as circunstâncias sempre, e em todos os momentos?

Os professores foram fazendo a leitura dos textos de Hoffmann (2005) e de Luckesi (2008), e, no debate na roda, foram relacionando questões do conteúdo, do dia a dia, alguns demonstrando-se mais flexíveis com as propostas das leituras, outros mais resistentes; entretanto, consideraram nas falas o que realmente é mais importante - aprender no cotidiano de forma significativa.

O último momento do “Café Pedagógico IV” foi a anotação no ‘Diário de bordo’ da roda de conversa sobre os principais aspectos debatidos no encontro e, ao final, a leitura de uma poesia de Mário Quintana intitulada ‘As borboletas’ e a entrega das lembrancinhas.

Figura 10 - Mensagem distribuída aos docentes no Café Pedagógico IV



Fonte: momento do encontro captado pela pesquisadora (2023)

A avaliação do “Café Pedagógico IV” foi através da observação dos debates nas rodas menores e a partir do ‘Diário de bordo’ da roda de conversa, entregue ao final do encontro.

6.1.2.5 Café Pedagógico V

O “Café Pedagógico V” aconteceu na mesma sala dos demais encontros, com a mesma organização em termos estruturais e com o significativo ‘café’ acompanhando o encontro.

O momento inicial foi uma fala sobre Metodologias ativas para uma educação inovadora, com a leitura de Moran (2018), destacando partes relevantes e objetivas para se trabalhar no encontro.

A partir da explanação baseada na leitura de *slides*, o “Café Pedagógico V” teve por objetivo debater diferentes formas de aprendizagem com o intuito de contribuir na prática docente no cenário pós-pandemia.

Conforme a leitura, os debates foram acontecendo, alguns professores destacaram o projeto desenvolvido na escola intitulado ‘Festa Junina nas diferentes regiões’, lembrando o quanto os alunos pesquisaram e apresentaram trabalhos bem elaborados.

Na sequência, os professores relataram que já estavam fazendo a experiência de trabalhos cooperativos e que os resultados estavam sendo positivos. Outro exemplo, foi o uso da plataforma digital Khan Academy¹¹, na qual os professores perceberam que alunos em sala de aula não trabalhavam tão bem, nem apresentavam resultados positivos, quanto na utilização da plataforma. Enquanto que bons alunos

11 Khan Academy: uma organização sem fins lucrativos com a missão de oferecer uma educação gratuita de alta qualidade para qualquer pessoa, em qualquer lugar. Disponível em : <https://pt.khanacademy.org/> acesso em 06 maio 24.

em sala de aula, apresentavam dificuldades de trabalhar na plataforma; o que observaram como sendo a multiplicidade de letramentos.

Após a leitura dos *slides*, os professores em rodas menores, dedicaram-se à leitura de alguns capítulos sobre as Metodologias Ativas e foram debatendo questões para, posteriormente, registrarem no ‘Diário de bordo’ da roda de conversa.

Assim como nos ‘cafés’ anteriores, o “Café Pedagógico V” teve como temática a centopeia, associando as muitas pernas às muitas possibilidades de aprendizagem que a escola pode proporcionar quando se tem a consonância do trabalho pedagógico; porém, nesse encontro, a temática foi mais em termos subjetivos sem a representação concreta através da lembrancinha do final do encontro. A justificativa foi devido a questões técnicas com a gráfica que realizava as impressões.

Figura 11 - Café Pedagógico V



Fonte: momento do encontro captado pela pesquisadora (2023)

A avaliação do “Café Pedagógico V” foi através da observação dos debates nas rodas menores e a partir do ‘Diário de bordo’ da roda de conversa, entregue ao final do encontro.

6.1.2.6 Café Pedagógico VI

A proposta do “Café Pedagógico VI” foi uma síntese dos demais ‘cafés’ para elaboração de um plano de trabalho pedagógico. O ambiente foi o mesmo dos demais, o lanche compartilhado também fez parte, a mudança nesse encontro foi a ausência de *slides* para leitura e debates.

Sendo assim, os professores reuniram-se em rodas menores e passaram a debater sobre três aspectos: avaliação na escola Nossa Senhora de Lourdes, as Metodologias ativas como prática de trabalho e formação continuada dos professores.

Os debates ocorreram conforme as leituras e anotações dos demais encontros, pois de posse do material e das anotações anteriores, os professores organizaram suas ideias e sugestões em um 'Diário de bordo' da roda de conversa com a reflexão direcionada para os aspectos elencados acima.

Figura 12 - Café Pedagógico VI



Fonte: momento do encontro captado pela pesquisadora (2023)

O encontro terminou com um agradecimento a todos os docentes que participaram da intervenção - representados pelos presentes - e com a devolutiva dos mesmos ao reafirmarem como positivos os 'cafés' com as leituras, debates e reflexões. A avaliação do "Café Pedagógico VI" foi através da observação dos debates nas rodas menores e a partir do 'Diário de bordo' da roda de conversa, entregue ao final do encontro.

7. MÉTODO DA AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Para melhor explicitar o caráter investigativo da intervenção, conforme Damiani *et al.* (2013, p. 62), na qual ressalta que "o método da avaliação da intervenção tem o objetivo de descrever os instrumentos de coleta e análise dos dados utilizados para capturar os efeitos da intervenção".

Ainda segundo a autora, o método de avaliação da intervenção é composto por "dois elementos: os achados relativos aos efeitos da intervenção sobre seus participantes e os achados relativos à intervenção propriamente dita" (Damiani *et al.*, 2013, p. 62).

A forma pela qual buscou-se descrever e interpretar os dados obtidos foi a análise de conteúdo com o embasamento teórico a partir da análise de Bardin (1977).

Segundo a autora, a análise de conteúdo é “ um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” [sic] (Bardin, 1977, p. 9).

Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, Bardin (1977, p. 21) destaca que “na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração”, nesse sentido, o passo a seguir é a análise dos dados conforme o método da análise de conteúdo.

8. ANÁLISE DOS DADOS

A escolha do método da análise de conteúdo deu-se a partir da sistematização proposta por Bardin (1977), a qual consiste na pré-análise, exploração do material e o tratamento dos dados obtidos, sistematização que colabora com o presente estudo.

Seguindo a proposta de aplicação da análise de conteúdo de Bardin (1977), organizou-se o seguinte planejamento:

Quadro 5 - Possibilidade de aplicação da análise de conteúdo

Possibilidade de aplicação da análise de conteúdo		
Pré-análise	Exploração do material	O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura flutuante; • Escolha dos documentos; • Formulação das hipóteses e dos objetivos; • Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores • Preparação do material. 	<ul style="list-style-type: none"> • Categorização; • Decodificação; • Índices quantitativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tratamento e interpretação dos dados, validação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

A técnica de análise para estudo dos resultados é a temática ou categorial, visando a sistematização para interpretação dos dados obtidos, que segundo Bardin (1977):

Esta, pretende tomar em consideração a totalidade de um «texto», passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido. Isso pode constituir um primeiro passo, obedecendo ao princípio de objectividade [sic] e racionalizando através de números e percentagem, uma interpretação que, sem ela, teria de ser sujeita a aval (Bardin, 1977, p. 36).

Ainda segundo Bardin (1977, p. 37) “É o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem.” Com a referida técnica buscou-se inferir significados às respostas e observações no processo de obtenção dos dados.

Para a criação das categorias obedeceu-se aos critérios propostos por Bardin (1977), conforme quadro acima. Para tais procedimentos, seguiu-se a ordem sugerida pela pré-análise, iniciando-se, portanto, pela leitura flutuante na intenção de observação atenta do material para escolha dos documentos que foram considerados pela análise.

Na sequência, de posse dos documentos escolhidos (respostas do questionário, diários de bordo da pesquisadora/professores e das rodas de conversa) e com alguns questionamentos elencados, os quais serão mencionados posteriormente, definiu-se a constituição do *corpus* a ser estudado, que segundo Bardin (1977, p. 96) “O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, selecções [sic] e regras.” Nesse sentido, a presente pesquisa procurou obedecer às regras teorizadas pela autora, considerando a relevância da temática atrelada aos dados obtidos.

Na constituição da pré-análise, ao se explorar o material obtido, observou-se alguns questionamentos os quais pretende-se ao longo da interpretação dos dados corroborá-los ou refutá-los. Antes, porém, optou-se pela retomada dos objetivos que regem a presente pesquisa.

Nesse sentido, questionar o papel da avaliação como parte integrante nos processos de ensino e de aprendizagem no pós-pandemia, traz à questão de observar que o objetivo geral da pesquisa é identificar as concepções de avaliação que perpassam a prática de professores da etapa final do ensino fundamental em uma escola municipal de Pelotas.

A partir dessa perspectiva levantou-se os seguintes questionamentos: (I) pelos debates cotidianos na escola, os professores não realizam leituras sobre

avaliação ou, quando as realizaram durante sua formação inicial, foi de maneira superficial? (II) os docentes compreendem a avaliação como parte integrante nos processos de ensino e de aprendizagem e não meramente classificatória? (III) a leitura sobre teorias da avaliação, proposta pela intervenção deste estudo, acrescentou conhecimento aos docentes que dele participaram?

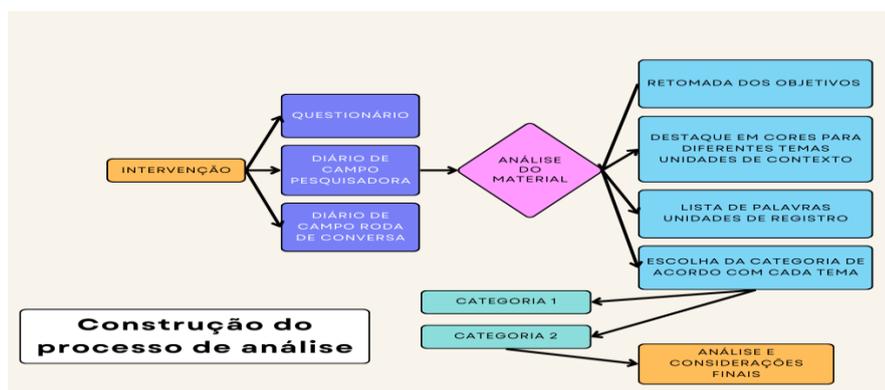
A relevância de retomar o propósito desta pesquisa está na observação de dar coerência à análise dos resultados obtidos com foco na avaliação da intervenção proposta, além de apresentar justificativas que fundamentem a importância deste estudo na escola em questão.

Além de resgatar o objetivo geral desta pesquisa, cabe, também, retomar dois objetivos específicos na pretensão de consolidar a análise dos dados sem perder o foco proposto no início deste trabalho. Nesse sentido, entre os objetivos específicos mencionados estão: conceituar concepções, avaliação, prática (docente), ensino e aprendizagem; e identificar o papel da avaliação nas diferentes teorias de aprendizagem.

A partir da retomada de proposições norteadoras da presente pesquisa, embasou-se a análise dos dados com vistas a responder aos questionamentos e a observar se a intervenção obteve os resultados almejados.

Para construir o processo de análise e chegar às categorias, organizou-se o material e os procedimentos conforme quadro a seguir:

Quadro 6 - Construção do processo das categorias de análise



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

Conforme a sequência apresentada pela figura acima, após a retomada dos objetivos, o passo seguinte foi destacar, em diferentes cores, expressões/frases afins com o objetivo de observar a frequência com que apareciam as manifestações e,

assim, codificar as respostas obtidas na pesquisa. Por aproximação temática, conforme Bardin (1977, p. 77), foi possível realizar um levantamento prévio do material e inferir consonâncias entre as falas dos participantes da pesquisa, culminando na decodificação dos dados.

Nesse sentido, entende-se por unidades de contexto todo o material derivado do Questionário apresentado aos docentes no início da pesquisa, dos Diários de Bordo da pesquisadora e dos Diários de Bordo das Rodas de Conversa para análise e codificação conforme Bardin (1977):

A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são óptimas [*sic*] para que se possa compreender a significação exacta [*sic*] da unidade de registo. Isto pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema (Bardin, 1977. p. 107).

Na sequência da análise, os resultados encontrados foram organizados em torno dos questionamentos formados ao retomar os objetivos, orientando a tomada de decisão quanto às listas de palavras que concatenam com a definição das unidades de registros que, para Bardin (1977, p. 104), “A unidade de registo.- É a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização”, formando, por fim, as categorias, onforme quadro a seguir:

Unidades de Registros
Avaliação como processo constante
Avaliação e aprendizagem
Avaliação quantitativa e qualitativa
Inferências diversas sobre avaliação
As significações dos processos de ensino e de aprendizagem
Concepções de ensino
Leituras sobre teóricos da Educação
Leituras sobre teóricos da Educação especificamente sobre Avaliação
Atualização da prática pedagógica
Compartilhamento de experiências
Professor, ser plural

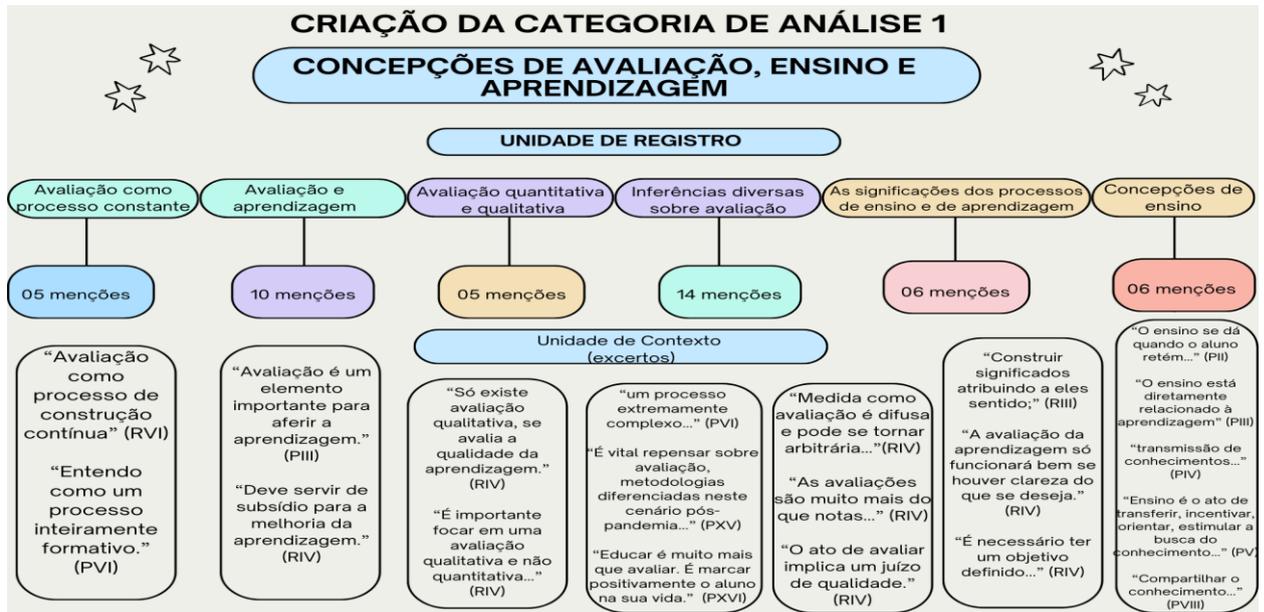
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

A partir da apresentação acima e observação dos dados, foi possível delinear as temáticas e formatar as categorias para a análise, que para Bardin (1977):

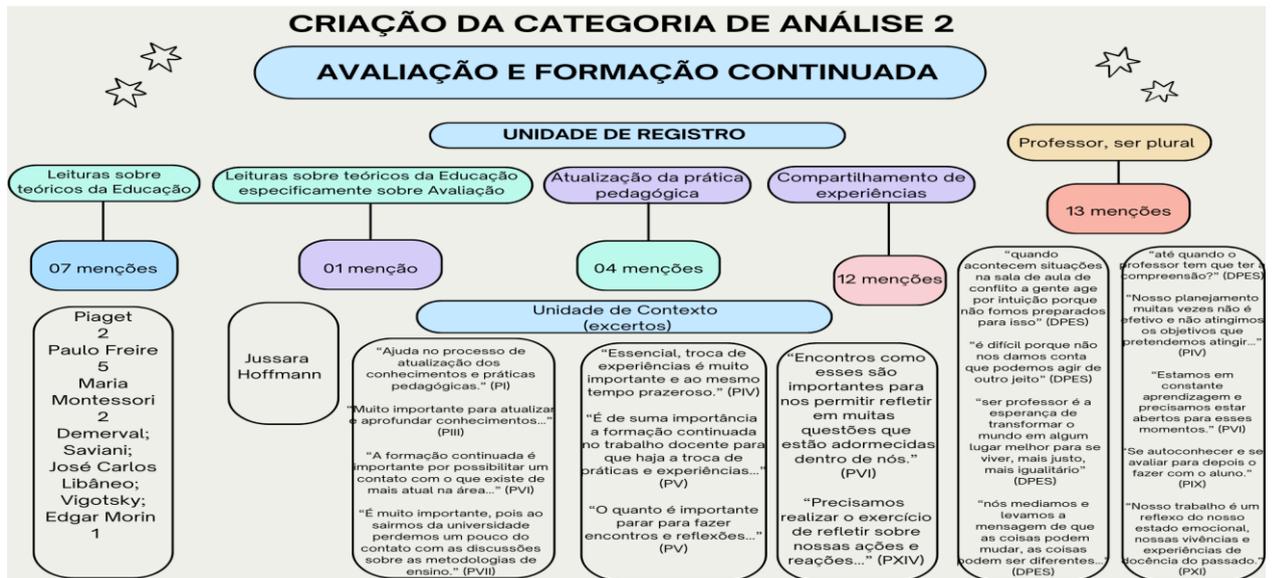
A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género [*sic*] (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado [*sic*] em razão dos caracteres comuns destes elementos (Bardin, 1977, p. 117).

Para uma melhor compreensão da formação das categorias, os quadros a seguir explicitam a trajetória de leitura e interpretação das temáticas para culminar na definição da categoria. Os quadros foram organizados conforme os passos mencionados anteriormente, abordando as unidades de contexto, com excertos dos dados obtidos, levando a escolha das unidades de registros e às menções à temática de cada contexto, relatando a frequência com que os participantes apontavam no decorrer da intervenção.

Quadro 7 - Criação da categoria de análise 1



Quadro 8 - Criação da categoria de análise 2



8.1 Elaboração das categorias de análise

A seguir, após as etapas orientadas pela técnica de Bardin (1977), as categorias foram definidas a partir dos objetivos do trabalho em consonância com o material obtido ao longo da pesquisa, extraído dos instrumentos de coletas de dados, no caso deste trabalho, o Questionário, os Diários de Bordo da pesquisadora

e os Diários de Bordo das Rodas de Conversa, os quais serviram de meio para tencionar as considerações do estudo sobre a temática da avaliação.

Nesse sentido, as categorias que surgiram foram 'Concepções de Avaliação, Ensino e Aprendizagem' e 'Avaliação e formação continuada'. Na sequência, a elaboração de cada categoria será descrita para a compreensão dos resultados.

8.1.1 Categoria de análise 1 - Concepções de Avaliação, Ensino e Aprendizagem

A categoria reflete as percepções dos docentes da pesquisa com relação ao processo de avaliação e suas relações com o contexto do estudante, a prática docente na escolha dos objetos do conhecimento e os instrumentos avaliativos observando a significação para a realidade dos alunos.

Organizada a partir das unidades de contexto e de registro e às menções às quais os participantes apresentaram, demonstra as percepções dos docentes com relação às temáticas sobre ensino, aprendizagem e a avaliação, a partir das respostas e relatos aos instrumentos de coletas de dados, conforme foram seguindo os encontros da intervenção, tratados como Cafés Pedagógicos.

A definição da categoria como Concepções de Avaliação, Ensino e Aprendizagem deu-se a partir das observações acerca das respostas dos participantes que tratavam de conceituações diversas, sem embasamento teórico ou referindo-se a teorias da formação inicial, como nos exemplos, "Avaliação como processo de construção contínua" (RVI, Diário) e "O ensino se dá quando o aluno retém"(PII, Questionário). A partir dos excertos, é possível inferir sobre o entendimento dos docentes acerca da temática da intervenção levando a considerar a importância do estudo como embasamento teórico.

Para Hoffmann (2005), é

[...] é essencial e urgente o repensar do significado da ação avaliativa da educação infantil à universidade. Quaisquer práticas inovadoras desenvolver-se-ão em falso se não alicerçadas por uma reflexão profunda sobre concepções de avaliação/educação (Hoffmann, 2005, p.10).

A primeira unidade de registro traz como palavras-chave 'Avaliação como processo constante', com cinco ocorrências entre os participantes, levando a inquirir

se os docentes dominam teoricamente os processos citados ao falar da avaliação contínua e avaliação formativa.

A avaliação de forma contínua permite respeitar os diferentes contextos pelos quais passam os estudantes, objetivando a busca pelo conhecimento.

Para Antunes (2002, p. 17), “uma avaliação do rendimento escolar somente pode ser considerada eficiente quando produto de uma observação contínua ao longo do período escolar e não somente concentrada nos momentos de provas e exames”; em outras palavras, deve-se avaliar continuamente, ao longo do ano letivo, com diferentes instrumentos avaliativos e de diferentes formas.

Moran (2018) corrobora essa afirmação destacando que “Avaliar não é fim. Avaliar é processo” e que o processo de avaliação necessita passar por fases de diagnóstico, formação e verificação de aprendizagem, com vistas a reorganizar e reavaliar constantemente “a ação educativa” (Moran, 2018, p. 257).

As investigações sobre avaliação apontam contradições entre discurso e prática de alguns educadores, tornando a ação avaliativa “classificatória e autoritária”, inferindo que tais consequências advêm da história enquanto aluno e professor (Hoffmann, 2005, p.12).

A autora destaca que a avaliação “permite perceber com clareza que a prática avaliativa do professor reproduz e (assim) revela fortemente suas vivências como estudante e como educador”, o que infere a necessidade de formação e estudos contínuos por parte do educador (Hoffmann, 2005, p.16).

No que se refere à avaliação formativa foi destacada a relevância em debater, pois, conforme a fala do participante no ato de *avaliar* é importante “o quanto o aluno conseguiu compreender dos objetos de conhecimento” (PVII, Questionário). Nesse sentido, o ato de avaliar é considerado a possibilidade de um aprimoramento do que foi ensinado, buscando consolidar a aprendizagem (PVII, Questionário).

Pacheco (1998) destaca a importância da avaliação formativa no sentido de criar condições para que o estudante consolide sua aprendizagem:

Utilizar a avaliação formativa como elemento central da construção do referente não significa que o professor abandone a formulação de objectivos [sic] de aprendizagem, tão-só que avalie a partir de um feedback contínuo que fornece informações para a recolha de dados. Por esta mesma razão, a avaliação formativa, sendo uma avaliação sem nota, é uma prática dinâmica que faz parte da pedagogia de mestria e que se destina a criar as condições para o sucesso do aluno (Pacheco, 1998, p. 116).

Em outras palavras, defende uma avaliação formadora, em uma perspectiva que objetiva a avaliação a partir de informações referentes ao processo do educando, considerando o controle que provém da nota, um auxílio para a aprendizagem.

O autor reforça ainda que:

A avaliação formativa entendida numa lógica de ajuda à aprendizagem não é uma prática que possa ser regulamentada pela Administração Central mas, pelo contrário, é uma atitude que exige, por um lado, a aplicação de registos estruturados e, por outro, a introdução de mudanças curriculares fundamentais e a observação de condições estruturadas [sic] favoráveis (Pacheco, 1998, p. 124).

O estudo proposto por este trabalho está em consonância com as ideias do autor, pois enquanto participante da gestão da escola, nesse sentido, observando o contexto como um todo, infere-se a importância de que as decisões para avaliar comecem por uma mudança de postura, a qual passa pela formação pedagógica.

A segunda unidade de registro considerou a avaliação da aprendizagem como palavras-chave, de maneira mais ampla, a partir de dez menções entre os participantes. O número elevado de referências a este aspecto permite destacar a questão do embasamento teórico no momento de objetivar a avaliação, pois demonstra a prática da avaliação na escola de maneira quantificada, utilizada como medida de classificação.

No que tange a avaliação e a prática pedagógica, para muitos docentes, a “Avaliação é um elemento importante para aferir a aprendizagem dos estudantes e também identificar as fragilidades do processo de ensino-aprendizagem [sic] para reelaborar constantemente o fazer pedagógico” (PIII, Questionário).

Para outros participantes, o foco está nos objetivos tratados nos diferentes instrumentos de avaliação, os quais devem ser “bem elaborado [sic], sem duplo sentido e com clareza no que está sendo solicitado” (PII¹², Questionário), que destaca ainda que, não há a necessidade da avaliação ser em forma de provas específicas, mas sim, pela observação diária e objetiva.

Luckesi (2011) ressalta que no cotidiano escolar o objetivo deve ser a aprendizagem e o desenvolvimento, para que, se necessário, sejam feitas intervenções.

12 PII, PIII, PVIII: são excertos das respostas dos respondentes do questionário.

Na prática escolar, nosso objetivo é que nossos educandos aprendam e, por aprender, se desenvolvam. A avaliação da aprendizagem está a serviço desse projeto de ação e configura-se como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e conseqüentemente, se necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados. Significa investigar e, com base nos conhecimentos produzidos, tomar decisões de intervenção quando necessário (Luckesi, 2011, p. 175).

Em se tratando da avaliação diagnóstica, os participantes entendem como positiva e coerente com a possibilidade de nortear o trabalho e focar no que realmente o aluno necessita.

O diagnóstico obtido através da avaliação, no âmbito escolar, é de fundamental importância, desde que, posterior à constatação da situação de aprendizagem do aluno, o educador passe à fase de decisão sobre de onde começar seu trabalho com vistas a proporcionar ao educando a oportunidade de seguir sua trajetória de formação.

Hoffmann (2005) afirma que “a avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação” (Hoffmann, 2005, p. 15).

Na sequência de descrição da formação da categoria 1, observou-se a divergência de entendimento quando falado em avaliação qualitativa e quantitativa, devido a essa observação, considerou-se como unidade de registro, pois apresentou cinco menções dos professores participantes.

O debate acerca da avaliação qualitativa e quantitativa explicitou que os participantes não comungam da mesma conceituação, como a seguinte colocação “É um processo constante na minha visão e que deve se pautar por critérios qualitativos e quantitativos” (PI, Questionário).

Para o participante RVI (Diário), “Só existe avaliação qualitativa, se avalia a qualidade da aprendizagem” e entende que “É importante focar em uma avaliação qualitativa e não quantitativa” (RVI, Diário).

Luckesi (2011) discorre sobre a avaliação destacando que:

não existe avaliação quantitativa, mas somente qualitativa, pelo fato de que, constitutivamente, a qualidade é atribuída tendo por base uma quantidade. Para compreender os termos dessa afirmação, importa retomar o que entendemos por avaliação (Luckesi, 2011, p. 417)

Nesse sentido, o estudo e esclarecimento sobre as características de cada avaliação torna-se oportuno, haja vista a divergência de entendimento que, pelas observações enquanto pesquisadora, não era um fato isolado, pelo contrário, havia muitas colocações durante o debate acerca dessa diferenciação e definição de cada forma.

Luckesi (2011, p. 419) afirma ainda que “Em síntese, o ato de avaliar é um ato de atribuir qualidade, tendo por base uma quantidade, o que implica ser a avaliação constitutivamente qualitativa”.

O autor reforça que há uma confusão conceitual no que tange falar sobre avaliação qualitativa e quantitativa. Destaca que, os educadores, a partir da LDB, passaram a relacionar aspectos afetivos com avaliação qualitativa e aspectos cognitivos com avaliação quantitativa, reforçando a distorção de entendimento (Luckesi, 2011).

O ato de avaliar, segundo Luckesi (2011), exige procedimentos planejados e objetivos claros por parte do professor, para que o processo seja adequado ao ponto de coletar dados relevantes, capazes de reorientar os educandos e, quando necessário, reavaliá-los.

Para Antunes (2002, p. 10), “a tarefa do professor ao avaliar exige competência, discernimento, equilíbrio, além, é claro, de conhecimentos técnicos”, corroborando com os objetivos da intervenção proposta pelos Cafés Pedagógicos.

A unidade de registro marcada pela grande frequência com que apareceu na pesquisa foi ‘Inferências diversas sobre avaliação’ - com quatorze menções possíveis de enquadramento nesta categoria, demonstrando o quanto o grupo participante da intervenção divergia ou, até mesmo desconhecia, as teorias tratadas ao longo do estudo proposto.

Para Hoffmann (2005), “Uma prática avaliativa coerente” exige formação constante por parte do professor, é relevante a busca por fundamentos teóricos que possibilitem avaliar as “conexões entre as hipóteses formuladas pelo aluno e a base científica do conhecimento” (Hoffmann, 2005, p. 19).

Outro aspecto que compôs a formação da categoria, foram as respostas dos docentes acerca da significação do trabalho pedagógico, levando a definir essa unidade de registro como ‘As significações dos processos de ensino e de aprendizagem’. Ao mencionar “Construir significados atribuindo a eles sentido” (RIII,

Diário), revela o pensamento consciente do participante, embora a prática da escola demande outras definições.

Hoffmann (2005) concentra suas investigações em uma proposta construtivista, na qual proporcione ao aluno uma aprendizagem “libertadora, conscientizadora das diferenças sociais e culturais” (Hoffmann, 2005, p. 21). Nesse sentido, as colocações dos participantes vão ao encontro do proposto pela autora, entretanto, esbarram na burocracia do ambiente escolar.

Antunes (2002) compartilha da mesma proposta construtivista defendendo a ideia de que o aluno tem seus conhecimentos prévios e a escola precisa ensinar com significação “Não há por que avaliar quando não existe razão no ensinar!” (Antunes, 2002, p. 19).

As concepções de ensino tornam-se de grande relevância para o trabalho educacional. Seja pelo método tradicional, ou pela visão construtivista, o profissional precisa ter em mente o que está fazendo e a qual objetivo pretende chegar.

O ensino é o caminho para o cidadão em processo de aquisição da aprendizagem que visa colaborar para a sua vida pessoal, profissional e como ser social. Nesse contexto, precisa objetivar conteúdos com vistas a um futuro profissional e enquanto cidadão. Em outras palavras, deve-se levar em conta muitos aspectos referentes não só as habilidades cognitivas dos alunos, como também sua formação enquanto pessoa.

Ensinar é um processo complexo no qual devemos utilizar conteúdos/objetos de ensino para o desenvolvimento de habilidades nos alunos e compreender que todo o contexto fora da escola deve ser considerado ao se falar de ensino, pois o sucesso no desenvolvimento como pessoa cognitiva e emocional acontece através do ensino no qual tem que ser visto como o meio e não o fim para se chegar ao conhecimento, é a transmissão de conhecimentos, o compartilhamento de ideias.

Para Luckesi (2011),

o currículo está a serviço do seu processo de desenvolvimento. Os conteúdos escolares constituem o “meio ambiente” onde o educando se forma no espaço escolar, convivendo cotidianamente com eles. Nesse processo interativo, o educando constitui-se a si mesmo na convivência com os outros e com o sagrado (Luckesi, 2011, p. 88).

Sendo assim, finalizando a composição da categoria, escolheu-se como unidade de registro 'Concepções de ensino' compreendendo a relevância da análise dessas informações para os resultados da pesquisa.

Síntese da categoria 1 - Concepções de Avaliação, Ensino e Aprendizagem

A construção da categoria 1 perpassa pela necessidade de analisar as respostas dos participantes da intervenção pedagógica proposta por este estudo no que tange à compreensão das teorias que envolvem a avaliação, ensino e aprendizagem. Além da análise, propor inferências as quais levaram os participantes a darem como respostas/observações os relatos apresentados.

As primeiras percepções a partir da análise dos dados levam à observação de que os docentes não realizavam, ao longo de sua prática pedagógica, leituras sobre a temática da avaliação, constatação que corrobora com a presente pesquisa, considerando, enquanto coordenadora pedagógica, as dúvidas e incertezas abordadas em reuniões e conselhos de classe quando o assunto referia-se a avaliação da aprendizagem.

Após a pandemia de Covid 19, as indagações sobre o que ensinar e como avaliar diante do cenário atual intensificaram-se, levando - enquanto coordenadora pedagógica desta escola - à necessidade de produção desta pesquisa. As contribuições dos docentes participantes reafirmaram a importância de proporcionar momentos de estudos no ambiente escolar, refletindo sobre sua realidade na intenção de desenvolver um trabalho cidadão.

As análises das respostas demonstraram a carência de estudo sobre o tema da avaliação, embora muitos participantes compreendam a avaliação como processo constante na formação escolar, dialogando com Antunes (2002) e com Moran (2018), os quais tratam o processo avaliativo como observação constante.

Contudo, o estudo revelou uma diversidade de conceituação em torno da avaliação da aprendizagem, a qual diverge com a prática na sala de aula, reproduzindo ações de forma automática sem a reflexão sobre a significação com a realidade do aluno, principalmente, no pós-pandemia.

Outro aspecto relevante para análise refere-se acerca da significação do trabalho pedagógico relacionado com o ensino; em outras palavras, as significações dos processos de ensino e de aprendizagem que permeiam o trabalho dos

professores, na escola, voltadas a ensinar com objetivo, com planejamento em consonância com a vida do aluno, fora da escola.

Além das contribuições elencadas anteriormente, os relatos revelam a consciência dos participantes sobre realizar um trabalho que tenha relações com a vida dos estudantes, porém ressaltam que a prática pedagógica fica prejudicada pelas demandas da escola, a qual submete-se às exigências burocráticas da mantenedora - Secretaria Municipal de Educação - definindo relatórios baseados em avaliações externas, as quais não condizem com o dia a dia da escola.

Em síntese, a falta de formação continuada sobre a temática da avaliação, bem como, a demanda burocrática do sistema educacional brasileiro, estão na contramão de uma Educação de qualidade.

8.1.2 Categoria de análise 2 - Avaliação e formação continuada

Esta categoria representa o entendimento dos docentes da presente pesquisa sobre as questões elencadas a respeito dos desafios de ensinar e as significações dos processos de ensino e de aprendizagem, o complexo processo que envolve a interação na sala de aula quando se trata da avaliação da aprendizagem e as concepções sobre a temática que cada docente trabalha em sua metodologia.

A partir das unidades de registros foi possível demonstrar as percepções dos docentes com relação às temáticas sobre os desafios de ensinar, formação continuada e avaliação, tendo como base as respostas aos instrumentos de coleta de dados abordando o processo de ensino e de aprendizagem, as metodologias utilizadas, a formação docente e suas leituras que farão a construção do ato de avaliar.

Entre os desafios de ensinar atualmente está a governança nas instituições. Nesse amplo debate encontram-se questões desde estrutura física como a falta de materiais didáticos e acesso a mídias digitais, conforme PIII (Questionário), “Entre os desafios de ensinar atualmente estão a falta ou precariedade de materiais didáticos: livros e outros recursos tais como dispositivos de acesso a mídias digitais e a internet de qualidade”, até desafios de ordem social os quais extrapolam a competência da escola, pois abordam aspectos econômicos que refletem na sala de aula.

Além dos fatores elencados acima, a estruturação de turmas com excessivo número de alunos contribui com os desafios de ensinar, tornando o processo complexo e dificultando o atendimento individualizado (PVII, Questionário).

Dentre os questionamentos da pesquisa sobre as leituras realizadas pelos docentes participantes, tanto na formação acadêmica inicial, quanto na formação continuada, revelaram uma baixa frequência quanto a estudos contínuos. Dados revelados pelas citações de poucos autores teóricos da Educação que concatenam com este estudo e com o fazer pedagógico atual.

O primeiro instrumento de coleta utilizado para dar início ao estudo foi o questionário, no qual 08 (oito) participantes responderam. Desses participantes, 07 (sete) mencionaram autores diversos, o nome mais frequente foi de Paulo Freire com 04 (quatro) menções, os demais foram nomes aleatórios e apenas um participante citou Jussara Hoffmann, umas das bases teóricas deste estudo.

Com base nessas análises preliminares, definiu-se as primeiras unidades de registros como 'Leituras sobre teóricos da Educação' e 'Leituras sobre teóricos da Educação especificamente sobre Avaliação'.

Na sequência, os dados obtidos deram origem à unidade de registro como 'Atualização da prática pedagógica', pois, conforme participante PI (Questionário), a formação continuada "Ajuda no processo de atualização dos conhecimentos e práticas pedagógicas".

A profissão docente exige uma atualização constante, pois o ensino não é engessado e deve acompanhar a realidade de cada público alvo ou mudança. Isso posto, compreender que ser professor é um processo contínuo, faz muita diferença para o sucesso do trabalho realizado.

No processo de formação contínua de cada docente, a formação na escola é muito importante para atualizar e aprofundar conhecimentos específicos da área do conhecimento, proporciona o compartilhamento de novas ferramentas didáticas e propõe a reflexão sobre temas transversais que "compõem o fazer pedagógico - relações étnico-raciais, relações de gênero, educação ambiental, por exemplo" (PIII, Questionário).

Além das temáticas específicas das diferentes áreas do conhecimento, "É importante falar em políticas públicas educacionais em vigência, e a legislação educacional", conforme o participante PIII (Questionário), o qual aborda a importância da prática pedagógica estar em consonância com a legislação e os estudos teóricos atualizados.

Ainda segundo o participante PIII (Questionário), "os professores deveriam ter mais momentos de formações continuadas" para que as trocas de experiências sejam

sob à ótica de cada escola, de cada contexto, com leituras prévias, debates, reflexões e encaminhamentos práticos que resultem em ganho de qualidade para o processo de ensino e de aprendizagem.

Em outras palavras, debater constantemente sobre o fazer pedagógico, traz ganhos relevantes para o trabalho docente, “A formação continuada é importante por possibilitar um contato com o que existe de mais atual na área” (PVI, Questionário).

A partir desse contexto, surge a unidade de registro ‘Compartilhamento de experiências’, pois as contribuições dos participantes reverberaram a consciência da necessidade de momentos como os realizados na intervenção pedagógica, com dados relevantes para as análises pretendidas.

Na prática, o trabalho docente exige um investimento muito intenso em todos os sentidos, é uma constante busca por estudos “os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada” (Tardif, 2002, p. 249).

Por fim, a unidade de registro ‘Ser professor’, revela aspectos subjetivos da profissão docente, os quais reverberam no processo educativo - ensinar/avaliar. Devido a essas contribuições, buscou-se descrever e compreender a profissão docente após a pandemia, pois os participantes elencaram, ao longo dos Cafés Pedagógicos, as mais diversificadas situações em que se encontram os alunos e a comunidade escolar, de maneira geral, após passar pela pandemia de Covid 19.

Entre os desafios apontados pelos participantes da pesquisa estão a indisciplina, a baixa frequência e o comprometimento da família com os estudos dos filhos “Os desafios para ensinar englobam a baixa frequência escolar, falta de comprometimento com as tarefas enviadas para serem feitas em casa, ausência de hábitos de estudo, falta de organização dos cadernos” (PVI, Questionário).

Outro aspecto relevante que complementa a lista dos desafios de ensinar pós-pandemia é despertar o interesse para aprender “O maior desafio de ensinar, no momento, é fazer com que o aluno queira realmente aprender para a vida” (PIV, Questionário).

O ofício de ensinar pressupõe um processo interativo entre os sujeitos, a sala de aula é um espaço de trocas, sendo, portanto - essas trocas - pontos importantes para a definição do trabalho pedagógico (Tardif, 2002, p. 118).

Entretanto, ‘desabafos’ como “até quando o professor tem que ter a compreensão?” (DPES, Diário), revela o desgaste da profissão com aspectos que deveriam ter um compartilhamento de ações entre os envolvidos no processo escolar.

Ser professor é um processo de construção contínua, uma busca por experiências e conhecimentos que agreguem ao fazer pedagógico, melhorando o processo de construção do ensino e da aprendizagem de cada estudante, tornando-o significativo e prazeroso.

Nesse sentido, a partir das palavras de Tardif (2002), no trabalho cotidiano, aliar teoria e prática pode ser o caminho orientador do fazer docente para a equidade, considerar suas experiências e vivências aliadas aos seus conhecimentos teóricos é o ponto que deve ser almejado por todos os atores da educação.

Contudo, o magistério por ser uma classe tão importante, deveria ser melhor remunerada. A desvalorização do professor compõe os desafios de ensinar. E, além da desvalorização, “a atual conjuntura de retorno a uma mentalidade conservadora e retrógrada que rejeita e combate o ensino embasado na pedagogia histórico-crítica, também soma-se aos desafios de ensinar, um exemplo é a escola sem partido” (PIII, Questionário).

Outro aspecto relevante é a metodologia, na qual devemos aproveitar o que cada metodologia tem de bom e adaptar para cada situação prática. A metodologia de apresentação do conteúdo deve ser, sobretudo, dialógica, com o estímulo à leitura, escrita, reflexão e discussão. É importante a diversificação de metodologias (PVII, Questionário).

Para Antunes (2002), é a partir da metodologia que se pode preparar a avaliação, “Uma primeira lâmpada que necessita ser acesa envolve a discussão sobre a qual perspectiva de ensino é utilizada pela escola e pelo professor, pois somente à luz desse paradigma é que sobre avaliação se pode falar” (Antunes, 2002, p. 14).

Luckesi (2011, p. 93) corrobora essa afirmação destacando que “Por metodologia, mais do que as técnicas de ensino-aprendizagem [*sic*], entendemos o modo de servir-se dos conteúdos curriculares para a formação do educando”.

Um fator imprescindível para a realização da metodologia é a relação que se estabelece entre professor e aluno que precisa ser de compromisso, afeto e confiança (PIII, Questionário).

A metodologia deve encaminhar para o objetivo primordial da formação cidadã crítica de sujeitos que tenham condições e capacidade para a transformação desta

mesma realidade. Nesse sentido, a metodologia precisa estar embasada em um modelo teórico que reflète sobre a realidade histórico-social da sociedade brasileira e dos estudantes da escola pública, que atenda às necessidades do público em questão, com avaliações diagnósticas e periódicas para que se possa analisar o processo de construção do conhecimento.

Para Moran (2018, p. 23), “A variedade de estratégias metodológicas a serem utilizadas no planejamento das aulas é um recurso importante, por estimular a reflexão sobre outras questões essenciais”. Nesse sentido, planejar com embasamento metodológico o trabalho da sala de aula, permite integrar os conhecimentos prévios dos alunos com novas possibilidades de aprendizagens, sem deixar de abordar um currículo significativo para o educando.

A metodologia tem papel fundamental para guiar a forma de trabalho entre os professores e os estudantes, sendo, portanto, necessário planejar considerando o que é importante para alcançar o objetivo. A escolha de uma metodologia norteará o docente com técnicas, ferramentas e como deve ser a postura adotada no processo, auxiliando na dinâmica da sala de aula quanto à estruturação dos objetos de conhecimento e facilitação da aprendizagem significativa (PVI, Questionário).

No momento em que se adota uma metodologia, tem-se a clareza do ponto de partida e a que ponto se quer chegar. Focar em processos que envolvam a interação diante do objeto de conhecimento abordado, pode ser uma possibilidade de conectar o aluno na busca da aprendizagem. Nesse sentido, o papel do professor é mediar o processo observando sempre o conhecimento prévio do aluno, sua realidade e seu contexto.

Moran (2018) aborda a inserção de metodologias ativas no processo educativo e corrobora com o papel do professor como mediador.

Entendemos que, embora não haja consenso em relação a esse objeto de estudo, historicamente avançamos em direção à superação de visões reducionistas que apresentam as metodologias ativas como um conjunto de estratégias que os professores utilizam em algumas de suas sequências didáticas, como uma “receita de bolo”, e que apenas enriquecem as formas de condução das aulas. A reflexão pede uma mudança de postura, em que gradativamente o educador se posicione como um mediador, um parceiro na construção de conhecimentos que não está no centro do processo. Quem está no centro, nessa concepção, são o aluno e as relações que ele estabelece com o educador, com os pares e, principalmente, com o objeto do conhecimento (Moran, 2018, p. 24).

Corroborando com a perspectiva de Moran (2018), podemos destacar as contribuições de Shor e Freire (1986, p. 19), entre as quais destaca o papel do professor como incentivador convidando “os estudantes a serem curiosos e críticos...e criativos”. Nesse sentido, buscando alternativas metodológicas que encaminhem os educandos ao desenvolvimento.

Síntese da categoria 2 - Avaliação e formação continuada

A categoria 2 foi construída a partir das contribuições dos participantes da intervenção pedagógica proposta por este estudo. As afirmativas revelaram a complexidade do momento de retorno pós-pandemia. Além da análise da atual situação profissional docente, a qual enfrenta um retrocesso de interesses por questões políticas e ideológicas.

No que se refere aos desafios de ensinar, os participantes elencaram - entre outras questões - os problemas estruturais da escola, como acesso a mídias digitais, mesmo com o amplo debate sobre educação de qualidade, ainda são apontados como um problema no cotidiano escolar o qual dificulta o desenvolvimento da educação, especificamente, no contexto em estudo.

Outra referência apontada tem relação com as questões sociais dos educandos, as quais a escola não tem competência para resolver, entretanto, as consequências reverberam com baixo rendimento, pouca motivação e conscientização da importância da educação para a vida enquanto cidadão.

Considerado como um entrave que se soma aos desafios de ensinar, traz como exemplo, a formação inicial e continuada dos professores da pesquisa. Entretanto, Schwartz, Vieira e Abrão (2022) abordam a questão da formação inicial como ‘precária’, pois as licenciaturas não preparam os futuros professores para ensinar o que demanda a sala de aula.

As constatações dos autores Schwartz, Vieira e Abrão (2022) foram ratificadas ao longo da presente pesquisa, pois as dúvidas dos professores formados recentemente são as mesmas explicitadas pelos professores mais experientes, deixando um sinal de alerta sobre como as universidades estão formando os novos docentes; e, mais, essa transformação exigida na Educação Básica - que seja significativa com o contexto do aluno - está sendo ensinada nos bancos universitários? Fica o questionamento do presente trabalho.

Os relatos dos docentes demonstraram o interesse por formação continuada, no entanto, justificaram a não realização por falta de tempo e estrutura emocional para realizar. Sugeriram como solução, estudo e formação na própria escola, com vistas a debater o contexto que os cercam e, assim, avaliarem o trabalho pedagógico desenvolvido.

Além dos fatores acima, os docentes elencaram dificuldades de caráter emocional e econômico no pós-pandemia como consequências no atual contexto da escola. Tanto alunos, quanto professores, ainda sofrem com os conflitos ocasionados pela pandemia de Covid 19. Destacaram a desvalorização profissional caracterizada por interesses políticos e ideológicos, os quais precarizam o ambiente escolar, adoecendo a comunidade escolar de maneira geral.

Outro aspecto debatido na categoria 2 tem relação com a metodologia aplicada em sala de aula, a qual também percebeu-se uma diversificação na conceituação da temática, porém, infere-se que o estudo cumpriu o papel do questionamento, levando os professores a refletirem sob qual embasamento teórico-metodológico constroem suas aulas, além da apresentação metodológica teorizada por Moran (2018).

Em resumo, a categoria reflete a importância da formação continuada acontecer na escola, a compreensão e conhecimento das teorias envolvendo as temáticas da avaliação, ensino, metodologia. Aborda, também, a valorização da carreira como pré-requisito para uma Educação de qualidade, a atenção aos espaços da escola, referindo-se à questão estrutural, e, como saída para reconstruir a educação pós-pandemia, uma conscientização e avaliação sobre o fazer pedagógico.

Ao retomar o método de avaliação da intervenção, conforme Damiani *et al.* (2013), observou-se que os achados relativos aos efeitos da intervenção sobre seus participantes levou-os à reflexão sobre os pressupostos teóricos, os quais embasam o debate sobre a temática da avaliação da aprendizagem, assim como sua prática pedagógica na escola.

Os participantes manifestaram que a intervenção promoveu uma tomada de consciência acerca dos autores estudados (muitos não conheciam os teóricos abordados), sobre a forma pela qual conduzem suas aulas, sobre a metodologia que utilizam para ensinar e avaliar, e, também, sobre a necessidade de formação continuada na escola, observando seu contexto e propondo soluções práticas para atender às demandas do cotidiano escolar.

Quanto aos achados relativos à intervenção propriamente dita, foi possível observar que a forma de trabalho disposta em 'Cafés Pedagógicos', conforme as reuniões pedagógicas, porém em um ambiente fora da sala dos professores (local de muitas trocas de cunho negativo), foi bem recebida pelos participantes; os cafés, chás, chocolate quente e as guloseimas ditaram o clima de acolhimento, deixando-os mais à vontade para o estudo proposto pela pesquisa.

O momento proposto pela intervenção demonstrou a importância da formação continuada na escola, pois os achados revelaram a falta de tempo como um dos fatores que dificultam a atualização dos profissionais participantes da pesquisa, além da possibilidade de troca de experiências que não ocorre devido à demanda burocrática da escola.

Os 'Cafés Pedagógicos' ratificaram as contribuições teóricas de Tardif (2002), Hoffmann (2005), Antunes (2002) e Luckesi (2011) sobre a importância da formação continuada acontecer na escola, analisando seu contexto, e, que os docentes têm consciência dessa necessidade.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou questionar o papel da avaliação como parte integrante nos processos de ensino e de aprendizagem no pós-pandemia, considerando as colocações dos docentes com relação à avaliação da aprendizagem e a mudança de comportamento no retorno da pandemia.

As observações ocorreram advindas da função de coordenadora pedagógica e a partir da consciência, enquanto educadora, de viabilizar um estudo que contribuísse para mitigar alguns problemas elencados pelos professores.

Ao perceber que um dos aspectos no ambiente escolar era a necessidade de se falar em avaliação, principalmente, refletir sobre o processo avaliativo e a formação continuada dos professores, conjuntamente, com a equipe diretiva da qual faço parte momentaneamente, busquei, através da realização desta pesquisa, contribuir com a escola e com o trabalho pedagógico de maneira geral.

Tendo como objetivo geral identificar e analisar as concepções de avaliação que perpassam a prática de professores da etapa final do ensino fundamental, a pesquisa demonstrou que essa necessidade era efetiva dentro do contexto da escola em questão e, ao ser realizada, trouxe achados de reflexão que ficaram de legado ao

educandário.

Os professores, ao longo do desenvolvimento da intervenção, relataram suas dúvidas e incertezas quanto às teorias avaliativas, em algumas colocações, até desconhecimento a respeito da teoria estudada, o que demonstra a assertiva de realizar as formações na escola, com a organização em forma de 'Cafés Pedagógicos', proporcionando momentos reflexivos e avaliativos da prática pedagógica.

Em consonância com a identificação sobre as concepções de avaliação dos docentes, o presente estudo pretendeu conceituar concepções, avaliação, prática docente, ensino e aprendizagem, o que oportunamente foi possível, pois era uma demanda do cotidiano escolar.

Além das conceituações, identificar o papel da avaliação nas diferentes teorias de aprendizagem, proporcionou aos docentes refletir sobre qual abordagem metodológica embasam suas aulas, aspecto destacado como positivo pelos participantes; muitos relataram não ocorrer momentos como os propostos pela intervenção para debate e estudo.

A partir da promoção de encontros interventivos com os professores da escola, foi possível aplicar instrumentos metodológicos de coleta de informações sobre avaliação, possibilitando analisar as informações na perspectiva de tornar o trabalho na escola significativo aos educandos.

Quanto à formação de professores, Luckesi (2011) afirma que:

Não podemos esquecer que o ser humano aprende pela ação, e, para tanto, na prática educativa, há que propor aos educandos atividades que sejam estimulantes e envolventes e, ao mesmo tempo, auxiliem sua formação como sujeitos e como cidadãos (Luckesi, 2011, p. 45).

A constatação a que se chega é a de que a escola segue reproduzindo um ensino tradicional, com demandas burocráticas ainda maiores, embora tenha muitas perspectivas inovadoras. Ao desenvolverem sua prática pedagógica, muitos docentes seguem a postura dos seus próprios professores, intrinsecamente impregnados no cotidiano escolar, no qual primam pela classificação dos estudantes baseados em avaliações fora de seus contextos.

Moran (2018) reflete sobre os diversos contextos, destacando que:

A ponta do *iceberg* é a alteração dos resultados das avaliações que funcionam como métricas nacionais e internacionais de desempenho; porém, o corpo desse grande bloco submerso envolve todo um sistema educacional que urge mudanças estruturais que possibilitem autonomia intelectual aos alunos do século XXI, para os quais os conhecimentos enciclopédicos estão a um clique, porém, as análises desses conhecimentos demandam muitas outras habilidades e competências para serem construídas e elaboradas de forma efetiva (Moran, 2018, p. 28).

Por outro lado, os educandos refletem a descontinuidade do processo de formação, causado pelo isolamento devido à pandemia de Covid 19, desafiando o ensino sob aspectos os quais não competem à escola, como é o caso do retorno à convivência social, reverberando conflitos, fragilidades socioemocionais, entre outros.

Entretanto, Shor e Freire (1986, p. 206) afirmam que “o professor tem o direito, mas também o dever de contestar o *status quo*”; em outras palavras, enquanto educador, buscar alternativas que possibilitem mitigar as consequências pós-pandemia, refletindo sobre as condições de ensino, avaliação da aprendizagem e à formação do educando cidadão.

Afirma ainda que “o professor libertador nunca pode se calar a respeito das questões sociais, não pode lavar as mãos em relação a esses problemas” (Shor; Freire, 1986, p. 207); o que ratifica a formação pedagógica proposta pela intervenção presente trabalho.

Contudo, a intervenção trouxe a possibilidade de se debater sobre a realidade que os cerca. A parada pedagógica proposta pelos ‘Cafés’, levou os docentes a retomarem sua formação continuada através dos encontros, os quais proporcionaram momentos de fala e momentos de escuta, além do compartilhamento de experiências.

Para Tardif (2002, p. 244), o “reconhecimento social como sujeitos do conhecimento” começa pelo reconhecimento, primeiramente, entre os próprios docentes, a partir do princípio de “aprender uns com os outros”, em outras palavras, reconhecer-se enquanto “pessoas competentes”, capazes de reformular-se no coletivo para aprimorar o trabalho individual.

Segundo o autor, “ as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente” (Tardif, 2002, p. 287).

Como legado deste trabalho fica o estudo proposto pelas diferentes leituras sobre avaliação, como visto na categoria 1, que versa sobre ‘Concepções de

Avaliação, Ensino e Aprendizagem’, reafirmando a importância da continuidade dessa prática na escola.

Em se tratando de avaliação no pós-pandemia, intensifica-se a necessidade de um olhar diferenciado no contexto avaliativo devido às consequências do referido período; evidenciando, na prática da sala de aula, a importância de contextualizar o processo avaliativo de cada aluno, pois alguns ainda enfrentam lacunas de aprendizagem devido ao isolamento social e, que, ao mesmo tempo, se encaminham para novas etapas da sua formação.

Em outras palavras, reforça-se a importância do planejamento pedagógico com vistas ao desenvolvimento do aluno enquanto cidadão, englobando todos os aspectos elencados ao longo deste trabalho.

Por outro lado, fica a reflexão deste estudo, através da observação das rodas de conversas dos professores, a insatisfação com os sistemas de ensino – no caso a SMED/Pelotas – os quais dificultam o trabalho pedagógico, exigindo demandas burocráticas em detrimento do desenvolvimento dos alunos.

Nesse contexto, foi sugerido durante os encontros, buscar equilibrar a demanda burocrática (e acato enquanto coordenadora pedagógica) com um trabalho pedagógico planejado com o coletivo, proporcionando mais momentos como os da intervenção, com o objetivo de ofertar um ensino de qualidade. E, também, um questionamento junto à mantenedora, na busca de formas de trabalho nas quais o ganho produtivo seja a formação do aluno, o que refletirá em um cidadão preparado profissionalmente e emocionalmente.

Quanto à categoria 2, ‘Avaliação e formação continuada’, emerge a importância de se debater mais sobre avaliação, o aprofundamento de outros teóricos, outras metodologias, a formação continuada deve ser uma prática constante da escola ou da mantenedora, para que os professores possam ressignificar suas práticas avaliativas.

Outro aspecto refere-se à valorização da carreira como pré-requisito para uma Educação de qualidade, pois, como dito anteriormente, a formação inicial precisa ser repensada nos bancos universitários, também, contextualizando o ensino com a realidade da Educação Básica.

Assim como os espaços da escola que carecem de uma atenção dos órgãos competentes quanto à questão estrutural, uma conscientização sobre o fazer pedagógico também tornaria o trabalho mais significativo e efetivo.

O trabalho desenvolvido pela presente pesquisa, proporcionou uma reflexão sobre o fazer da escola estudada que pode ser considerado como o primeiro passo para uma mudança. Através das observações das rodas de conversas anotadas nos 'diários de bordo da pesquisadora', foi possível perceber essa tomada de consciência.

Embora o conhecimento teórico acerca da avaliação foi algo novo para muitos dos professores participantes, a troca de experiências foi de extrema importância para o grupo, pois muitos relatavam ter as mesmas dúvidas e angústias que os colegas em suas falas; essa troca foi positiva, aproximou o grupo convidando-o ao debate no momento em que se sentiam contemplados pelas colocações dos colegas.

Enquanto coordenação pedagógica houve uma percepção de que o trabalho, apesar de submetido à matenedora, precisa também, ser contextualizado com seus docentes, aspecto que aproximou o grupo, deliberou sugestões de práticas futuras e, principalmente, despertou o olhar 'diferenciado' para a avaliação da aprendizagem.

Nesse sentido, cabe destacar que práticas como as propostas pela intervenção devem tornar-se parte do trabalho da escola. A partir das reflexões, deliberou-se a continuidade dessa prática, com temáticas aprofundadas ligadas às teorias educacionais e à realidade dos alunos, com trocas de experiências, e, também, momentos de escuta dos docentes para trabalhar a questão emocional, tão acentuada diante da atual realidade pós-pandemia.

REFERÊNCIAS

- ACADEMY, Khan. Plataforma de cursos e aulas online. Disponível em: <https://pt.khanacademy.org/> Acesso em 06 mai. 2024.
- ALCÂNTARA, Wiara. **Escola e Cultura Escolar durante e pós-pandemia.** Caminhos para reflexão. Prometeica-Revista de Filosofia y Ciencias – ISSN: 1852-9488, nº 24, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/prometeica/article/view/12952> Acesso em 09 jun 2023.
- ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar:** fascículo 11. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ARAÚJO, Cátia Rosana L. de; MARQUES, Dilva C. **Manual de normalização de citação, sistema de chamada e notas** – 2. ed. – Bagé: Universidade Federal do Pampa, 2023. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/sisbi/normalizacao/> acesso em 16 nov 2024.
- ARAÚJO, Cátia Rosana L. de; MARQUES, Dilva C. **Manual de normalização de projetos de pesquisa, relatórios técnicos e pôsteres técnicos e científicos** – 2. ed. – Bagé: Universidade Federal do Pampa, 2023. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/sisbi/normalizacao/> acesso em 16 nov 2024.
- ARAÚJO, Cátia Rosana L. de; MARQUES, Dilva C. **Manual de normalização de referências** – Bagé: Universidade Federal do Pampa, 2021. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/sisbi/normalizacao/> ABNT Acesso em 07 jun 2023
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa edições 70, 1977.
- BRANCO, Samantha Amanda et al. **Isolamento social, pandemia e a atividade docente:** Significações sobre o ensino remoto. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v39n120/03.pdf> acesso em 11 jan. 2024
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.** BRASIL, 1996.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base.** – Brasília, DF : Inep, 2015.

BRUM, Elciete de Campos M. **Protagonismo no novo ensino médio: práticas pedagógicas realizadas com professores de matemática**. 233 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pampa, MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2024.

CHUEIRI, Mary Stela F. **Concepções sobre a Avaliação Escolar**. Associação Brasileira de Avaliação Educacional – Abave. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

COSTA, Anderson G.; SOUSA, Esmeraldina J. de; VIDAL, Eloisa M., & VIEIRA, Sofia L. (2022). **Estratégias para gestão escolar em tempos de avaliação: uma investigação em municípios do Ceará**. Retratos Da Escola, 15(33), 959– 972. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v15i33.1274> Acesso em 09 jun. 2023.

DAMIANI, Magda Floriana et al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação. Pelotas, v. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3UNCyXm>. Acesso em 10 jun. 2023.

DEMO, Pedro. **Atividades de aprendizagem: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante**. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/eBook-Atividades-de-Aprendizagem-Pedro-Demo.pdf> Acesso em 10 jun. 2024

FIORENTINI, Dário. LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação Matemática: percursos teóricos e metodológico**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FURQUIM, Darcy. **O ensino híbrido é uma das maiores tendências da educação no século XXI**. Essa nova metodologia tem como objetivo aliar métodos de aprendizado online e presencial. Disponível em <https://escolasdisruptivas.com.br/metodologias-inovadoras/ensino-hibrido-o-que-e-e-como-pode-ser-usado-na-escola/> acesso em 18 mai 2023.

GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. **Métodos de pesquisa**. (Org.) coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOLEMAN, Daniel, ph. D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

HOFFMANN, Jussara Maria L. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2005, 35ª ed. revista. 104 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Brasil). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/pelotas/panorama> Acesso em 29

jan. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Brasil). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/pelotas.html> acesso em 29 jan. 2024.

KLYNJEY, Rossandro. **Inteligência emocional**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=08GFq4Gjdx> Acesso em 10 jul. 2023.

LAKATOS, Eva M; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003. p. 201.

LUCE, M. B. **Definição e gestão da política educacional**. São Paulo: Cortez, 1986, p. 139-150.

LUCE, M. B.; LIMA, L. F. **Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas – SAVEAL: para ou contra a democratização da/na educação básica?**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, p. e10490, 2022. DOI: 10.22481/praxisedu.v18i49.10490 . Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/10490> . Acesso em: 19 set. 2023.

LUCKESI, Cipriano C. **O que é mesmo o Ato de Avaliar a Aprendizagem?**. Pátio. Porto Alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?** In: LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições; 19. Ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 95-101.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MÁGICO, Teatro. **Presente**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=x2-X2TlcPRg> Acesso em 01 nov. 2024.

MARQUES, Stela.; OLIVEIRA, Thiago. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p. 189-211, Set./Dez. 2016. Disponível em <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index> acesso em 11 fev 2024.

MARSICO, Aline Moura D. **Formação continuada de professores: contribuições do uso das tecnologias em uma escola especial**. 94 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pampa, MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2023.

MATO GROSSO. **Círculo de Paz: metodologia permite a prevenção e solução de conflitos através do diálogo**. Disponível em: <https://www.tjmt.jus.br/noticias/76269#:~:text=O%20C%C3%ADrculo%20de%20Constru%C3%A7%C3%A3o%20de,uma%20alternativa%20ao%20modelo%20punitivista> Acesso em 02 mai. 2024.

MATTOS, Ângela Aparecida C.; VIEIRA, Maurício A. **Formação de Professores: a importância da gestão das emoções para a compreensão da avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem no pós-pandemia.** Coletânea Narrativas em foco - estudos interdisciplinares em humanidades - Volume 3. Editora Dialética, 2024.

MATTOS, Ângela Aparecida C.; VIEIRA, Maurício A. **Panorama sobre a temática da avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem pós-pandemia.** Práticas Pedagógicas na Educação Básica: um olhar para o cotidiano da escola. DOI: 10.23899/9786589284581. Claec, e-books. 2024.

MORAN, José. BACICH, Lilian. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** – Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB.

MOURA, Dácio Guimarães de; BARBOSA, Eduarda. **Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais.** 6. ed. revisada e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOURA, Adriana F.; LIMA, Maria G. **A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa: Um instrumento metodológico possível.** Revista Temas em Educação, João Pessoa, v. 23, n.1, p. 98-106, jan. -jun. 2014.

NETO, Ana Lúcia G. C.; AQUINO, Josefa de L. F. **A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica?** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/G8jSCxDmCMRDnZcY67m5x4m/?lang=pt> Acesso em 07 mai 2023.

OLIVEIRA, Inês B.; GERALDI, João. W. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. _____ (Org.) **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão.** Petrópolis: DP&A, 2010.

PACHECO, José. **Avaliação da aprendizagem.** In Leandro Almeida e José Tavares (org.). Conhecer, aprender e avaliar. Porto: Porto Editora, 1998. pp. 111- 132.

PELOTAS. Decreto-lei nº 6245, de 24 de junho de 2015. **Plano Municipal de Educação.** Decênio 2015-2024. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/pelotas/lei-ordinaria/2015/625/6245/lei-ordinaria-n-6245-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-para-o-decenio-2015-2024-e-da-outras-providencias> Acesso em 10 jun 2023.

PELOTAS. **Documento Orientador Municipal.** Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Pelotas. Pelotas, 2020.

PELOTAS. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME/Pel n.º 03/2021. Dispõe sobre Avaliação Diagnóstica.** Aprovada em 24 de novembro de 2021. Disponível em: <https://site.pelotas.com.br/educacao/portal/educacao/documentos/RESOLUC A O%20CME%2003%20VF.pdf> Acesso em 10 jun 2023.

PELOTAS. **Projeto Político Pedagógico** - PPP. Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Lourdes. Pelotas, RS, 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens** - entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chiattoni Ramos. - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985. p. 9-65.

PIAGET, Jean. **Introdução à Psicologia da Aprendizagem**. Disponível em: https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/16543616022012Introducao_a_Psicologia_da_Aprendizagem_Aula_8.pdf Acesso em 30 set. 2024.

PIERSON, Rita. **Toda criança precisa de um campeão**. Disponível em: https://www.ted.com/talks/rita_pierion_every_kid_needs_a_champion?language=pt-BR&subtitle=en&lng=pt-br&geo=pt-br Acesso em 01 nov. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Central de Matrículas**. Coordenadoria Regional de Educação e Secretaria Municipal da Educação. Disponível em: <https://www.pelotas.com.br/educacao/central-matriculas/#:~:text=A%20central%20de%20matr%C3%ADculas%20administra,e%20amplamente%20noticiadas%20pela%20imprensa.> Acesso em 30 mai. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho**. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2018.

ROSA, Luiz. **Infográfico** Habilidades e Competências BNCC. Disponível em: <http://www.luizrosa.com.br/novo-ensino-medio/bncc/> Acesso em 06 jun 2023.

SCHWARTZ, Suzana. III **Glossário Pedagógico**. 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/43738613/GLOSS%C3%81RIO_PEDAG%C3%93GI_CO Acesso em 04 jun. 2023.

SCHWARTZ, Suzana; VIEIRA, Maurício Aires; ABRÃO, Ruhena Kelber. **Um olhar para as novas diretrizes concernentes à formação docente**. Research, Society and Development, v. 11, n. 7, p. e24211730087-e24211730087, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/30087/25827/342325>. Acesso em: 03 fev. 2023.

SHOR, Ira. FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: O cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SPOHR, Albino. **A diferença entre ensino e educação**. Gazeta Zero Hora, Porto Alegre, 17 out. de 2006. Disponível em: http://www.sersel.com.br/imprensa_releases_17.asp. Acesso em 11 fev 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas e narrativas**: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. *in* Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna (org. Beatriz Scoz et al.), Petrópolis: Vozes, 2004. pp. 13-23.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Caro (a) professor (a), você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa O PAPEL DA AVALIAÇÃO COMO PARTE INTEGRANTE NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM, desenvolvida por Ângela Aparecida Cardoso de Mattos, discente do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa - campus Jaguarão, sob orientação do Professor Dr. Maurício Aires Vieira, que tem como objetivo identificar as concepções de avaliação que perpassam a prática de professores da etapa final do ensino fundamental na escola municipal de Pelotas Nossa Senhora de Lourdes. O convite para participar na referida pesquisa deve-se pela sua importância no trabalho pedagógico desenvolvido nesta escola.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma.

Serão tomadas as seguintes medidas e/ou procedimentos para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas: apenas os pesquisadores do projeto, que se comprometeram com o dever de sigilo e confidencialidade terão acesso a seus dados e não farão uso destas informações para outras finalidades, bem como qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa.

A qualquer momento você poderá desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento sem qualquer prejuízo. A sua participação consistirá em responder perguntas de um questionário à pesquisadora do projeto, participação na formação continuada sobre avaliação a qual será gravada em aplicativo de áudio sem identificação dos participantes e a construção coletiva de um plano de trabalho cujo objetivo será a qualidade do ensino na escola em questão.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

As respostas do questionário serão armazenadas em arquivos digitais, somente terão acesso aos mesmos a pesquisadora e seu orientador. Ao final da

pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resoluções 466/12 e 510/16 do CNS e orientações do CEP/Unipampa e com o fim deste prazo, será descartado.

Para participar deste estudo o professor não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

Após os devidos esclarecimentos, no caso de autorizar sua participação neste estudo, assine este documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pelo pesquisador responsável.

Nome do Professor (a):

Assinatura do Professor (a):

Assinatura do Pesquisador (a):

Pelotas, _____ de _____ de 2023.

Contato com o(a) pesquisador(a) responsável: Telefone (53) 984554088, e-mail angelamattos.aluno@unipampa.edu.br

APÊNDICE II – Questionário

QUESTÕES PARA INTERVENÇÃO

Identificação

1. Email
2. Nome
3. Formação

Conhecimento Pedagógico

4. Quais as tuas leituras relacionadas com tua área de formação? Tens algum autor (a) preferido (a)?
5. Quais as tuas leituras relacionadas com a pedagogia? Tens algum autor (a) preferido (a)?
6. O que entendes por ensino? Qual metodologia utilizas?
7. O que entendes por avaliação? Qual metodologia utilizas?
8. Qual a importância da utilização de uma metodologia nos processos de ensino e de aprendizagem?

Conhecimento socioemocional

9. Com relação a tua história enquanto aluno (a), quais lembranças positivas reproduzes na tua prática pedagógica? Quais lembranças evitas reproduzir em sala de aula?
10. Quais os desafios de ensinar atualmente?
11. Como te avalias enquanto professor?

The image shows four pages of a questionnaire. The first page is the title page, which reads: 'QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA DE MESTRADO - Universidade Federal do Pará - Campus Jugarão - Mestranda Ângela Mattos'. It includes contact information for the researcher and the institution. The subsequent three pages contain numbered questions (4-11) related to pedagogical and socio-emotional knowledge, with blank lines provided for the respondent's answers. The fourth page is the end of the document, showing a page number '4/4' and a Google Forms logo.

APÊNDICE III – Diário de Bordo das Rodas de Conversa III



DIÁRIO DE BORDO - CAFÉ PEDAGÓGICO III

REFLEXÕES SOBRE O ENCONTRO: A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR - Celso Antunes

• Referenciais psicopedagógicos normativos e	• Diretrizes para uma avaliação aprendizagem	• Pressupostos para uma mudança da avaliação da aprendizagem	• Avaliação e retenção

APÊNDICE IV – Diário de Bordo das Rodas de Conversa IV



DIÁRIO DE BORDO - CAFÉ PEDAGÓGICO IV

REFLEXÕES SOBRE O ENCONTRO: AVALIAÇÃO: MITO E DESAFIO: UMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA - Jussara Hoffmann

• Reflexões sobre as páginas de 28 a 30.	• Reflexões sobre as páginas 35 e 36.	• Reflexões sobre as páginas de 39 a 41.	• Reflexões sobre as páginas de 48 a 51; e 91.



DIÁRIO DE BORDO - CAFÉ PEDAGÓGICO IV

REFLEXÕES SOBRE O ENCONTRO: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMPONENTE DO ATO PEDAGÓGICO - Cipriano Carlos Luckesi

• Reflexões sobre as páginas de 171 a 178.	• Reflexões sobre as páginas 406 a 412.	• Reflexões sobre as páginas 417 a 429.

APÊNDICE V – Diário de Bordo das Rodas de Conversa V



DIÁRIO DE BORDO - CAFÉ PEDAGÓGICO V

METODOLOGIAS ATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INOVADORA: uma abordagem teórico-prática - Lilian Bacich/José Moran
Pensando em uma proposta de trabalho pedagógico visando a aprendizagem através de metodologias ativas:

• Quais metodologias ativas deveriam ser inseridas em cada componente curricular.	• Quais metodologias ativas deveriam ser inseridas interdisciplinarmente.	• Proposta de formação continuada de professores (sugestões)

APÊNDICE VI – Diário de Bordo das Rodas de Conversa VI



DIÁRIO DE BORDO - CAFÉ PEDAGÓGICO VI

SÍNTESE DAS LEITURAS REALIZADAS - ELABORAÇÃO DE UM PLANO DE TRABALHO PEDAGÓGICO PARA 2024

• Avaliação: concepções pertinentes ao contexto escolar da EMEF. Nossa Senhora de Lourdes	• Metodologias Ativas: práticas que deveriam ser inseridas no trabalho pedagógico da escola.	• Formação continuada de professores: temáticas, conceitos, tecnologias.