



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROBERTA DE OLIVEIRA SOUSA

AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DA SEEDF

BRASÍLIA – DF

2022

ROBERTA DE OLIVEIRA SOUSA

**AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DA SEEDF**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação na linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA, sob a orientação da Professora Dra. Otilia Maria Alves da Nobrega Alberto Dantas.

BRASÍLIA – DF

2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

OS725aa Oliveira Sousa, Roberta
AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES DA SEEDF / Roberta Oliveira Sousa;
orientador Otília Maria A. N. A. Dantas. -- Brasília, 2022.
137 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2022.

1. Educação. 2. Avaliação formativa. 3. Avaliação para as
aprendizagens. 4. Formação continuada. I. A. N. A. Dantas,
Otília Maria, orient. II. Título.

ROBERTA DE OLIVEIRA SOUSA

**AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DA SEEDF**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação a ser avaliado pela Comissão Julgadora composta pelos membros:

COMISSÃO JULGADORA

Profa. Dra. Otília Maria A. N. A. Dantas
Universidade de Brasília/PPGE (Presidente)

Profa. Dra Benigna Maria de Freitas Villas Boas
Universidade de Brasília/PPGE (Membro Interno)

Profa. Dra Cláudia de Oliveira Fernandes
PPGEDU/UNIRIO (Membro Externo)

Profa. Dra Maria Emília Gonzaga de Souza
Universidade de Brasília/MTC/FE (Suplente)

Brasília, março de 2022.

AGRADECIMENTOS

Nesse momento de realização de um sonho, agradecimentos parecem-me insuficientes para o que essas pessoas fizeram por mim. Carregaram-me, guiaram-me, apoiaram-me de forma tão humana e amorosa que é indescritível a sensação de vivenciar tudo isso. Assim, agradeço!

Inicialmente, agradeço a Deus pelo dom da minha vida, por ser luz e por me dar o que consigo enfrentar. Com as graças ofertadas por Ele, tive meus caminhos iluminados, o que me deu forças até este momento.

Agradeço aos meus pais, corresponsáveis pela minha formação como pessoa, como ser, que sempre me incentivaram e apoiaram meus estudos e as minhas escolhas.

Agradeço aos meus demais familiares e, em especial, a minha irmã por compreender o que eu estava passando e por ter me proporcionado todo o suporte necessário.

Agradeço, especialmente, ao meu companheiro de vida Reynaldo, meu melhor amigo, que me ajudou tanto em relação à escrita desta dissertação, o qual foi o meu suporte mental, acreditou e acredita na minha capacidade. Você é essencial na minha vida, amo-te imensamente.

Agradeço àquilo que move e salva a minha vida: a dança, em especial o forró! Arte popular que me transporta desse mundo com suas músicas, com a dança e com uma comunidade resistente que batalha para que o forró raiz continue vivo entre nós.

Agradeço a minha psicóloga Vivian por ter me colocado nos trilhos da minha vida novamente, pois, sem a participação dela, esta dissertação não teria sequer sido finalizada.

Agradeço as minhas amigas que me acompanham desde o Ensino Médio: Tuany, Júlia, Letycia, Gabi e Bruna. Agradeço aos grandes amigos que a dança me deu: Héricles, Bella, Pamela, Paloma, Thaís, Felipe, Carol, Vini, Victinho, Luan, Irlana. Agradeço também aos meus alunos e alunas de forró. Obrigada por estarem comigo, por compreenderem minhas ausências, pelo acolhimento nos momentos difíceis e por tudo que aprendo com todos e todas vocês. Amo-os com todo meu coração.

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisa: Profissão Docente, Formação, Saberes e Práticas (GEPPEP), grupo que manteve a pesquisa, debates e estudos ativos durante este momento tão difícil que vivemos, contribuindo para dar motivação na continuação das pesquisas.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa ofertada, ainda mais considerando o momento pandêmico tão difícil que passamos, essa bolsa foi essencial para que eu continuasse com esse sonho de realizar o mestrado.

Agradeço a todos os ex e atuais orientandos da Profa. Otília Dantas, em especial aos meus amigos Mirian e Matheus, que juntos seguramos a mão uns dos outros e nos apoiamos nos desafios que foram surgindo, superando as adversidades e barreiras impostas. Um grande presente que o mestrado me deu e que pretendo levar para o resto da vida.

Agradeço, mais uma vez, à banca de qualificação, Profa. Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas, Profa. Dra. Liliane Campos Machado e Profa. Dra. Maria Emília Gonzaga de Souza, que, avaliando o projeto de qualificação, contribuíram grandemente de forma a promover a minha aprendizagem e o caminhar para a construção desta dissertação.

Agradeço à banca presente Profa. Dra. Cláudia de Oliveira Fernandes, Profa. Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas e Profa. Dra. Maria Emília Gonzaga pelo convite aceito e pela disponibilidade para leitura e apreciação desta dissertação.

Por fim, agradeço a minha orientadora Otília, que, de forma compreensiva, respeitando o tempo de aprendizagem de cada pessoa (assim como deve ser e existir uma verdadeira professora), me guiou para a realização deste nosso trabalho. A ela, serei eternamente grata!

“É preciso ter esperança, mas tem que ser esperança do verbo esperar, porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperar é juntar-se com os outros para fazer de outro modo”.

(Paulo Freire, 1992)

RESUMO

O estudo parte de inquietações de um campo da educação que me intriga e desperta constante interesse – a avaliação para as aprendizagens. Seu **objetivo** geral visa desvelar como se configura a formação continuada em avaliação dos professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Para responder tal objetivo, lançamos mão de três objetivos específicos: delinear o conceito de avaliação; analisar a inserção da temática avaliação para as aprendizagens na formação continuada de docentes para a SEEDF; e compreender as concepções da avaliação para as aprendizagens de acordo com os docentes das escolas públicas do Distrito Federal. A **metodologia** é de natureza qualitativa, fundada na pesquisa de campo, e de caráter exploratório e toma como método o crítico-dialético. Os instrumentos utilizados para geração de dados empíricos foram: entrevistas semiestruturadas com um dos membros responsável pela elaboração das Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagens, institucional e em larga escala (2014a) da SEEDF e com uma componente da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE). Além disso, utilizamos questionários aplicados a professores e professoras da SEEDF e a análise bibliográfica e documental de diretrizes, normas e documentos que abarcam a avaliação e a formação continuada dos docentes. Os dados foram analisados por meio da Análise Crítica do Discurso (ADC). A **fundamentação teórica** pautou-se em: Villas Boas (2019, 2011), Hoffmann (2018), Méndez (2001), Hadji (2001), Freitas *et al.* (2009) para tratar da avaliação e Ramalho e Nuñez (2014), Curado Silva e Limota (2014), Silva (2018) para tratar da formação continuada. Os **resultados** assinalam que as orientações sobre avaliação ofertadas para a rede de ensino pública do Distrito Federal por meio das Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagens, institucional e em larga escala (2014a) contribuem de maneira próspera para uma inicial compreensão do que vem a ser as avaliações voltadas para as aprendizagens. Entretanto, algumas contradições foram encontradas entre o escrito e o dito por quem participou da elaboração das diretrizes, principalmente a ênfase dada aos instrumentos/procedimentos aparecendo em um discurso constante, o que pode gerar nos leitores a concepção distorcida de que a avaliação para as aprendizagens se resume à utilização de diversos instrumentos avaliativos. Quanto à formação continuada em avaliação, ela apresenta-se de forma transversalizada nos cursos de formação, o que fortalece as concepções apresentadas pelos professores e professoras sobre avaliação tratando-a, predominantemente, como recurso didático para acompanhamento da aprendizagem e não como um processo, tanto na formação oferecida pela escola quanto na EAPE. As **conclusões** apontam para a necessidade de uma

formação contínua em avaliação capaz de difundir, na rede pública do Distrito Federal, seja na EAPE ou na escola, uma concepção de avaliação formativa e para as aprendizagens que extrapole o modelo tradicional e métrico, imprimindo uma mentalidade democrática e inclusiva da avaliação.

Palavras-chave: educação; avaliação formativa; avaliação para as aprendizagens; formação continuada.

RÉSUMÉ

L'étude est basée sur les préoccupations d'un domaine de l'éducation qui m'intrigue et suscite un intérêt constant: l'évaluation des apprentissages. Son **objectif** général vise à dévoiler comment est configurée la formation continue en évaluation des enseignants du Secrétariat d'État à l'Éducation du District Fédéral (SEEDF). Pour répondre à cet objectif, nous avons trois objectifs spécifiques: exposer le concept d'évaluation; analyser l'inclusion du thème de l'évaluation pour l'apprentissage dans la formation continue des enseignants pour le SEEDF; comprendre les conceptions de l'évaluation pour l'apprentissage selon les enseignants des écoles publiques du district fédéral. La **méthodologie** est de nature qualitative, basée sur une recherche de terrain, et de nature exploratoire et prend comme méthode la critique-dialectique. Les instruments utilisés pour générer des données empiriques étaient les suivants: des entretiens semi-structurés avec l'un des membres responsables de la préparation des Directives d'Évaluation Éducative: apprentissage, institutionnel et à grande échelle (2014a) du SEEDF et avec une composante du sous-secrétariat de la formation continue des professionnels de l'éducation (EAPE). En outre, nous avons utilisé des questionnaires appliqués aux enseignants et aux professeurs de SEEDF et l'analyse bibliographique et documentaire des directives, normes et documents qui couvrent l'évaluation et la formation continue des enseignants. Les données ont été analysées en utilisant l'analyse critique du discours (ADC). Le **fondement théorique** était basé sur: Villas Boas (2019, 2011), Hoffmann (2018), Méndez (2001), Hadji (2001), Freitas et al. (2009) pour aborder l'évaluation et Ramalho et Nuñez (2014), Curado Silva et Limota (2014), Silva (2018) pour aborder la formation continue. Les **résultats** indiquent que les lignes directrices sur l'évaluation offertes au réseau d'éducation publique du District Fédéral à travers les lignes Directrices d'Évaluation Éducative: apprentissage, institutionnel et à grande échelle (2014a) contribuent prospèrement à une compréhension initiale de ce que viennent faire les évaluations centrées sur l'apprentissage. Cependant, certaines contradictions ont été relevées entre ce qui est écrit et ce qui est dit par ceux qui ont participé à la préparation des lignes directrices, en particulier l'accent mis sur les instruments/procédures apparaissant dans un discours constant, ce qui peut générer chez les lecteurs le concept déformé que l'évaluation de l'apprentissage se résume à l'utilisation de divers instruments d'évaluation. Quant à la formation continue en évaluation, elle est présentée de manière transversale dans les cours de formation, ce qui renforce les conceptions présentées par les enseignants sur l'évaluation, la traitant principalement comme une ressource didactique pour le contrôle des apprentissages et non comme un processus, tant dans la formation offerte par l'école que dans l'EAPE, ce qui est

insuffisant. Les **conclusions** soulignent la nécessité d'une formation continue en évaluation capable de diffuser dans le réseau public du District Fédéral, que ce soit dans l'EAPE ou dans l'école, un concept d'évaluation formative et pour l'apprentissage qui extrapole le modèle traditionnel et métrique, imprimant une mentalité démocratique et inclusive de l'évaluation.

Mots clés: education; évaluation formative; l'évaluation de l'apprentissage; formation continue.

LISTA DE TABELAS, QUADROS, FIGURAS E GRÁFICOS

Tabela 1. Termos indutores - Avaliação e Formação de professores	24
Tabela 2. Termos indutores - Avaliação e Formação docente	24
Tabela 3. Total de produções filtradas da BDTD	25
Quadro 1. Quadro de Coerência da Pesquisa	21
Quadro 2. Dissertações concernentes ao objeto de estudo	28
Quadro 3. Caracterização dos pesquisados.....	65
Quadro 4. Registros de avaliação da SEEDF.	87
Quadro 5. Por que e para que avaliar?.....	101
Quadro 6. Metadiscursividade.....	103
Quadro 7. Conteúdos e Cursos da EAPE.	106
Quadro 8. Contribuições dos cursos sobre a avaliação.	107
Quadro 9. Cursos que permeiam a avaliação ofertados pela EAPE.....	108
Figura 1. Categorias do processo pedagógico.	35
Figura 2. Ciclo de avaliação.	37
Figura 3. Objetivos e técnicas da pesquisa.	59
Figura 4. Percurso da pesquisa.	61
Figura 5. Etapas da Educação Básica.	62
Figura 6. Concepção tridimensional do discurso.....	71
Figura 7. Categorias analíticas.....	73
Figura 8. Critérios de avaliação da SEEDF.....	87
Figura 9. Processo Cíclico.	90
Figura 10. Categorias.....	97
Figura 11. Autoavaliação.....	105
Figura 12. Sentido da avaliação para a família segundo os docentes.....	112
Figura 13. Sentido da avaliação para os estudantes segundo docentes.	113
Figura 14. Sentido da avaliação para os professores segundo os docentes.	114
Figura 15. Sentido da avaliação para gestores segundo docentes.	114
Gráfico 1. Organização dos trabalhos por temáticas.	26
Gráfico 2. Trabalhos por regiões do Brasil.	26
Gráfico 3. Trabalhos por IES.....	27
Gráfico 4. Gênero dos docentes.....	66
Gráfico 5. Idade dos docentes.....	66
Gráfico 6. Nível de formação dos docentes.....	67
Gráfico 7. Tempo de docência.....	68
Gráfico 8. Ano de ingresso na SEEDF.	68
Gráfico 9. Contrato dos docentes.	69
Gráfico 10. Área de atuação dos docentes.....	70
Gráfico 11. Reconhecimento docente sobre as Diretrizes de Avaliação do DF (2014a).	79

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADC	Análise Crítica do Discurso
BCE	Biblioteca Central
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNC - Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial
BNC -Formação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CED	Centro Educacional
CEE	Centro de Ensino Especial
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEI	Centro de Ensino Infantil
CEM	Centro de Ensino Médio
CEM	Centro de Ensino Médio
CIL	Centro Interescolar de Línguas
CMB	Colégio Militar de Brasília
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	Distrito Federal
DODF	Diário Oficial do Distrito Federal
EAD	Educação à Distância
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
EC	Escola Classe
IES	Instituição de Ensino Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EAP	Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal da Fundação Educacional do Distrito Federal
GEPPESP	Grupo de Estudos e Pesquisa Profissão Docente: formação, saberes e práticas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES	Instituição de Ensino Superior
JI	Jardim de Infância
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PDCA	Profissão Docente, Currículo e Avaliação
PDE	Plano Distrital de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político -Pedagógico
Profa	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QI	Coeficiente de Inteligência
RAv	Registro de Avaliação
RDIA	Relatório Descritivo Individual do Aluno
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAE-DF	Sindicato dos Trabalhadores em Escolas Públicas no Distrito Federal
SEAA	Serviço Especializado de Apoio a Aprendizagem
SEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEI	Sistema Eletrônico de Informação
SINPRO-DF	Sindicato dos Professores do Distrito Federal
SOE	Serviço de Orientação Educacional
TCLT	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UCB	Universidade Católica de Brasília
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UFC	Universidade Federal do Ceará
UnB	Universidade de Brasília
UNIEB	Unidades de Educação Básica
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNITER	Centro Universitário Internacional

SUMÁRIO

1	AS DIFERENTES “ROBERTAS” QUE TÊM HABITADO EM MIM	16
2	INTRODUÇÃO	19
3	ESTADO DO CONHECIMENTO	23
4	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	31
4.1	O chão que pisamos: as primeiras concepções de avaliação	31
4.2	Avaliação: categoria central do trabalho pedagógico.....	34
4.3	A função formativa e a função somativa da avaliação	40
4.4	A legislação entorno da avaliação para as aprendizagens.....	41
5	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	46
5.1	O ponto de partida é a formação inicial?.....	46
5.2	A formação continuada docente	47
5.3	A formação continuada em avaliação: o caso da EAPE.....	51
6	METODOLOGIA	56
6.1	Método da pesquisa.....	57
6.2	Percursos e instrumentos da pesquisa.....	57
6.3	O <i>locus</i> da pesquisa	61
6.4	Os sujeitos da pesquisa	65
6.5	Técnica de análise de dados.....	70
6.6	Limites da pesquisa.....	73
7	A FORMAÇÃO CONTINUADA EM AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DA SEEDF.	75
7.1	Trajetos da avaliação na rede pública do Distrito Federal	76
7.1.1	Avaliação nas etapas e modalidades da educação básica	80
7.1.2	Os instrumentos avaliativos para as Diretrizes de Avaliação Educacional	85
7.1.3	Conselho de classe e seu uso formativo	89
7.1.4	Recuperar o que não aprendeu. É possível?	90
7.2	Entre o dito e o feito: a formação em avaliação na visão da EAPE	91
7.2.1	Inserção da temática avaliação na EAPE	92
7.2.2	A avaliação na visão da EAPE	93
7.3	Avaliação para as aprendizagens e as concepções dos professores	96
7.3.1	Caminhando para a avaliação formativa	98
7.3.2	Os dois polos da avaliação: concepção formativa e concepção tradicional	101
7.3.3	A distância na compreensão da avaliação	103

7.3.4 A avaliação tradicional ainda persiste	103
7.4 Lacunas na concepção avaliativa dos professores.....	104
7.5 A formação continuada em avaliação dos docentes da SEEDF.....	105
7.5.1 A avaliação nas escolas	110
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
9. REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES	125
ANEXOS	135

1 AS DIFERENTES “ROBERTAS” QUE TÊM HABITADO EM MIM

Refletir criticamente sobre o meu¹ processo formativo é, como destaca Passeggi (2010, p. 1), “[...] distanciar-se de si mesma e tomar consciência de saberes, crenças e valores, construídos ao longo de sua trajetória”. Escrever sobre mim é promover a aprendizagem biográfica reinventando-me e ressignificando minhas representações pessoais e profissionais, constituindo, assim, a minha identidade, mais especificamente, a minha identidade docente. Assim, inicio esta dissertação expondo recordações de diferentes “Robertas” que têm habitado e habitaram em mim.

“Fernanda vai nascer!”, disse minha mãe. Então, eu nasci, e meu pai resolveu trocar meu nome para Roberta. Acredito que seja para sua própria homenagem, pois se chama Roberto Carlos. Aceitei meu nome só quando estava mais velha. Quando criança não o apreciava muito, pois o achava muito diferente, ninguém mais tinha esse nome nas minhas escolas. Nasci no oeste baiano, na cidade de Barreiras. Sou filha dos também baianos Roberto Carlos, um militar do exército, e de uma ex-professora normalista Nélia Rosa, que largou sua profissão devido às mudanças da vida e ao cuidado que decidiu ter prioritariamente com suas filhas.

Por motivos de transferência, devido à profissão do meu pai, ainda muito cedo, com exatos 7 meses de idade, me mudei para Boa Vista, de lá não possuo muitas recordações. Mais uma mudança foi realizada, dessa vez para Salvador, onde morei até os meus quatro anos de idade. Nos mudamos novamente, retornando para minha cidade natal. Lá, aprendi a ler e cursei os primeiros anos do Ensino Fundamental, que ocorreram sem muitas complicações. Mudei-me para Brasília no meu 5º ano do Ensino Fundamental, seria a primeira vez que estudaria em uma escola pública. Fiquei ansiosa por isso e foi lá que comecei a entender a diversidade cultural, econômica e social das pessoas. Foi um ano de muita importância para mim.

No ano seguinte, ingressei no Colégio Militar de Brasília (CMB) e minhas dificuldades iniciaram-se. Era uma escola muito diferente, muitas atividades, muitas disciplinas e muitas provas para se fazer, a sua maioria eram escritas. Passei boa parte dessa minha escolarização decorando conteúdos para fazer as provas, além de enfrentar um intenso sistema de ranqueamento. Os melhores alunos (com notas superiores a oito) andavam com o alamar²

¹ O primeiro capítulo destinado ao memorial formativo e em parte da introdução deste trabalho, utilizaremos a primeira pessoa do singular por tratar-se de fragmentos particulares da mestranda Roberta de Oliveira Sousa.

² Peça de uniforme militar, formada por cordões entrelaçados, que, em determinadas corporações, é usado pelos oficiais do estado-maior e ajudantes de ordens. No caso em tela, essa peça é utilizada pelos estudantes de escola militar que obtêm êxito em suas avaliações.

pendurado em suas blusas. Em um dia específico, ao final do bimestre, era realizada uma formatura para aqueles que conseguiram esse feito, os demais que não conseguiam participavam da formatura, mas apenas para assistir aos premiados.

Nessas formaturas, vi muitos colegas chorando porque não conseguiam as notas para receber a “cordinha”. Desejei, muitas vezes, conseguir aquela cordinha, em outros momentos, vi-me fingindo não ligar para aquele tipo de formatura e, às vezes, apenas me sentia triste, incapaz e pouco inteligente em relação aos outros. Minha autoestima ia para o chão. Percebi, após adulta, como era cruel esse sistema para mim e para muitos dos meus colegas.

A chegada do Ensino Médio não foi diferente, me via muito pressionada para entrar no Ensino Superior, mais especificamente na UnB, pois grande parte dos alunos do CMB iam para lá. Chegou o momento de decidir o que faria “para o resto da minha vida”, era assim que me diziam. Passei várias vezes pelo Serviço de Orientação Educacional (SOE), pois encontrava-me em conflito e em angústia quanto a essa importante decisão. Lembro-me que, sempre que perguntavam o que eu queria fazer, eu respondia que queria ser feliz!

Assim, após diversos testes vocacionais e muitas conversas com a psicóloga do colégio, decidi por aquilo que me representava mais: a Pedagogia. Sempre fui estudiosa, sempre gostei de todas as disciplinas e sempre me via ajudando e tirando dúvidas dos meus amigos. Além de ter uma tia/professora na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que, às vezes, me levava para sua escola, e eu a acompanhava nas atividades.

Passei na universidade no meio do terceiro ano do Ensino Médio e entrei em mais um novo mundo, o da UnB. As provas? Eram raras, fazia mais trabalhos e apresentações. Tive que me adaptar a esse novo mundo que me pedia reflexão e criticidade, algo que não realizava a quase nove anos. Como ser crítica depois de tanto tempo? Encontrei-me em um grande desafio, em que, apenas após os meus quatro anos e meio de curso, fui compreender o que queria e aprender a me posicionar, a refletir e a criticar, pelo menos era o que entendia. Isso foi importante para minha formação pessoal e acadêmica.

Ainda na UnB, participei de muitas aulas, movimentos, palestras, danças e congressos, além de participar de congressos fora de Brasília, em que tive a oportunidade de apresentar trabalhos no Congresso Internacional em Avaliação Educacional. Foi ali que, após vivenciar profundamente esse mundo, pude contemplar e afirmar a importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem e na Educação como um todo.

Nesse mesmo período, estagiei em diversos lugares e ministrei muitas aulas particulares e, nesses momentos, quando corrigia as atividades dos meus alunos ou quando os pais pediam para que eu estudasse com os filhos e filhas deles para as provas, percebi que a concepção de

avaliação ainda continuava a mesma. Trabalhava mais aspectos emocionais com esses alunos do que os conteúdos em si. Eles ficavam tão ansiosos e nervosos para a semana de provas que bloqueavam todo conhecimento que tinham. Era triste ver aquela realidade: estudantes com medo, não se sentindo capazes e comparando-se com os outros, além de pais cobrando por notas.

Assim, terminada a graduação, me vi no anseio de aprender, de estudar mais por incentivo da minha orientadora de graduação professora Dra. Maria Emília e do meu namorado Reynaldo, escrevi meu projeto de pesquisa para a linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA). Na perspectiva de trabalhar com a formação docente em avaliação, dando continuidade aos estudos que iniciei na graduação, passei dias estudando na Biblioteca Central da UnB (BCE) escrevendo meu projeto e lendo e relendo os artigos para a prova escrita.

Aquela criticidade que eu acreditava ter, era só uma ponta do *iceberg*. As disciplinas do mestrado foram fundamentais para esse movimento, além das palestras que pude participar, das bancas que assisti, das trocas que tive com colegas e professores do mestrado. Essas experiências foram construindo uma nova visão de mundo em mim, e a vontade de transformação da realidade crescia cada vez mais. Hoje, em fase de conclusão do mestrado, me vejo outra Roberta, enfrentei muitos desafios e problemas pessoais tudo isso em meio ao caos mundial da pandemia de Covid-19. Que mestrado desafiador! Foi complexo, foi dolorido e foi difícil, mas, com o auxílio médico necessário e com as pessoas que me amam ao meu lado, consegui superar e segui em frente mesmo que descarrilhando os trilhos muitas vezes.

E hoje, vejo que foi passageiro, hoje me vejo uma pessoa e profissional muito mais preparada, hoje me vejo como um sujeito histórico e crítico, um sujeito em movimento, preparado para enfrentar a realidade em que vivemos na busca de mudanças que findem em uma educação emancipatória dos sujeitos que cruzarem meus caminhos.

Com este memorial, convido-o(a) a mergulhar comigo nesta trajetória de pesquisa sobre avaliação para as aprendizagens a fim de lhe fazer compreender a boniteza da avaliação para a educação. Portanto, seja bem-vindo(a)!

2 INTRODUÇÃO

Esta dissertação encontra-se vinculada à linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB). O estudo parte de inquietações de um campo da educação que me intriga e me desperta constante interesse. A questão da avaliação em educação me acompanha desde quando ainda estudava no Ensino Fundamental, conforme dito no primeiro capítulo, e perpassa por momentos de incertezas e desânimos com o cenário, mas também de esperanças com os resultados positivos que caminham para a concepção na qual acredito ser fundamental para mudança da sociedade.

Acreditava que a avaliação tinha entrado em minha vida de forma acidental, pois, a convite feito pela professora Dra. Maria Emília Gonzaga de Souza, iniciei meus estudos na área ao escrever um artigo e apresentá-lo em um congresso. Mal sabia eu que essa temática era a minha própria história de vida. Hoje, após aprofundamento teórico no campo da educação e, especificamente, no da avaliação, percebo o quanto o sistema desconsiderou as minhas aprendizagens em detrimento de notas, classificação, memorização. Sem reflexão, me portava alienadamente, com dificuldades de me posicionar criticamente, de propor e executar mudanças. Eu me encontrava exatamente onde o sistema capitalista queria: nas esteiras de produção alienante da massa.

Por tal motivo, defendo, veementemente, a avaliação e a sua importância e potência transformadora. Ela é parte do ser humano. Avaliar consiste em determinar a valia ou o valor de algo, em apreciar o merecimento, reconhecer a força de algo, julgar e determinar a importância de alguma coisa. Com isso, podemos dizer que estamos constantemente avaliando aquilo que consideramos ser melhor para nós. Avaliamos a comida que comemos, as nossas conversas, as roupas em sua qualidade, cor, estilo, caimento, nossas vidas e escolhas pessoais, além de diversos outros aspectos de nossa vida. Enfim, avaliamos, julgamos, damos valor às coisas. Avaliamos para determinar o que é melhor e para aprender com nossos erros.

Analisando por essa perspectiva, avaliar é uma ação diária, comum a todos, uma ação que realizamos para o nosso próprio desenvolvimento individual e coletivo. Contudo, se voltarmos nossos olhares para o contexto educacional, quando nos referimos à avaliação, os primeiros pensamentos apontam para provas, exames, notas, classificação, reprovação ou aprovação, medição.

No âmbito educacional, a avaliação acaba fugindo do contexto de aprender com os erros, do aprender para desenvolver a nós e aos outros, do pensar em avaliar como um processo

formativo. Isso ocorre porque as instituições de ensino foram e são moldadas no contexto de uma sociedade de classe que, conseqüentemente, determina nossa maneira de ser, de pensar e de agir. As instituições de ensino são calcadas nessa sociedade capitalista que preza pela aprovação de uns e rejeição de outros, não tendo espaço para que todos sejam inclusos.

Pensando nesse contexto da avaliação nas escolas, pondero ser esta pesquisa de extrema relevância, por mais que inúmeros sejam os trabalhos na área. Assim, a pesquisa em avaliação, mais especificamente na questão da formação de docentes em avaliação, – uma vez que, no ato de avaliar na perspectiva de transformar, acolher, guiar, indicar o que o estudante aprendeu e o que ainda necessita aprender, libertar e emancipar – ainda não está totalmente concretizado nas escolas.

O papel do professor, nesse contexto, torna-se fundamental para a objetivação dessa perspectiva de avaliação. Para que ocorra a sua formação, desde a inicial até a continuada, esse profissional deve estar em constante desenvolvimento da práxis pedagógica com fito de constituir o desenvolvimento profissional do docente, o que contribuirá para a transformação de si e dos outros, ou seja, da vida dos estudantes.

Com isso, a fim de analisar se as concepções de avaliação para os docentes que atuam nas escolas públicas tendem para os vieses citados, questiono: como se configura a formação continuada em avaliação dos professores das escolas públicas do Distrito Federal (DF)? Tal questionamento levou à construção do seguinte **objetivo geral**: desvelar como se configura a formação continuada em avaliação dos professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Para responder a tal questionamento, desenhamos três **objetivos específicos**:

- Delinear o conceito de avaliação;
- Analisar a inserção da temática avaliação para as aprendizagens na formação continuada de docentes para a SEEDF;
- Compreender as concepções da avaliação para as aprendizagens de acordo com os docentes das escolas públicas do Distrito Federal.

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, utilizamos, como **metodologia**, as análises bibliográficas e documental referentes à educação no Brasil e no DF elaborados pela SEEDF. Também aplicamos entrevistas semiestruturada com um integrante que participou da elaboração das Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (2014a) e com um membro da Gerência de Pesquisa, Avaliação e Formação Continuada para gestão, Carreira Assistência, Orientação educacional e Eixos Transversais, que constitui uma das gerências da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação

(EAPE), responsável pelas ações formativas dos professores da rede de ensino do Distrito Federal. Também aplicamos um questionário composto de perguntas abertas e fechadas para alguns e professores da rede pública do Distrito Federal. O quadro coerência (Quadro 1) sintetiza a pesquisa de modo a enxergar a totalidade do processo, incluindo os questionamentos, objetivos e metodologias que foram utilizados na produção da pesquisa.

Quadro 1. Quadro de Coerência da Pesquisa

Tema: Avaliação para as aprendizagens na formação continuada de professores da SEEDF		
Problema: Como se configura a formação continuada em avaliação dos professores da SEEDF?		
Objetivo geral: Desvelar como se configura a formação continuada em avaliação dos professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.		
Questões secundárias	Objetivos Específicos	Metodologia
1. O que é avaliação?	Delinear o conceito de avaliação.	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa bibliográfica e documental³
2. Como a Avaliação é inserida na formação continuada de docentes para a SEEDF?	Analisar a inserção da temática avaliação para as aprendizagens na formação continuada de docentes para SEEDF.	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa documental⁴ • Entrevista com um membro responsável pela elaboração das Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF e com membro atuante no setor de avaliação e planejamento da EAPE
3. Como se configura a avaliação para os docentes das escolas públicas do Distrito Federal?	Compreender as concepções da avaliação para as aprendizagens de acordo com os docentes das escolas públicas do DF.	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário

Fonte: autora (2020).

Assim, a pesquisa, de cunho qualitativo, de campo e do tipo exploratório, tem como método o crítico-dialético e a técnica para análise de dados, a qual foi realizada à luz da Análise Crítica do Discurso (ADC), pautada em Fairclough (2001) e Resende e Ramalho (2006). Ela está constituída de seis capítulos. No **primeiro capítulo**, iniciamos com o Memorial formativo de forma a recordar as trajetórias trilhadas para chegar até o mestrado acadêmico e articular esses caminhos as minhas escolhas realizadas no mestrado, bem como ao meu campo de interesse, além da introdução que abarca as primeiras impressões do decurso do trabalho e

³Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 – LDBEN; Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (2014-2016).

⁴Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (2014-2016); Diretrizes de Formação Continuada (2018).

apresenta os motivadores para definição do objetivo geral e dos específicos para a concretização da pesquisa.

O **segundo capítulo**, denominado Introdução, apresenta a problemática, o contexto, o objetivo geral e os específicos, bem como a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa.

O **terceiro capítulo**, do Estado do Conhecimento, constitui um momento ímpar da pesquisa, haja vista que revela o que tem sido produzido nos Programas de Pós-graduação em torno da avaliação e formação docente, mais especificamente da formação continuada em avaliação nas teses e dissertações brasileiras, trazendo, assim, as aproximações e os distanciamentos desta pesquisa para os demais propostos que abarcam a mesma temática.

No **quarto e quinto capítulos**, dedicamos, ao referencial teórico, momento de dialogarmos com os autores dos campos abordados e com as bases teóricas que delineiam os estudos, assim como de expormos as críticas que realizamos sobre a formação continuada de professores acerca da avaliação para as aprendizagens.

O **sexto capítulo** foi dedicado à metodologia da pesquisa. O método que calça o estudo, a metodologia aplicada para geração dos dados, o contexto e os sujeitos da pesquisa no que concerne a sua identidade.

O **sétimo capítulo** apresenta as análises dos dados gerados dos diversos instrumentos de pesquisa utilizados por ocasião deste estudo. É aqui em que conseguimos visualizar a totalidade do estudo, isto é, os resultados assentados, em um primeiro momento, em sua historicidade, em outro, estranhados pela pesquisa para, em seguida, serem mediados/compreendidos e, finalmente, ser enxergado o concreto pensado, também denominado de totalidade.

Finalizamos a dissertação com as **considerações finais**, na qual retomamos os trajetos percorridos e as discussões realizadas, bem como elucidamos as iniciais conclusões sobre a pesquisa e expomos as contribuições deste trabalho para o campo da avaliação e da formação de professores.

Assim, arquitetamos um plano para o desenvolvimento dos estudos que, ao nosso entender, nos permitiu desvelar como a avaliação para as aprendizagens tem sido abordada durante a formação continuada de professores da SEEDF.

3 ESTADO DO CONHECIMENTO

Inserir-se em um campo da ciência exige do pesquisador um olhar profundo sobre o que foi e o que está sendo produzido em sua área de conhecimento. Para obter esse caminho, é necessário conhecer as circunstâncias atuais em que se encontram o conhecimento objetivado nessa pesquisa, ou seja, o Estado do Conhecimento.

Essa fase caracteriza-se por ser uma exploração das produções acadêmicas que viabiliza uma visão ampla e atual sobre as pesquisas das diversas áreas do campo científico. Essa busca leva o pesquisador à possibilidade de mudanças e aprofundamentos sobre a temática, bem como ao resgate daquilo que já foi pesquisado pela academia (MOROSINI E FERNANDES, 2014). Um resgate que nos leva a diversas possibilidades, sejam elas metodológicas, teóricas, empíricas, bem como ao aprofundamento do objeto de pesquisa, enriquecendo, ainda mais, as pesquisas posteriores e contribuindo, assim, para o desenvolvimento da pesquisa contemporânea.

O Estado do Conhecimento deste trabalho tem como foco o objeto de estudo “a avaliação na perspectiva da formação de professores” e utiliza como fonte a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Criada no ano de 2002, em conjunto a diversos representantes de instituições que aspiram pela produção científica (CTC, IBICT, CNPq, MEC, CAPES, SESu, FINEP, USP, PUC-RIO, UFSC), a BDTD é, segundo as informações da própria plataforma digital⁵, uma das maiores iniciativas no mundo para visibilidade e disseminação de teses e dissertações.

Limitamos a acessar apenas a BDTD e não explorar demais bases de dados de produções científicas por compreendermos que são de teses e dissertações que nascem os artigos, bem como por entender a magnitude e alcance dessa biblioteca, visto que, atualmente, tem-se, na plataforma 115, instituições cadastradas que totalizam 427.428 dissertações, 154.414 teses e 581.840 documentos.

Dessa forma, com enfoque no objeto desta pesquisa, foram selecionados os termos indutores, ou seja, aquelas palavras-chave que utilizaremos para escrever no buscador da BDTD com a finalidade de mapear as pesquisas que se aproximam do objeto de estudo desta dissertação. Inicialmente, utilizamos como termo indutor **avaliação**, para percebermos a relevância em que essa temática se encontra dentro das pesquisas de pós-graduação *stricto sensu*. Na busca realizada, encontramos 103.627 trabalhos, sendo 26.667 teses e 74.960

⁵ <https://bdttd.ibict.br/vufind/>

dissertações, um número considerável, mas que não implica somente nas discussões de avaliação do campo educacional, como também de outras grandes áreas do conhecimento: exatas, sociais e humanas e biológicas.

Ao afunilarmos ainda mais a pesquisa, a fim de nos aproximarmos do nosso objeto de estudo, utilizamos os termos indutores **avaliação** e **formação de professores**. Com isso, obtivemos 1.129 trabalhos, sendo 811 dissertações e 318 teses, um número consideravelmente alto. Diante disso, optamos por realizar um recorte temporal de 10 anos, totalizando, assim, 898 trabalhos, sendo 641 dissertações e 257 teses, distribuídas temporalmente como mostra a tabela 1.

Tabela 1. Termos indutores - Avaliação e Formação de professores

ANO	Nº DE TRABALHOS
2020	5
2019	106
2018	92
2017	114
2016	128
2015	106
2014	82
2013	77
2012	78
2011	59
2010	51
Total	898

Fonte: da autora a partir da pesquisa do Estado do Conhecimento (2020).

Para que nenhum trabalho fosse esquecido pelo caminho, optamos também por realizar outro filtro procurando por um sinônimo da palavra **professor**. Com isso, utilizamos os termos **Avaliação e Formação Docente**, sendo detectados, dentro do recorte temporal de 10 anos, 371 trabalhos, dos quais 260 são dissertações e 111 são teses (Tabela 2).

Tabela 2. Termos indutores - Avaliação e Formação docente

ANO	Nº DE TRABALHOS
2020	1
2019	32
2018	42
2017	42
2016	58
2015	51
2014	40
2013	38
2012	27
2011	21
2010	19
Total	371

Fonte: da autora a partir da pesquisa do Estado do Conhecimento (2020).

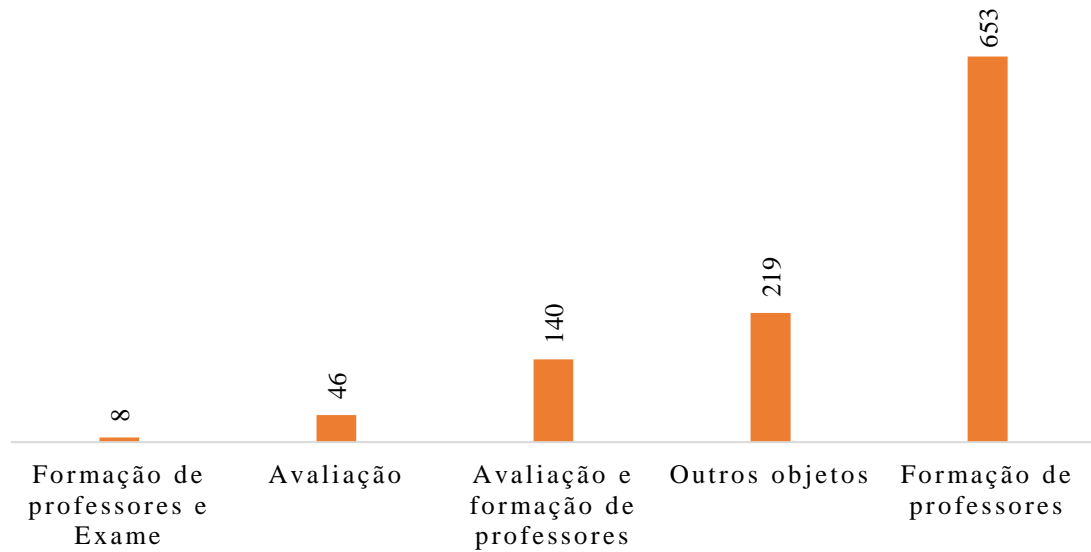
Com esses dois valores distintos, teríamos 1.269 trabalhos, mas, por meio do *software Excel*, foi possível identificar 203 trabalhos repetidos entre os termos indutores **Avaliação e Formação de Professores** e **Avaliação e Formação Docente**. Com isso, totalizaram-se 1.066 trabalhos que poderiam conter o objeto desta dissertação. A tabela 3 mostra as quantidades de dissertações e teses por ano de publicação.

Tabela 3. Total de produções filtradas da BDTD

ANO	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
2020	4	2	6
2019	84	32	116
2018	80	35	115
2017	97	33	130
2016	114	39	153
2015	91	39	130
2014	73	26	99
2013	73	27	100
2012	61	25	86
2011	42	25	67
2010	41	23	64
Total	760	306	1066

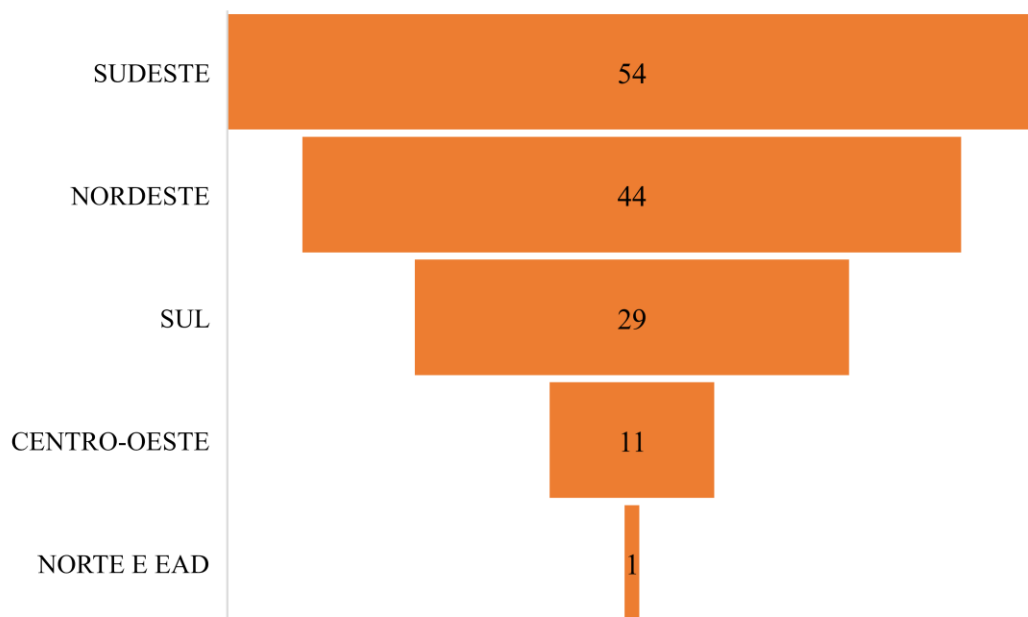
Fonte: da autora a partir da pesquisa do Estado do Conhecimento (2020).

Após essa extensa exploração, foi necessário realizar uma conferência para esclarecer se realmente esses trabalhos possuíam em seus objetos a temática desejada para esse Estado do Conhecimento. Para isso, realizamos a leitura dos 1.066 resumos, o que nos permitiu apontar que nem todos os trabalhos possuíam como objetos a avaliação e a formação de professores/docente. Assim, destacamos as seguintes distribuições de temáticas (Gráfico 1).

Gráfico 1. Organização dos trabalhos por temáticas

Fonte: da autora a partir da pesquisa do Estado do Conhecimento (2020).

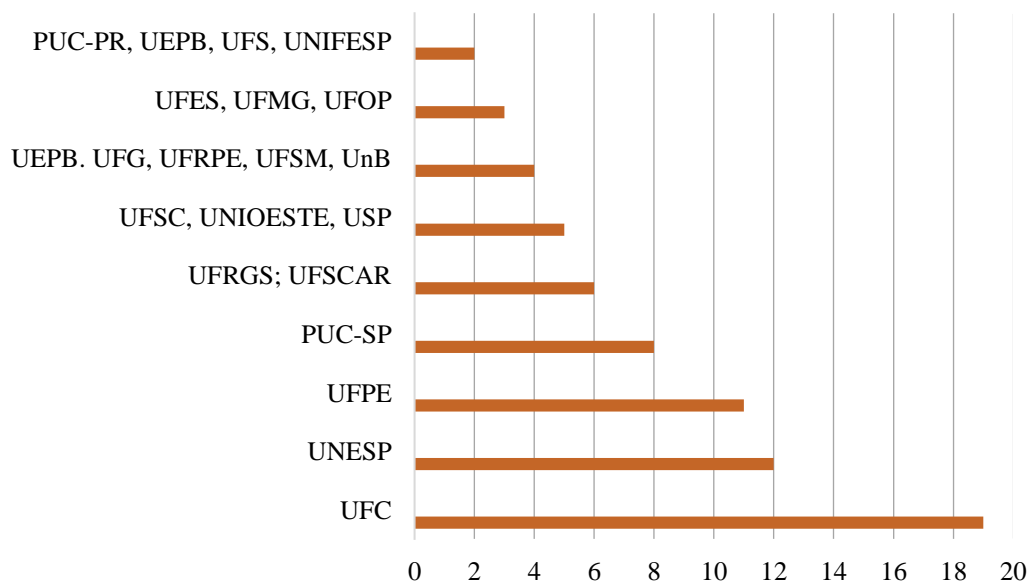
Distribuídas as temáticas do gráfico acima, partimos para uma segunda análise dos 140 trabalhos que realmente tinham em seus objetos a avaliação e a formação de professores/docentes. Desses trabalhos, a região Sudeste é a que mais produziu trabalhos acadêmicos, seguida pelas regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sul, Norte e um trabalho pela Educação à distância (Gráfico 2).

Gráfico 2. Trabalhos por regiões do Brasil

Fonte: da autora a partir da pesquisa do Estado do Conhecimento (2020).

Em contrapartida, mesmo a região Sudeste do Brasil produzindo mais no campo da avaliação e formação de professores, das Instituições de Ensino Superior (IES) é a Universidade Federal do Ceará (UFC) que possui a maior quantidade de trabalhos sobre a temática, totalizando 19. A Universidade de Brasília (UnB) aparece com quatro trabalhos referentes à temática (Gráfico 3).

Gráfico 3. Trabalhos por IES



Fonte: da autora a partir da pesquisa do Estado do Conhecimento (2020).

Ao analisarmos, mais uma vez, os resumos e os corpos das teses e dissertações, partindo das problemáticas encontradas, do objetivo geral e dos específicos, bem como da metodologia do trabalho, foi possível verificar uma variação em que podemos trabalhar e estudar a avaliação em educação (da aprendizagem, institucional e em larga escala), mesclada com a Formação Inicial, Continuada e a Prática Docente. Porém, a maior parte dos trabalhos refere-se à prática da avaliação da aprendizagem pelos professores, principalmente na Educação Básica. Especificamente, esta pesquisa desvelou a configuração da formação continuada em avaliação dos professores das escolas públicas do Distrito Federal, trazendo os discursos dos documentos e orientações ofertadas pela rede pública, os discursos dos membros que participaram da elaboração desses documentos e os discursos dos docentes.

Assim, devido à abrangência da pesquisa, poucos foram os trabalhos encontrados na BDTD que se assemelhassem à proposta, ou seja, que possuíssem em seus objetivos gerais o

que foi contemplado neste trabalho em menor proporção nos objetivos específicos. Com isso, temos a seguinte distribuição das dissertações mostradas pelo Quadro 2.

Quadro 2. Dissertações concernentes ao objeto de estudo

Nº	AUTOR	TÍTULO	SUJEITOS E INSTRUMENTOS	METODOLOGIA
1	Phillipps (2019) Dissertação UNITER	Contribuições da formação continuada de professores no uso de tecnologias inovadoras na avaliação da aprendizagem	Professores	Qualitativa Descritiva Questionário
2	Pereira (2019) Dissertação UCS	O ensino médio politécnico e a avaliação a partir da área de matemática: um estudo de um caso em uma escola estadual no município de Caxias do Sul	Professores Gestor escolar	Qualitativa Estudo de caso Pesquisa documental Entrevista Análise textual Discursiva de (Maraes; Galiazz, 2011)
3	Feffermann (2016) Dissertação PUC-SP	A função do coordenador pedagógico na qualificação do trabalho docente: formação continuada e avaliação educacional	145 coordenadores pedagógicos	Qualitativa Questionário Entrevista Análise documental
4	Carvalho (2015) Dissertação UFC	Avaliação da aprendizagem na educação infantil: concepções dos professores e desafios formativos	Professoras	Qualitativa Descritiva Observação Entrevista semiestruturada Análise do Discurso (Orlandi, 1999)
5	Llata (2015) Dissertação UNIFESP	Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: registros avaliativos e práticas de professores	Professoras	Qualitativa Pesquisa documental Grupo dialogal Questionário Análise de prosa (Andre, 1983)

Fonte: da autora a partir da pesquisa do Estado do Conhecimento (2020).

É importante salientar que todos os trabalhos apresentados possuem uma concepção de avaliação promotora das aprendizagens, tendo em vista que utilizam nomenclaturas como: avaliação formativa; avaliação da aprendizagem; avaliação do ensino e da aprendizagem; avaliação educacional. Essas foram algumas das expressões utilizadas pelos autores para denominar a avaliação voltada para a aprendizagem dos sujeitos, respaldadas em teóricos da área, tais como Fernandes (2009), Freitas (2005, 2009), Perrenoud (1999), Esteban (2000), Hoffmann (1993, 2011), Luckesi (2005, 2018), Saul (1988, 2006, 2015), Vasconcellos (2000, 2005, 2006), entre outros.

Phillips (2019) visou compreender se a formação continuada dos docentes no contexto da rede pública de ensino contribui para o uso de tecnologias inovadoras no processo de avaliação da aprendizagem, identificando, em seus resultados, necessidades de

desenvolvimento de competências na formação continuada no âmbito da organização, do planejamento, do emocional, dos conhecimentos, da rotina de trabalho, da comunicação e dos conhecimentos na educação. Com isso, sugeriu uma proposta de formação continuada como produto da sua dissertação para que os docentes suprissem as demandas identificadas pela autora. Os sujeitos da pesquisa são professores de diversas licenciaturas que atuam no Ensino Fundamental e/ou Médio. Apesar de tratar da avaliação, Phillips (2019) volta-se mais para as questões da tecnologia como recurso importante de suporte para o processo de ensino-aprendizagem, aproximando-se com meu tema de pesquisa apenas quanto à compreensão das contribuições da formação continuada dos docentes para as práticas avaliativas. Como exposto, o autor dá um enfoque maior à utilização da avaliação da aprendizagem permeada pela tecnologia.

Pereira (2019) apresentou em sua dissertação o objetivo de investigar a concepção e o processo de avaliação em matemática presente no Projeto Político-Pedagógico, no Regimento Escolar e nas práticas avaliativas realizadas no Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul. Ele constatou que os documentos compreendem a importância da avaliação como processo voltado para o ensino e a aprendizagem. As mesmas compreensões estavam presentes na fala dos professores entrevistados, porém ainda são presentes nuances das práticas avaliativas tradicionais, ou seja, práticas que apenas notam, classificam e desconsideram o processo em detrimento de momentos pontuais. Diferentemente do objeto desta pesquisa, os objetivos situam-se somente na concepção dos docentes e na análise de documentos internos à escola. Dessa forma, a formação continuada desses professores esteve apenas como proposta para promoção da formação docente.

Feffermann (2016) procurou compreender o papel do coordenador enquanto formador e avaliador, trazendo-o como responsável pela formação continuada dos professores, pois, segundo a autora, o Coordenador Pedagógico é capaz de promover melhorias no processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Ela traz, portanto, o coordenador como agente de transformação na avaliação educacional, bem como formador de professores. Mesmo que os coordenadores tenham mostrado clareza quanto a sua atuação na escola e conhecimento sobre os processos avaliativos presentes na instituição de ensino, houve, em seus resultados, fragilidades ao se trabalhar a avaliação formativa por esses profissionais. A autora delimitou os seus sujeitos pesquisados apenas a coordenadores pedagógicos, não trabalhando com professores e/ou outros sujeitos que fazem parte do processo avaliativo, diferente do proposto nesta pesquisa.

Carvalho (2015) pesquisou as concepções de avaliação da aprendizagem que orientam as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil. Utilizando a Análise do Discurso baseada em Orlandi (1999), a autora analisou os documentos Projeto Político-Pedagógico, relatórios de avaliação e Diretrizes Curriculares do Município de Teresina, os discursos das docentes da Educação Infantil e observou as suas práticas. A utilização da análise do discurso como análise dos dados foi, também, realizada nesta pesquisa, tendo sido proposto o diálogo entre documentos, entrevistas semiestruturadas e questionários, todavia utilizamos a Análise Crítica do Discurso (ADC) baseada em Fairclough (2001), trazendo categorias distintas das presentes na técnica de Orlandi (1999)

Por fim, **Llta** (2015) focou o seu trabalho na importância dos registros avaliativos utilizados pelos professores, com enfoque nas discussões pedagógicas desenvolvidas em momentos de trabalho colaborativo. Esse objetivo assemelha-se à proposta do terceiro objetivo específico desta pretensa dissertação. Trabalho colaborativo é entendido por Llta (2015) como um compartilhamento entre equipe pedagógica sobre as atividades realizadas para depois aprimorá-las, sendo capaz de promover conhecimentos entre os docentes sobre a avaliação da aprendizagem. Apreendemos a questão do trabalho colaborativo, aqui compreendido como formação continuada nas coordenações pedagógicas, segundo o discurso dos sujeitos que responderam o questionário.

Com isso, esse Estado do Conhecimento mapeou, por meio da BDTD, as dissertações que abordam a temática da avaliação, prática docente e formação continuada. Compreendemos, contudo, que este mapeamento pode não ter englobado alguns trabalhos e, devido à dificuldade de se encontrar teses e dissertações que dialogassem mais diretamente com a proposta da dissertação, sentimos a necessidade de compor este capítulo com trabalhos da base de dados institucional da Universidade de Brasília (UnB), pois, por se tratar de uma pesquisa que possui uma região determinada, acreditávamos que os trabalhos defendidos pela instituição seriam capazes de alcançar as brechas deixadas pela BDTD. Todavia, após a realização das buscas tanto com os termos indutores **Formação Continuada** e **Avaliação** no *site* da BCE da UnB, não encontramos, a priori, nenhuma tese ou dissertação próxima a esta proposta, assim acreditamos que esta pesquisa contemplará o campo da avaliação de forma enriquecedora.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É inviável iniciar as discussões teóricas desta pesquisa sem mencionar as principais concepções, ideias e conceitos de avaliação, mais especificamente os da avaliação voltada para a aprendizagem e o ensino atrelados às fundamentações da formação de professores, mais estritamente a formação continuada de docentes. Autores brasileiros e estrangeiros fizeram parte dos diálogos travados a seguir, em que se pretende tracejar o caminho teórico que as autoras desta dissertação acreditam aspirar para uma perspectiva de transformação da realidade.

4.1 O chão que pisamos: as primeiras concepções de avaliação

Diversos são os autores que dialogam com o campo da avaliação. Campo este que não se limita a uma perspectiva resumida apenas a uma área específica do conhecimento, como vimos no Estado do Conhecimento deste trabalho. Trata-se de um movimento de grande valia para as ciências, seja qual for, e apresenta-se de acordo com o interesse e a especificidade dos diferentes campos, a qual, porventura, pode ser a razão das múltiplas interpretações existentes sobre o que é e para que serve a avaliação, bem como para a consolidação de uma cultura avaliativa que é reflexo da sociedade em que vivemos.

Levando em consideração que vivemos em sociedade e uma das suas constituições é a escola, a avaliação insere-se no âmbito educacional desde tempos remotos. Relatos adotados por Desprebiteres (1989) revelam que as primeiras concepções de avaliação surgiram na China Imperial com o objetivo de medir desempenho e classificar os aptos e inaptos para os serviços oficiais. Freitas *et al.* (2009) ao citar Escudero (2003) revela que a concepção de exame foi perpetuando-se pela Idade Média nas universidades e, posteriormente, nas escolas devido ao ingresso da população nas instituições, promovido por ações democráticas que vinham ocorrendo na Europa.

Em seguida, no século XIX, Horace Mann, um americano, criou o sistema de testagem com a finalidade de trazer uma objetividade maior aos testes e alterar os exames orais usados anteriormente por testes escritos com uma grande quantidade de questões, padronizando e buscando avaliar em larga escala na tentativa de relacionar esses testes com a qualidade da educação. Posteriormente, o sistema passou a ser utilizado como avaliador da educação nos Estados Unidos da América (DESPREBITERES, 1989).

Assim, foi configurando-se a avaliação, a qual perpassa pelos testes relacionados à psicologia, como o teste de Coeficiente de Inteligência (QI), recebe influências do positivismo

ao avaliar apenas o que é observável, além de se destacar por traços a depender do contexto histórico inserido e por uma avaliação atrelada apenas à medida do rendimento escolar, com responsabilização somente do aluno pelas suas notas e pelo seu desempenho.

Mudou-se a história, muda-se a compreensão. Com Ralph Tyler, em 1930, durante a Revolução Industrial, a tentativa de compreender melhor a avaliação levou a relacioná-la com a aprendizagem, responsabilizando não apenas os discentes pelos seus resultados, mas também os demais atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a fim de medir o alcance dos objetivos propostos, assim como discutir os resultados esperados e as ações diante deles (FREITAS *et al.*, 2009).

Adiante, foi incorporando à mensuração a descrição, constituída pelo julgamento de mérito e pela tomada de decisão como finalidades da avaliação. De tal modo, iniciaram-se as discussões sobre ampliação dos instrumentos de avaliação atrelados, no mesmo período, aos movimentos da reforma curricular. Scriven em 1967, partindo das reformas educacionais que vinham ocorrendo, denominou e diferenciou a avaliação formativa da avaliação somativa, dando uma função mais ampla à avaliação educacional que existia naquele momento. Nesse ínterim, ela “buscava não apenas a medida do desempenho do estudante, mas também a qualidade dos conteúdos curriculares, o tipo das atividades desenvolvidas, a facilidade com que os professores tinham acesso aos materiais curriculares e a formação atraente do currículo” (VILLAS BOAS, 2011, p. 16). Assim, foi constituindo-se a avaliação em âmbito internacional, a qual evoluiu em seus conceitos, e foram adotadas perspectivas que levaram à compreensão de um processo voltado para a promoção das aprendizagens.

No Brasil, a avaliação também surgiu como exame advindo da pedagogia jesuítica, da comênic e da sociedade burguesa que o utilizavam obrigatoriamente como mecanismo de disciplinamento e forma de controle dos grupos privilegiados (LUCKESI, 2011). Quanto a isso, Gatti cita que a seletividade só se tornará objeto de discussão pública:

[...] quando um número maior de alunos, na década de 60, começa a procurar o ensino superior e encontra a grande barreira dos vestibulares, problema levantado pelos que conseguiam superar vários obstáculos, tais como: ter tido acesso à escola, conseguir permanecer nela e concluir o ensino médio, o que, em termos de população brasileira, eram proporcionalmente muito poucos. Note-se que, nos anos 60 e início dos 70, ainda não se discutem a reprovação escolar em massa que se processava no ensino fundamental e a evasão de alunos, que tinha foros dramáticos. Nas escolas, fazer alunos ‘repetirem’ o ano, por ‘avaliações rigorosas’, tornou-se ‘natural’. O fato de se eliminarem alunos das escolas, especialmente os de baixa renda, pelo insucesso ininterrupto, não era questionado. (GATTI, 2002, p. 17-18).

A naturalização da reprovação e da desistência escolar traz indícios colhidos na contemporaneidade, fortalecidos, segundo Gatti (2002), pelas provas e vestibulares em larga escala destacados pelas mídias que generalizam e resumem a avaliação a medidas.

Contrários a esse movimento, os pesquisadores de educação, mais especificamente os cientistas que estudam a avaliação, não mediram esforços para um caminhar avaliativo menos classificatório e excludente, para uma avaliação mais promotora da aprendizagem, como apontam os estudos e pesquisas de Villas Boas e do seu grupo de pesquisa GEPA. Todavia, parece que esse caminhar enfrenta diversos obstáculos, os quais não precisamos ir muito longe para enxergá-los e vivenciá-los.

Pedindo licença aos leitores, relatamos as nossas experiências no decorrer dos anos na Universidade de Brasília com estudantes cursistas das disciplinas “Avaliação Escolar” e “Didática Fundamental”, a fim de exemplificar o manifestado acima. Na disciplina “Avaliação Escolar”, ofertada em 2018, optativamente, na Universidade de Brasília (UnB), foi aplicado pela professora um questionamento sobre o que seria avaliação para os discentes, o que deveria ser representado por meio de desenhos. Por mais plural que uma sala de aula seja, muitas ilustrações possuíam as mesmas interpretações: sala de aula, um aluno atrás do outro, “x” em vermelho por toda página, palavras como ansiedade e medo escritas pelas folhas, padronização, certo e errado, notas.

O mesmo ocorreu em 2019, na “Disciplina de Didática”, na qual utilizamos a mesma dinâmica. Já em formato remoto de ensino, fizemos, em 2020 e 2021, o mesmo questionamento, mas agora não por desenhos, mas sim por meio de palavras, que se transformaram em uma nuvem de vocábulos e mais uma vez os destaques estavam voltados para um discurso tradicional de avaliação. Esses não são dados advindos de pesquisas, mas apenas um relato de vivências pessoais ocorridas em disciplinas na Faculdade de Educação da UnB. Por que relatos tão parecidos mesmo com o passar dos anos? Essa é apenas a transposição de uma cultura avaliativa pautada na exclusão, no exame, na aprovação e na reprovação, assim como na separação enfrentada pelos sujeitos citados.

Diante do exposto, defendemos uma avaliação contrária ao movimento refletido na sociedade capitalista vigente, contrariando a estagnação com o processo, a exclusão com a inclusão, a manutenção com a transformação, a alienação com a emancipação, a não criticidade com a criticidade, a avaliação como produto do trabalho docente com a avaliação como categoria central do trabalho pedagógico voltada totalmente para as aprendizagens dos sujeitos.

4.2 Avaliação: categoria central do trabalho pedagógico

O trabalho pedagógico realizado em sala de aula resulta da interação entre professor e aluno (FREITAS, 2005). O trabalho pedagógico é complexo e vai muito além do ato de ensinar e do aprender, consiste em considerarmos o trabalho como objetivação humana, eis a transformação intencional, consciente do ser humano sobre a natureza a partir das suas necessidades, dos seus problemas. Em uma relação dialética subjetivada a partir da aprendizagem e das relações sociais atreladas a experiência, tornamo-nos trabalhadores refinados e conscientes (MARX, 2015).

Organizar o trabalho pedagógico não é só selecionar métodos e técnicas de ensino, pois isso acaba caindo somente na prática e consumindo o aspecto ontológico do trabalho. A OTP deve ser pautada na práxis com a teoria de forma a iluminar a ação, e essa passa a ser consciente na perspectiva de um trabalho voltado para um campo de possibilidades formativas (FREITAS, 2005).

Refletindo sobre a formação dos sujeitos, integra-se uma das categorias da Organização do Trabalho Pedagógico: a avaliação. Segundo Freitas *et al.* (2009, p. 7), “A avaliação é uma categoria pedagógica polêmica. Diz respeito ao futuro. Portando, mexe com a vida das pessoas abre portas ou as fecha, submete ou desenvolve, enfim é uma categoria permeada de contradições”. Uma avaliação voltada para a classificação, seleção, aprovação e reprovação do estudante, notação, ranqueamento e medida desconsidera o processo de aprendizagem do estudante, estando apenas interessada, ao final, nas notas que julgam os aptos dos inaptos e dão-lhes a certificação. A avaliação, nessa perspectiva, é considerada como um instrumento que dá ao professor a chance de reprovar e aprovar os estudantes, de manter a ordem em sala de aula por meio de frases como “se não fizer silêncio vou aplicar prova”. Pode-se considerar, com isso, que a avaliação é utilizada pelos professores como um instrumento de poder (HOFFMANN, 1995).

Situar a avaliação no final do processo a coloca dentro das concepções citadas acima. Uma avaliação voltada para a aprendizagem deve estar justaposta aos objetivos, além de integrar as demais categorias do processo pedagógico (Figura 1), organizadas em dois pares dialéticos: objetivos/avaliação, conteúdos/métodos (FREITAS *et al.*, 2009).

Figura 1. Categorias do processo pedagógico

Fonte: Adaptado de Freitas *et al* (2009).

Os objetivos baseiam a construção da avaliação, “Os conteúdos e o nível de domínio destes, projetados pelos objetivos, permitem extrair as situações que possibilitarão ao aluno demonstrar seu desenvolvimento em uma situação de avaliação” (FREITAS *et al.*, 2009, p. 15). Assim, a avaliação, nesse movimento, alimenta o processo abandonando a visão linear e entrando em um dinamismo que organiza o trabalho pedagógico.

Compreendendo a processualidade da avaliação, adotamos as aprendizagens formativas⁶ como fundamentais na contraposição a uma cultura avaliativa assentada apenas na sua função somativa. Segundo Villas Boas (2011, 2019), a avaliação com função formativa possui como fundamento o acompanhamento e a promoção das aprendizagens. Além de processual, ela é dinâmica, diagnóstica, includente e de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem, assim como aponta Méndez (2002, p. 14):

Necessitamos aprender sobre e com a avaliação. Ela atua, então, a serviço do conhecimento e da aprendizagem, bem como dos interesses formativos aos quais essencialmente deve servir. Aprendemos com avaliação quando transformamos em atividade de conhecimento e em ato de aprendizagem o momento da correção. Apenas quando asseguramos a aprendizagem também podemos segurar a avaliação - a boa avaliação que forma - transformada ela mesma em meio de aprendizagem e em expressão de saberes. Só então poderemos falar com propriedade em avaliação formativa.

Assim, complementando com Hadji (2001), a avaliação formativa é essencialmente informativa aos principais sujeitos envolvidos no processo: o docente e o discente que buscarão continuamente pelo alcance das aprendizagens que ainda são necessárias.

⁶ Abordaremos a avaliação focada no ensino-aprendizagem e realizada em sala de aula, mas sem desconsiderar a importância da sua articulação com os demais níveis de avaliação (institucional e em larga escala).

A relação professor-aluno é essencial e deve ser feita com qualidade (FREITAS *et al.*, 2009), o estudante, ao ser apresentado à avaliação, deve fazer parte do processo de forma ativa de modo a saber como e por que são avaliados, além de realizar, também, sua autoavaliação, a avaliação por colegas e dos colegas, dos professores e da escola, extrapolando, assim, o individual e sobressaindo ao coletivo. Percebemos, então, que, na avaliação, para as aprendizagens, há um processo a ser realizado, ao longo do trabalho escolar, dentro de um ciclo que alcance as necessidades apresentadas pelos alunos, ou seja, dentro de intervenções pedagógicas (seja ela qual for) capazes de não deixar brechas na aprendizagem dos estudantes.

O retorno dado pelo professor ao aluno denomina-se *feedback* e, para externar seu caráter formativo, não deve ser pontual, devendo ocorrer, portanto, a todo momento, sendo reflexivo e dialético, com fito de indicar os conhecimentos que o estudante ainda precisa alcançar, ao mesmo tempo em que o docente pode reconstruir o seu planejamento para alcançar as necessidades dos seus alunos. Portanto, o *feedback* é, para a avaliação formativa, um ponto chave, pois dá ao professor o retorno sobre o que foi aprendido e o que ainda necessita ser aperfeiçoado, além de oportunizar ao estudante a capacidade de analisar o que ele ainda necessita aprender, olhando para seus “erros” e “acertos”, não como algo punitivo, mas como um aspecto que os levará ao desenvolvimento e ao conhecimento. Esse envolvimento do estudante, no processo avaliativo, leva-o a se responsabilizar pela sua própria aprendizagem, tornando-se, portanto, mais autônomo e coparticipativo (VILLAS BOAS, 2011).

Uma das formas de ocorrer o *feedback* é após a utilização de instrumentos avaliativos, como provas, seminários, portfólios, relatórios, entre outros. A sua utilização requer intencionalidade e elaboração metodológica, que convém com o que o docente quer avaliar do seu aluno, seguindo critérios que tenham conteúdos significativos que condizem com a proposta de ensino, levem o estudante a refletir e direcionem a uma avaliação contextualizada, clara e objetiva no que se quer questionar, além de compatível com o nível de complexidade trabalhado em sala de aula. Tais apontamentos levam à construção de procedimentos voltados para uma avaliação libertadora (VASCONCELLOS, 2010).

Na literatura avaliativa e nas pesquisas de campo, quando tratados dos instrumentos avaliativos, é comum encontrarmos avaliadores que dizem realizar avaliação formativa, justificando essa premissa ao relatarem que fazem o uso de diversos instrumentos:

No entanto, muitos professores consideram que mudaram totalmente seu processo de avaliação só porque agora fazem “muitas” avaliação; já vimos que não basta alterar a quantidade, se o tipo de proposta não é qualitativamente superior e, principalmente, se não se altera a postura diante dos resultados.

Levando-se em conta estes pressupostos, percebemos que uma nova práxis avaliativa passa necessariamente pela revisão da qualidade e da quantidade de interações (VASCONCELLOS, 2010, p. 124).

De fato, utilizar uma diversidade de instrumentos oferece mais oportunidades ao estudante de demonstrar suas aprendizagens, porém a quantidade não confere com a qualidade. Logo, utilizar vários procedimentos avaliativos apenas em função de pontuações finais de modo a descartar o processo não converge com a função da avaliação voltada para as aprendizagens. Ao final e ao cabo, o que importa é a intenção e o modo em que os resultados provenientes desses dispositivos serão utilizados (MÉNDEZ, 2002).

Com isso, não basta apenas uma diversidade de instrumentos avaliativos, mas também a reflexão do momento de utilização dessas ferramentas, do ambiente de aplicação, ou seja, um ambiente acolhedor, do processo cíclico (Figura 2) de aplicação do dispositivo, além da consideração dos resultados, da comunicação do *feedback* e da tomada de decisões para mudança do trabalho pedagógico que refletirá mais uma vez na utilização de mais procedimentos avaliativos.

Figura 2. Ciclo de avaliação.



Fonte: da autora, adaptado de Vasconcellos (2010) e Luckesi (2011).

Ressaltamos que, dentro de todo esse propósito avaliativo, não podemos nos esquecer das demais razões que influenciam diretamente a avaliação, como a autoavaliação, as observações e a avaliação informal. Ainda, é necessário relembrar a articulação dos pares dialéticos: objetivos/avaliação e conteúdos/métodos. O ciclo representado é apenas uma forma

mais palpável de compreender a continuidade do processo avaliativo. Dessa forma, consoante Mendéz (2002, p. 110):

Se o professor dedica seus esforços para conseguir tais propósitos, tanto ele quanto o aluno estarão em um mesmo processo emancipador de crescimento mútuo, desenvolvendo uma profissão que exige responsabilidade ética acima da responsabilidade administrativa.

Para Mendéz (2002), existem dimensões éticas que levam o docente a questionamentos diferenciados quanto ao que se busca e à qualidade do processo avaliativo:

Por que avaliar? Para que avaliar? Quem são os destinatários e quem são os que se beneficiam com as práticas de avaliação? Qual uso fazem os professores da avaliação? Qual uso fazem os alunos da avaliação? Para que lhes serve? Que funções realmente desempenha? Quem utiliza os resultados da avaliação além do imediatismo da sala de aula? O sistema de avaliação vigente assegura a qualidade da aprendizagem e a qualidade do ensino? Assegura também a avaliação justa, além de objetiva, dos alunos? (MENDÉZ, 2002, p. 56).

Essas são apenas algumas das indagações que fogem desse caráter mais técnico da avaliação e que, segundo esse mesmo autor, encontra-se menos presente nas avaliações praticadas, mas é, a partir dessas perguntas, que a responsabilização pelas consequências da ação do professor para com os avaliados emerge. Além disso, a ética está diretamente relacionada a uma avaliação dos aspectos relacionais entre professores e alunos, dos alunos e até da escola como um todo. Trata-se da avaliação informal, ou seja, de um processo de construção de juízos de valor, assistemático e não acessível ao aluno, considerado por Freitas *et al.* (2009, p. 27) como “A parte mais dramática e relevante da avaliação”.

Por ser mais palpável e por possuir procedimentos que nos dão resultados que podem ser analisados, estamos mais acostumados com a avaliação formal e dialogamos mais profundamente sobre ela, enquanto a avaliação informal é carregada de representações entre aluno-professor e professor-aluno em um processo avaliativo não planejado que exige atenção redobrada para que os juízos de valor uns sobre os outros não permaneçam inalterados (VILLAS BOAS, 2017), pois ela está presente em movimentos corporais, gestos, palavras, olhares e formas de agir.

Essas concepções de uns sobre os outros geram imagens que podem refletir positivamente ou negativamente na Organização do Trabalho Pedagógico, logo a avaliação informal não é completamente negativa se mudarmos a perspectiva e olharmos para os

elementos que revelam e ajudam a compreender como os estudantes estão se desenvolvendo (FREITAS *et al.*, 2009).

Destacamos que não podemos nos equivocar ao confundir a avaliação informal com a observação. Essa ação ocorre em diversos momentos da prática do professor, porém não implica em uma observação qualquer e sim em uma observação sistemática, com objetivos. O estudante possui conhecimento da observação que deve ser registrada, documentada, a fim de buscar aquilo que contribuirá para reconfigurar o trabalho pedagógico para que o aluno desenvolva sua aprendizagem.

Outro ponto chave na concepção formativa da avaliação e que inclui o estudante de forma profunda é a autoavaliação, um processo que não pode enviesar-se para uma auto-notação do próprio aluno sobre ele mesmo em finais de bimestres, semestres ou final de ano, expondo apenas questões relativas a comportamento e atitudes. Consoante Hoffmann (2018, p. 64), a autoavaliação reflexiva do estudante é a:

[...] tomada de consciência individual sobre suas aprendizagens e condutas cotidianas, de forma natural e espontânea, como aspecto intrínseco ao seu desenvolvimento e para ampliar o âmbito de suas possibilidades iniciais, favorecendo a sua superação em termos intelectuais.

A promoção de ações que incentivam o estudante a refletir sobre seu próprio processo implica ao professor uma também reflexão, replanejamento e reorganização do seu trabalho pedagógico na busca de novas tomadas de decisão que, intencionalmente e conscientemente, serão convertidas em ações qualitativas para a aprendizagem dos discentes (HOFFMANN, 2018). Quando realizada de forma contínua, ela diminui a regulação externa do professor, uma vez que o estudante estimula o desenvolvimento dos aspectos cognitivos promovido pelo autocontrole e reconhecimento do seu processo (HADJI, 2001).

As concepções apresentadas acima representam apenas uma breve parcela dessa temática que é densa e carregada de valores e contradições. Uma avaliação voltada para uma teoria e prática avaliativa para as aprendizagens requer “nadar contra a maré” da sociedade desigual em que vivemos, assim é inevitável os questionamentos: como podemos refletir acerca de um processo formativo de avaliação concomitante a exigências institucionais externas e internas à escola ancorada pela função somativa da avaliação? Como avaliar formativamente os alunos, dentro de um sistema capitalista que prepara os estudantes desde pequenos para a realização de avaliações em larga escala, para vestibulares e concursos? Os alunos não precisam das suas notas para serem aprovados? Na tentativa de nadar contra a maré e ser conscientes da

necessidade de teorizar sobre as questões que muitos professores contestam, apresentamos, no tópico seguinte, as relações entre avaliação formativa e avaliações externas.

4.3 A função formativa e a função somativa da avaliação

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) tomou a avaliação em larga escala com a finalidade primeira de “[...] conhecer a fundo os problemas e necessidades do sistema educacional brasileiro e fornecer subsídios para a formulação, reformulação, monitoramento de políticas públicas, contribuindo para a ampliação da qualidade do ensino” (OLIVEIRA; LIMA, 2009). Isto é, a avaliação possuía uma finalidade de reformulação de políticas públicas, além de fornecer informações sobre o desempenho dos estudantes e dos professores.

Porém, após a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, provocaram-se disputas para classificação das escolas com maiores e menores índices/notas. Essas, por sua vez, acabaram desenvolvendo nas escolas um ranqueamento. Esse sistema mantinha as escolas superiores à média em destaque e, conseqüentemente, representava maiores cobranças externas e internas à escola, as quais eram impostas aos professores e alunos que tinham que manter aquele desempenho, causando, possivelmente, complicações ansiolíticas em ambas as partes (VILLAS BOAS, 2009).

Assim, essas escolas passam a ser consideradas “de qualidade” pelas suas notas. Todavia, compreendemos qualidade, assim como Fernandes (2017, p. 119), como sendo “[...] aquela que se traduz numa escola que atende a todos em suas diferenças, que cumpre seu papel de ensinar, que não seleciona os melhores, não classifica nem exclui, que atende aos direitos constitucionais”. Se a qualidade que é expressa pelas avaliações externas e amplamente divulgada nas mídias e legislações refere-se à exclusão de muitos e inclusão de poucos, é contraditório aceitarmos tal cultura avaliativa refletida nas escolas (FERNANDES, 2017).

A concepção da avaliação em larga escala deve estar ancorada em sua finalidade inicial de formulação, reformulação de políticas públicas, mudanças nas práticas dos professores e no *feedback* para que o estudante reconheça o que não aprendeu, mas que ainda irá aprender. Infelizmente, nos encontramos em uma situação cujo processo de aprendizagem do estudante fica em segundo plano diante das inúmeras provas, testes, vestibulares que o sistema impõe aos indivíduos. O que podemos fazer é trabalhar contra a realidade vigente e contrapor esse sistema para amenizar práticas anti-qualitativas de ensino e aprendizagem (VASCONCELLOS, 2014). Considerando o que afirma Marx (2015), nenhum de nós está livre do jeito de ser, pensar e agir

da sociedade civil burguesa, a emancipação humana irá ocorrer quando a pessoa se percebe como ser social, quando aos poucos ela vai se superando, superando suas contradições, mostrando para a sociedade o modo de ser que emancipa e liberta os sujeitos.

Então, como realizar uma avaliação formativa quando as notas ainda são exigidas pela própria escola, pela família, pela sociedade? Trazemos, na citação abaixo, uma explicação que elucida a não sobreposição da avaliação somativa sobre a avaliação para as aprendizagens:

Na escola comprometida com as aprendizagens não há lugar para classificação, competição, punição e exclusão. Os registros são compostos não apenas por notas/conceitos/menções, mas também por todas as informações recolhidas e construídas ao longo do processo, principalmente por meio da observação atenta do professor. Acrescentam-se as reações dos estudantes, as atividades complementares, as intervenções realizadas etc., que também compõem avaliação. O conjunto de dados coletados ao longo do processo precisa ser incorporado a notas/conceitos; menções, quando requerido. Temos insistido: avaliar é um processo mais amplo. Por exemplo: um estudante pode ficar com média 5,0 após o professor somar o valor atribuído aos diferentes instrumentos utilizados ao longo de um bimestre, mas se considerar os diversos momentos em que acompanhou o estudante, o docente faz uma análise e atribui um valor superior. O processo formativo, desse modo, não se curva à avaliação somativa (VILLAS BOAS, 2019, p. 17).

Todo esse processo não é simples, mas, assim como afirma Freitas *et al* (2009, p. 70), “No campo da avaliação, defendemos que é necessário correr alguns riscos de modo a recuperar a capacidade de indignação frente ao que está posto e expressar algum movimento que se oponha à inércia e ao conformismo”. Nesse movimento contraditório ao imposto pela sociedade, cuja prioridade da avaliação formativa sobre a somativa tende a seguir para a transformação, compreendemos que há a necessidade de uma formação docente teórico-prática que vá além do imposto, culminando em uma práxis capaz de emancipar os sujeitos.

4.4 A legislação entorno da avaliação para as aprendizagens

Não podemos deixar de ressaltar, diante das leis, planos, diretrizes, resoluções, a abordagem dada para a avaliação para as aprendizagens, ainda mais diante de uma sociedade impregnada de uma cultura avaliativa que preza pela exclusão de muitos. Diante disso, inicialmente, consideremos a lei máxima do nosso país: a Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Segundo a Constituição Brasileira, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e visa o pleno desenvolvimentos dos sujeitos, a fim de que se preparem para o exercício da cidadania e se qualifiquem para o mundo do trabalho. Ao afunilarmos nosso olhar para a

temática da avaliação, podemos perceber a ênfase dada a avaliações institucionais e avaliações de planos e metas, como no caso do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 1988).

Percebe-se, então, que não é mencionada, na Constituição Federal (BRASIL, 1988), a avaliação realizada no âmbito da sala de aula, ficando a cargo do Estado legislar sobre as avaliações institucionais e em larga escala. Assim, compete à União, no artigo 22, legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, instituída pela Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

A LDBEN, especificamente no art. 24, ao tratar da organização do Ensino Fundamental e Médio, prega pela verificação do rendimento escolar a fim de observar o critério de “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”. Ademais, para a Educação Infantil, a avaliação parte “[...] mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996).

Quanto à diferenciação entre o Ensino Fundamental e Ensino Médio para com a Educação Infantil, infere-se uma prévia utilização de avaliações que mais quantificam do que qualificam o processo de aprendizagem do estudante, o que não ocorre, frequentemente, se analisarmos textualmente como a Educação Infantil sequer utiliza-se do termo quantitativo para delimitar sua avaliação.

Mais adiante, no artigo 35 (BRASIL, 1996), no parágrafo oitavo, foram citados, pela primeira vez, termos referentes à avaliação processual e formativa:

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades *on-line*, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

Percebemos uma enumeração de instrumentos avaliativos e uma diminuição do conceito de avaliação formativa ao limitá-la à organização dessa por meio de procedimentos, sendo que, como explanado nos primeiros tópicos do referencial teórico, a avaliação envolve muito mais do que quantidade e diversidade de instrumentos que são utilizados para avaliar.

Seguindo as análises dos documentos e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), mesmo movimento da LDBEN, as avaliações institucionais e externas possuem um discurso mais presente e mais enfático. Ao tratar da avaliação denominada pelas diretrizes como “avaliação da aprendizagem”, destina-se um tópico exclusivo à temática que iniciasse elucidando a existência de três dimensões básicas: “avaliação da aprendizagem”, “avaliação institucional interna e externa” e “avaliação de redes de Educação Básica”. As três dimensões, que as autoras desta dissertação consideram como níveis, devem estar presentes no Projeto Político-Pedagógico das escolas.

Segundo as DCN's (BRASIL, 2013, p. 51), “No nível operacional, a avaliação das aprendizagens tem como referência o conjunto de habilidades, conhecimentos, princípios e valores que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios e valores definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas”. Assim, recomenda-se, aos sistemas de ensino público e privado, a avaliação predominantemente formativa sobre as etapas quantitativa e classificatória. Mas, ao mesmo tempo em que o tópico seguinte afirma que “No Ensino Fundamental e no Médio, a figura da promoção e da classificação pode ser adotada em qualquer ano, série ou outra unidade de percurso escolhida”, defende-se que:

A classificação pode resultar da promoção ou da adaptação, numa perspectiva que respeita e valoriza as diferenças individuais, ou seja, pressupõe uma outra ideia de temporalização e espacialização, entendida como sequência do percurso do escolar, já que cada criatura é singular (BRASIL, 2013, p. 52).

Assim, percebemos que há, ainda, a prevalência de formas de classificação e exclusão dominando as leis e diretrizes, sendo tratada, de forma superficial, a avaliação voltada para as aprendizagens. O mesmo ocorre quando se analisa o Plano Nacional de Educação (PNE), haja vista que nenhuma meta se apresenta específica ou traz a necessidade de se garantir uma avaliação contínua e voltada para as aprendizagens. O foco são as avaliações institucionais e as avaliações em larga escala, bem como a construção de instrumentos avaliativos nas mesmas perspectivas citadas (BRASIL, 2014).

Sem adentrarmos nas etapas da Educação Básica, a BNCC, em pressupostos mais gerais para a base, prevê a construção e aplicação de “procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (BRASIL, 2017, p. 17). Anunciamos que a avaliação formativa não parte da

construção de procedimentos e aplicação de instrumentos avaliativos, como se faz entender a BNCC, é um processo mais complexo e que exige dos profissionais avaliadores uma formação para que a concepção de uma avaliação formativa seja realmente efetivada e compreendida nas escolas.

Adentrando no Distrito Federal, nos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica, inicia-se um maior aprofundamento do que seria a avaliação adotada pela rede de ensino do Distrito Federal, partindo de uma concepção para as aprendizagens e em sua função formativa. Consoante esse currículo, ainda se pratica a concepção somativa em detrimento da formativa e que, para isso, “A intenção desta Secretaria é a de possibilitar, por meio de formação continuada dos profissionais da educação, a modificação dessa ótica e dessas práticas” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 71). Assim, é apresentada as Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (DISTRITO FEDERAL, 2014a) como documento orientador das práticas avaliativas nas escolas da rede pública do Distrito Federal.

Já no Plano Distrital de Educação (PDE), partindo da meta dois, referente ao Ensino Fundamental de 9 anos, em uma das suas estratégias, pretende-se criar um sistema de avaliação qualitativa do desempenho escolar que possibilite acompanhar de maneira democrática o desenvolvimento do estudante no Ensino Fundamental. Na meta 5, que consiste na alfabetização das crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental, uma estratégia é estimular a criação de instrumentos de avaliação e acompanhar considerando o sentido formativo da avaliação, de modo a implementar estratégias pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas. Para as metas que se referem às modalidades da educação do campo e à Educação de Jovens e Adultos (EJA), a avaliação deve apresentar-se como processual e formativa, reconhecendo as especificidades do público-alvo daquela modalidade (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Em suma, percebemos um movimento no qual as avaliações institucionais e as avaliações externas apresentam maior relevância para esses documentos. No que se refere ao âmbito nacional, percebemos que a temática é tratada de forma superficial, acrescentando-se palavras utilizadas no meio avaliativo ou dando um destaque para os instrumentos avaliativos como uma forma de justificar que a avaliação formativa está sendo realizada.

Em âmbito Distrital, mesmo com o PNE seguindo o foco de avaliações institucionais e com a criação de instrumentos, percebemos um ganho em relação às leis maiores, principalmente no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (2014b) e das Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala

(2014a), que será analisada mais à frente. Infere-se que, por possuírem uma base fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, a avaliação acaba por corroborar mais para a perspectiva defendida por nós.

Assim, como posto no currículo em movimento, “A intenção desta Secretaria é a de possibilitar, por meio de formação continuada dos profissionais da educação, a modificação dessa ótica e dessas práticas” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p.71). Corroboramos com a necessidade de uma formação continuada de professores em avaliação que exceda os limites de leis, diretrizes, planos e metas, visto que esses encontram-se muito atrelados a uma visão neoliberal de educação.

Com isto, consideramos termos contemplado os fundamentos que, na nossa opinião, norteiam o nosso objeto de estudo: a avaliação. No capítulo a seguir, continuaremos a discussão teórica destacando a categoria Formação continuada de professores. Convido-o a continuarmos juntos nesta caminhada!

5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação de professores é um campo da educação abrangente e carregado de categorias, como: identidade docente, saberes docentes, perspectivas de formação, desenvolvimento profissional docente, profissionalismo, profissionalização e profissionalidade, avaliação do professor, políticas públicas e formação inicial e continuada. Logo, enunciá-lo com uma visão simplista pode corroborar para invisibilidade de lutas e interesses da categoria, bem como contra agentes detentores dos bens simbólicos, dos bens culturais e do capital (DINIZ-PEREIRA, 2013).

Dito isto, elegemos o objeto **Formação continuada docente** a fim de enriquecer e colaborar para esse campo científico. Mas antes foi necessário partir da formação inicial, seguida da continuada, e, por fim, da sua articulação com o campo da avaliação.

5.1 O ponto de partida é a formação inicial?

A formação de um professor, seja ele “pedagogo” para quem cursa o Ensino Superior em Pedagogia ou “especialista” para quem cursa as demais licenciaturas, como matemática, física, química, história, geografia, filosofia, letras, entre outras (DANTAS, 2007), deve considerar a docência como profissão, pois demanda “um conjunto de saberes específicos, a passagem por processos institucionalizados de formação – responsáveis pela certificação, se a qual não é possível atuar naquela profissão –, e a distinção de outros campos profissionais” (MARQUES E PIMENTA, 2015, p. 137). Dessa forma, considerar a docência como trabalho em um sentido ontológico da transformação do homem sobre a natureza e dessa sobre ele mesmo (MARX, 2015) implica em reconhecê-lo na imaterialidade capaz de impactar a economia, renovar processos técnicos-científicos, além de disseminar e compartilhar conhecimentos entre os sujeitos da sociedade (HYPOLITO, 2018).

Assim, corroboramos que uma formação inicial consistente não é resumida apenas ao ensino, mas também à sua formação como ser social, profissional, mobilizado e autônomo, capaz de promover a aprendizagem dos estudantes, mobilizando seu cognitivo e contribuindo para o desenvolvimento deles. Nessa perspectiva, forma-se um outro também autônomo e crítico (MARQUES E PIMENTA, 2015). Marques e Pimenta (2015, p. 142) acrescentam:

Em outros termos, é tarefa do professor promover a aprendizagem de conteúdos, o que implica a formação de conceitos e o domínio dos procedimentos lógicos do pensamento, no contexto de um projeto formativo

delineado por concepções de homem, de mundo, de conhecimento, de educação.

Dessa forma, a contribuição do docente que almejamos consiste em um posicionamento ético e político que admita a indissociabilidade entre os conteúdos do conhecimento produzidos pela humanidade e os procedimentos didático-pedagógicos (SAVIANI, 2009). Almejar por essa formação inicial vai além da vontade do professor, depende de como está constituída a sociedade e suas leis burocráticas. Não pretendemos culpabilizar nem diminuir a formação inicial dos professores e professoras, haja vista os ganhos concebidos na educação que surtiram efeito após a instituição de curso superior obrigatório para atuar na docência como visa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que institui no seu artigo 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2017).

Assim compreendida, entendemos que a formação docente apreende sua formação acadêmica, suas vivências e experiências teóricas e práticas assimiladas durante a graduação juntamente com a atuação como docente, consistindo em um processo permanente que implica ao profissional noções do saber fazer, saber ser e saber pensar (RAMALHO E NUÑEZ, 2014). Sobre esse processo permanente, discorreremos nos tópicos subsequentes.

5.2 A formação continuada docente

A formação continuada está diretamente relacionada com a inicial, essa prepara para o início da atividade profissional na docência enquanto a formação continuada, sem que haja a indissociabilidade de uma sobre a outra, potencializa a formação e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional dos docentes. Segundo Ramalho e Nuñez (2014, p. 27), essa formação caracteriza-se por ser um:

[...] processo de apropriação sistemática da cultura profissional, no contexto formal se orienta para o desenvolvimento profissional e para a identidade profissional. A formação continuada é mais que instrução ou aprendizagem de conhecimento, pois inclui interesses, intenções, motivações, caráter, capacidades, condutas, atitudes, valores, dentre outros elementos que levam a um novo estágio, qualitativamente diferente, no desenvolvimento profissional.

Neste sentido, a dimensão da formação continuada do professor reflete sobre a estrutura e reestrutura da prática docente mesclada com a intencionalidade e com os compromissos políticos, éticos e de autonomia intelectual, levando ao desenvolvimento profissional do docente. A intenção da formação continuada “[...] implica uma ação profunda dos e sobre os professores, orientada para a transformação do ser e do saber da profissão, com consequências positivas no contexto da escola” (RAMALHO E NUÑEZ, 2014, p. 31).

É importante que se compreenda que a formação continuada do docente não consiste em participações pontuais em ações, palestras e cursos que visam apenas a certificação ou o preenchimento de lacunas da formação inicial, ela vai além. É uma formação atemporal que abrange as reais e mais diversas necessidades dos docentes, corroborando para possibilidades de transformação da realidade (RAMALHO E NUÑEZ, 2014).

Para a transformação da realidade, corroboramos com uma formação voltada para a práxis, ou seja, para o par dialético: teoria e prática. Se considerarmos apenas a teoria reduzi-la-emos à aprendizagem e se considerarmos apenas a prática reduzi-la-emos à reprodução daquilo que já foi posto de modo a entrar em uma cadeia cíclica incapaz de transformações. Assim, refletir sobre uma formação continuada crítica-emancipadora, é aliar a teoria à prática na práxis. Esmiuçando, esse conceito consiste em uma atividade humana transformadora (CURADO SILVA E LIMONTA, 2014). Silva (2019, p.52) amplia a compreensão afirmando que:

A prática docente esvaziada de teoria vira puro ativismo representado em quadros-negros repletos de exercícios sem intencionalidades educativas, apenas com a função de ocupar o tempo do aluno, transformando o professor em um tarefeiro; da mesma forma que uma teoria educacional divorciada da prática transforma-se em mera verbalização solta, discursos vazios sem legitimidade experiencial, tornando o docente um eloquente incompetente.

São duras as palavras de Silva (2019), mas não podemos minimizar a importância da formação continuada pautada na práxis para que não se caia no pragmatismo. Essa formação é carregada de intencionalidades e possuidora do trabalho como atividade central, visando, assim, a transformação e emancipação do sujeito e da classe trabalhadora:

A formação, seja inicial ou continuada, no nosso entendimento possui uma gênese social, não podendo ser compreendida como resultado de iniciativas individuais para afeição próprio ou necessidade pessoal. Entendemos que a formação é direito do professor, uma vez que possibilita a construção de sua identidade e viabiliza sua profissionalização, uma vez que compõe, junto com a carreira, a jornada de trabalho e a remuneração, elementos indispensáveis de valorização profissional e constituição do profissionalismo (CURADO SILVA E LIMONTA, 2014, p. 12).

Como direito do professor, podemos encontrá-la pautada nas Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), ao retomarmos ao art. 62, o qual apresenta, no parágrafo 1º, a promoção, submetida à União, ao Distrito Federal, aos estados e aos municípios, da formação inicial e continuada, podendo ser realizada a formação continuada, segundo o parágrafo 2º, à distância por meio de recursos tecnológicos. Já o artigo 62-A indica que “Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (BRASIL, 1996). Assim, a LDBEN aborda tanto a constituição da formação continuada no local de trabalho, em instituições especializadas e no Ensino Superior a nível de pós-graduação, para profissionais da educação e, por meio dessa formação, a valorização desses profissionais, quanto o direito de licenciamento periódico remunerado para fim de formação continuada.

No Plano Nacional de Educação (PNE), a formação continuada aparece mais especificamente na meta 16:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Nas demais metas do PNE, a questão da formação continuada, destinada a profissionais da Educação Infantil, aparece em algumas estratégias envolvendo o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; a formação continuada por meio de parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos; a promoção e o estímulo para a formação continuada para a alfabetização das crianças com articulação com programas de pós-graduação *stricto sensu*, a formação continuada para professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos articulada à educação profissional; a consolidação e ampliação de plataformas eletrônicas para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação continuada e, ainda, a implementação de uma política nacional de formação continuada para os profissionais da educação que não atuam no magistério (BRASIL, 2014).

Mais recentemente, a resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020, dispõe, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC- Formação Continuada), tendo

como referência a BNCC e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial (BNC-Formação), a fim de consolidar a formação continuada em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Segundo o artigo 3 da BNC – Formação Continuada, são exigidos:

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional. (BRASIL, 2020, p.2)

Consoante a própria resolução, essas competências são fundamentais para a formação de profissionais autônomos, éticos e competentes. Consideram a Formação Continuada como essencial para a profissionalização, colocando os professores como agentes formativos e orientadores das aprendizagens dos seus estudantes. Todavia, em recente pesquisa realizada por Morais e Henrique (2021), em uma análise pautada no materialismo histórico-dialético, do qual foi possível emergir três categorias analíticas: professor democrático, professor eficiente, eficaz a resiliente, e professor prático e flexível, a docência resulta da compreensão de diretrizes com visão prática, imediatista, flexível e pragmática:

Nesse sentido, entendemos que a compreensão de docência, evidenciada na Resolução CNE/CP nº 1/2020, está ancorada numa visão prática, imediatista, flexível e pragmática, ligada à lógica do capital. Defende-se, portanto, um professor formado a partir da prática, sem conexões com a teoria e aberto as mudanças decorrentes da dinâmica da sociedade capitalista. Perde-se, com isso, a dimensão intelectual da profissão docente, tendo em vista que não é de interesse um profissional crítico, reflexivo e transformador, mas sim um sujeito que tenha formação para saber resolver os problemas práticos da prática pedagógica (MORAIS E HENRIQUE, 2021, p. 155).

Percebe-se que a formação continuada está amparada pela lei e possui um importante papel na construção de uma educação de qualidade, mas será que ela por si só é capaz de garantir tal qualidade? Diante do sistema neoliberal vigente, as formas de controle da educação penetram na formação, seja ela inicial, seja ela continuada (MORAIS E HENRIQUE, 2021), para que se garanta a manutenção da sociedade. Assim, ressaltamos que é necessário ultrapassar as amarras do estado e formar sujeitos conscientes, capazes de não se prender às ideologias dominantes e prescritivas, além de interiorizar nos professores a corresponsabilidade para a garantia da real função social da escola (SOUSA E DANTAS, 2021).

5.3 A formação continuada em avaliação: o caso da EAPE

Assim como o Plano Nacional de Educação (PNE), encontramos no Distrito Federal um instrumento de planejamento, gestão e integração do sistema de ensino do DF, que também possui metas e estratégias que objetivam a melhoria da qualidade da educação na capital, o Plano Distrital de Educação (PDE). Em um movimento similar ao PNE e às demais leis e diretrizes nacionais, identificamos no PDE metas e estratégias promotoras da formação continuada que objetivam a valorização e o fortalecimento profissional dos docentes (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Podemos encontrar nesse plano, algumas estratégias que citam a formação continuada dos profissionais da educação, especificamente para os profissionais que atuam no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem; para profissionais das diferentes áreas de atendimento aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; para a alfabetização; para gestores escolares; para as políticas públicas relacionadas à avaliação; e para os servidores das carreiras de Assistência à Educação do Distrito Federal. Encontra-se também a promoção da formação continuada para o atendimento às modalidades da Educação do Campo e da Educação de Jovens e Adultos, para os profissionais técnico-administrativos da educação superior e do sistema prisional com destaque para a parceria com a EAPE. Além disso, assumem como local para formação continuada as próprias instituições de ensino, as instituições parceiras ou o Ensino Superior (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Na meta 16 do PDE, encontramos a formação continuada à nível de pós-graduação:

Meta 16: Formar, até o último ano de vigência deste Plano, a totalidade dos profissionais de educação que atuam na educação básica pública em cursos de especialização, 33% em cursos de mestrado *stricto sensu* e 3% em cursos de doutorado, nas respectivas áreas de atuação profissional; e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, as demandas e as contextualizações do sistema de ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Como algumas das estratégias para essa meta, temos a garantia do acesso a todos e a essa formação, a estratégia de construção de um planejamento estratégico a fim de dimensionar a demanda para formação em nível de pós-graduação, formação continuada e pós-graduação para todas as etapas e modalidades de ensino, além de formação continuada e pós-graduação para profissionais que atuam na socioeducação.

Observamos que são metas e estratégias ligadas à formação continuada que expandem ao que está inserido no PNE, mas garantem as demandas e especificidades da rede pública do DF, como é o caso da promoção da formação continuada pela Subsecretaria de Formação Continuada através do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE).

A EAPE possui como princípio a formação crítico-emancipadora do docente, tendo como sentido mais amplo a mudança social e não somente a mudança dos profissionais da educação (DISTRITO FEDERAL, 2018). Prezam, assim, pela formação que faça os profissionais da educação perceberem os aspectos da nossa sociedade contemporânea que necessitam de mudanças para que transformem a si mesmos e, principalmente, ao outro, ao estudante, que, conseqüentemente, se engaja no projeto de transformação social. Assim, o centro mantém-se alinhado com a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-cultural, possuindo um viés comprometido com uma formação crítica e emancipadora dos sujeitos, como proposto pela rede pública do DF.

Segundo as Diretrizes de Formação Continuada da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2018), a criação da primeira EAPE deu-se no ano de 1988, denominada de Escola de Aperfeiçoamento Pessoal (EAP). Em 2011, passa a ser uma Subsecretaria, demonstrando a sua relevância e importância para a educação do DF. Assim, em 2014, foi construído esse documento que contribuiria “para consolidar a política pública de formação continuada desta unidade federativa, assim como fortalecer o desenvolvimento dos profissionais da SEEDF” (DISTRITO FEDERAL, 2018), baseado nos debates, estudos e reflexões dos profissionais da EAPE, contanto com a colaboração da UnB, da Universidade Católica de Brasília (UCB), da Secretaria Nacional de Educação Básica (SEB/MEC), do Sindicato dos Professores (SINPRO-DF) e do Sindicato dos Trabalhadores em Escolas Públicas no Distrito Federal (SAE-DF).

Ainda, trazem como objetivo:

pautar teórica e conceitualmente os debates, as ações de formação e as demais articulações que se fizerem necessárias ao fortalecimento da gestão escolar, do trabalho pedagógico integrado, da coordenação pedagógica, do currículo de educação básica, do regimento escolar, das diretrizes de avaliação e de outros textos orientadores das escolas públicas e dos demais setores da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.9).

O documento considera que as ações de formação deverão pautar-se na formação crítico-emancipadora dos docentes, vigorando para a busca da transformação da realidade dos sujeitos pautada em uma educação inclusiva e integral dos diversos atores que compõe a educação e “não simplesmente de melhoria ou de atualização de práticas profissionais” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 11). Uma formação continuada atenta a contemporaneidade,

necessitando, assim, articular o “mundo escolar, social, político e cultural” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 11), justamente pela formação continuada ser um espaço carregado de conflitos propícios para a transformação, o que quebra o ciclo de exclusão, desigualdades e hegemonias.

Conscientes da realidade, o documento apresenta críticas às escolas ao afirmar que elas não tem sido capazes de manter o estudante na educação, justificando que o debate sobre as aprendizagens e a avaliação estão voltados para uma perspectiva classificatória e excludente, necessitando, assim, “eventos” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 14) de formação continuada que debatam os processos de ensino-aprendizagem e a sua avaliação. Consideramos que a temática da avaliação retomada nas Diretrizes de Formação Continuada (2018) e nas Diretrizes de Avaliação Educacional (2014a) reverberam na importância de se tratar do assunto não apenas em “eventos” como referido, mas em cursos, ações consistentes e frequentes e em diversos momentos no chão da escola, para que empossados da práxis avaliativa, essa deixe de ser motivo de exclusão e passe a ser o motivo da inclusão de todos.

Para isso, corroboramos com as diretrizes (2018), quando assumem o caráter emancipador da educação de forma a promover uma formação continuada que contribua para o desenvolvimento pessoal e profissional e para a “(re)construção de saberes necessários à atuação profissional e à transformação social” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 25), findando na superação da racionalidade instrumental e técnica. Um dos caminhos é a superação da concepção hegemônica do professor reflexivo, que parte da reflexão apenas na prática, sendo defendido que o conhecimento está na ação, a qual será influenciada a depender do contexto social e institucional daquele sujeito:

A questão central dessa discussão está associada ao fato de que, se por um lado a teoria do professor reflexivo reconhece a reflexão no exercício da prática, ou seja, reconhece que o profissional pode produzir conhecimento na prática, como pesquisador de sua prática, por outro lado demonstra um individualismo e uma prática acrítica da reflexividade (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 28).

Portanto, consideram que a centralidade dessa perspectiva fica na reflexão da prática não articulada com a teoria. Ao contrário, defendem o desenvolvimento profissional “a partir da formação teórica e em direção a um saber crítico e a uma ação ética, pautados nos ideais de autonomia e emancipação” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 30).

Para a consolidação dos fundamentos apresentados, as Diretrizes de Formação Continuada (2018) indicam que as propostas de formação continuada devem abordar:

(i) as especificidades do trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal; (ii) as necessidades e os motivos implicados em sua atuação profissional e pessoal; (iii) os conhecimentos não cotidianos relacionados às práticas educacionais. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 33).

Esses tópicos necessitam estar ancorados nos princípios da perspectiva crítico-emancipadora, na categoria trabalho, na relação teoria e prática, assim como na pesquisa na e da formação continuada. A categoria trabalho considera-o como central no processo de humanização, por ele transformações sociais são mediadas e é nele que a contradição surge por ser: “possibilidade de libertação do homem e, ao mesmo tempo, sucumbir às necessidades sociais produtivas” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 38). Assim, os profissionais da Educação possuem papel fundamental na sociedade, pois são eles que formam o sujeito dessa mesma sociedade em uma relação dialética. É pela formação desses profissionais que há o desvelar da realidade e a possibilidade de transformação (DISTRITO FEDERAL, 2018).

A relação teoria e prática é princípio, metodologia e finalidade. É união dialética entre teoria e prática entre conhecimento e transformação. Teoria e prática articulam-se de modo que, com base na teoria, os profissionais possam entender as restrições impostas pela prática institucional e pelo histórico-social ao ato educativo, de maneira que seja identificado o potencial transformador dessas práticas. A práxis, portanto, constitui-se na relação indissociável entre teoria e prática, ou seja, no contexto da prática e no contexto da teoria ao mesmo tempo. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 42).

Por fim, a pesquisa deve ser utilizada como estratégia didático-metodológica na formação, como produção sistematizado do conhecimento, que:

devem surgir da realidade, das demandas e das necessidades dessa Rede Pública, especialmente em elementos identificados nas ações de formação continuada e práticas educacionais, mediadas pelos formadores em contato com os cursistas, orientando-se à produção de conhecimentos que favoreçam a compreensão da realidade no sentido de sua transformação.” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 49).

A pesquisa deve ainda ser amplamente divulgada com a finalidade de auxiliar os demais professores, além de ser elemento de avaliação institucional e de avaliação de políticas públicas no âmbito da formação continuada da SEEDF.

Para além dos cursos ofertados, as Diretrizes de Formação Continuada (2018) não assumem o acúmulo de certificados, como formação, mas compreendem os demais espaços para isso. Seria, portanto, uma ação ininterrupta promovida pelas escolas, Coordenações

Regionais de Ensino (CRE)⁷ ou subsecretarias da SEEDF. Para o documento, as ações devem ser constantes, partindo da reflexão, da crítica, da pesquisa e do desejo de mudança, podendo ocorrer em espaço-tempos fora do aspecto mais formal, mas sem que seja realizada de forma aligeirada, fragmentada e imediatista (DISTRITO FERERAL, 2018).

Os pressupostos que norteiam a formação continuada dos professores da SEEDF baseiam-se em perspectivas educacionais voltadas para a formação crítico-emancipadora dos sujeitos envolvidos no processo educativo, mesmo que encontremos contradições mediante a um sistema hegemônico que nos é imposto e que, até o momento, mesmo na superficialmente, é a realidade vivida. Posto a conjectura apresentada nas Diretrizes de Formação Continuada (2018), questionamos: a avaliação na rede pública do DF partilha dos mesmos princípios? Há uma articulação entre a formação continuada e a avaliação? Se seguirmos a lógica documentada e apresentada, podemos afirmar que sim. Todavia, o desvelar da realidade se faz necessário, para que possamos sair da aparência para apreender a essência.

⁷ As CRE organizam a rede pública de ensino atuando na linha de frente junto com as escolas e a comunidade nas determinadas regiões administrativa do DF.

6 METODOLOGIA

Os caminhos traçados durante a pesquisa perpassam por momentos de criação e recriação metodológica com o desejo de chegar aos questionamentos trazidos pelos pesquisadores de forma que este possa ser minimamente respondido, refletido, indagado, acrescentado ou até mesmo reelaborado, mas sempre aspirando pela busca do conhecimento e pelo enriquecimento da área estudada. Para tanto, apresentamos, neste capítulo, o método de pesquisa, os instrumentos utilizados para coleta dos dados, o *lócus*, os sujeitos, as estratégias de coleta, a técnica de análise de dados e, por fim, os limites da pesquisa. O presente capítulo busca alcançar os objetivos e desvelar como se configura a formação continuada em avaliação dos professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), mais especificamente delinear o conceito de avaliação; analisar a inserção da temática avaliação para as aprendizagens na formação continuada de docentes para a SEEDF e de compreender as concepções da avaliação para as aprendizagens de acordo com os docentes das escolas públicas do DF.

Para abarcar tais ações, pautamos o estudo na natureza qualitativa a fim de compreendermos o “fenômeno central de interesse” (CRESWELL, 2007. p. 186), que desenvolve um pensamento interativo e conduz os pesquisadores a investigarem os aspectos gnosiológicos e ontológicos da investigação, dentro de uma ética a ser seguida. Há, portanto, uma participação ativa do pesquisador, o que gera investigações carregadas de valores (CRESWELL, 2007).

Essa abordagem nos auxiliou a compreender e explicar aspectos da realidade de um determinado grupo social constituído de “crenças, valores, atitudes e hábitos” (MINAYO, 1994, p. 24). Desse modo, a pesquisa qualitativa, como destacam Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 30) nos ajudou a:

[...] examinar uma grande variedade de aspectos do processo social, como o tecido social da vida diária, o significado das experiências e o imaginário dos participantes da pesquisa. A forma como se articulam os processos sociais, as instituições, os discursos e as relações sociais e os significados que produzem.

Isto é, pretendeu-se neste trabalho compreender uma realidade, um fenômeno social referente à avaliação na formação de professores e professoras, por meio de uma investigação que não se reduz à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994), trazendo um papel ativo ao pesquisar para que cheguemos na essência do nosso objeto.

6.1 Método da pesquisa

O método consiste em um “conjunto de procedimentos suficientemente gerais, para possibilitar o desenvolvimento de uma investigação científica ou de significativa parte dela” (GIL, 2011, p. 16). Elegemos, como método desta dissertação, a abordagem crítica-dialética, considerando, portanto, a totalidade da realidade, em que os fatos sociais não estão isolados socialmente, pois estão carregados, influenciados, constituídos de aspectos políticos, econômicos, culturais, sociais, entre outros (GIL, 2011).

Essa totalidade é, portanto, articuladamente construída de modo a permitir que conheçamos a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações, uma vez que a realidade concreta parte do empírico, passa pelo abstrato e retorna ao concreto, ou seja, a realidade é objeto que está relacionado com o sujeito investigado e o sujeito investigador, em uma relação dialética (GAMBOA, 2010). Complementando com Paulo Netto (2011), compreendemos que o nosso objeto de pesquisa não depende de nós para existir, logo possui existência objetiva, a qual nosso objetivo é ir para além da aparência (imediata e empírica – ou seja, aquele conhecimento superficial, mas não descartável) para a essência (estrutura e dinâmica) do objeto:

[...] captando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou. (PAULO NETTO, 2011, p. 22).

Nessa perspectiva, partimos da aparência, entendida por nós como o “popular”, o “dito” o “senso comum”, para a essência, “o não dito”, “o real”. “Extraída da análise da realidade e expressamente materialista” (PAULO NETTO, 2011, p. 31).

Portanto, o conjunto de técnicas utilizados para se atingir o conhecimento (GIL, 2011) perpassou, também, pelo contexto histórico dos processos sociais, políticos e estruturais da sociedade contemporânea com o fito de interpretar a realidade dos docentes em formação mediante as suas concepções de avaliação para as aprendizagens, advindas dos seus processos histórico pessoais e profissionais.

6.2 Percursos e instrumentos da pesquisa

Tomadas pelo desenvolvimento do trabalho, utilizamos a pesquisa de campo, dado que esse procedimento transita em um campo flexível, permitindo mudanças e reformulações durante o processo da pesquisa (GIL, 2011), fato primordial para o desvelar da formação

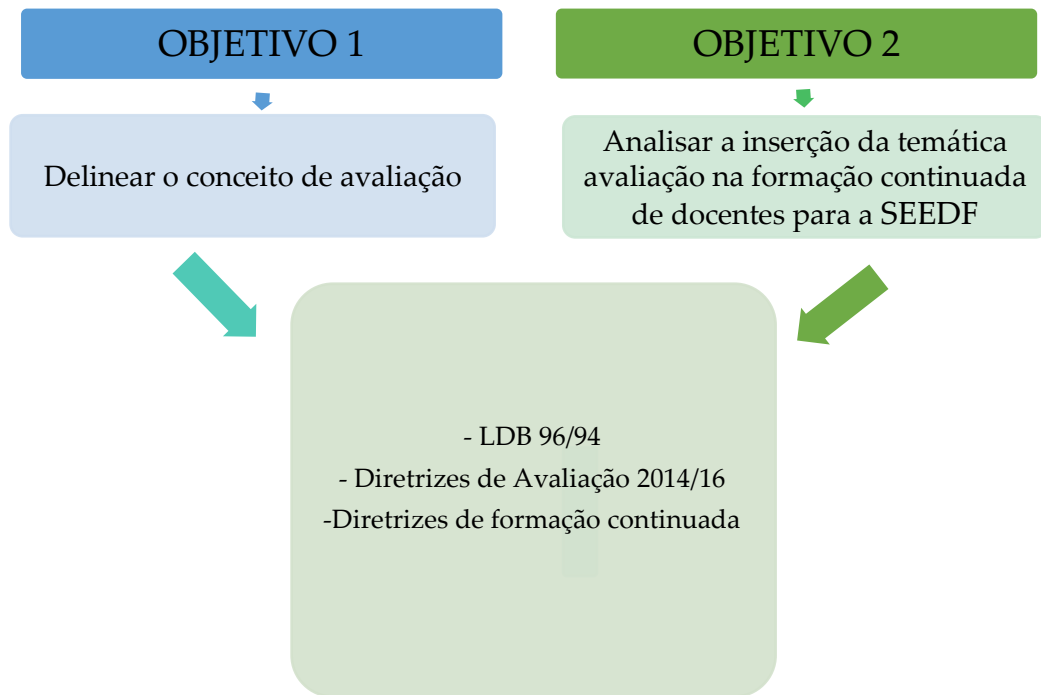
continuada em avaliação dos docentes da SEEDF. Assumimos, assim, o cunho exploratório que nos proporcionou um panorama do fato e dos sujeitos investigados e que, por meio das técnicas de pesquisa e dos instrumentos de produção de dados escolhidos, nos trouxe uma nova visão e compreensão da problemática construída. Para tal, foram utilizadas as técnicas da pesquisa bibliográfica e documental, além dos demais instrumentos de coleta de dados, como entrevista e questionário, adequados ao grupo das pesquisas exploratórias.

A pesquisa bibliográfica permitiu o alcance dos fenômenos de forma fundamentada, revelando os principais conceitos e pesquisas sobre um determinado campo do conhecimento, podendo ser encontrados em artigos, teses, dissertações, livros, entre outras fontes. Diante das duas categorias mais centrais discutidas na dissertação, utilizamos, para esse suporte, autores e autoras do campo da avaliação, como: Villas Boas (2019, 2011), Hoffmann (2018), Freitas *et al.* (2009), Méndez (2002) e Hadji (2001) e, do campo da formação de professores, recorremos a: Ramalho e Nuñez (2014), Curado Silva e Limota (2014), Curado Silva (2011).

Ademais, a pesquisa documental, que apesar de assemelhar-se com a bibliográfica, utiliza como fonte documentos oficiais, diretrizes, legislações, ou seja, aquilo que ainda não foi analisado, permitindo reelaborações do pesquisador a depender do objeto de estudo (GIL, 2011). Neste trabalho, foram utilizados: a Constituição Federal de 1988; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); o Plano Nacional de Educação (PNE); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); o Currículo em Movimento do Distrito Federal (2014b); as Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (2014a); as Diretrizes de Formação Continuada (2018); e o Plano Distrital de Educação (PDE).

A figura 3 mostra os documentos, diretrizes e legislações utilizados para alcançar, principalmente os objetivos um e dois, que concretizaram a primeira etapa da pesquisa.

Figura 3. Objetivos e técnicas da pesquisa



Fonte: da autora (2022)

Após a leitura, reflexão e análise dos documentos, partimos para a segunda etapa da pesquisa: a realização das entrevistas. Segundo Gaskell (2015, p. 65), a entrevista propicia a compreensão dos sujeitos sociais à situação, dando um entendimento em detalhes “[...] das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.” Para a pesquisa qualitativa, a entrevista consiste em um método ou técnica que visa compreender, por meio dos entrevistados, diferentes pontos de vista e de fatos por intermédio da cosmovisão de cada sujeito, os quais podem enriquecer o estudo quando combinados a outros métodos (GASKELL, 2015).

Assim, optamos por utilizar o tipo de entrevista semiestruturada (APÊNDICE C e D), caracterizada por não seguir um esquema rígido de perguntas, além de possibilitar ao entrevistado guiar-se pelas questões, modificar sua ordem, acrescentar e até mesmo retirá-las (GASKELL, 2015). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais com um dos membros que participou da elaboração das Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala e um membro que trabalha na Gerência de Pesquisa, Avaliação e Formação Continuada para Gestão, Carreira Assistência, Orientação Educacional e Eixos Transversais, gerência ligada à Diretoria de Organização do Trabalho Pedagógico e Pesquisa da EAPE. Ressaltamos que a ética foi mantida durante todo a pesquisa e, desde o início, os

participantes tiveram contato com os objetivos ao assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A e B), o que permitiu a gravação das suas imagens e áudio, uma vez que a entrevista se deu de modo remoto pela plataforma *google meet* devido à pandemia mundial de Covid-19.

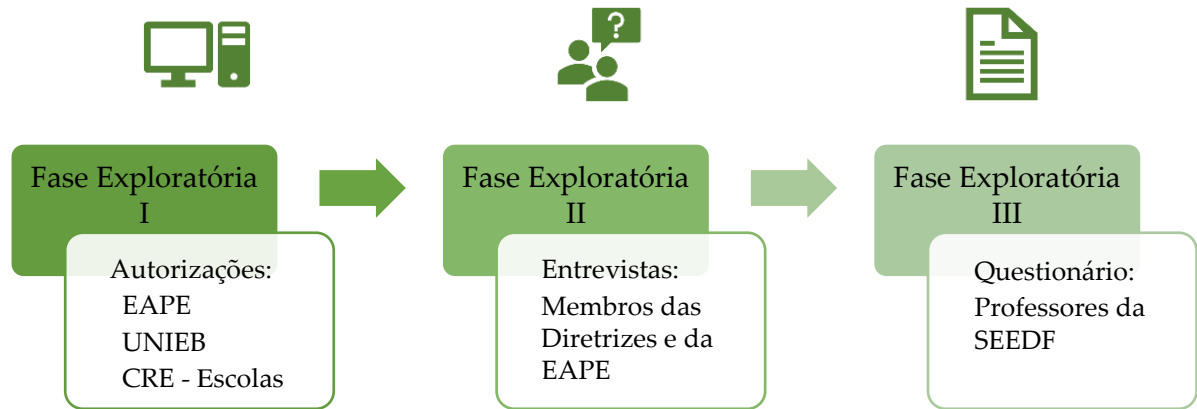
Para contemplar a terceira etapa da pesquisa, bem como para alcançar o terceiro objetivo, utilizamos o questionário, um instrumento de coleta de dados composto de perguntas abertas e/ou fechadas, entregues aos investigados de modo impresso ou virtual para que respondam sem a presença do pesquisador. Essa ferramenta é capaz de abranger uma grande quantidade de pessoas, além de obter respostas mais seguras, uma vez que os entrevistados não são identificados, o que permite a estes um maior conforto ao responderem às questões. Todavia, deve-se levar em consideração a elaboração de perguntas que não cansem o investigado tampouco prejudiquem a análise do investigador e, para que isso não ocorresse, passamos por um pré-teste com o instrumento e pudemos rever e acrescentar questões de forma a deixá-las mais consistentes (MARCONI E LAKATOS, 2017). Em contrapartida, mesmo com todos os cuidados, a devolutiva dessa ferramenta pode ser baixa e, em alguns casos, mal respondida, mesmo o processo de recepção de respostas estando aberto por dois meses, fato observado por nós pesquisadoras na análise das respostas desses questionários.

Assim, como na entrevista, o questionário (APÊNDICE E) foi aplicado via remota pelo *google forms* ao maior número de professores e professoras atuantes na SEEDF no ano de 2021, mantendo a ética necessária, isto é, perpassando por todas as etapas burocráticas importantes. Para isso, enviamos a solicitação de autorização para pesquisa à Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) juntamente com o projeto de pesquisa para que fosse autorizada sua continuidade. Após isso, foram enviadas solicitações a todas as Unidades de Educação Básica (UNIEB) das Coordenações Regionais de Ensino (CRE) de Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga. Obtivemos diversas respostas quanto ao envio dos questionários para essas instituições vinculadas às CREs.

Das 14 regionais de ensino, quatro UNIEB não responderam, cinco iniciaram o processo via Sistema Eletrônico de Informação (SEI) e enviaram os questionários diretamente às escolas, uma UNIEB enviou o contato de quatro escolas e, por fim, quatro UNIEB enviaram diretamente o contato das escolas para que nós pesquisadoras entrássemos em contato direto com os diretores e/ou coordenadores. Para as que não responderam, reenviamos os *e-mails*, mas não obtivemos retorno.

A figura 4 demonstra sinteticamente as fases exploratórias da pesquisa para que pudéssemos chegar ao questionamento principal e aos secundários do trabalho.

Figura 4. Percurso da pesquisa



Fonte: da autora (2021)

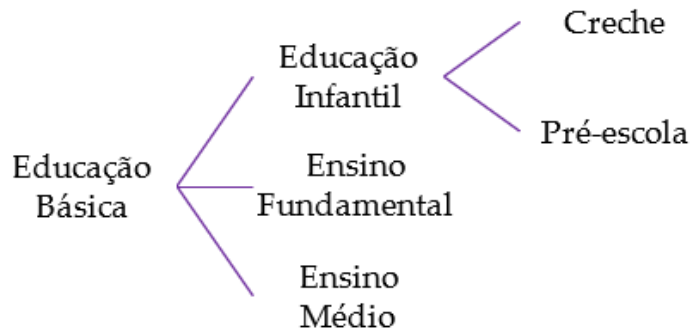
6.3 O *lócus* da pesquisa

A escola, em especial a escola pública, é uma instituição fundamental para a busca de mudanças e transformações. Nela, o saber científico é socializado principalmente para os filhos da classe trabalhadora, e é função social dessa instituição garantir esse acesso:

se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante (SAVIANI, 2011. p. 67).

Destarte, a classe que vive do trabalho necessita da escola, e compreendemo-la como espaço fundamental para a emancipação dos sujeitos, mas, para que isso se concretize, há a necessidade de uma formação contínua dos docentes formados na criticidade. Posto isso, e, por acreditarmos nessa transformação, elegemos algumas escolas da rede pública do Distrito Federal e a Subsecretaria de Formação Continuada como *lócus* da pesquisa desta dissertação.

A **Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)** conta com uma admirável estrutura, totalizando 538.659 sujeitos entre estudantes, professores, servidores e aposentados. Por seu aspecto único, ora atuante como município ora como Estado, o Distrito Federal acaba sendo responsável por todas as etapas da Educação Básica como mostra a figura 5.

Figura 5. Etapas da Educação Básica

Fonte: da autora (2021)

A SEEDF possui a missão de proporcionar, desde o acesso até a permanência, uma educação pública, gratuita e democrática, formando integralmente os sujeitos para que possam ser agentes de construção científica, cultural e política. Ainda, ela visa ser referência nacional quanto à qualidade educacional, sustentando os valores éticos, democráticos, comprometidos e de qualidade.

Segundo informações presentes no próprio *site*⁸ da SEEDF, são 458.805 mil estudantes atendidos, entre as 685 unidades escolares entre Jardins de Infância (JI), Centro de Ensino Infantil (CEI), CAIC (Ensino Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), Escola Parque (EP), Escola Classe – anos iniciais (EC), Centro de Ensino Fundamental (CEF), Centro Educacional (CED), Centro de Ensino Médio (CEM) e Centro de Ensino Especial (CEE), organizados entre as 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE): Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga, as quais contam com assistência à alimentação escolar e transporte.

Para contemplar todo esse sistema, o DF conta com diversos servidores. No magistério são 25.979 professores efetivos e 9.817 professores temporários, sendo 16.540 com especialização, 1.132 com mestrado, 144 com doutorado e 17 com pós-doutorado.

Além disso, a rede oferta as demais modalidades de ensino, possui atendimento em tempo integral em 80 escolas, comporta, também, a gestão compartilhada ou colégios cívicos-militares, que atendem 12 escolas e 16 mil estudantes, nos quais os profissionais da educação ficam responsáveis pelo trabalho pedagógico e os militares pela disciplina. A SEEDF conta

⁸ <https://www.educacao.df.gov.br/>

também com o atendimento da Educação Infantil por convênio, com 123 entidades filantrópicas, confessionais e sem fins lucrativos. Além disso, dispõe dos Centros Interescolares de Línguas (CIL), que oferecem cursos de língua, como: inglês, espanhol, francês e japonês em 17 unidades.

Vale ressaltar que todas as escolas que ofertam a Educação Básica, bem como as Instituições Educacionais Parceiras, são inclusivas, atendendo cerca de 16.206 estudantes com deficiência, além de organizarem o tempo e espaço escolar por meio dos ciclos para as aprendizagens para o Ensino Fundamental e a semestralidade para o Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2018b).

A sua estrutura organizacional ainda engloba o Gabinete, secretaria executiva, assessorias especiais, ouvidoria, Unidade de Controle Interno, Unidade de Apoio às Coordenações Regionais de Ensino, Corregedoria, Conselhos e subsecretarias, entre elas a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE).

Segundo as Diretrizes de Formação Continuada (DISTRITO FEDERAL, 2018), a “primeira EAPE” foi criada em 1988, denominada, inicialmente, de Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal da Fundação Educacional do Distrito Federal – EAP, que possuía o objetivo de trazer mudanças no trabalho dos professores, articulando-se com a universidade de modo a promover o aperfeiçoamento dos educadores e outros servidores da antiga Fundação Educacional do DF. Os objetivos da fundação em 1992 foram:

[...] elaborar programação anual de trabalho, atendendo ao levantamento das necessidades de aperfeiçoamento feito pela DRH junto às Diretorias Regionais e Administração Central da FEDF”, além de desenvolver, executar e avaliar cursos e eventos conforme a programação anual elaborada (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 20).

Em 1993, a EAPE foi fechada e retomou suas atividades dois anos depois com nova denominação: Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), que manteve a concepção de aperfeiçoamento, mas com a participação dos profissionais da educação na elaboração da política de formação e a preocupação com uma nova proposta que englobasse, além dos conteúdos curriculares, a formação de “pessoas livres, críticas e conscientes” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 21).

Após essa segunda concepção, houve congressos e discussões que levaram aos ideais da formação continuada como “parte integrante do projeto político-pedagógico das escolas, tendo a coordenação pedagógica como *locus*” (DISTRITO FEDERAL, 1988, p. 21). Mas, também, passou por momentos de redução dos profissionais, o que a levou à necessidade de

contribuições externas e, conseqüente, segundo Santis (2002), citado pelas Diretrizes (2018), a fez perder a identidade da EAPE como espaço de formação continuada.

Em 2007, a EAPE torna-se uma gerência da Subsecretaria de Educação Básica, mas como unidade não autônoma da SEEDF. Deste ano à 2010, contrataram-se empresas com propostas de Educação para o DF, deixando-se de lado a participação dos profissionais da rede pública. Em 2011, é assumido o caráter de subsecretaria. Deste período até 2016, ela passou por mudanças não somente administrativas (2015), sendo vinculada ao Gabinete do Secretário de Estado de Educação, mas também por mudanças políticas e pedagógicas segundo as Diretrizes (2018), o que alterou suas ações de formação e concepções sobre a política de valorização docente.

Atualmente, a EAPE é uma das subsecretarias da SEEDF que estrutura-se administrativamente, segundo a Portaria nº 39.773, de 12 de abril de 2019, em “Diretoria de Organização do Trabalho Pedagógico e Pesquisa”, a qual é responsável pelas ações de formação continuada e de pesquisa, proposta de cursos e termos de cooperação e, em “Diretriz de inovação, tecnologias e documentação”, é encarregada dos afastamentos remunerados para estudos, bolsas de estudo, convênios e validação de cursos, documentações e inscrições em ações e cursos. Essa é composta por duas gerências:

- Gerência de formação continuada para inovação, tecnologias e educação à distância que trata de cursos e demais ações de formação continuada para inovação, tecnologia e educação à distância;
- Gerência de documentação e logística incumbida dos assuntos relacionados à gestão do patrimônio e ao gerenciamento do uso dos espaços da EAPE.

A primeira diretoria compõe-se de três gerências:

- Gerência de pesquisa e formação continuada para modalidades da Educação Básica, responsável por cursos e ações de formação em todas as etapas da Educação Básica;
- Gerência de pesquisa e formação continuada para etapas da Educação Básica que também trata de cursos e ações de formação em todas as etapas da Educação Básica;
- Gerência de Pesquisa, avaliação e formação continuada para gestão, carreira assistência, orientação educacional e eixos transversais abrangendo os cursos e ações de formação em avaliação, carreiras assistência, orientação e eixos transversais.

Desse modo, compreendendo a magnitude da SEEDF e da EAPE, enfatizamos que, por tratar-se de uma pesquisa com curto período de tempo para a realização, não alcançamos toda a rede, mas nos encontramos em algumas escolas das quais os professores e professoras participantes da pesquisa se encontravam no ano de 2021.

6.4 Os sujeitos da pesquisa

Para concretização do objetivo da pesquisa de “analisar a inserção da temática avaliação para as aprendizagens na formação continuada de docentes para a SEEDF”, optamos por entrevistar um dos membros que participou da elaboração das Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (2014a) por ser o documento que trata sobre a proposta de avaliação adotada pela SEEDF. Entrevistamos, também, um membro que trabalha na Gerência de pesquisa, avaliação e formação continuada para gestão, carreira assistência, orientação educacional e eixos transversais, gerência ligada à Diretoria de organização do trabalho pedagógico e pesquisa da EAPE, por compreendermos esse espaço como fundamental para formação continuada dos docentes. Realizamos, juntamente com a pesquisa documental, a ponte entre a avaliação e a formação continuada dos professores e professoras da SEEDF.

Com o propósito de manter a ética exigida na ciência, a confidencialidade dos sujeitos pesquisados foi mantida, estando eles conscientes desse processo ao assinarem o TCLT. Utilizamos, então, os nomes fictícios: Marinês e Anastácia. No quadro 3, apresentamos a caracterização destes sujeitos.

Quadro 3. Caracterização dos pesquisados

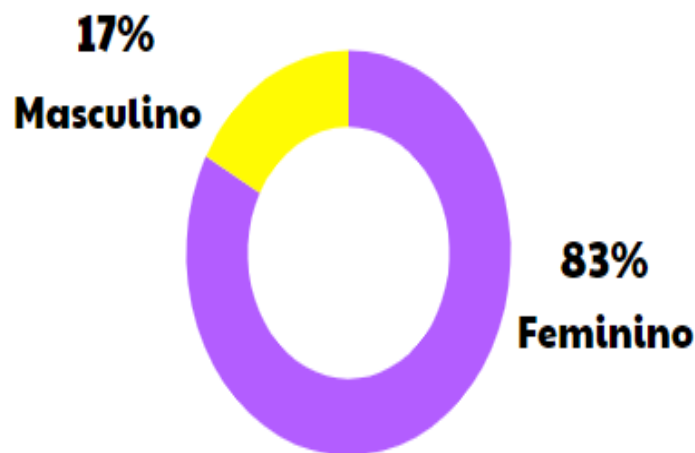
NOME	ANOS DE SEEDF	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
Marinês	30 anos	Pedagogia	Doutorado
Anastácia	24 anos	Geografia	Mestrado

Fonte: da autora a partir das entrevistas semiestruturadas (2021).

Delimitamos, também, como sujeitos da pesquisa, professores atuantes da SEEDF com a finalidade de alcançar o objetivo de “compreender as concepções da avaliação para as aprendizagens de acordo com os docentes das escolas públicas do DF.” O propósito inicial do trabalho consistia em alguns critérios de escolha dos participantes, que deveriam atuar nos anos

iniciais do Ensino Fundamental, por ser justamente a área de atuação do pedagogo. Porém, as respostas recebidas desses sujeitos foram demasiadamente baixas, fazendo-nos ampliar a delimitação para todos os professores e professoras que atuassem nas escolas públicas, seja em sala de aula ou até mesmo na gestão. Com isso, obtivemos resposta de 41 professores e professoras da SEEDF, sendo que 34 pessoas se identificaram com o gênero feminino e sete com o gênero masculino (Gráfico 4).

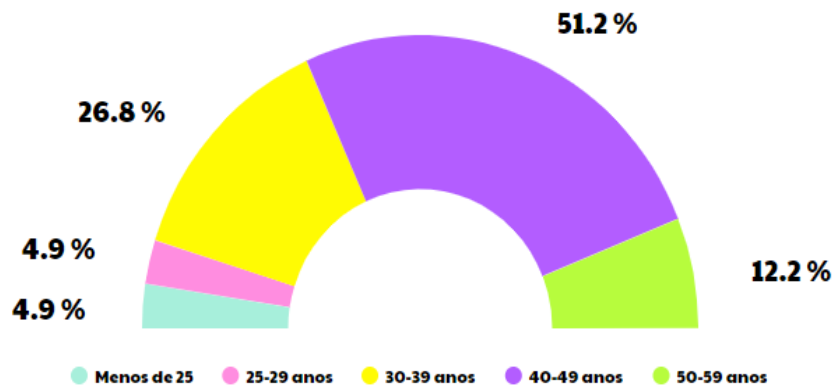
Gráfico 4. Gênero dos docentes.



Fonte: da autora a partir dos questionários (2021)

A maior parte dos docentes que responderam ao questionário possuem entre 40 e 49 anos de idade, o que demonstra que são profissionais com uma experiência de vida mediana, comparado aos 4,9% que possuem menos de 25 anos e entre 25 e 29 anos de idade (Gráfico 5).

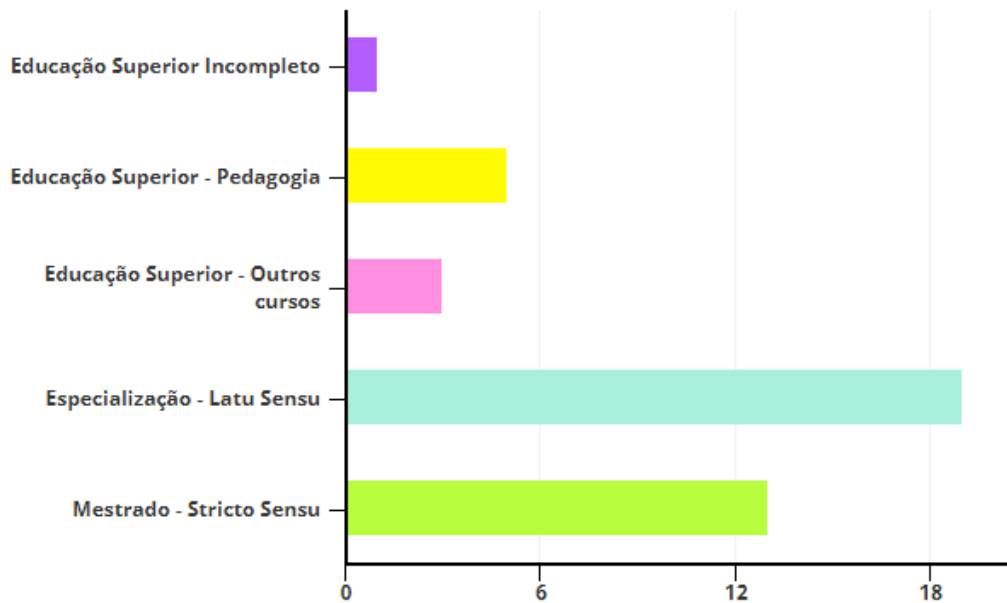
Gráfico 5. Idade dos docentes.



Fonte: da autora a partir dos questionários (2021)

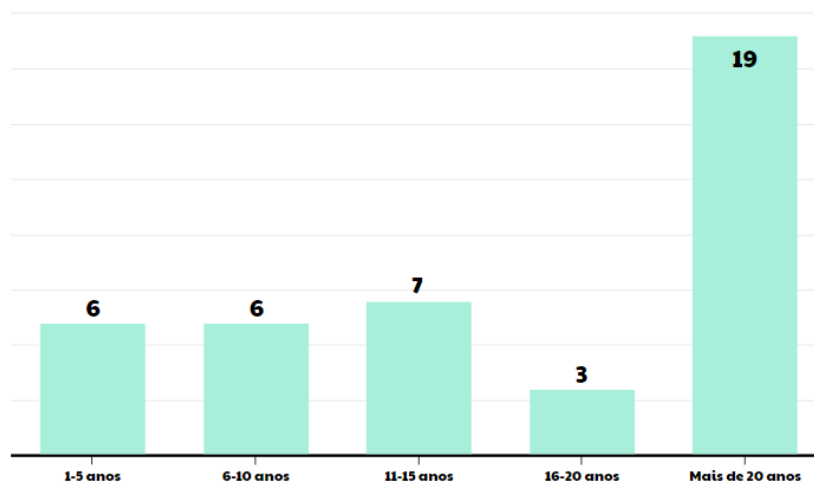
Quanto ao maior nível de formação desses professores e professoras, 19 possuem especialização, 13 possuem mestrado, cinco possuem educação superior em Pedagogia, três em outros cursos e apenas um possui Educação Superior Incompleto. O número de professores com mestrado e especialização sugerem que os docentes veem buscando uma continuidade em sua formação (Gráfico 6).

Gráfico 6. Nível de formação dos docentes.



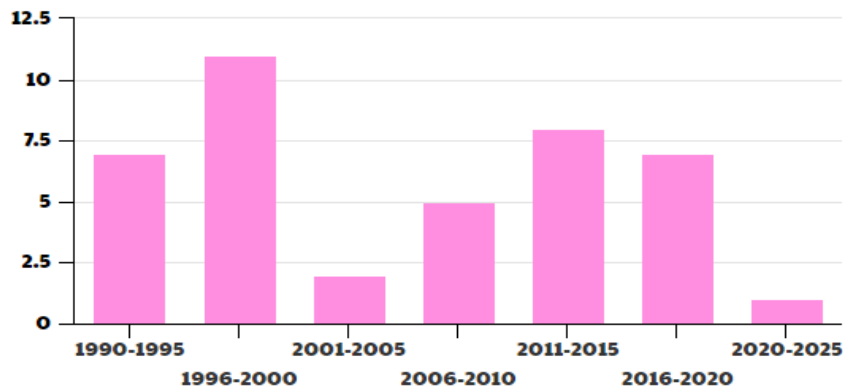
Fonte: da autora a partir dos questionários (2021)

Assim como a idade dos professores e professoras que possuem, em sua maioria, mais de 40 anos de idade, percebemos, nessa mesma proporção, um tempo maior de experiência docente, em que a maioria dos sujeitos possuem mais de 20 anos de docência. Consideramos, com isso, um tempo de experiência que se depreende para um profissionalismo mais concretizado, com mais experiência e vivência do chão da escola, logo possivelmente esses profissionais possuem um aprofundamento teórico e prático mais avantajado (Gráfico 7).

Gráfico 7. Tempo de docência.

Fonte: da autora a partir dos questionários (2021)

Percebemos também que a maioria dos professores (11) ingressaram na SEEDF entre 1996 e 2000, e, logo após, tivemos uma crescente dos anos de 2006 a 2020 (Gráfico 8).

Gráfico 8. Ano de ingresso na SEEDF.

Fonte: da autora a partir dos questionários (2021)

Destacamos que o ingresso na rede se dá por meio de concurso público para Carreira Magistério Público do Distrito Federal, definido pela Portaria nº 03, de 06 de janeiro de 2020. Para carga horária dos professores de Atividades, de forma mais ampla, possui-se jornada de 20 e 40 horas. Para os docentes que assumem as 40 horas semanais, 25 horas são destinadas à regência em sala de aula e 15 horas para coordenação pedagógica, que ocorrem no turno contrário à regência, durante três dias da semana, o que “[...] possibilita a formação continuada docente, o planejamento e avaliação dos trabalhos pedagógicos, bem como o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes, entre outras” (DISTRITO

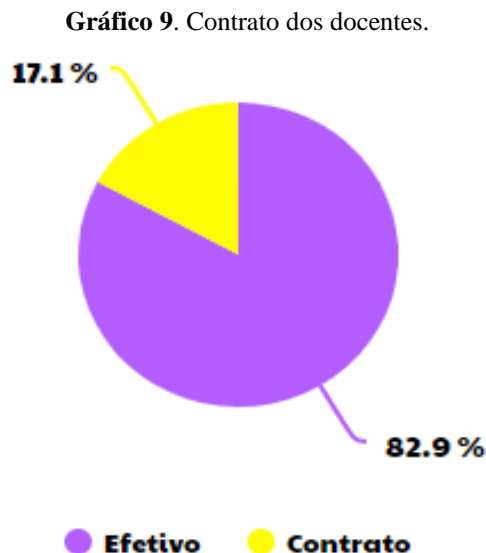
FEDERAL, 2014b, p. 26). Para os docentes do Ensino Fundamental e Médio das demais licenciaturas, de forma geral, são definidas:

§ 4º A carga horária diária em regência de classe para os professores com vinte horas semanais, no Ensino Fundamental Anos Finais e no Ensino Médio será de cinco tempos de cinquenta minutos, não devendo haver horários vagos entre as aulas.

§ 5º A carga horária diária em regência de classe para os professores com quarenta horas semanais, que atuam no diurno, no Ensino Fundamental Anos Finais e no Ensino Médio será de seis tempos de cinquenta minutos

No que se refere às horas destinadas para coordenação pedagógica dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, assim como para os pedagogos, mantêm-se 15 horas para professores que trabalham no regime de 40 horas semanais e 4 (quatro) horas semanais em três dias da semana para os professores em regime de contrato de 20 horas.

Além da carga horária expressa, o concurso para professor no DF consiste em contrato efetivo para compor a Carreira Magistério Público e em contrato temporário, no qual os aprovados passam a fazer parte de um banco e são chamados para suprir carência. A maior parte dos professores respondentes do questionário são professores efetivos e 17,1% são professores temporários da SEEDF (Gráfico 9).



Fonte: da autora a partir dos questionários (2021)

A maioria dos respondentes trabalharam no ano de 2021, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, seguido pelos professores que atuaram na gestão, subsequente vem os professores

dos Anos finais e, por fim, com quatro docentes cada, temos os docentes do Ensino Médio e da Educação Infantil (Gráfico 10).

Gráfico 10. Área de atuação dos docentes.



Fonte: da autora a partir dos questionários (2021)

Delineados os sujeitos, o *locus*, os instrumentos, os percursos e o cunho da pesquisa anunciamos nos tópicos abaixo, além dos pormenores e a técnica utilizada para analisar os dados empíricos coletados para contemplação dos objetivos propostos por esta dissertação.

6.5 Técnica de análise de dados

Ao embasarmos nossa pesquisa científica pautada em uma perspectiva crítica-dialética, optamos por selecionar uma técnica de análise que dialoga com tal, para isso, recorreremos à Análise Crítica do Discurso (ADC) por fundar-se também em uma perspectiva crítica indo ao encontro com os pressupostos presentes no método escolhido desta pesquisa.

Assim, elegemos a Análise Crítica do Discurso (ADC) com o propósito de apreender o panorama da realidade, a historicidade, as contradições entre o escrito e o dito, entre o dito e o escrito, para, também, compreender o porquê daqueles sujeitos realizarem tais práticas e/ou discursos, de modo que, no fim, sejamos capazes de responder aos questionamentos da pesquisa: O que é avaliação? Como a Avaliação é inserida na formação continuada de docentes para a SEEDF? Como se configura a avaliação para os docentes das escolas públicas do DF? E, por fim, como se configura a formação continuada em avaliação dos professores das escolas públicas do Distrito Federal?

Inicialmente, na ADC, precisamos compreender que a linguagem é o uso da língua de forma coletiva, no social, mas que é ancorada pelo individual, no próprio ser. A potencialização

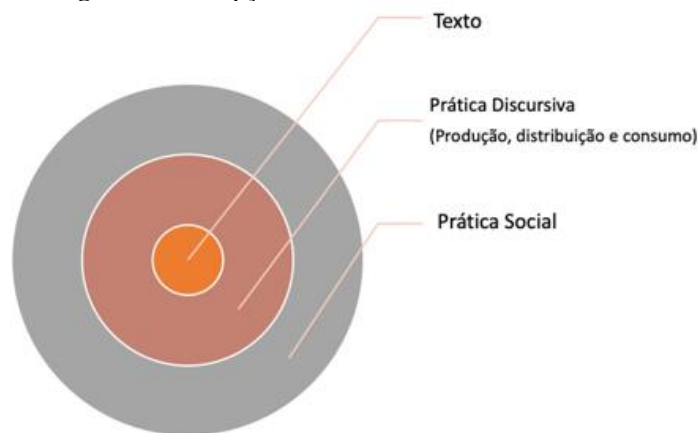
desse uso linguístico, ou seja, a potencialização do uso da língua geram consequências e ações sociais não neutras, que constituem o discurso. Esse está ligado não somente à fala, ao oral, mas também a um conjunto que envolve o corporal, a situação em que se encontra e aos eventos e comportamentos. Esse está envolto em uma interação, seja positiva, negativa, contraditória, em uma mistura mútua de códigos, de vontades, ou seja, numa dialética. Assim, nosso discurso se constitui mais do que de código linguístico, pois é postura, gestual, incluindo, também, a ideologia entendida aqui como um conjunto de valores que opera no ser humano e que está cristalizada no discurso (FAIRCLOUGH, 2001; RESENDE E RAMALHO, 2006).

Segundo Resende e Ramalho (2006, p. 38-39), baseadas em Fairclough:

Nessa perspectiva, o discurso é visto como um momento da prática social ao lado de outros momentos igualmente importantes – e que, portanto, também dever ser privilegiados na análise, pois o discurso é tanto um elemento da prática social que constitui outros elementos sociais como também é influenciado por eles, em uma relação dialética de *articulação* e *internalização*.

Logo, a prática social é entendida pelo autor como um conjunto de valores em que o indivíduo opera e compõe a ideologia que está cristalizada no seu discurso, além dos sentidos, pressuposições, metáforas, hegemonia, orientações econômicas, política, culturas e ideológicas (RAMALHO E RESENDE 2006). Nela, está contida a prática discursiva, a qual está relacionada à produção textual de diversos tipos distribuídos e consumidos a depender do contexto social em que o sujeito está inserido, e, por fim, temos o texto compreendido como sua estrutura em si, seu vocabulário, gramática e coesão (Figura 6).

Figura 6. Concepção tridimensional do discurso.



Fonte: da autora, adaptado de Fairclough (2001).

Originalmente, a ADC compõe-se não apenas de teoria, como também de teoria e método, entretanto a sua transdisciplinaridade permite a sua utilização apenas como técnica

para análise como aponta Vieira e Macedo (2018, p. 68) ao afirmarem que “[...] o caráter transdisciplinar da ADC advém de sua própria origem, de sua concepção de discurso, de seu caráter crítico, de sua visão dialética, mas também de suas possibilidades metodológicas”. Valendo-nos do texto como “uma unidade mínima de análise em ADC” (VIEIRA E MACEDO, 2018, p. 49), que dialoga com os com os instrumentos de coleta de dados utilizados neste trabalho, no caso, as entrevistas e questionários, bem como a pesquisa documental e bibliográfica, elegemos as categorias analíticas: **intertextualidade**, **interdiscursividade** e **significado das palavras**.

A intertextualidade, segundo Fairclough (2003, p. 218), “[...] é a presença de elementos de outros textos nele (e então, potencialmente, de outras vozes além da voz do(a) autor(a), que podem estar relacionados (discutidos, assumidos, rejeitados) de várias maneiras”. Por conseguinte, a análise intertextual evoca muitas ambivalências ao trazer sentidos e significados diversos, como, por exemplo, a presença ou não das vozes dos sujeitos. Algumas marcas da intertextualidade utilizadas no trabalho, destacaram essa relação entre texto e outros textos em um movimento dialético. São elas a pressuposição, a negação e o metadiscurso.

A pressuposição ocorre quando outro texto abarca preposições estabelecidas, determinadas, com significados existenciais, nos quais, em muitos casos, este “outro texto” não é especificado correspondendo a uma visão ou opinião geral a todos. As pressuposições são capazes de desvelar o “não dito”, os desvios de perguntas, contribuindo para o desvelar ideológico dos sujeitos. A marca da negação pode transitar gramaticalmente ou semanticamente na negatividade, usada para fins, considerados por Fairclough (2001), como polêmicos. Já o metadiscurso apresenta-se na fala de forma evasiva, marcada também por paráfrases e reformulações de expressões, mantendo o sujeito falante distante e, ao mesmo tempo, em posição de controle (FAIRCLOUGH, 2001).

A interdiscursividade ou intertextualidade constitutiva combina diferentes discursos. Segundo Bessa e Sato (2018, p. 153):

Diferentes discursos estão relacionados, por exemplo, a diferentes posições de pessoa no mundo e a diferentes formas de relações entre pessoas. Dessa forma, disputas de poder, dominação, competição, cooperação, desejo de mudança são recursos discursivos socialmente diferenciados

Para a identificação da interdiscursividade, é necessária atenção ao grau de repetição do discurso, bem como às suas representações, nas quais encontraremos marcas antagônicas e/ou metafóricas (BESSA E SATO, 2018).

Já o significado das palavras não está preso somente ao significado potencial (aquele encontrado em dicionários), mas também pela retórica entre o significado potencial e as possíveis ambiguidades e ambivalências (FAIRCLOUGH, 2001) escolhidas pelo falante, que podem gerar uma extensão de sentido, conotação metafórica ou criação de nova palavra. Dessa forma, a escolha lexical de quem fala reverbera no conhecimento do dinamismo nas relações sociais (BESSA E SATO, 2018). A figura 7 resume os dispositivos analíticos preferidos para que dialoguem com o corpus e a natureza da pesquisa.

Figura 7. Categorias analíticas.

Intertextualidade	Interdiscursividade	Significado das palavras
<ul style="list-style-type: none"> • Pressuposição • Negação • Metadiscurso 	<ul style="list-style-type: none"> • Antagonismo • Metáfora 	<ul style="list-style-type: none"> • Extensão de sentido • Conotação Metafórica • Criação nova

Fonte: da autora a partir de Fairclough (2001)

6.6 Limites da pesquisa

Em virtude de anos atípicos que estamos vivendo, os percursos das pesquisas do ano de 2020 em diante foram tomando rumos nunca antes imaginados, demonstrando, mesmo dentro de inúmeras dificuldades e desafios, novas possibilidades de se fazer pesquisa, sem que o rigor científico seja esquecido e enfraquecido.

Assim, na tentativa de manter esse rigor em virtude da pandemia de Covid-19, que assolou o mundo, desvinculando-nos do contato com o outro, todas as coletas foram realizadas por meio eletrônico, pois, devido ao contexto vivido, as aulas nas escolas estavam suspensas até a data da coleta de dados pelo Decreto nº 40.848, de 1º de Junho de 2020, que instituiu que as unidades escolares ofertem a educação básica pelo programa Escola em Casa DF, o qual permaneceu autorizado até dezembro de 2021. Por tais razões, as entrevistas semiestruturadas com os membros e os questionários para os docentes da rede pública do DF ocorreram pelo *google meet* e *google formulário*, respectivamente, seguidos anteriormente das análises documentais.

Além disso, a dificuldade de comunicação, mesmo com o maior acesso a ela, não permitiu um avanço quanto ao quantitativo de questionários que pretendíamos alcançar. Uma das explicações que encontramos foi justamente a sobrecarga desse ensino remoto para os docentes, que passaram a assumir horas e horas na frente das telas, além do desânimo, dos desafios e das dificuldades que tiveram que enfrentar ao longo do ano em relação aos processos de ensino e à aprendizagem deles mesmos e dos estudantes no meio remoto. Assim, fomos conduzidas a ampliar tanto o tempo de coleta de dados quanto os critérios dos sujeitos, para que a pesquisa desse prosseguimento.

A despeito do que foi passado e do que ainda estamos passando nesses últimos anos, concretizamos o feito de realizar esse estudo e de assumir o compromisso com a pesquisa em educação na esperança de uma melhoria na qualidade da educação.

7 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DA SEEDF.

Neste capítulo, analisamos os dados empíricos produzidos a partir dos discursos transcritos das entrevistadas:

- **Marinês**, membro que participou da elaboração das Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (2014a);
- **Anastácia**, membro que compõe a Gerência de pesquisa, avaliação e formação continuada para gestão, carreira assistência, orientação educacional e eixos transversais, ligada à EAPE.

Assim, articulamos esses discursos com as Diretrizes que regem a avaliação e formação continuada para a rede pública do Distrito Federal, bem como com os discursos dos professores e professoras que se dispuseram a responder o questionário. Dessa forma, alcançamos os objetivos de:

- Analisar a inserção da temática avaliação para as aprendizagens na formação continuada de docentes para a SEEDF;
- Compreender a concepção de avaliação para as aprendizagens de acordo com os docentes das escolas públicas do DF.

Utilizada como técnica de análise de dados, a Análise Crítica do Discurso (ADC) permitiu desvelar o tratamento da temática avaliação na formação continuada de professores, uma vez que nos pautamos nos discursos dos membros responsáveis pela elaboração das Diretrizes de Avaliação Educacional e nas ações formativas da EAPE, mas sem desconsiderar a formação continuada proposta nas próprias escolas. Por meio da técnica, foi possível revelar aquilo que não é diretamente dito nos discursos, aquilo que está encoberto, desvelando a realidade da formação continuada em avaliação para os professores da SEEDF.

Considerando a prática social presentes nos textos escritos (documentos, entrevistas e questionários), após anunciada as vozes dos sujeitos, emergiram três categorias de análise que nomeamos: (i) entre linhas formais e os inseridos no meio: trajetórias da avaliação na rede pública do Distrito Federal; (ii) os discursos avaliativos dos docentes; e (iii) os itinerários percorridos na formação continuada de professores em avaliação. Tais categorias serão pormenorizadas nos tópicos a seguir.

7.1 Trajetos da avaliação na rede pública do Distrito Federal

Quando pensamos em anunciar os trajetos da avaliação nos âmbitos legais do Distrito Federal, fomos levadas à análise do documento orientador da avaliação para a SEEDF: as Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (2014a). Um documento que corrobora com os pressupostos presentes no Currículo em Movimento da Educação Básica (2014b), pautados na Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani e da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky e comprometidos com uma “educação para a Diversidade, Cidadania, Educação em e para os direitos humanos e Educação para a Sustentabilidade” (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

As Diretrizes de Avaliação (2014a) possuem como base documentos, leis, regimentos, concepções e práticas de avaliação que devem ser vivenciadas nas escolas públicas da rede, apresentando como objetivos expressos direto:

Organizar e envolver – de maneira articulada – os três níveis da avaliação: aprendizagem, institucional e em larga escala (ou de redes) tendo a função formativa como indutora dos processos que atravessam esses três níveis por comprometer-se com a garantia das aprendizagens de todos. (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 10)

Ressaltamos que os objetivos expressos são os diretamente encontrados no corpo do texto das diretrizes, uma vez que **Marinês**, em seu discurso, revela que os objetivos das orientações são outros:

As diretrizes foram construídas para orientar as práticas avaliativas na rede pública do DF e para servir como objeto de formação nos cursos da EAPE, em todos os cursos, para que a avaliação formativa fosse então compreendida como uma estratégia, como uma função e principalmente como uma concepção de avaliação a ser adotada em todas as escolas (Marinês).

Percebemos que o documento e a membra que participou da sua elaboração trazem objetivos divergentes. Enquanto o documento revela a articulação entre os três níveis da avaliação, para Marinês, as diretrizes consistem em dois momentos: o primeiro refere-se à construção da avaliação para orientar as práticas avaliativas, e o segundo refere-se ao documento como um objeto para os cursos da EAPE. Com relação a este, Marinês ressalta que o documento, também, teve a intencionalidade de “servir como objeto de formação nos cursos da EAPE, em todos os cursos”. Todavia, essa menção à EAPE não foi encontrada nas Diretrizes de Avaliação Educacional (2014a), aparecendo no documento apenas como membro do Grupo de Trabalho, instituído pela Ordem de Serviço nº 06 de 27/11/2013 – DODF, n 249, p. 37, como colaboradora interna na elaboração das diretrizes (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Salientamos, ainda, que esse discurso entrega o conhecimento da entrevistada em relação ao campo da avaliação quando ela se compõe intertextualmente de metadiscursos, ao trazer a avaliação “como estratégia”, “como uma função” e “como uma concepção de avaliação”, o que indica um distanciamento do entrevistado do seu próprio discurso para a busca de referências que são do campo avaliativo.

Apesar de inferirmos que o sujeito possui um conhecimento sobre a temática, a utilização da expressão “práticas avaliativas” deixa sugerida a falta do documento em relação ao teórico, o que culminaria para a entrevistada um documento de cunho prático. Um dos cuidados que se deve ter em relação à concepção de prática sem teoria vem do decaimento e não comprometimento com a práxis, defendida, nesta dissertação, como uma relação dialética que caminha para a emancipação dos sujeitos, pois não corroboramos com uma prática por si só que leve a ativismos, sem intencionalidade, nem com teoria desalinhada com a prática que apenas verbaliza o conhecimento (SILVA, 2019).

Em contraposição ao dito por Marinês, as diretrizes trazem, mesmo indiretamente, que são responsáveis por orientar todas as escolas da rede pública do DF sobre a concepção e prática pretendida para a rede (DISTRITO FEDERAL, 2014a), assumindo a concepção formativa como a mais adequada, fato enfatizado ao assumirem um discurso avaliativo e trazerem a ação sequencial de “avaliar, incluir, aprender, desenvolver”, representação interdiscursiva muito presente nas teorias que abordam esta concepção, assim como ao evocarem uma intertextualidade marcada pela negação, ou seja, quando negam o resumo da avaliação a testes, exames e medidas, compreendendo o medir como parte do processo avaliativo.

Para as Diretrizes, a avaliação deve ser categoria central do trabalho pedagógico e voltada para as aprendizagens. Diante disso, é feita a diferenciação entre “Avaliação da aprendizagem” e “Avaliação para as aprendizagens.”. A primeira com a função somativa e a segunda com a função formativa da avaliação. A avaliação somativa para a SEEDF caracteriza-se por realizar um “balanço” das aprendizagens em um tempo determinado e sem a necessidade de intervenção. A significação da palavra em aspas expressa a extensão de sentido dada ao termo, dialogando com significados relacionados à área de contabilidade e perpassando a ideia de quantidade, o que condiz com a função somativa atribuída a essa concepção de avaliação. Entretanto, as diretrizes não a descartam, pois acreditam que essas devam “coexistir”, mas sem “dicotomia” ou “disparidade” entre elas. Porém, logo abaixo do parágrafo analisado, percebe-se a apresentação de uma interdiscursividade antagônica, que não permite a priorização do quantitativo (somativa) sob o qualitativo (formativa):

Nestas Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF, coexistem as duas funções da avaliação, em quaisquer níveis de avaliação: aprendizagem, institucional e em larga escala, sem que haja dicotomia ou mesmo disparidade entre elas. Contudo, acredita-se que a avaliação formativa serve para que os processos sejam conduzidos de maneira atenta e cuidadosa, a fim de que não se priorize o produto (quantidade) em detrimento da qualidade a ser considerada em todo o decurso (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 13, grifo nosso).

Villas Boas (2019) considera que a adoção das menções e notas não se caracteriza como impedimento para a prática da avaliação formativa, uma vez que a avaliação é um processo amplo que não se minimiza e não se reduz a notas, existem também os registros com informações do processo de aprendizagem dos estudantes, bem como as intervenções utilizadas, as observações que devem ser levadas em consideração ao avaliar as aprendizagens dos estudantes.

As diretrizes afirmam, ainda, que todos avaliam e são avaliados na perspectiva formativa. A promoção das aprendizagens para todos é possível por meio da autoavaliação e do *feedback* em um movimento dialético da comunicação entre os sujeitos envolvidos no ato avaliativo. Para as diretrizes, a autoavaliação “é a maneira pela qual o estudante e demais atores da escola podem inserir-se no processo avaliativo e conhecer a si mesmo enquanto aprendem” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 13), mas só será efetivo se, for do conhecimento do estudante e dos profissionais da escola, os critérios avaliativos escolhidos e os objetivos do trabalho pedagógico. Já o *feedback*, para o documento, é resumido a um recurso pedagógico de retorno de informações para o avaliado sobre as quais andam suas aprendizagens para que eles busquem a “autorregulação” ao perceberem seus avanços e suas fragilidades. Porém, a busca pela autorregulação não se resume à percepção de avanços e fragilidades, mas exige do estudante a tomada de consciência sobre seu trabalho cognitivo com o objetivo de regular as suas aprendizagens e diminuir a regulação externa do docente (HADJI, 2001).

A promoção das aprendizagens é possível também com a avaliação diagnóstica, pois essa, segundo as diretrizes, “não se dissocia do fazer e das observações diárias que devem ser registradas” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 13). Logo, caracteriza-se, seguindo as Diretrizes de Avaliação (2014a), por ser realizada durante todo o processo.

Todavia, o documento ressalta a diversidade das diferentes formas de se aprender qual avaliação entra como ponto nevrálgico, mas, para que isso ocorra, é necessário o aprender profissional de quem avalia, “o que torna, então, a avaliação formativa elemento da formação contínua por exigir permanentemente estudo e formação em avaliação e em outras temáticas a ela relacionadas” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 13). Compreende-se, portanto, a formação

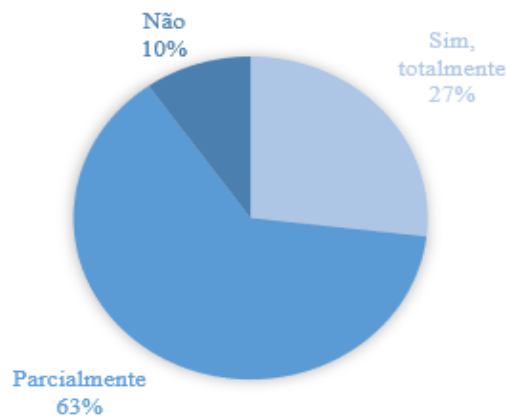
continuada em avaliação dos profissionais como primordial para esse processo, dada a sua complexidade, na nossa perspectiva, pois envolve o ato de aprender e sua imensidão, assim como cita Hoffmann (2018, p. 77): “Avaliar para promover cada um dos alunos é um grande compromisso que nos exige aprofundar o olhar sobre a sua singularidade no ato de aprender e, ao mesmo tempo, ampliá-lo na direção do grupo e das relações sociais.”.

Além do exposto no documento, **Marinês** afirmou em seu discurso que para a materialização das Diretrizes de Avaliação Educacional (2014a) na rede:

Foram feitas muitas reuniões, muitas palestras, muitas conferências. O documento passou a ser utilizado nos cursos de formação da EAPE por todos os formadores. Então o caminho foi a divulgação por meio das conferências, das palestras e a inserção do documento nos cursos da EAPE para que fosse uma realidade para todas os professores. Além da divulgação no site e até mesmo a gente orientou na época as bancas de concurso que se valessem do documento para que os novos professores também ao entrar na rede estudassem a mesma (Marinês).

Marinês revela a dinâmica realizada pela SEEDF para a efetivação do documento em uma perspectiva de levar a todos os professores os conhecimentos sobre avaliação apresentados pelas Diretrizes. Em discurso marcado por inúmeros aspectos de intensidade (muitas, todos), a ênfase inserida revela que a falante quis deixar claro a abrangência e os esforços realizados por todos, desde os professores internos e a escola até os que ainda não ingressaram, para a concretização deste feito, de forma a reforçar, dessa forma, a necessidade de se tratar da temática. Todavia, ao questionarmos os docentes no que concerne ao reconhecimento das diretrizes, obtivemos as seguintes respostas, conforme Gráfico 11.

Gráfico 11. Reconhecimento docente sobre as Diretrizes de Avaliação do DF (2014a).



Fonte: da autora a partir dos questionários (2021)

Mais da metade diz não conhecer as principais orientações sobre avaliação da rede do DF. Assim, depreendemos que nem todos os cursos ofertados pela EAPE, como afirmado por Marinês, revelavam o uso do documento, muito menos este foi significativo para esses docentes, tendo em vista a falta de conhecimento sobre o referido. Quando interrogamos se a professora conseguia notar alguma diferença na qualidade da educação depois que as escolas passaram a adotar as diretrizes, ela infere que:

Infelizmente, o setor que deveria afirmar isso, é uma subsecretaria é uma subsecretaria que existe na secretaria que chama subsecretaria de planejamento e avaliação, essa subsecretaria é que poderia aferir isso, tudo que eu te disser aqui, vai ser baseado no meu ponto de vista, então eu não tenho como fazer essa afirmativa, uma vez que a própria secretaria não (ênfase) realizou estudos e pesquisas para ver o lastro, a profundidade, o acompanhamento dessas diretrizes. Então eu prefiro só te dizer isso (Marinês).

Marcada intertextualmente por negações e metadiscursos, podemos analisar um distanciamento da autora sobre seu próprio discurso, bem como uma posição de controle sobre ele. Segundo Marinês, a responsabilidade da pesquisa sobre a qualidade da educação após as diretrizes é de responsabilidade da Subsecretaria de Planejamento e Avaliação, o que revela um posicionamento que:

- ora pode ser interpretado como um viés mais científico em não divulgar informações que não possuem validações científicas. Dizemos isso pelo fato dela possuir doutorado, logo possui conhecimento na área;
- ora revela a retirada da sua responsabilização como colaboradora da construção das diretrizes de modo a deixar a cargo de uma outra instância os seus resultados, o que pode ser deduzido pelo movimento metadiscursivo, isto é, seu posicionamento em relação ao perguntado.

Retomando o texto das diretrizes, sintetizamos que a promoção da aprendizagem de todos os sujeitos, na concepção da avaliação formativa, engloba a autoavaliação, o *feedback*, a avaliação diagnóstica, a autoavaliação e a formação continuada em avaliação.

7.1.1 Avaliação nas etapas e modalidades da educação básica

Destinchando ainda mais a ênfase na avaliação, as Diretrizes de Avaliação Educacional (2014a) distinguem o “como avaliar” nas etapas da Educação Básica, iniciando pela Educação Infantil (aqui sem distinção de creche e pré-escola), seguida dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, passando pela modalidade

da Educação Especial, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação à distância e também pela avaliação nas Escolas Parque⁹ e nos Centros Interescolar de Línguas (CIL).

Segundo as Diretrizes de Avaliação (2014a), a Educação Infantil é marcada por uma avaliação que se compõe da “observação sistemática, registro em caderno de campos, fichas, questionários, relatórios, portfólios (exposição das produções pelas crianças)” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 14) e deve fazer parte do Relatório Descritivo Individual do Aluno – RDIA, elaborado diariamente e publicado semestralmente. Para essa etapa, a observação e a avaliação informal são destaques das manifestações das crianças e enfatizam, com marcas negativas da intertextualidade, a não comparação entre os estudantes, nem a sua rotulação, nem a minimização da avaliação, apenas a avaliação informal.

Para os anos iniciais do Ensino Fundamental são destacados os instrumentos: registros pessoais, Registro de Avaliação (RAV) e Registro do Conselho de Classe, que deve constar “[...] descrição todas as informações referentes às aprendizagens já construídas e aquelas ainda não construídas pelo estudante, bem como as intervenções necessárias à progressão ininterrupta do processo” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p.15). Nesse viés, cita-se a progressão continuada como alinhada à avaliação formativa e à estratégia da Vivência, que utiliza o sistema de progressão em um processo diagnóstico formativo.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, nenhum registro é citado, mas explanam-se nas Diretrizes diversos instrumentos para avaliar. As Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e larga escala apontam também que:

Em contraposição a um sistema avaliativo que promove a fragmentação do conhecimento e a passividade do estudante frente a ele, a avaliação formativa apresenta-se como recurso pedagógico em condição de promover aprendizagens significativas e de instrumentalizar o estudante para a construção do conhecimento, sob a mediação do professor (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 16, grifo nosso).

Ressaltamos, diante da análise do trecho, que a designação da avaliação formativa como um recurso pedagógico pode dificultar o entendimento do leitor quando, utilizando a expressão grifada, não explicita devidamente a avaliação e contrapõe-se as primeiras conceituações dadas pelas Diretrizes de Avaliação (2014a) sobre a função formativa da avaliação.

⁹ A Escola Parque foi concebida por Anísio Teixeira, enquanto diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), tinha como objetivo a formação escolar em seu sentido amplo, integrada ao desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e ainda sua iniciação para o trabalho. Além disso, objetivava a educação integral, com a frequência dos alunos em ambiente escolar normal por quatro horas integradas a quatro horas de atividades complementares, de caráter cultural, social e artístico, nas escolas parque.

Na última etapa da Educação Básica, o discurso das diretrizes inicia-se por outro caminho, haja vista que é anunciado intertextualmente uma pressuposição de que a avaliação no Ensino Médio possui uma tendência classificatória:

O Ensino Médio requer organização do trabalho pedagógico voltado para a conquista das aprendizagens por todos os estudantes e para a superação da avaliação quantitativa e classificatória, dando lugar à avaliação formativa, cujos princípios exigem que a avaliação diagnóstica que a acompanha aponte as necessidades de intervenções pedagógicas, oferecidas constantemente (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 17, grifo nosso).

Acentuamos essa pressuposição quando o próprio documento destaca a importância do par dialético objetivos/avaliação estarem em consonância e contarem com a participação ativa dos estudantes neste processo, além de deixar claro que, por ser a última etapa da educação básica, “[...] muitas escolas, estudantes e muitas famílias atribuem aos exames e simulados com vistas aos vestibulares como sendo a maior função dessa etapa, solicitamos grande cautela quanto ao enfoque” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 18). A ênfase interdiscursivamente antagônica entre “a maior função dessa etapa” e a “grande cautela quanto ao enfoque” entrega a dificuldade que esta etapa da Educação Básica possui em relação à avaliação na concepção formativa. Elucidamos essa conjectura baseada em Freitas *et al* (2009), que anuncia a avaliação como mecanismo de classificação originária de uma sociedade que exclui a sociedade de classes. Reiteramos que, a partir do que revela Fernandes (2017), a visão ocidental, presente no modelo das escolas, homogeneiza os estudantes, transmitindo conteúdos por etapas e desconsiderando as aprendizagens em detrimento das notas tão cobradas nesse período, por meio das avaliações externas que transpassam os corredores das escolas:

A avaliação externa, tendo uma finalidade muito específica, a de avaliar os sistemas educacionais, com sua forte ênfase nos testes, encontra lugar numa escola marcada por princípios de uma educação moderna, cuja cultura dos exames é central para sua promessa de uma melhor qualidade (FERNANDES, 2017, p. 125).

As próprias diretrizes possuem conhecimento quanto às barreiras que enfrentam na última etapa da Educação Básica e chamam atenção no que se refere à função social da escola de garantir a educação de todos e todas, de forma a se considerar a fase de desenvolvimento humano que vive os jovens, as pressões impostas pela sociedade pela escolha dos seus futuros e os desafios que estes estudantes se submeterão na sociedade. Dessa forma, necessita-se, segundo as Diretrizes de Avaliação (2014a), atenção à prática avaliativa escolhida, para que a exclusão não se efetive e que a escola cumpra seu papel social.

Além das etapas da Educação, as Diretrizes de Avaliação (2014a) trazem as avaliações nas modalidades: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação à Distância, Escolas Parques e Centros Interescolares de Línguas (CIL).

Considerando a primeira modalidade supracitada, reiteramos que, na rede pública de ensino do Distrito Federal, todas as escolas são inclusivas, assim a modalidade da Educação Especial considera que a avaliação para as aprendizagens deve também ser aplicada a este público-alvo:

A avaliação formativa apresenta-se como uma possibilidade real para o direcionamento do processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, por ser mecanismo promotor de ações inclusivas que devem estar presentes em todos os espaços da instituição educacional, desde o primeiro acesso do estudante a esse contexto (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 20).

Depreende-se, portanto, a magnitude da avaliação para as Diretrizes de Avaliação (2014a), cujo o caráter inclusivo da avaliação formativa não é encontrado em avaliações padronizadas que visam igualar todos os estudantes, mas que, segundo Hoffmann (2018, p. 40), “Tem a ver com a exigência de delinear-se concepções de aprendizagem e formar-se profissionais habilitados que promovam condições de escolaridade e educação a todas as crianças e jovens brasileiros em suas diversidade”. A formação dos profissionais é de caráter essencial para a concretização da inclusão, para que estes reconheçam as diversas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento existentes.

As diretrizes destacam a necessidade da adequação do currículo às necessidades dos estudantes ancorada na avaliação diagnóstica. Elas salientam a importância dessa avaliação e a consideram “imprescindível” para que o estudante da Educação Inclusiva seja incluído na escolarização. Porém, utilizando intertextualmente a negação, desconsideram-na como suficiente para a inclusão e ressaltam: “Portanto, faz-se necessário reconhecer as limitações dessas avaliações diagnósticas e fortalecer a avaliação para a aprendizagem processual e formativa, garantindo-se, assim, a possibilidade de efetivar uma avaliação para a inclusão” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 21). Esperava-se que as diretrizes discorressem sobre essas limitações, mas isso não foi encontrado durante a análise do documento, observando-se uma metadiscursividade com o afastamento do documento em relação à explicação quanto às limitações dessa função da avaliação, deixando a cargo do leitor a sua busca e compreensão sobre o tema.

Ademais, as Diretrizes de Avaliação (2014a) reforçam veementemente a necessidade de um olhar às especificidades e aos níveis de desenvolvimento dos estudantes da modalidade inclusiva de modo a reforçar os aspectos encontrados no Currículo em Movimento e no Estatuto da Pessoa com Deficiência, além de destacar e orientar, especificamente, a avaliação para estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), o que deve ser evidenciado pela avaliação informal e pelo acompanhamento diário dos alunos com altas habilidade/superdotação, com destaque para um enriquecimento curricular de acordo com os avanços dos estudantes orientados pelo processo de avaliação formativa.

Em síntese, compreendemos que a avaliação para as aprendizagens deve sempre estar a favor do desenvolvimento das aprendizagens e articulada com as necessidades específicas dos estudantes a fim de acompanhar o que se aprendeu, o que ainda irão aprender e quais estratégias, meios, técnicas, métodos serão utilizados para sua efetivação.

Ao discursar sobre a avaliação na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), enfatiza-se a necessidade de não reiterar, com a exclusão, o que esse grupo já sofreu ao longo das suas trajetórias, mas sim considerar os saberes vividos desses sujeitos, articulados com o mundo do trabalho e com os novos saberes escolares que virão. Considera a avaliação diagnóstica como elemento da avaliação formativa para sinalizar os saberes já vivenciados por esses sujeitos e destaca o instrumento do memorial analítico-reflexivo para isso. Todavia, não há explicações sobre o que seria esse instrumento avaliativo, deixando mais uma vez à responsabilidade do leitor a sua busca e estudos sobre ele. Na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a articulação dá-se pelos conhecimentos e pelas habilidades adquiridas nos cursos de educação profissional e tecnológica com os saberes do mundo do trabalho (DISTRITO FEDERAL, 2014a). Na Educação à Distância (EAD), seguem-se os mesmos princípios da educação presencial, mas enfatiza-se a necessidade de um *feedback* consistente. Quanto à avaliação nas Escolas Parques, elas devem integrar-se ao trabalho e às avaliações desenvolvidas pelas escolas de origem dos estudantes

As Diretrizes preocupam-se com a questão ética e democrática no momento dos registros das avaliações informais e enfatizam uma garantia nos registros pontuais, mas, nos perguntamos, o que seriam esses registros pontuais? Registros pontuais não seriam em relação a aspectos da avaliação da aprendizagem e não para a aprendizagem? Ainda, sobre a ética na avaliação, para que se efetive, são necessários: respeito às produções dos estudantes, avaliação sem comparação com o outro, avaliação informal encorajadora, resultados para conhecimento do estudante e de suas aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2014a). Manter uma perspectiva ética confere diversas dimensões e não só de um enfoque técnico, pois necessita que o professor

mantenha intenções críticas e práticas das intervenções avaliativas e a consciência de que essas irão “[...] afetar diretamente as pessoas em sua totalidade” (MÉNDEZ, 2002, p. 58).

Ao tratar da avaliação no Centro Interescolar de Línguas (CIL), as diretrizes iniciam seu parágrafo relatando que se avalia a produção oral e escrita: “A função formativa da avaliação se materializa muito além do tratamento metalinguístico utilizado para apreciar as aprendizagens dos estudantes” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 29, grifo nosso). Assim, acrescentam, ao tratamento metalinguístico, o encorajamento e a criação de um espaço para a aprendizagem das culturas das línguas estudadas pelos estudantes a fim de fortalecer a função social dessa instituição. Outro ponto relevante, na análise deste recorte, é a utilização do verbo “precisam” no trecho: “Os estudantes do CIL precisam construir desde sua entrada no curso o portfólio que contenha seus feitos, produções, viagens e outros materiais que se fizerem necessários” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 30, grifo nosso). Assim, enfatiza-se a construção do instrumento avaliativo portfólio como primordial no estudo das línguas, o que concretiza um “automonitoramento” e uma “autoavaliação” dos alunos em relação as suas aprendizagens.

Ao longo da descrição das etapas e modalidades da educação, são enfatizados diversos tipos de instrumentos e procedimentos avaliativos, além dessa explicação no corpo do texto, as Diretrizes de Avaliação Educacional (2014a) trazem uma tabela que optamos por esmiuçá-la no subtópico a seguir.

7.1.2 Os instrumentos avaliativos para as Diretrizes de Avaliação Educacional

Pelo exposto, é notável a preocupação das diretrizes com os instrumentos avaliativos, que, no caso, é considerado como procedimentos, mesmo não sendo explicitada a diferença entre os termos “procedimentos” e “instrumentos”. Além disso, é abordando no documento um quadro com alguns instrumentos/procedimentos e uma breve explanação de “[...] instrumentos/procedimentos que podem potencializar as práticas de avaliação formativa em todas as etapas/modalidades da Educação Básica, o que não desconsidera outros adotados pela unidade escolar” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 30).

Indica-se intertextualmente uma pressuposição, ou seja, assume-se que os instrumentos podem ou não potencializar as práticas de avaliação formativa. Essa intertextualidade pressuposta é confirmada nas últimas linhas antes da apresentação do quadro quando as diretrizes assumem que “[...] não é o instrumento avaliativo que define o caráter formativo, mas a intenção do avaliador” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p.30). Todavia, percebemos que há uma incompletude no texto quando não se explica o que são tais intenções.

Apresenta-se, então, o quadro (ANEXO A) com os instrumentos/procedimentos: avaliação por pares ou colegas, provas, portfólio na educação presencial (na EaD, *webfólio* ou portfólio virtual), registros reflexivos, seminários, pesquisas trabalhos de pequenos grupos e autoavaliação. Ressaltamos que, com exceção do instrumento prova, as demais contemplam a autoavaliação como potencializadora desses instrumentos. A prova possui uma descrição mais extensa que os demais instrumentos em uma tentativa de desmistificar o caráter exclusivamente somativo desta ferramenta. Acrescenta-se, ainda, por meio de uma observação geral, que o uso exclusivo dela retira dos estudantes a oportunidade de demonstrar diferentes habilidades quando utilizamos distintos procedimentos. É apontada como “inconveniente” a adoção da semana de provas (DISTRITO FEDERAL, 2014a). O uso recorrente das provas na educação é marcado nas Diretrizes de Avaliação Educacional (2014a) em um tópico específico sobre as provas, testes e a utilização das notas, além de ser um elemento que provoca muitas dúvidas ao tentar dialogar com a avaliação formativa, pois considera-se não ser possível esse diálogo. Porém, Hadji (1994, p. 165) aponta:

Não há nenhum instrumento que não pertença à avaliação formativa (...) a “virtude” formativa não está no instrumento, mas, sim, se assim se pode dizer, no uso que dele fazemos, na utilização das informações graças a ele. O que é formativo é a decisão de uma progressão do aluno e de procurar os meios suscetíveis de agir nesse sentido.

Traz-se, assim, um sentido formativo para a prova quando o docente aplica, corrige de imediato, retorna aos alunos (*feedback*) e, com eles, reorganiza e planeja as intervenções para que aprendizagens ainda não alcançadas sejam efetivadas. Nessa percepção, o registro final ou a nota final caracteriza-se como um “a mais” na condição de aprendizagem dos estudantes. Logo, em uma concepção formativa a avaliação apenas informará o percurso do estudante e a estratégia utilizada para chegar até um número considerado simbólico.

As diretrizes acrescentam, ainda, que todos os procedimentos/instrumentos avaliativos devem possuir colaboração com a coordenação pedagógica da instituição para que se garanta uma coerência interna, devendo os critérios de avaliação constar no Plano de Ensino do professor e estar em conformidade com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e com o Regimento Escolar das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (Figura 8).

Figura 8. Critérios de avaliação da SEEDF

Fonte: da autora (2021) a partir das Diretrizes de Avaliação (2014a)

A SEEDF adota alguns tipos de registros avaliativos, definidos a depender da etapa de ensino em que os estudantes se encontram, de responsabilidade docente, mas que com a intenção de qualificar os registros pode-se ter colaboração externa (DISTRITO FEDERAL, 2014a). A depender da etapa e modalidade de ensino os registros recebem nomes distintos e utilização obrigatória ou não. O quadro 4 resume como são conduzidos os registros na rede.

Quadro 4. Registros de avaliação da SEEDF.

ETAPA/MODALIDADE	REGISTRO	OBRIGATORIEDADE
Educação Infantil	Relatório Descritivo Individual do Aluno (RDIA)	Sim
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Registro de Avaliação (RAv)	Sim
Anos Finais do Ensino Fundamental	Registro Formativo de Avaliação (RFA)	Não
Ensino Médio	Registro Formativo de Avaliação (RFA)	Não
Educação Profissional e demais unidades escolares	Registro Formativo de Avaliação (RFA)	Não

Fonte: da autora (2021) a partir das Diretrizes de Avaliação (2014a)

Os três últimos não se apresentam como obrigatórios, pois são utilizados apenas quando o diário de classe não consegue conter todas as evidências que caracterizam a vida do estudante. Não obstante, quando aplicado, assim como os demais registros, deve conter:

[...] elementos da avaliação diagnóstica observados pelo docente e ou pelo Conselho de Classe: as aprendizagens evidenciadas e as dificuldades percebidas devem ser descritas na primeira parte do documento. Em seguida, devem-se apresentar as estratégias utilizadas ou as intervenções conduzidas

para sanar tais dificuldades, bem como os resultados das intervenções e outras orientações que se fizerem necessárias para que o registro de avaliação cumpra sua função formativa. (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 49).

Nota-se que os registros devem conter o percurso formativo dos estudantes de forma a efetivar o caráter contínuo da avaliação. Além disso, as diretrizes usando de uma negação vetam a utilização de rótulos e expressões constrangedoras quando se refere à avaliação informal, bem como qualquer informação que não sirva para qualificar o processo de ensino aprendizagem. (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Esmiuçando o redigido sobre a avaliação informal, as Diretrizes de Avaliação Educacional (2014a) traz como influente sobre os resultados do processo das aprendizagens, mesmo a avaliação formal como a de maior conhecimento pelos professores e alunos, por considerar que são palpáveis, visíveis aos olhos. Os resultados do processo avaliativo são “[...] constituídos pelos juízos que professores fazem sobre os estudantes e vice-versa” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 42), podendo ser utilizado tanto a favor quanto contra os sujeitos envolvidos. Assim, criam-se, segundo Freitas *et al.* (2009), representações permanentemente de uns sobre os outros.

Além disso, segundo as Diretrizes de Avaliação Educacional (2014a), a avaliação informal está diretamente associada à avaliação diagnóstica. Ela é o ponto de partida e o ponto de chegada, cabendo uso cuidadoso para que não se gerem rótulos negativos e comparativos entre os alunos que marcam a relação diária com aquele estudante reverberando nos instrumentos/procedimentos formais. Utilizando da categoria significado da palavra, analisamos uma conotação metafórica quando as Diretrizes anunciam a necessidade de realizar-se um “filtro ético”, ou seja, é necessário que os docentes retenham elementos negativos, constrangedores vindos da avaliação informal. É um jogo de representações que constroem imagens conscientes ou inconscientes, as quais resultam nas decisões metodológicas do professor e no grau de investimento que fará para alcançar seus estudantes (FREITAS *et al.*, 2009). Dessa forma, é necessário que seu uso seja na intenção de encorajamento e a favor das aprendizagens.

Outro procedimento de grande destaque no documento é a autoavaliação considerada como componente essencial da avaliação formativa, devendo, segundo as orientações da SEEDF (2014a), ser aplicada a todas as etapas e modalidades para a conquista da autonomia e ampliação das aprendizagens em um sentido emancipatória, que permite ao discente perceber suas aprendizagens, refletir diariamente e desenvolver diversas capacidades.

Destacamos, no entanto, uma interdiscurividade antagônica, quando no tópico das Diretrizes de Avaliação Educacional (2014a) intitulado “Concepções e práticas: avaliar para aprender nas etapas da Educação Básica e em suas respectivas modalidades”, é assumido que “O protagonismo estudantil iniciado no Ensino Fundamental ganha força no Ensino Médio, por meio da autoavaliação pelo estudante e da avaliação por pares (avaliação por colegas)” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 18). Ao afirmar que o protagonismo estudantil é iniciado no Ensino Fundamental através da autoavaliação, exclui-se a etapa da Educação Infantil, pois infere-se que nela a autoavaliação, mesmo sendo componente essencial da avaliação formativa, pode não ser necessária. Isso leva a uma possível interpretação capaz de gerar questionamentos equivocados, uma vez que é imprescindível a avaliação formativa na Educação Infantil, pois esse será o primeiro contato do aluno com a avaliação educacional, e, por meio dela, é consolidada a base de uma avaliação que realmente esteja voltada para as aprendizagens.

7.1.3 Conselho de classe e seu uso formativo

O Conselho de Classe caracteriza-se por ser um espaço de planejamento, organização, avaliação e retomada do PPP da escola. É nele que se encontram os três níveis da avaliação com o objetivo de avaliar e promover as futuras ações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico (DISTRITO FEDERAL, 2014a). Consoante as diretrizes, “Essa instância cumpre papel relevante quando consegue identificar o que os estudantes aprenderam, o que ainda não aprenderam e o que deve ser feito por todos para que as aprendizagens aconteçam” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 45). Logo, segundo o documento, neste momento, a avaliação institucional ou a Avaliação do Trabalho da Escola é ideal para discussão da avaliação e para a autoavaliação da escola, sendo utilizada para identificar as potencialidades e fragilidades do PPP para possíveis reorientações, internas e permanentes, e envolve todos os sujeitos, é coletiva e medeia os três níveis de avaliação.

Nesse ínterim, destaca-se que a avaliação adotada na rede pública do Distrito Federal considera a participação dos diversos sujeitos envolvidos na ação educativa. Assim, por meio de uma gestão democrática, a família insere-se no processo avaliativo e busca compreender os percursos das aprendizagens dos estudantes tornando-os “[...] corresponsáveis pela aprendizagem dos filhos/estudantes” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 34). A escola, no exercício de sua função, deve estar a par do perfil dessas famílias, além de informar, esclarecer e elucidar possíveis questionamentos quanto à organização do trabalho pedagógico, seus procedimentos, critérios e instrumentos avaliativos adotados pela instituição, os quais

envolvem a família em um processo cíclico (Figura 9) iniciado no planejamento, na execução e na avaliação (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Figura 9. Processo Cíclico.



Fonte: da autora (2021) com base nas Diretrizes de Avaliação da SEEDF (2014)

Não obstante, é necessária a presença de uma comunicação entre escola e famílias para que essas atuem efetivamente, além de participarem também dos demais níveis da avaliação, como a avaliação institucional e a avaliação de redes, pois “Precisam saber sobre os índices de desempenho e exames em larga escala para que não fiquem apenas com a informação veiculada por agentes jornalísticos que visibilizam, por meio de *ranking*, somente o aspecto quantitativo dessas avaliações” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 35).

Esse interdiscurso pode representar a interpretação em que as diretrizes possuem um embasamento contrário à sociedade neoliberal vigente, o que vai de encontro com as bases teóricas e epistemológicas adotadas pelas autoras desta dissertação.

7.1.4 Recuperar o que não aprendeu. É possível?

As Diretrizes de Avaliação (2014a) abarcam um tópico exclusivo quanto à recuperação contínua adotada pela SEEDF. Encontramos, então, uma interdiscursividade antagônica, pois não se pode recuperar aquilo que não tivemos, ou seja, não posso recuperar uma aprendizagem que nem sequer existiu (VILLAS BOAS, 2019). O documento tenta, de alguma forma, amenizar tal contradição quando dissertam que:

Um longo caminho precisa ser percorrido para que a recuperação de estudos se associe à avaliação formativa. Para que se inicie a construção desse entendimento e a prática correspondente, recomenda-se a realização de intervenções pedagógicas contínuas com todos os estudantes, sempre que suas

necessidades de aprendizagem forem evidenciadas. (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 39)

Ademais, o documento ressalta que “[...] não se deve esperar pelo término de uma semana, de um bimestre, semestre ou ano letivo para as intervenções necessárias; estas devem ocorrer desde o primeiro dia de aula, de forma contínua. Nada fica para depois” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 40). Logo, se as intervenções pedagógicas fossem realmente contínuas a fim de alcançar as necessidades de aprendizagens apresentadas pelos estudantes, a “recuperação” não seria necessária e sequer existiria.

Assim, como decorrência da recuperação, mantém-se o regime de Progressão Parcial com Dependência para os estudantes dos Anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio quando o aproveitamento for insatisfatório em até dois componentes curriculares. Neste diapasão, as diretrizes abarcam mais as questões legais quanto à possibilidade de realizar a Progressão do que como a avaliação formativa poderia atuar nessa situação, já que ela existe.

Em resumo ao exposto, analisamos que as orientações sobre avaliação ofertadas para a rede de ensino pública do Distrito Federal por meio das Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagens, institucional e em larga escala (2014a) contribui de maneira próspera para uma inicial compreensão do que vem a ser as avaliações voltadas para as aprendizagens, mesmo com contradições encontradas entre o escrito e o escrito e entre o escrito e o dito por quem participou da elaboração das diretrizes, principalmente a ênfase dada aos instrumentos/procedimentos que aparecem em um discurso constante e podem gerar nos leitores a concepção distorcida de que a avaliação resume-se a diversos instrumentos avaliativos.

Anunciamos a importância desse direcionamento aos docentes, mas com a preocupação de se entender como foi instituído o documento e de como ele é tratado nas formações continuadas dos docentes. Assim, analisamos a seguir a inserção dessa temática na formação continuada ofertada pela EAPE, por meio das Diretrizes de Formação Continuada (2018) em consonância com o discurso de Anastácia, membro que compõe essa subsecretaria, sem deixar os diálogos das Diretrizes de Avaliação Educacional (2014a) e o próprio falar de Marinês desarticulados.

7.2 Entre o dito e o feito: a formação em avaliação na visão da EAPE

Tomadas pelo documento que norteia a formação continuada na SEEDF, utilizamos as Diretrizes de Formação Continuada (DISTRITO FEDERAL, 2018) – para compreendermos os caminhos e as concepções dessa formação para os professores da rede ofertada pela EAPE, bem

como o diálogo que este documento traz sobre a avaliação para as aprendizagens – e entrelaçamo-las com o discurso de **Anastácia**, das Diretrizes de Avaliação Educacional (2014a), e com o discurso de **Marinês**.

7.2.1 Inserção da temática avaliação na EAPE

As Diretrizes de Formação Continuada (2018) orientam, em viés teórico, sobre as concepções de formação continuada que adotam. Assim sendo, não dialogam especificamente sobre a inserção da temática avaliação nos cursos, as ações que ofertam nem sobre a formação continuada que ocorre nas escolas. Ao tratar da temática, o documento que se integra às demais diretrizes e orientações da SEEDF mantém uma consistência epistemológica da rede como um todo. Logo, fundamentam-se na Pedagogia Histórico-Crítica, na Psicologia Histórico-Cultural e na Avaliação Formativa apresentada pelas Diretrizes de Avaliação Educacional 2014/2016 da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Outra inferência do documento dá-se quando criticam a escola quando esta não tem sido capaz de manter o estudante na educação com a justificativa de que o debate sobre as aprendizagens e a avaliação está voltado para uma perspectiva classificatória e excludente, necessitando, assim, “eventos” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 14) de formação continuada que debatam os processos de ensino-aprendizagem e a sua avaliação. Além de tratar da função social da escola e da educação, o texto complementa que:

A formação continuada deve estar acessível a todos os profissionais da educação, atendendo a demandas próprias de um trabalho que se caracteriza pela complexidade, que envolve interação e cuidado e que tem a dupla dimensão de conservar os conhecimentos e os valores socialmente construídos e de promover as rupturas e as reconstruções necessárias para a compreensão e a mudança da realidade social (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 24).

Pensamos que, para uma proposta de mudança da realidade social, são necessários mais que eventos. É necessária uma formação consistente que apreenda tanto a teoria quanto a prática na formação desses docentes para que ela faça as transformações necessárias em direção a real aprendizagem do sujeito e, conseqüentemente, a formação crítico-emancipadora de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Assim, devido à pouca abordagem sobre a avaliação, trazemos o discurso de um membro para conhecer os caminhos que a avaliação para as aprendizagens faz na formação continuada da SEEDF.

7.2.2 A avaliação na visão da EAPE

Impulsionadas pelo saber e conhecer, por meio de uma entrevista semiestruturada, questionamos **Anastácia**, membra participante de uma das gerências responsáveis pela avaliação da EAPE, sobre como é dada a organização da oferta de cursos voltados para a avaliação. Inicialmente, ela responde que “[...] a temática da avaliação permeia alguns cursos da EAPE” (Anastácia). Percebemos por meio da escolha do termo “permeia” que a temática avaliação, como citado nas análises anteriores, transpassa outros cursos da EAPE, ao contrário do que citou Marinês. Para ela, “O documento foi colocado na época [...] como um documento obrigatório que era trabalhado em todos os cursos da EAPE. Essa era a orientação. Hoje eu já não posso te falar, porque não estou mais na EAPE” (Marinês). Encontramos, então, o antagonismo nos discursos das membras. Enquanto para Anastácia a formação permeia “alguns” cursos, para Marinês a temática está em “todos” os cursos.

Podemos notar mais marcas desse discurso antagônico quando, no decorrer da entrevista, Anastácia reafirma que “[...] a temática da avaliação tem que ser fortalecida dentro dos cursos da EAPE com a criação e ampliação de vagas dos cursos já existentes e a utilização dessa temática em outros cursos já existentes”, bem como “[...] tem que permear vários cursos já existentes na EAPE”. Assim, percebemos que os cursos ofertados por essa instituição de formação continuada geralmente abordam a temática, nem que seja transversalizada, como havia afirmado Marinês.

Anastácia continua sua explanação sobre a organização da EAPE para a oferta dos cursos e informa que, na EAPE, possui um curso estruturante denominado “Aprender sem parar”, que perpassa pelo percurso formativo comum e pelos percursos formativos escolhidos pelos professores. Vale salientar, ainda, que o primeiro percurso possui a avaliação educacional como temática ligada a parte de planejamento currículo e avaliação. Revelou, também, que:

Essa questão da pandemia a gente tá vivendo essa questão e aí a gente teve uma mudança abrupta na forma de ensinar que foi com a utilização das tecnologias para o formato remoto de ensino então... a questão da avaliação que sempre é uma questão muito delicada porque, aí depois a gente pode falar sobre isso aí, a gente começou a perceber nas *lives*, nas discussões em escolas né assim discussões *online* que eu tô falando a gente tinha uma grande dúvida dos professores de como avaliar no processo remoto, no formato remoto como avaliar um estudante dentro dessa característica de um ensino em formato remoto. Então os professores estavam muito ansiosos e nervosos em relação a essa questão e aí foi quando a gente começou a fazer alguns momentos de discussões disso com *lives* e nós resolvemos como grupo propor um curso chamado avaliação formativa: princípios processos e instrumentos (Anastácia)

Em um discurso revelador, percebemos que o movimento das aulas remotas salientou o que muitas pesquisas na área já haviam constatado: a falta de uma práxis avaliativa voltada para as aprendizagens no presencial, que, conseqüentemente, se estendeu para o remoto. Não deixamos de analisar o momento atípico vivido, pois a sala de aula se transformou completamente. Porém, se o professor bebesse da fonte de uma avaliação formativa, a transição para o remoto seria menos complexa. Assim, questionamos quais seriam as motivações para a elaboração desses cursos voltados especificamente para avaliação:

Então nesse específico né, foi essa mesmo a demanda que a gente sentia dos professores, da dificuldade do entendimento do processo avaliativo [...] dentro da secretaria a avaliação como uma temática que tem que ser muito discutida né muito, muito discutida porque e mesmo dentro de um processo de formação não é só por palestra e ouvir falar é mesmo dentro de um processo bem intensivo de formação, por que? Na nossa formação inicial a avaliação não é, infelizmente, um eixo, ou um tópico ou um tema de discussão, de elemento então isso geram professores que não tem dentro do seu processo de formação profissional, a consolidação e nem o processo de reflexão da avaliação como um elemento da OTP e ai acaba que o processo de avaliação ele é muito ele é contaminado por um processo reprodutivo de uma cultura avaliativa de quando eu (ênfase) fui estudante né então assim a gente tem sempre essa reprodução e aí quando esse profissional chega na secretaria de educação a gente, e ele começa atuar dentro de sala de aula a gente vê as conseqüências desse não estudo, dessa não preparação profissional para essa temática. então nós somos uma das redes, por exemplo, que mais reprova no país (pausa) né e a reprovação é um sintoma de um problema a e aí o processo avaliativo que é este problema como ele acontece o processo ensino aprendizagem (Anastácia).

Inicialmente, Anastácia revela o surgimento do curso “avaliação formativa: princípios processos e instrumentos” devido a uma demanda que, intertextualmente, evoca os demais sujeitos envolvidos ao não se trazer sozinha nesse diálogo e ao utilizar o termo “a gente sentia”. Dando ênfase à palavra “muito”, inferimos que ela corrobora com a necessidade de uma discussão maior sobre a temática avaliação, dentro de processos mais longos de formação, como os cursos ofertados pela EAPE. Ou seja, em um diálogo antagônico ao de Marinês, que revelou a implementação dessas diretrizes por palestras à uma época anterior, podemos inferir que essas não foram suficientes, pois Anastácia revela essa suma necessidade. Mas, ao mesmo tempo, não culpabiliza a rede, e sim a formação inicial desses docentes utilizando conotação metafórica “contamina” para enfatizar que o processo avaliativo na formação inicial se dá por uma reprodução. Assim, como afirmam Souza e Sousa (2019), a formação trata-se de um círculo vicioso de práticas avaliativas conseqüentes de um processo de formação que não rompe com essas barreiras fundamentadas em avaliações excludentes e não promotoras da aprendizagem.

Questionada sobre os objetivos do curso supracitado, Anastácia afirma que:

É um objetivo grande atender e elucidar tanto o processo de concepção como o processo de utilização dessa concepção, como fazer é o que é a avaliação formativa, como fazer que essa avaliação se efetive em sala de aula, como essa concepção de avaliação pode ser efetivada em sala de aula (Anastácia).

Compreendendo a necessidade da prática avaliativa, sustentamos uma formação voltada para a epistemologia da práxis, ou seja, na relação dialética entre teoria e prática para que não se caia na prática sem intencionalidade ou apenas em uma verbalização teórica (SILVA, 2019).

Em justificativa ao seu posicionamento, Anastácia complementa:

então ai entra a formação continuada numa perspectiva não de tentar é suprir um problema da formação inicial, mas de estabelecer dentro do parâmetros e documentos normativos da secretaria discussões com os professores desde o processo da concepção de avaliação né que nosso caso na secretária é a concepção da avaliação formativa até a questões mais técnicas como construir um instrumento de avaliação. (Anastácia)

Metadiscursivamente, Anastácia retira a responsabilização de uma formação mais ampla em avaliação ao introduzir em seu discurso os parâmetros e documentos normativos da secretaria. Inferimos que, para romper com a “contaminação” supracitada, seria necessário um aprofundamento epistemológico dos grandes autores da área. Ou seja, seria necessário ir além de documentos e normas e trabalhar com quem realmente estuda e pesquisa há anos sobre esse campo, o que daria um viés científico para essa formação.

Sobre a oferta de cursos relativos à avaliação, os professores revelaram que:

Antes da pandemia assim a gente não tinha um curso específico de avaliação né essa temática era trabalhada dentro de outros cursos então ai a procura era uma procura, vamos dizer, normal dentro da EAPE não existia até porque a EAPE não tinha um curso específico então o que a gente aponta é a necessidade e isso a gente já colocou no nosso relatório é que tenha esse curso específico (Anastácia).

A falta de cursos específicos sobre avaliação pode ter levado os professores ao desespero quanto ao processo avaliativo remoto. A busca anteriormente era “normal” e, após a pandemia, tornou-se essencialmente necessária. Questionamos, então, as razões para não ofertarem cursos específicos sobre avaliação e obtivemos a seguinte resposta:

(pausa) Assim.. a gente tem são decisões de gestão que a gente não entende muito bem como que é organizado, eu posso te dizer que a utilização do tema já acontecia em alguns cursos, agora ter cursos específicos, depende do perfil dos formadores que estão na EAPE. Então que esses porquês quem faz a proposta de curso são esses formadores talvez a EAPE anteriormente não tivesse uma uma.. formadores que tivessem feito essas propostas ou então eles já estavam inseridos poderiam ter o perfil de trabalhar esse tema, mas ele já

estava inserido em outros tipos de formação, então eu não sei te dizer assim os motivos por que não tiveram anteriormente (Anastácia).

O silêncio no discurso, logo no início é revelador. Anastácia ao refletir sobre o porquê dessa temática ter sido negligenciada, deixada de lado pelos formadores, confirma, no final de seu discurso, não saber o que responder. Assim, questionamos por que os formadores da EAPE não se interessam por esse tema? Quem são esses formadores? Como as decisões da gestão influenciam na organização da EAPE? São questões que, infelizmente, não conseguimos responder nesta dissertação, mas que pretendemos em um futuro continuar pesquisando para o desvelar da realidade sobre a formação continuada ofertada pela SEEDF e, mais especificamente, sobre a formação continuada em avaliação.

Lagar (2012), em sua dissertação, analisou como os professores da SEEDF percebem a formação continuada implementada pela rede a partir do ano de 2009 até o ano de publicação da dissertação, em 2012, mostrando em seus levantamentos os cursos ofertados pela EAPE. Por esta pesquisa se tratar da avaliação e da formação continuada, busquei, na autora, os cursos que abordavam a temática.

Em 2009, dos 108 cursos oferecidos pela EAPE apenas um tratava da avaliação formativa, o qual foi denominado “Avaliação Formativa: Fundamentos, procedimentos e perspectivas”. Em 2010, foram ofertados 34 cursos e nenhum especificamente sobre avaliação, o mesmo ocorreu em 2011. Após breve procura nos documentos, *sites* e requerimentos da própria EAPE encontramos apenas informações dos anos de 2014, 2015, 2016 (segundo semestre), 2018 (segundo semestre) e 2019, sendo que, em todos, não houve um curso sequer sobre avaliação formativa, institucional ou em larga escola. Ainda, não foi possível encontrar os dados referentes aos anos subsequentes. Porém, analisamos que o mesmo movimento permaneceu até o ano de 2021, que, por emergência de uma pandemia, voltou a ser preocupação para escolas e professores.

7.3 Avaliação para as aprendizagens e as concepções dos professores

Retomando, sinteticamente, a delimitação dos professores e professoras que responderam ao questionário, temos, em sua maioria, pessoas identificadas com o gênero feminino, com idade entre 40 a 49 anos e maior nível de formação, como Especialização (*Latu Sensu*) e Mestrado (*Strictu Sensu*), sendo que, desse grupo, a maior parte possui mais de vinte anos de experiência na área da educação. No total, 14 (quatorze) atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, 10 (dez) na gestão, 9 (nove) nos anos finais do Ensino Fundamental e 4 (quatro) na Educação Infantil e no Ensino Médio, totalizando 41 docentes.

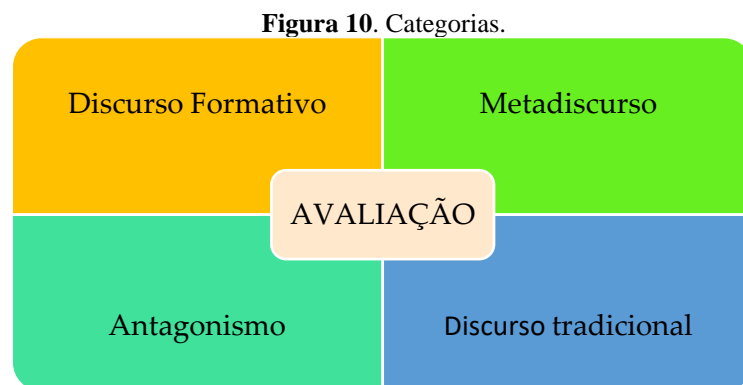
Anunciamos, assim, um perfil de docentes predominantemente feminino, justificado possivelmente pelo processo de feminização do magistério quando entendemos as relações de gênero como relações de produção, lugar dado à mulher dentro de uma sociedade capitalista e dentro da divisão do trabalho sexual, como cuidadora, amorosa e do lar, intensificado pela saída do gênero masculino do magistério para ocupação de cargos de poder e prestígio social (APPLE, 1995).

A idade dos sujeitos infere também uma maturidade em relação ao tempo de vida, o que vai ao encontro com o tempo de experiência na docência, quando a grande maioria possui mais de 20 anos de bagagem educacional alinhados a grande parte de sujeitos que possuem Especialização e Mestrado, demonstrando uma busca pela formação contínua.

Outro ponto a ser mencionado é o tipo de relação de trabalho que esses profissionais possuem com a SEEDF, pois a maior parte são efetivos na rede, o que lhes garantem todos os direitos trabalhistas, diferentemente dos professores e professoras temporários, que, sem direitos assegurados e mesma demanda de trabalho, adentram em uma precarização do trabalho docente.

Considerando o perfil delineado, compreendemos que analisar as concepções dos professores e professoras sobre a avaliação para as aprendizagens requer uma visão ampla da historicidade e realidade desses sujeitos participantes da pesquisa. Não é nossa intenção exaltar a desvalorização da categoria, muito menos realizar julgamentos negativos. O que pretendemos é compreender como esses professores constituem suas percepções sobre a temática na tentativa de responder um dos objetivos deste trabalho e, conseqüentemente, lutar pela melhoria da qualidade da educação.

Assim, após a análise ampla sobre dos dados coletados, partindo da busca pela concepção desses sujeitos sobre avaliação, quatro categorias analíticas emergiram como mostra a Figura 10.



Fonte: da autora (2021) a partir dos questionários

Na categoria “Discurso Formativo”, encontramos, nos discursos dos docentes, traços interdiscursivos que nos permitiram apontar que os profissionais pertencentes a esse grupo caminham em direção a uma avaliação formativa. Inferimos que “caminham”, pois ainda foi possível desvelar traços de discursos antagônicos, mesmo que não de forma predominante. Assim, encontramos respondentes que apresentaram respostas firmes e consistentes, sustentando seus discursos e expondo menos marcas antagônicas em suas falas.

O segundo grupo foi constituído de professores e professoras que possuíam um conhecimento sobre avaliação, porém percebemos a presença de uma intertextualidade metadiscursiva, ou seja, uma fuga nas respostas ou respostas sucintas, paráfrases das próprias perguntas, o que situa o falante em posição de controle do que foi dito. Desvelamos, também, as interdiscursividades antagônicas em que, mesmo não fugindo das perguntas propostas, há uma presença constante entre o polo tradicional da avaliação e o polo formativo. Por fim, a quarta categoria são de sujeitos que ainda se encontram presos a uma concepção de avaliação classificatória e excludente, marcada pela presença de palavras e conceitos característicos de quem avalia tradicionalmente.

Assim, impulsionadas pela busca da concepção e pelos sentidos da avaliação desses docentes, sustentamos nossas categorias nos tópicos seguintes, trazendo os excertos dos discursos dos pesquisados e suas respectivas análises.

7.3.1 Caminhando para a avaliação formativa

A avaliação formativa dentro da SEEDF é sustentada pelos pressupostos teóricos baseados na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagógica Histórico-Crítica, fomentados há anos na rede, mas enfatizados com a construção de diversos documentos no ano de 2014, como o Currículo em Movimento do Distrito Federal (2014b), e até mesmo com as próprias diretrizes. De lá para cá, a articulação da rede pública com a UnB se fez presente graças a grupos de estudos e ao trabalho da professora Dra. Benigna Villas Boas. As produções da professora, juntamente com seu grupo de estudos (GEPA), visa a articulação com as escolas cíclicas na tentativa de alcançar ao máximo de sujeitos em uma cultura avaliativa que promova as aprendizagens.

Assim, com os estudos realizados sobre avaliação, foi-se percebendo uma mudança na concepção desses docentes, principalmente os da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O caminho para o que denominamos de práxis avaliativa foi traçado, mas ainda existem percalços que poderiam ser ultrapassados com formações continuadas consistentes e voltadas para a epistemologia da práxis.

Esses traços puderam ser encontrados nos discursos presentes em formato de respostas. Para isso, analisamos na íntegra as respostas dos sujeitos, com enfoque, inicialmente, na contemplação das concepções desses sujeitos sobre avaliação. Assim, questionamos o que seria avaliação:

A avaliação é importante para nortear o trabalho pedagógico do professor para a promoção de uma educação de qualidade. Ela deve ser diagnóstica e promotora da aprendizagem nunca punitiva. (P1)

Avaliação é o meio que temos para entender como está o processo de construção do conhecimento pelo aluno de forma a verificar quais estratégias posso usar para alcançar habilidades que ele ainda não adquiriu naquele momento e que poderão ser adquiridas posteriormente. (P2)

A avaliação escolar nos anos iniciais é processual e individual, ou seja, cada aluno é observado a partir do que já sabe e das construções que faz com o conhecimento apresentado. São oferecidas diferentes oportunidades onde o aluno é convidado a demonstrar suas aprendizagens. (P3)

Uma oportunidade de parar e observar se a caminhada está ocorrendo com a qualidade previamente estabelecida pois, o ato de avaliar a aprendizagem na escola é um meio de tornar os processos de ensinar e aprender produtivos e satisfatórios. (P5)

Os professores compreendem que a avaliação possui um conceito que foge de uma instrumentalização e a compreendem como promotora da aprendizagem, constatadas a partir de um interdiscurso avaliativo que utiliza de termos do campo da avaliação: “nortear o trabalho pedagógico”, “qualidade”, “diagnóstica”, “promotora da aprendizagem”, “processual”. As respostas incluem, também, a caracterização da avaliação dos alunos como um processo da construção do conhecimento, bem como a presença dos professores nesse processo, dando, assim, “oportunidades” para as aprendizagens desses sujeitos. É nesse movimento dialético entre quem aprende e quem ensina que se tem a atividade contínua do conhecimento, transformando a avaliação em uma atividade crítica e reflexiva (MÉNDEZ, 2002).

As funções da avaliação diagnóstica, formativa e somativa também são compreendidas pelos sujeitos pertencentes a esse grupo:

Avaliação diagnóstica permite conhecer as hipóteses e conhecimentos prévios dos estudantes, com a finalidade de auxiliar no planejamento das ações educativas. A avaliação formativa é aquela que ocorre de forma processual, ao longo das mediações realizadas pelo professor, possibilitando um feedback sobre o processo de ensino e aprendizagem. E a avaliação somativa ocorre após a finalização do conteúdo, com a finalidade de verificar a assimilação do conteúdo ensinado. (P5)

A avaliação diagnóstica é realizada para verificar o que o aluno já apreendeu, quais são suas maiores dificuldades para que o planejamento venha atender as suas necessidades. A formativa é realizada ao longo do processo. Não lançamos mão da avaliação formativa por não termos a intenção de quantificar o conhecimento do aluno, trabalhamos na perspectiva qualitativa considerando as singularidades e particularidades de cada sujeito. (P6)

não uso a somativa porque não cabe atribuir nota aos meus alunos ou avaliar pontualmente. Uso a formativa durante todo ano, avaliando o que foi assimilado e o que precisa ser reforçado ou retomado de outra maneira. (P7)

Assim, os pesquisados fazem uso da avaliação diagnóstica para reorientar o planejamento e propor ajustes no trabalho pedagógico a fim de permitir o alcance das aprendizagens pretendidas. Eles também anunciam, em seus discursos, a avaliação formativa no seu sentido processual, realizada ao longo de todo trabalho escolar e dentro de um ciclo que alcance as necessidades apresentadas pelos alunos, ou seja, dentro de intervenções pedagógicas diversas capazes de não deixar lacunas na aprendizagem dos estudantes (VILLAS BOAS, 2019).

A avaliação somativa é negada pela maioria das professoras, pois é considerada por elas como pontual e com finalidade de notação. Todavia, pensando no ato de avaliar, corroboramos com Hadji (2001, p. 19-20) quando afirma que “Apenas o lugar em relação à ação não basta, pois toda avaliação, mesmo no centro da ação, tem uma dimensão cumulativa. Sempre se faz o balanço das aquisições dos alunos”. Seria possível, então, fugir da avaliação somativa, como afirmam as professoras?

A combinação das três funções da avaliação quando refletidas e praticadas de forma a promover as aprendizagens, excluindo os ideias que enfatizam a comparação entre estudantes, o ranqueamento e, conseqüentemente, a exclusão, voltam-se para a construção das aprendizagens ao longo de todo o processo e apresentam, inclusive, uma avaliação informal que deve ser incorporada às notas, aos conceitos ou às menções (VILLAS BOAS, 2019). Compreendemos que esse movimento será de constante análise para o professor e para os estudantes, para o caminho do eterno querer aprender.

Complementando os Discurso Formativos desses docentes, apresentamos no Quadro 5 excertos das escritas dos docentes com o fito de apresentar uma série de itens lexicais utilizados que condizem com uma perspectiva da avaliação formativa.

Quadro 5. Por que e para que avaliar?

Subcategorias	Discurso Formativo
Aprendizagem do estudante	Para <u>entender</u> a situação de aprendizagem do estudante/ Para <u>melhorar</u> e <u>auxiliar</u> a aprendizagem (P2) Porque <u>precisamos saber</u> o que está bem e o que precisa melhorar, quais são as facilidades e as dificuldades, para ter uma educação de qualidade. (P6)
Planejamento do professor	Porque é necessário <u>saber</u> de onde partir e onde se quer chegar (P1) Para <u>saber</u> de onde devo partir e para onde devo seguir/Porque somente a avaliação pode mostrar qual será o <u>caminho</u> de meu planejamento (P3)
Processo Ensino/aprendizagem	Para promover a aprendizagem e elaborar as melhores estratégias metodológicas (P1) Avaliar para mudar, não só uma mudança do estudante, mas, da prática docente, do ensino, da escola/ O professor transforma as práticas educativas e a aprendizagem se renova. (P4) Para ter um feedback sobre os processos de ensino e aprendizagem/ Para nortear o planejamento do professor e possibilitar um aprendizado ao estudante (P5) A avaliação é um dos pontos mais importantes da etapa de ensino e aprendizagem, serve como um termômetro (P7)

Fonte: da autora (2021) a partir dos questionários.

Podemos analisar partindo dos questionamentos realizados sobre “Por que avaliar e para que avaliar” que os docentes permearam subcategorias relacionadas à aprendizagem dos estudantes, ao planejamento do professor e ao processo de ensino e aprendizagem que envolve os dois sujeitos. Todavia, percebemos que P2 e P6 mantiveram-se constantes na busca pela melhoria das aprendizagens voltada para os estudantes, enquanto P3 manteve-se constante nas mudanças necessárias para o planejamento do professor. Os demais professores apresentaram tanto o papel do aluno como o do estudante, buscando promoção, mudança no processo de ensino e aprendizagem. Assim, como aponta Méndez (2002, p. 86), “Avaliar formativa e continuamente é um modo de entender o ensino e a aprendizagem”.

7.3.2 Os dois polos da avaliação: avaliação formativa e avaliação tradicional

A presença das concepções que condizem com a perspectiva da avaliação para as aprendizagens estava presente nos discursos desses sujeitos. Todavia, foram identificadas marcas antagônicas e intrincadas com traços de discurso de uma concepção tradicional de avaliação, como exposto pela P8:

De acordo com os procedimentos direcionados pela secretaria a Avaliação da aprendizagem se dá de forma contínua e com instrumentos diversificados devendo o professor manter olhar para o processo de aprendizagem do aluno. Já a avaliação para a aprendizagem seria a utilização dos resultados obtidos para nortear as ações pedagógicas futuras. Talvez eu tenha simplificado muito, mas na prática é isso. (P8)

Segundo as Diretrizes de Avaliação Educacional (2014a), a **avaliação da aprendizagem** é aquela que realiza um balanço ocorrido das aprendizagens por um período determinado, podendo ou não ter intervenções a respeito. A **avaliação para as aprendizagens**, tratada pelas orientações como função formativa, considera as intervenções diárias ao longo de todo o processo desenvolvido no trabalho pedagógico. Ampliando nossa compreensão, tomamos Villas Boas (2019) para nos ajudar a compreender a preposição “para” como movimento de busca da aprendizagem, enquanto “das” alude ao balanço vindo de alguma situação. Assim, percebemos que a P8 traz definições contrárias às orientadas pela SEEDF.

Outrossim, P15 desvela, em seu discurso, essa realidade, mesmo inferindo reconhecer a distinção entre as duas ao afirmar que “Muitas vezes a gente faz e aplica a avaliação de aprendizagem, mas sabemos que deveríamos aplicar as duas avaliações.” (P15). Essa intertextualidade antagônica revela que o professor tem consciência da diferenciação das duas funções da avaliação, porém a avaliação somativa prevalece. Então, o balanço de aquisições pontuais ao fim de um determinado período sem a necessidade de um *feedback* para os estudantes e para o próprio trabalho do professor, não estão, portanto, a serviço do processo dialético de ensino e aprendizagem.

Além disso, também emergiram conceitos relativos à avaliação diagnóstica, a qual é caracterizada como um processo pontual realizado no início do ano por esses docentes, como afirma P19: “Avaliação Diagnóstica é feita no início do ano; Avaliação Formativa proporciona o levantamento informações para a regulação do aprendizado; A avaliação Somativa é realizada no final de um ciclo, de forma classificatória”.

As próprias orientações das diretrizes reiteram que a avaliação diagnóstica deve ser realizada como uma potencializadora da avaliação formativa e deve ser ofertada de forma constante e não apenas no início de cada ano letivo (DISTRITO FEDERAL, 2014a). Observa-se também que a utilização da função somativa está atrelada ao caráter classificatório, o ideal seria a articulação dessas funções (formativa e somativa) para o alcance das aprendizagens dos estudantes (VILLAS BOAS, 2019).

Todavia, esse grupo de professores, ao mesmo tempo em que demonstra aspectos do polo mais tradicional da avaliação, pautam-se em discursos do polo formativo:

Avaliar não se resume a testes para medir o conhecimento do aluno, mas sim, é uma pequena parte do processo avaliativo para obter informações sobre o aluno, onde o professor poderá fazer suas inferências para o crescimento pedagógico do aluno (P19).

Em um diálogo que tende aos dois polos, percebemos as duas funções da avaliação. Acreditamos, contudo, que o início de uma fala que acena a avaliação formativa mostra-se mais benéfica à educação do que uma concepção prática voltada ainda mais para o tradicional, em que a avaliação aparece apenas ao final do processo, pontuando, excluindo e classificando.

7.3.3 A distância na compreensão da avaliação

Identificamos, também, a presença de muitos discursos que se mantiveram distantes dos questionamentos propostos ou apresentavam-se em controle dele, não alongando suas discussões e respondendo de acordo com a questão realizada, como o caso do questionamento expresso no quadro 6.

Quadro 6. Metadiscursividade.

Há quem diga que existe diferentes funções da avaliação (diagnóstica, formativa e somativa). Como você as desenvolve no cotidiano da sala de aula?	
P21	Adoto todas estas perspectivas de avaliação
P22	Todas as atitudes do aluno podem ser avaliadas incluindo as atividades.
P23	Início, durante e final.
P27	Faço uma complementar a outra
P28	Aulas dialogadas e horizontalizadas
P29	Desenvolvo os três tipos de avaliações com objetivos definidos.
P31	Formativa

Fonte: da autora (2021) a partir dos questionários

Nesse sentido, o que pode parecer um controle do discurso desvela a fragilidade nas concepções teóricas e práticas desses docentes. Sem a constituição de uma práxis fundamentada, perde-se a capacidade de reflexão crítica da realidade, logo mantêm-se, por meio das práticas pedagógicas vigentes, as funções sociais seletivas da escola.

7.3.4 A avaliação tradicional ainda persiste

O grupo analisado que apresentou uma maior potencialidade da função somativa e tradicional da avaliação concebe a avaliação como:

Avaliação é um instrumento didático que ocorre no decorrer de todo o processo de ensino aprendizagem visando verificar os progressos e dificuldades para melhoria do ensino. (P35)

É uma atividade que faz parte do processo de verificação do aprendizado do aluno. (P36)

Avaliação é o instrumento que permite identificar as necessidades de aprendizagem dos alunos. (P37)

Uma das formas que podemos verificar o desenvolvimento cognitivo do estudante (P38)

Maneiras utilizadas para aferirmos o conteúdo absorvido pelo estudante. (P39)

Instrumento para medir a aprendizagem. (P40)

E a forma de provar os conhecimentos (P41)

A concepção de avaliação apenas como instrumento que “afere”, “verifica” e “prova” o conhecimento do estudante é uma visível redução da avaliação a um recurso meramente pedagógico e com apenas uma intencionalidade. A avaliação vai muito além de um procedimento, pois é um processo planejado usado por professores e estudantes durante o trabalho pedagógico, capaz de fornecer um *feedback* que auxilia no acompanhamento para a conquista da aprendizagem e na promoção das intervenções para que isso aconteça (VILLAS BOAS, 2011).

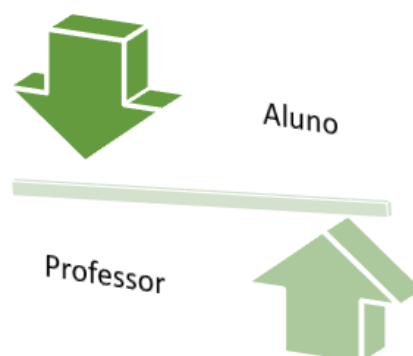
As concepções desses professores são contrárias também aos pressupostos apresentados pelas Diretrizes de Avaliação Educacional (2014a, p. 10), que deixa claro desde o princípio que:

[...] avaliar não se resume à aplicação de testes ou exames. Também não se confunde com medida. Medir é apenas uma pequena parte do processo avaliativo, correspondendo à obtenção de informações. Analisá-las para promover intervenções constantes é o que compõe o ato avaliativo; por isso, as afirmativas de que, enquanto se aprende se avalia e enquanto se avalia ocorrem aprendizagens, são válidas tanto por parte do docente quanto do estudante.

Nesse sentido, compreendemos a avaliação como um processo formativo que, para esses docentes, ainda necessita ser construído, uma vez que ainda se encontra muito atrelado a uma prática de avaliação que homogeneiza e que compreende os ritmos de aprendizagens dos estudantes como iguais, o que contribui para a manutenção da *status quo* social que escolhe o discurso meritocrático de sucesso e fracasso dos estudantes (FREITAS *et al.*, 2009).

7.4 Lacunas na concepção avaliativa dos professores

Tomadas ainda pela magnitude de informações empíricas ofertadas pelos questionários e pelos sujeitos participantes, observamos, de maneira geral, a presença de aspectos importantes e fundamentais na constituição de uma avaliação voltada para as aprendizagens dos estudantes. Assim, lacunas sobre a temática surgiram nos três grupos citados na análise anterior referentes a autoavaliação dos estudantes (Figura 11).

Figura 11. Autoavaliação.

Fonte: da autora (2021) a partir dos questionários

Postas as respostas, a maioria dos participantes colocam-se em lugar de foco quando trata-se da autoavaliação, um componente potencializador da avaliação formativa que auxilia o estudante a envolver-se mais no processo. Quanto a isso, Hoffmann (2018, p. 64) afirma:

Um processo de autoavaliação só tem significado como reflexão do educando, tomada de consciência individual sobre suas aprendizagens e condutas cotidianas, de forma natural e espontânea, como aspecto intrínseco ao seu desenvolvimento e para ampliar o âmbito de suas possibilidades iniciais, favorecendo a sua superação em termos intelectuais.

O docente participa do processo autoavaliativo dos estudantes, pois, segundo as Diretrizes de Avaliação (2014a), ao citarem Villas Boas (2014, p. 72), “Cabe ao professor incentivar essa prática continuamente e não apenas nos momentos por ele estabelecidos, usando as informações fornecidas para reorganizar o trabalho pedagógico” (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Além do estudante, como posto por boa parte dos professores, há a necessidade também da autoavaliação do docente que, ao refletir, questionar e buscar entender as adequações que serão necessárias realizar, reconhece seus processos pedagógicos e a si mesmo de forma a prosseguir no caminho que visa o ensino e a aprendizagem.

7.5 A formação continuada em avaliação dos docentes da SEEDF

Intencionadas pela questão principal e pelas secundárias deste trabalho, questionamos aos docentes sobre o processo de formação continuada em avaliação ofertado pela EAPE e pelos momentos de coordenação pedagógica. Assim, ao questionarmos os sujeitos sobre quais cursos relacionados à EAPE que eles realizaram, apenas sete professores disseram participar de

cursos sobre avaliação, os quais citaram os nomes dos cursos realizados, bem como seus conteúdos presentes no quadro 7.

Quadro 7. Conteúdos e Cursos da EAPE.

	Cursos Realizados	Conteúdos
1	Elaboração de Matriz de Referência SIAPEDF - Alfabetização; Elaboração de Itens para Avaliação em Larga Escala	Avaliação Externa, Avaliação Formativa, Marcos legais da avaliação externa, Sistemas avaliativos vigentes, Base documental para construção de matrizes (BNCC e Currículo), Fundamentos e elementos de um sistema de avaliação educacional, Matriz de Referência, Construção dos itens de uma avaliação externa, calibragem do item.
2	Elaboração de itens, Coordenação Pedagógica em nível local e organização do trabalho pedagógico e Semestralidade no ensino médio	Avaliação Formativa, Conceitos básicos das teorias (elaboração de itens) e Avaliação: instrumentos, procedimentos e registro
3	Esqueci os nomes.	Tipos de avaliação e sua importância.
4	Avaliação no Currículo em Movimento, EAPE; A Avaliação no Ensino Remoto, UFMG, Avaliação Continuada, Formativa e Qualitativa no Ensino Básico, UFMG	Autoavaliação, Aspectos Qualitativos e Subjetividades
5	Não me recordo	Não me recordo
6	TGD, AEE, Contador de histórias	Não lembro em detalhes. Mas sempre traz a avaliação como formativa e contínua.
7	Psicologia na educação, avaliação no ensino médio.	Práticas em sala de aula.

Fonte: da autora (2021) a partir dos questionários dos docentes (2021)

Para analisar os dados deste quadro, contemplamos três categorias que emergiram das respostas dos docentes: (i) cursos diretamente relacionados à avaliação; (ii) cursos não diretamente relacionados à avaliação; (iii) falta de recordação quanto ao nome.

A primeira categoria infere que os cursos nomeados pelos docentes apresentavam em suas propostas e conteúdos a temática avaliação com posição central, são eles: Elaboração de Itens para Avaliação em Larga Escala, voltado para a instrumentalização e aspectos mais técnicos das avaliações externas; Avaliação no Currículo em Movimento, na qual inferimos uma proposta de avaliação para as aprendizagens, assim como apresentada nos Pressupostos teóricos do Currículo em Movimento do DF (2014b); Avaliação no Ensino Remoto e Avaliação Continuada, Formativa e Qualitativa no Ensino Básico. Estes dois últimos foram citados, porém não foram ofertados pela EAPE e sim pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e trazem em suas nomenclaturas a avaliação como central; avaliação no ensino médio. Este último curso, juntamente com a explicação do conteúdo dada pelo docente, infere um conteúdo mais voltado para a “prática em sala de aula”, deixando de lado a questão teórica, o que não sustenta uma sólida formação do docente.

Na categoria Cursos não diretamente relacionados a avaliação, temos: Elaboração de Matriz de Referência; Alfabetização; Elaboração de itens; Coordenação Pedagógica em nível local e organização do trabalho pedagógico; Semestralidade no Ensino Médio; TGD; AEE; Contador de histórias; e Psicologia na educação. Inferimos que tais cursos permeiam a temática avaliação, pois associados aos conteúdos citados transversalizam a temática, trazendo o discurso que pode relacionar a temática ao que foi trabalhado nos conteúdos.

A terceira categoria analisada, refere-se aos docentes que não recordavam o nome dos cursos, o que podemos anunciar intertextualmente como uma fuga da temática e, ao mesmo tempo, pode desvelar uma não interiorização da avaliação para esses discentes de modo a apontar uma fragilidade do curso de formação continuada realizado e, portanto, uma fragilidade quanto aos conhecimentos necessários em direção a uma concepção e prática da avaliação formativa.

Corroborando com as afirmações supracitadas, trazemos, no Quadro 8, a terceira questão referente aos cursos ofertados pela EAPE sobre avaliação. Assim, foi questionado em que a formação continuada ofertada pela SEEDF sobre avaliação contribuiu/contribui para a sua prática docente? Obtemos as seguintes respostas (Quadro 8).

Quadro 8. Contribuições dos cursos sobre a avaliação.

Contribuição dos cursos	
1	Os cursos oportunizaram uma compreensão melhor sobre avaliação em larga escala e um aprofundamento sobre as taxonomias de Bloom Revisada e Solo que podem ser aplicadas na organização do trabalho pedagógico, sobretudo no planejamento das aulas e nas avaliações das aprendizagens.
2	Na forma de avaliar meus alunos
3	Melhorou minha forma de avaliar.
4	Muito
5	Especialização no ensino de CN
6	Mudou o meu olhar sobre avaliação.
7	Sim

Fonte: da autora (2021) a partir dos questionários

O questionamento apresentou-se de forma clara, porém percebemos apenas uma resposta completa dos entrevistados (professor 1), que delineia sobre termos coerentes e pertencentes ao campo avaliativo, mesmo que esteja relacionada à avaliação externa.

Já quanto à resposta dos respondentes quatro, cinco e sete, recebemos respostas fora do contexto e, para isso, duas explicações foram encontradas: (i) uma leitura rápida e má interpretação dos sujeitos sobre a questão, o que pode ocorrer com esse tipo de instrumento de coleta de dados; e (ii) um distanciamento causado por uma intertextualidade metadiscursiva caracterizado por uma fuga do tema devido à falta de domínio do assunto. Ainda, os

pesquisados dois, três e seis que, mesmo com respostas coerentes à pergunta, apresentam discursos genéricos, esperados quando se pergunta as consequências de algo realizado.

Assim, com um percentual baixo de professores que consideraram ter feito cursos específicos sobre avaliação, percebemos uma falta de compreensão dos professores e de conhecimento e aprofundamento sobre a temática. No anseio de não receber as respostas esperadas, lhes indagamos no intuito de contemplar mais cursos que remetessem à avaliação a esses docentes, como mostra o Quadro 9.

Quadro 9. Cursos que permeiam a avaliação ofertados pela EAPE

Cursos	Nº
Outros ou não sabe	14
Educação Inclusiva	9
Nenhum	8
Currículo	7
Gsuite	5
Profa e PNAIC	5
Letramento e Alfabetização	3
Pedagógicos	3
Produção de Material Didático	3
Aprender sem parar	2
Coordenação Pedagógica	2
Gestão Democrática	2
Projetos	2

Fonte: da autora (2021) a partir dos questionários.

Categorizamos os cursos por temáticas semelhantes, mas obtivemos uma grande diversidade de respostas quanto aos cursos que os professores acreditavam contribuir indiretamente para a avaliação. Destacamos a área da Educação Inclusiva, na qual nove citações foram feitas, assim reconhecemos a singularidade do campo da inclusão, pois nela há a necessidade de um olhar mais profundo sobre a singularidade e subjetividade de cada sujeito, dando-os oportunidades de aprendizagens, de inserção na sociedade e de igualdade de condições educativas.

Essa igualdade nada tem a ver com a visão padronizada da avaliação, como uma exigência de igualar-se aos colegas, de corresponder às exigências de um currículo fixo ou às expectativas de um professor. Tem a ver com a exigência de delinear-se concepções de aprendizagem formar-se profissionais habilitados que promovam condições de escolaridade e educação a todas as crianças e jovens brasileiros em suas diversidade. (HOFFMANN, 2018, p. 39-40)

Com uma avaliação na concepção formativa, consegue-se a inclusão quando os parâmetros comparativos não são impostos e o que se preza são as condições próprias de cada estudante. Foram esses fatos que nos fizeram corroborar a aproximação dos entrevistados com os cursos que permeiam a avaliação.

Outro grupo de destaque foram os cursos voltados para o Currículo, importante elemento da organização escolar, que, segundo Veiga (1998, p. 8):

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilação, portanto, produção transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Neste sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar.

A proposta curricular da SEEDF é constituída por meio do Currículo em Movimento do Distrito Federal (2014c), que assume a avaliação para as aprendizagens/avaliação formativa como a mais adequada para todas as etapas e modalidades da educação no DF. Sendo ela utilizada, seja qual for o nível (para as aprendizagens, institucional ou em larga escala), há a promoção da Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação e para os Direitos Humanos, além da Educação para a Sustentabilidade, em que é negada a avaliação que exclui e incentivada a avaliação comprometida com as aprendizagens, bem com o direito fundamental de aprender. (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

Outro curso de destaque foi o *Gsuite – Ferramentas Google para a Educação* –, um curso recente ofertado pela EAPE, devido à pandemia da Covid-19, como objetivo de auxiliar os professores no uso das tecnologias em meio ao ensino remoto. Por ser um curso mais recente, conseguimos analisar um certificado que continha os conteúdos trabalhados. Na lista apresentada, não foi encontrado nenhum tópico referente a avaliação, mas sim conteúdos mais técnicos para os professores a fim de ajudá-los na transposição do chão da sala de aula para as plataformas virtuais de ensino (ANEXO B).

Os cursos na área da alfabetização, também, foram citados por diversos docentes, chamando a atenção para o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), os quais foram lançados pelo Ministério da Educação (MEC) e que alcançaram uma gama considerável de professores. O primeiro foi lançado em 2000, mas instituído em 2001, tendo influência da Psicogênese da Língua Escrita:

[...] pretendia formar professores das escolas públicas de todo o Brasil, tinha como objetivos: orientar, inovar, fundamentar e conscientizar para ações de ensino-aprendizagem, atendimento à heterogeneidade, reflexão e trabalho coletivo. Além de suprir a escassez de materiais pedagógicos e de referências teóricas para subsidiar a criação de propostas pedagógicas eficientes (Brasil, 2001b). (PERFEITO E OLIVEIRA-MENDES, 2019, p. 106)

O PNAIC foi um programa do MEC que tinha como intuito mobilizar esforços e recursos na valorização dos professores e das escolas, no apoio pedagógico com materiais didáticos de qualidade para todas as crianças do ciclo de alfabetização e na implementação de sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento, objetivando alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade, apresentando como referência o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 e a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE).

Além desses programas nacionais, cursos na área da alfabetização foram mencionados. Inferimos duas possíveis explicações para isso: a primeira por considerar que “A avaliação é central no trabalho com ciclos. Articulada aos objetivos do trabalho, com eles forma o par que norteia o seu desenvolvimento” (VILLAS BOAS, 2011, p.11), assim não condiz, principalmente em uma escola cíclica, avaliações fragmentadas, centrada na nota e na aprovação e reprovação do estudante. E uma segunda explicação é o teste da psicogênese, elaborado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), ser bastante utilizado nessa etapa, não necessariamente como uma avaliação formativa, mas como uma avaliação diagnóstica para reconhecer o nível alfabético em que os estudantes se encontram.

Por meio dos cursos citados pelos professores e professoras entrevistados, podemos inferir que existem, nas ofertas da EAPE, cursos que permeiam a avaliação, pois a lembrança desta se faz presente quando o questionado consegue associar os cursos ao tema. Porém, percebemos que falta ainda uma base fundamentada nas teorias e práticas avaliativas na formação continuada desses professores.

7.5.1 A avaliação nas escolas

Considerando a escola como parte da formação continuada dos docentes, questionamos em quais momentos a temática da avaliação é discutida, e diversos momentos foram levantados:

- Na maioria das respostas, encontramos falas referentes aos Conselhos de Classe; às Coordenações Pedagógicas; à Semana Pedagógica; às coletivas; e às reuniões de uma forma geral;

- Cinco professores citaram: em diversos momentos; sempre que há necessidade discutimos sobre avaliação; durante todo o processo; sempre; o debate sobre avaliação é constante;
- Quatro professores destacaram: nunca houve esse diálogo na escola que trabalho; difícil falar sobre o assunto na escola; quase nunca; só se discute no momento de uma prova;
- Um professor disse: as discussões acontecem mais nos cursos.

A partir das respostas, analisamos que a presença da coordenação pedagógica e as reuniões são fundamentais para o debate constante sobre avaliação, porém ressaltamos a alta presença da avaliação nos Conselhos de Classe, realizados justamente no final de cada bimestre. Seria necessário esperar o fim de um ciclo para tratar de um campo da educação que ocorre de forma contínua e diária, como citam alguns professores?

Em destaque, quanto aos discursos de docentes que dizem que nunca se discute essa temática na escola ou só em momentos relacionados à prova, inferimos, então, partindo das análises anteriormente realizadas, que a formação nas escolas se encontra fragilizada, pois a discussão sobre um processo tão complexo deveria ir além de momentos pontuais.

Destacamos a fala de um dos docentes que alega ocorrer as discussões em cursos, mas não deixa claro em quais cursos seriam, logo inferimos que podem ser os cursos ofertados pela EAPE. Ou seja, da formação continuada externa ao chão da escola. Essa afirmação se concretiza quando são encontradas “queixas” em relação à avaliação que revelam:

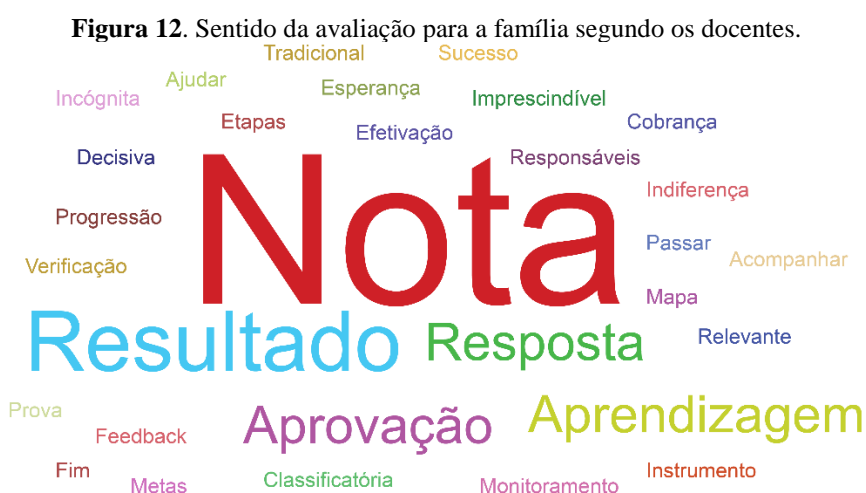
- Culpabilização dos estudantes e da família: “a falta de apoio das famílias e do governo”; “baixo rendimento dos estudantes que com frequência está relacionado ao pouco acompanhamento familiar”; “não participação e colaboração familiar na vida do estudante”; “pouca participação da família”; “falta de participação”, “muitos alunos são desinteressados em aprender”; “a dificuldade de interpretação dos alunos”; “pré-requisitos”; “interesse dos estudantes em apenas alcançar pontuações, não há esforço para se aprender além do que é proposto”; “a dificuldade dos estudantes em fazer autoavaliação”.
- Culpabilização externa: “falta de eixo norteador”; “falta de melhor orientação pela SEEDF”.
- Culpabilização dos docentes: “são em relação às questões a serem aplicadas, quantidades de conteúdo, datas de avaliação”; “é sempre sobre o quão ‘trabalhoso’ e cansativo é optar por este caminho. A maioria de nós viveu processos avaliativos

autoritários e unilaterais... é preciso muito estudo para desconstruir práticas arraigados”;
 “é como chegar até os alunos com todas as dificuldades encontradas durante este momento de pandemia”

Diante do exposto, foi observada uma discrepância e variedade de queixas relativas à avaliação para esses docentes, o que nos preocupa é o enfoque maior dado à família e ao estudante. Será que as condições para participação dessas famílias no planejamento, na organização e funcionamento da escola está posto em voga?

Contudo, a inserção dos pais/responsáveis no ambiente escolar dependerá não somente da organização do trabalho pedagógico interno desenvolvido ao longo do ano letivo, como também do envolvimento no planejamento de encontros/reuniões, sendo possível tratar de temas antes negligenciados e de interesse da família, referentes ao processo de ensino, de aprendizagem e, especialmente, avaliativo. (SILVA E OLIVEIRA, 2019, p. 99).

Dar voz aos responsáveis e esclarecer questões referentes à centralidade da avaliação na organização do trabalho pedagógico, discutindo suas funções, concepções, níveis da avaliação, desvelando esse processo complexo (SILVA E OLIVEIRA, 2019), pode-se chegar ao apoio dos pais/responsáveis e à ruptura com a analogia avaliação-prova-nota. Ainda, há essa distância na compreensão dos pais, fato provado quando questionamos na visão dos docentes, qual seria o sentido da avaliação para esses sujeitos e as seguintes respostas emergiram (Figura 12).



Fonte: da autora (2021) segundo os questionários

Como podemos observar, a palavra “nota” aparece em destaque na nuvem de palavras¹⁰ e não apenas ela, mas termos com vieses negativos ou que corroboram para uma concepção tradicional de avaliação também se apresentam. No entanto, é perceptível que alguns professores responderam vieses também positivos da visão da família sobre a avaliação, como a “aprendizagem” e até mesmo a “resposta” se considerada como reveladora do que o aluno aprendeu ou que ainda necessita aprender, o que firma, segundo as Diretrizes de Avaliação Educacional (2014a), no caminho contrário a quem defende que a família mais contribuiu de forma negativa para o desempenho dos estudantes do que positivamente, devido as suas “variadas fragilidades”.

Referindo-nos aos estudantes, jogar essa carga seria condescendente na justificativa de que muitos não querem aprender? Mas porque os estudantes não querem aprender e não querem estudar? A constante busca pelo saber é a raiz da educação (FREIRE, 2002), os estudantes querem aprender, necessitam aprender. Talvez a tentativa de adaptar os sujeitos à sociedade tira o estímulo da consciência reflexiva, logo o sujeito não reflete sobre sua própria realidade, só a faz porque é imposto, porque todos e todas antes deles fizeram seguindo um padrão social. (FREIRE, 2002). Isso é revelado quando, em uma palavra, os docentes definem o sentido de avaliação para os estudantes (Figura 13).

Figura 13. Sentido da avaliação para os estudantes segundo os docentes.



Fonte: da autora (2021) segundo os questionários

O interesse por “passar de ano” ainda está enraizado nos estudantes das escolas públicas, conseqüentemente, as notas precisam estar em voga, e essa aprovação reflete no medo, um sentimento que pode nos paralisar e até nos inibir do que sabemos. Seria o estudante, então, o desinteressado por aprender ou os mecanismos impostos são o que os desmotivam?

¹⁰ Recurso visual que deixa em evidência as palavras mais mencionadas em um texto, no caso, no questionário

Destacaram-se, ainda, a culpabilização externa da avaliação com falta de orientação da SEEDF quanto à temática. Assim, mesmo com as Diretrizes e demais documentos, o docente se viu desorientado pela rede. Os cursos não estão sendo suficientes? As Diretrizes de Avaliação (2014a) não suprem as necessidades avaliativas dos docentes?

Os docentes que se queixaram quanto ao próprio trabalho avaliativo que desenvolvem foram poucos, o que foi acentuado quando questionamos os sentidos da avaliação para os professores, como mostra a figura 14:

Figura 14. Sentido da avaliação para os professores segundo os docentes.



Fonte: da autora (2021) a partir dos questionários

Assim, para os docentes, a avaliação pauta-se nas aprendizagens, na reflexão, no conhecimento, no caminho, no processo, no *feedback* e no norte, termos interdiscursivamente marcados por um discurso avaliativo revelado dentro de contradições ao excluírem desse discurso os estudantes, as famílias e, até mesmo, os gestores, que, na visão desses docentes, experienciam a avaliação focada no planejamento, na sua importância, na melhoria da escola e na obrigação de cumpri-la (Figura 15).

Figura 15. Sentido da avaliação para gestores segundo os docentes.



Fonte: da autora (2021) a partir dos questionários

Como praticar uma avaliação para as aprendizagens se na concepção dos sujeitos envolvidos ainda se encontra aspectos de uma avaliação apenas somativa? Vimos que poucos revelam queixas sobre eles mesmos. Ao fazerem, contestam e optam pela concepção formativa devido a sua complexidade. Em um antagonismo entre dois sujeitos, temos um que se queixa quanto a um aspecto técnico de elaboração de um instrumento avaliativo contra outro que reconhece o processo autoritário vivido e a necessidade de se estudar ainda mais para essa ruptura. Outra docente corrobora com essa fala ao dizer que: “Falta de formação continuada para os professores porque muitos não compreendem o que é avaliação, e não entendem que não é a quantidade, e sim, a qualidade que vai levar à aprendizagem. Falta de autonomia para a avaliação” (P9).

Assim, por meio de um discurso consciente, enxerga-se a necessidade de formação continuada para que os professores e professoras compreendam que a qualidade se sobrepõe à quantidade, fato mencionado inclusive pelas próprias Diretrizes de Avaliação Educacional (2014a), seguindo as normas da LDBEN 96/94. Deste modo, podemos inferir que a avaliação na formação continuada de professores ofertada em cursos pela SEEDF transversalizam a temática e que a formação continuada no chão da escola é pormenorizada nos momentos de trocas pedagógicas entre os docentes.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao fim desta pesquisa, intitulada “Avaliação para as aprendizagens na formação continuada de professores da SEEDF”, nascida de questionamentos constantes sobre um campo que ainda necessita ser pesquisado e aprofundado, objetivamos desvelar como se configura a formação continuada em avaliação dos professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, mais especificamente propusemos: delinear o conceito de avaliação; analisar a inserção da temática avaliação para as aprendizagens na formação continuada de docentes para a SEEDF; compreender as concepções da avaliação para as aprendizagens de acordo com os docentes das escolas públicas do DF.

Para isso, percorreremos um caminho inicial de modo a apresentar o Estado do Conhecimento das pesquisas semelhantes ao proposto aqui, visto que presamos sempre pelo enriquecimento e pela contribuição para o campo científico da educação, atentando-nos para evitar a reprodução. Assim, diante do exposto, justificamos que a escolha da temática, bem como dos objetivos e da metodologia, apresenta-se relevante, uma vez que corrobora com o propósito presado.

À luz de autores do campo avaliativo, como Villas Boas (2019, 2011), Hoffmann (2018), Freitas *et al.* (2009), Méndez (2001) e Hadji (2002), e do campo da formação de professores, por exemplo, Ramalho e Nuñez (2014), Curado Silva e Limota (2014), Curado Silva (2011), concretizamos e alinhamos o defendido por nós com uma avaliação voltada e preocupada com a promoção das aprendizagens, bem como com a formação continuada pautada na práxis. Assim, chegamos ao delineador comum de uma formação continuada em avaliação contemplada na práxis avaliativa.

Destaca-se que a presente dissertação foi elaborada a partir da fundamentação teórica e metodológica de cunho qualitativo, da pesquisa de campo do tipo exploratória e do método crítico-dialético, realizada por meio de análises bibliográficas e documentais, bem como de discursos de membros relevantes à presente pesquisa, um membro que participou da elaboração das principais orientações sobre avaliação no Distrito Federal e um membro que compõe a área de planejamento e avaliação da Subsecretaria de Formação Continuada, além do uso de questionários aplicados a 41 docentes da rede pública das mais diversas etapas da educação. Dessa forma, analisamos, por meio da Análise Crítica do Discurso, o dito e o não dito, sendo possível uma aproximação com o movimento saído da essência para a aparência.

Assim, no sentido de analisar a inserção da temática avaliação para as aprendizagens na formação continuada de docentes para SEEDF, anunciamos a importância do direcionamento

dado pela rede ao tratar das Diretrizes de Avaliação (2014a) e das Diretrizes de Formação Continuada (2018), principalmente por essa abordar uma formação continuada de professores e professoras pautada na práxis e na formação de sujeitos críticos-emancipadores e por aquela corroborar com a concepção de avaliação para as aprendizagens, ambas pautadas nos pressupostos teóricos da rede: a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural. Todavia, foi encontrada, nas Diretrizes de Avaliação (2014a), uma preocupação maior com os instrumentos/procedimentos avaliativos, o que pode levar os leitores à minimização da avaliação formativa.

Os discursos das entrevistadas revelaram o não dito nas Diretrizes (2014a) ao apontarem que a temática da avaliação, bem como as orientações sobre a avaliação na rede, segundo Marinês, permeia todos os cursos ofertados pela EAPE, além de afirmar que todo ano a instituição oferta cursos voltados para a avaliação, enquanto Anastácia afirma que a temática se apresenta de forma transversalizada em alguns cursos e afirma que a oferta depende dos formadores e de questões da gestão. Logo, inferimos que há uma contradição nos discursos das membras e que, por meio das demais análises posteriores, foi notada uma similaridade com a fala de Anastácia.

Na sequência, a concepção dos docentes quanto à avaliação apresentou-se em um caminho de divergentes categorias. Compreendemos que a concepção de uma avaliação voltada para as aprendizagens destacou-se de forma mais concreta nas respostas de alguns docentes questionados, uma vez que o Discurso Formativo se fez presente. Porém, não podemos afirmar que esses profissionais realmente concebem a práxis avaliativa, uma vez que a autoavaliação ainda se encontra direcionada para o professor e não para o estudante e professor. Em um segundo grupo, marcas antagônicas mostraram-se expressivas quando os docentes dialogaram tanto com concepções tradicionais quanto formativas, o que consideramos um caminho positivo, tendo em vista o grupo de professores e professoras que, marcados pelo silenciamento metadiscursivo da temática, deram a entender que verbalizam um discurso formativo, mas que, provavelmente, não é o que é posto em prática. Surgiu ainda a categoria de docentes que não discorrem sobre a avaliação formativa e revelam sem distorções que pensam e, conseqüentemente, praticam uma avaliação somativa em discursos tradicionais.

Dessa forma, encontramos uma dualidade referente à avaliação, com professores que constituem um polo que caminha para a avaliação formativa, um centro que enviesa para dois lados, e um segundo polo marcado pelo discurso tradicional.

A falta da concepção formativa da avaliação revela que a formação em avaliação formativa oferecida pela EAPE é insuficiente e, quando existe, é transversalizada de forma que

a não atingir concretamente e significativamente os professores. Na escola, a formação continuada percorre no mesmo sentido, discute-se sobre avaliação somente nos conselhos, coordenações, semanas pedagógicas, reuniões. Outros afirmaram que ocorrem em diversos momentos, mas, ao mesmo tempo, professores revelam que não há diálogo sobre o assunto nas escolas. Outro indicador de uma fragilidade da formação em avaliação é a culpabilização dos estudantes e da família sobre as dificuldades encontradas no processo avaliativo e a falta de articulação com a gestão das escolas, visto que os dados coletados inferem que há uma atração maior dos gestores sobre avaliação quando se trata apenas do planejamento.

Assim, a formação continuada em avaliação apresenta-se de forma transversalizada nos cursos de formação diante das concepções sobre avaliação apresentadas pelos professores e professoras, que a tratam predominantemente como recurso didático para acompanhamento da aprendizagem e não como um processo, tanto na formação no chão da escola quanto na EAPE, apresentando-se, assim, como insuficiente.

Posto os resultados, acreditamos que a pesquisa nos trouxe muitos questionamentos. Indagamos a necessidade de se realizar cursos específicos sobre avaliação na concepção formativa, voltados para a formação continuada, de forma a atrelar a avaliação à centralidade na Organização do Trabalho Pedagógico e trazer uma práxis consistente que vá além do que é posto em diretrizes governamentais e articulada com a formação continuada dentro das escolas por meio de debates, discussões e do enfrentamento dos desafios expostos por um processo complexo de uma sociedade capitalista que aliena, exclui e mantém as desigualdades. Porém, “pequenas mudanças” é o que podemos fazer no momento, se abirmos mão e nos entregarmos, voltamos, retrocedemos, não seremos profissionais éticos e comprometidos. Essas mudanças auxiliam o professor na realização da profissão e permitem que ele reconheça melhor a realidade, tenha “moral” para cobrar a mudança do outro e até dê exemplos a serem seguidos. Assim, essas pequenas mudanças mantêm “acesa a chama da esperança de outro mundo, de outra educação ao longo da história”, e criam, ainda, uma base para a melhoria da qualidade da educação.

9. REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos: economia política de classe e gênero em educação**. Porto Alegre: Artemédicas, 1995.

BESSA, Dêcio; SATO, Denise Tamaê Borges. Categoria de análise. In: BATSITA JR. José Ribamar Lopes et al. In: **Análise de Discurso Crítica: para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. p. 125-157.

BRASIL, Constituição (1998). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfica, 1998.

BRASIL, **Decreto nº 40.848, de 20 de julho de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo Coronavírus e dá outras providências. Portaria nº 129, de 29 de maio de 2020. Institui o Programa Escola em Casa DF.

BRASIL, **Decreto nº 40.939, de 02 de julho de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo Coronavírus e dá outras providências. DOE-DF, 2020.

BRASIL, **Resolução CNE/CP 1/2020**. Diário Oficial da União. Brasília, 27 de outubro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf. Acesso em jul.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, ano 157, nº 247, p. 115, 23 dez. 2019. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2019/12/23/Secao-1>. Acesso em: 08 mar. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019. Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024** - Lei nº 13.005/2014. 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documentoreferencia.pdf>. Acesso em: 09 out. 2020.

BRASIL. Senado Federal. LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2017. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 06 out. 2020.

CARVALHO, Thatianny Jasmine Castro Martins de. **Avaliação da aprendizagem na educação infantil: concepções dos professores e desafios formativos**. 2015. 157f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 161-229.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro; LIMONTA, Sandra Valéria. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia. In: _____ (orgs.). **Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia**. Brasília, Editora UnB, 2014, p. 11-28.

DANTAS. Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto. **As relações entre saberes pedagógicos do formador na formação docente**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

DESPREBITERIS, Léa. **O Desafio da Avaliação da Aprendizagem: Dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: E. P. U., 1989.

DINIZ-PEREIRA, J. E. (2019). A Construção do Campo da Pesquisa sobre Formação de Professores. *Revista Da FAEBA - Educação E Contemporaneidade*, 22(40), 145-154. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2013.v22.n40.p145-154>. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=118>. Acesso em: 15 de maio 2020.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Plano Distrital de Educação**. 2015-2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e larga escala**. Brasília, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica**. Brasília: SEDF, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Formação Continuada**: SEDF, 2018.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FEFFERMANN, Elizabeth. **A função do coordenador pedagógico na qualificação do trabalho docente: formação continuada e avaliação educacional**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. O que a escola pode fazer com os resultados dos testes externos? In: VILLAS BOAS (Org.), Benigna Maria de Freitas. **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2017, p. 115-125.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. Por que avaliar as aprendizagens é tão importante? In: FERNANDES, Cláudia de Oliveira (Org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 113-123.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra S.A. 26. ed. 2002.

FREITAS, L.C.; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S.; FREITAS, H.C.L. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do Trabalho na Escola**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

GAMBOA, Silvio Sánches. **Pesquisa em Educação**: método e epistemologias. Chapecó: Argos, 2010.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

GATTI, Bernardete. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. São Paulo: **Revista USP**. n. 100, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Tradução Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafios uma perspectiva construtivista. Porto Alegre, RS: Mediação. 1995.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 10ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; GRISHCKE, Paulo Eduardo. **Trabalho imaterial e trabalho docente**. Educação (UFSM), Santa Maria, p. 507-522, set. 2013. ISSN 1984-6444. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/8998>. Acesso em: 17 jul. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/198464448998>.

LAGAR, F. M. G. **Formação continuada de professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2009-2011)**: a percepção docente. 2012. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2012.

LLTA, Denise de Sousa Gomes. **Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental**: registros avaliativos e práticas de professores. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2015.

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

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017, p. 118- 141.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. PIMENTA, Selma Garrido. É possível formar professores sem os saberes da pedagogia? Uma reflexão sobre docência e saberes. **Revista Metalinguagens**, n. 3 maio, 2015. p. 135-156.

MARX, K. **O Capital: O processo de produção do capital**. Tradução: Rubens Enderle. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2015. E-book.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer examinar para excluir**; trad. Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MINAYO, M.C de S. Ciência, Técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 9-29.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. A compreensão de docência nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da Educação Básica. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 8, n. 42. p. 147-158, 2021.

MOROSINI E FERNANDES, Estado do conhecimento: conceitos, finalidade e interlocuções. **Educação Por Escrito**. Porto Alegre, v. 5. n. 2, p. 154-164, jul-dez, 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de;

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do Método em Marx**. São Paulo: Expressão Popular. 1 ed. 2011.

PEREIRA, Simone Beatriz Rech. **Ensino Médio politécnico e a avaliação a partir da área de matemática**: um estudo de caso em uma escola estadual no município do sul - RS. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Caxias do Sul Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, 2019.

PERFEITO, Márcia Vânia Silvério; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. A formação de professores alfabetizadores na conjectura das políticas públicas no Brasil. In: DANTAS, Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto. **Profissão docente: formação, saberes e práticas**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019, p. 99- 120.

PHILLIPS, Sandra. **Contribuições da formação continuada de professores no uso de tecnologias inovadoras na avaliação da aprendizagem**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias), Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2019.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán. Aprendizagem da docência, formação e desenvolvimento profissional: trilogia da profissionalização docente. In: RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán. **Formação, representações e saberes docentes: elementos para se pensar a profissionalização dos professores**. Campinas: Mercado das Letras, 2014, p. 17-38.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

SAVIANI. Demerval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póieses Pedagógica**. v. 9, n 1 jan-jun 2011, p. 7-19. Disponível em:

<https://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: outubro de 2021.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40. jan./abr. 2009. p. 143-155.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: setembro de 2021.

SILVA E OLIVEIRA, Rose Meire da. Pais/responsáveis: copartícipes do processo avaliativo! In: VILLAS BOAS (Org.) Benigna Maria de Freitas. **Conversas sobre avaliação**. Campinas, SP: Papirus, 2019, p. 97-104.

SILVA, Janssen Felipe da. Exigências sobre a práxis e a formação do professor. In: SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação formativa: pressupostos teóricos e práticos**. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2019, p. 51-59.

SOUSA, Roberta de Oliveira; DANTAS, Otília Maria A. N. A. Formação continuada de professores da Epistemologia da práxis. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa**. v. 4, n. 3. set/dez. 2021, p. 1-22.

SOUZA, Maria Emília Gonzaga de; SOUSA, Roberta de Oliveira. Avaliação na formação de professores, onde aprenderemos o mestre que seremos? In: DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto. **Profissão docente: formação, saberes e práticas**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019, p. 87- 98.

VASCONCELLOS, C dos S. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de mudança por uma práxis transformadora**. 11ª ed. São Paulo, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In: FERNANDES, Cláudia de Oliveira (Org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 17-87.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998.

VIEIRA, Josenia Antunes; MACEDO, Denise Silva. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. In: BATSITA JR. José Ribamar Lopes et al. **Análise de Discurso Crítica: para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. p. 48- 77.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliações externas e avaliação formativa: uma articulação possível? In: GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM AVALIAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO – GEPA (Org). **Lições de avaliação**. As avaliações externas na educação básica e sua articulação com a avaliação praticada na escola. Brasília, UnB. n. 1, 2 e 3, maio, 2009.

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

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Conversas Sobre Avaliação**. 1.ed. Campinas, SP: Papirus, 2019.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MEMBRO COMPONENTE DAS DIRETRIZES DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL



Universidade de Brasília - UnB
 Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação - DPP
 Faculdade de Educação - FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a), você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: “Avaliação para as aprendizagens na formação continuada de professores da SEEDF”. Esta investigação faz parte da pesquisa de Mestrado em Educação, realizada pela aluna Roberta de Oliveira Sousa - mat. 19/0130491, orientada pela Profa. Dra. Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas. O objetivo deste estudo visa “Desvelar como se configura a formação continuada em avaliação dos professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.”. Sua participação nesta pesquisa consistirá em: responder a entrevista. Esta pesquisa tem como previsão ser realizada por um período de dois meses. Logo abaixo você deverá assinalar seu consentimento ou não para a participação. Em caso afirmativo, você estará cedendo os direitos à pesquisadora para o uso das informações que serão analisadas na pesquisa, bem como as publicações advindas desse processo. A qualquer momento você pode desistir de sua participação. Para isso basta apenas nos informar, pois assim os dados serão desconsiderados. Sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. As informações obtidas serão analisadas em conjunto pelos pesquisadores, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. Para qualquer esclarecimento, seguem os contatos das pesquisadoras:

Otilia Dantas: otliadantas@unb.br.

Roberta de Oliveira Sousa: robertasousaunb@gmail.com

Concordo em participar desta pesquisa.

Não concordo em participar desta pesquisa.

NOME COMPLETO: _____

CPF _____ DATA ____/____/____

ASSINATURA _____

Agradecemos sua colaboração!

Brasília, 2021.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MEMBRO DA EAPE



Universidade de Brasília - UnB
 Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação - DPP
 Faculdade de Educação - FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a), você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: “Avaliação para as aprendizagens na formação continuada de professores da SEEDF”. Esta investigação faz parte da pesquisa de Mestrado em Educação, realizada pela aluna Roberta de Oliveira Sousa - mat. 19/0130491, orientada pela Profa. Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas. O objetivo deste estudo visa “Desvelar como se configura a formação continuada em avaliação dos professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.”. Sua participação nesta pesquisa consistirá em: responder a entrevista. Esta pesquisa tem como previsão ser realizada por um período de dois meses. Logo abaixo você deverá assinalar seu consentimento ou não para a participação. Em caso afirmativo, você estará cedendo os direitos à pesquisadora para o uso das informações que serão analisadas na pesquisa, bem como as publicações advindas desse processo. A qualquer momento você pode desistir de sua participação. Para isso basta apenas nos informar, pois assim os dados serão desconsiderados. Sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. As informações obtidas serão analisadas em conjunto pelos pesquisadores, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. Para qualquer esclarecimento, seguem os contatos das pesquisadoras:

Otília Dantas: otiliadantas@unb.br.

Roberta de Oliveira Sousa: robertasousaunb@gmail.com

Concordo em participar desta pesquisa.

Não concordo em participar desta pesquisa.

NOME COMPLETO: _____

CPF _____ DATA ____/____/____

ASSINATURA _____

Agradecemos sua colaboração!

Brasília, 2021.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA MEMBRO COMPONENTE DAS DIRETRIZES DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL



Universidade de Brasília - UnB
Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação - DPP
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE



ENTREVISTA COM COMPONENTE DAS DIRETRIZES DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Tema da pesquisa: Avaliação para as aprendizagens na formação continuada de professores da SEEDF.

Mestranda: Roberta de Oliveira Sousa – Mat. 19/0130491

Orientadora: Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

Informações profissionais:

Nome: _____

Idade: _____ **Naturalidade:** _____.

Lotação: _____.

Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Curso:	Curso:	Curso:	Curso:
Ano de ingresso e conclusão:	Ano de ingresso e conclusão:	Ano de ingresso e conclusão:	Ano de ingresso e conclusão:
Instituição:	Instituição:	Instituição:	Instituição:

1. Diz-se que as Diretrizes de Avaliação Educacional foram criadas para dar suporte, bem como incentivar Estados e Municípios a pensar e construir suas próprias diretrizes de avaliação. Você concorda com isto? Em síntese, quais os motivadores para elaboração das Diretrizes?
2. E no DF, como a SEEDF se organizou para materialização deste documento e quais os motivadores para as Diretrizes de Avaliação Educacional?
3. Quais objetivos destas diretrizes você considera alcançar no cotidiano da Escola?

4. Existe alguma diferença na qualidade da educação de sua escola depois que se passou a adotar a Diretrizes de Avaliação Educacional? Do âmbito da prática docente, o que melhorou e o que permaneceu frágil? Do âmbito da gestão, o que melhorou e o que permaneceu frágil?
5. Descreva uma experiência docente positiva motivada pelas Diretrizes de Avaliação Educacional.
6. Descreva uma experiência de gestão positiva motivada pelas Diretrizes de Avaliação Educacional.
7. Em que situações e quando as Diretrizes de Avaliação Educacional contribuem para a formação continuada de professores?
8. Que cursos referentes Diretrizes de Avaliação Educacional foram oferecidos aos professores?
9. Deseja acrescentar alguma informação e/ou comentário?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA MEMBRO COMPONENTE DA EAPE



Universidade de Brasília - UnB
 Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação - DPP
 Faculdade de Educação - FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE



ENTREVISTA COM COMPONENTE DAS DIRETRIZES DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Tema da pesquisa: Avaliação para as aprendizagens na formação continuada de professores da SEEDF

Mestranda: Roberta de Oliveira Sousa – Mat. 19/0130491

Orientadora: Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

Informações profissionais:

Nome: _____

Idade: _____ **Naturalidade:** _____.

Lotação: _____.

Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Curso:	Curso:	Curso:	Curso:
Ano de ingresso e conclusão:	Ano de ingresso e conclusão:	Ano de ingresso e conclusão:	Ano de ingresso e conclusão:
Instituição:	Instituição:	Instituição:	Instituição:

1. Como a gerência de Pesquisa, Avaliação e Formação Continuada para gestão, carreira assistência, orientação educacional e eixos transversais se organiza para oferta de cursos voltados para a avaliação?
2. Quais os motivadores para elaboração de cursos voltados para a avaliação?
3. Quais os objetivos desses cursos?

4. Do âmbito da prática docente, o que melhorou e o que permaneceu frágil após a oferta desses cursos? Do âmbito da gestão, o que melhorou e o que permaneceu frágil?
5. Em que situações e quando os cursos da EAPE contribuem para a formação continuada de professores?
6. Como está à procura dos docentes por cursos voltados para a avaliação?
7. Deseja acrescentar alguma informação e/ou comentário?

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES



Universidade de Brasília - UnB
 Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação - DPP
 Faculdade de Educação - FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE



QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES E PROFESSORAS DA SEEDF

Tema da pesquisa: Avaliação para as aprendizagens na formação continuada de professores da SEEDF

Mestranda: Roberta de Oliveira Sousa – Mat. 19/0130491

Orientadora: Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

I - Identificação

1. **E-mail:** _____.

2. **Idade**

- () Menos de 25 anos
 () 25-29 anos
 () 30-39 anos
 () 40-49 anos
 () 50-59 anos
 () 60 ou mais

3. **Gênero:**

- () M () F () Não deseja informar.

4. **Maior nível de formação:**

- () Inferior à Educação Superior
 () Educação Superior – Curso Superior de Tecnologia
 () Educação Superior – Pedagogia
 () Educação Superior – outros cursos
 () Especialização (Latu Sensu)
 () Mestrado (Stricto Sensu)
 () Doutorado (Stricto Sensu)

5. **Tempo de experiência na docência:**

- () 1 ano
 () 1-2 anos
 () 3-5 anos
 () 11- 15 anos
 () 16-20 anos
 () Mais de 20 anos

6. Ano que ingressou na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) _____.

7. Situação funcional

Contrato temporário

Efetivo

8. Ano/série que atua em 2021

Educação Infantil

1º ano

2º ano

3º ano

4º ano

5º ano

Ensino Fundamental – Anos Finais

Ensino Médio

Coordenação Pedagógica

Gestão

9. Você participou de cursos sobre Avaliação ofertados pela EAPE? Cite três dos cursos sobre avaliação que participou

10. Conteúdos sobre avaliação abordados nos cursos supracitados.

11. Em que a formação continuada ofertada pela SEEDF sobre avaliação contribuiu/contribuiu para a sua prática docente?

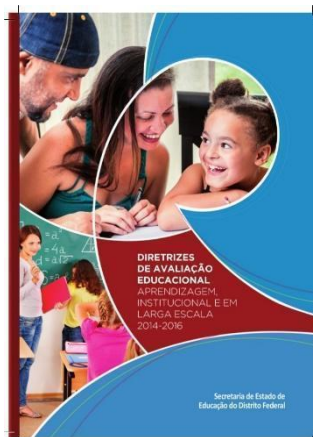
12. Que outros cursos ofertados pela EAPE contribuíram, indiretamente, para sua prática docente em avaliação?

13. Você conhece as Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala?

sim, totalmente,

parcialmente

não



Fonte: SEEDF (2014)

14. Sabe-se da importância da avaliação para escola. É pela avaliação que a escola pode ser reconhecida ou não pela qualidade da educação trabalhada nesse ambiente. Se um pai lhe perguntasse sobre o que é avaliação, o que você responderia?

15. Segundo Villas Boas (2019), existem diferenças conceituais entre "avaliação da aprendizagem" e "avaliação para as aprendizagens". Avaliação para a aprendizagem diz respeito a "tomada de decisões que afetam o ensino e a aprendizagem imediatamente", enquanto avaliação da aprendizagem é "usada para registrar e relatar o que foi aprendido no passado". Você concorda com esta afirmação?

16. Como aplica a afirmação anterior?

17. Há quem diga que existe diferentes funções da avaliação (diagnóstica, formativa e somativa). Como você as desenvolve no cotidiano da sala de aula?

18. Para você quem são os sujeitos concretos da avaliação? Por quê?

19. Por que avaliar? _____

20. Para que avaliar? _____

21. Quem avaliar? _____

22. Qual a importância da autoavaliação em sua prática docente?

23. A avaliação é valorizada pelos estudantes e familiares? Em quais circunstâncias?

24. Com uma palavra identifique o sentido da avaliação para os diferentes atores que compõem a escola?

(a) Professores: _____

(b) Gestores: _____

(c) Familiares: _____

(d) Estudantes: _____

25. Deseja acrescentar alguma informação e/ou comentário?

**ANEXO A - INSTRUMENTOS/PROCEDIMENTOS PRESENTES NAS DIRETRIZES
DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (2014)**

Quadro 1 – Instrumentos/procedimentos que potencializam práticas de avaliação formativa

<p align="center">Avaliação por pares ou colegas</p>	<p>Pode ser realizada em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Consiste em colocar os estudantes avaliando uns aos outros ou realizando atividades em duplas ou em grupos.</p> <p>Pode ser acompanhada de registros escritos. Qualifica o processo avaliativo sem a exigência de atribuição de pontos ou notas. Potencializa a autoavaliação.</p>
<p align="center">Provas</p>	<p>Devem incluir itens/questões contextuais e instigantes. Requerem análise, justificativa, descrição, resumo, conclusão, inferência, raciocínio lógico. Os enunciados devem ser elaborados com precisão de sentido no contexto e, quando for o caso, incluem imagem/figura, gráfico, tabela, texto, etc.</p> <p>Suas questões apresentam conteúdos e informações que promovem aprendizagens também durante sua resolução.</p> <p>Devem ser elaboradas, levando em conta os objetivos de aprendizagem e o nível em que se encontram os estudantes. Enquanto são elaboradas, definem-se os critérios de avaliação que, devem ser sempre comunicados aos estudantes ou, sempre que possível, escritos com sua participação.</p>
<p align="center">Portfólio na educação presencial (na EaD webfólio ou portfólio virtual)</p>	<p>Pasta, caderno ou arquivo que serve para o estudante reunir ou dispor a coleção de suas produções, as quais apresentam evidências da aprendizagem.</p> <p>O portfólio é um procedimento que permite ao aluno realizar a autoavaliação para a aprendizagem. Deve ser acrescido de comentários ou reflexões sobre o que aprende, como aprende e por que aprende, além de favorecer o diálogo com o docente, possibilitando a realização de feedback constante.</p>

Registros reflexivos	<p>São anotações diárias ou em dias combinados com a turma, relacionadas às aprendizagens conquistadas.</p> <p>Os registros reflexivos permitem aos docentes e discentes o acompanhamento das evoluções nas narrativas, bem como na autoavaliação de cada um que produz o registro. O retorno que cada professor apresentar para o estudante não significa que ele deva refazer o registro reflexivo apresentado. Contudo, precisa incorporar as novas orientações na produção do próximo registro. Podem compor o portfólio, a critério do avaliador e dos avaliados.</p>
Seminários, pesquisas, trabalhos de pequenos grupos	<p>Todas as etapas do trabalho devem ser orientadas pelo docente e avaliadas por ele e pelos estudantes.</p> <p>A avaliação por pares ou colegas e a autoavaliação oferecem grande contribuição ao processo.</p> <p>Cada etapa realizada e as diferentes habilidades dos estudantes são valorizadas.</p> <p>Os critérios de avaliação são construídos juntamente com os estudantes.</p>
Autoavaliação	<p>Processo que oportuniza ao estudante analisar seu desempenho e perceber-se como corresponsável pela aprendizagem.</p> <p>Pode ser registrada de forma escrita ou ser feita oralmente. Requer orientação do professor, a partir dos objetivos de aprendizagem e do reconhecimento dos princípios éticos.</p> <p>Não se destina à atribuição de nota, à punição nem ao oferecimento ou retirada de "pontos".</p> <p>Realiza-se em todos os níveis, etapas e modalidades da educação escolar, sempre em consonância com os objetivos de trabalho.</p>

Fontes: VILLAS BOAS, (2008); LIMA (2013).

Fonte: Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagens, institucional em larga escala (2014a)

ANEXO B – CERTIFICADO DO CURSO G-SUITE

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE

CERTIFICADO

Certificamos que

participou do(a) **GSUITE - FERRAMENTAS DO GOOGLE PARA A EDUCAÇÃO**

no período de **08/06/2020** a **12/06/2020**

como **CURSISTA**

Brasília-DF, 13/01/2021



Hélivia Miridan Paranaguá Fraga
Subsecretária - EAPE




Conteúdo

- Apresentação da proposta. Apresentação preliminar do Google Classroom;
- Google Drive: Armazenamento em nuvem. adicionar/remover arquivos;
- Editor de textos - atividades práticas com participação dos cursistas;
- Apresentações - atividades práticas com participação dos cursistas;
- Formulários 1 - possibilidades de usos e alternativas. Criação de formulários;
- Planilhas - atividades práticas, preenchimento e análise de dados preenchidos a partir dos formulários;
- ClassRoom: Criação de Sala de Aula, Inserção de estudantes, inserção de professor auxiliar, inserção de atividades, Agenda;
- Ferramentas (apropriação de materiais): MapMaker e Google Maps e Google Drive: Sites.
- Revisão prática Google Classroom com apresentação das Sala dos Cursistas.
- Extras: Google Livros e Google Acadêmico, Instituto Cultural Google, Google Imagens, YouTube.

Carga horária 30

Registro nº 06021803175153

Para verificar a autenticidade deste certificado, acesse o link: <http://www.eape.se.df.gov.br/verificador>