



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA
COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**O SABER AVALIAR A APRENDIZAGEM: A AQUISIÇÃO DO SABER
DO DOCENTE DE ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DE SUA FORMAÇÃO
ACADÊMICA**

Karllos Augusto Sampaio Junior

Asunción, Paraguay

2024

Karlos Augusto Sampaio Junior

**O SABER AVALIAR A APRENDIZAGEM: A AQUISIÇÃO DO SABER
DO DOCENTE DE ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DE SUA FORMAÇÃO
ACADÊMICA**

Tesis presentada a la Universidad Autónoma de Asunción como requisito parcial para la obtención del título de Doctor en Ciencias de la Educación.

Orientador: Prof. Dr. Daniel González González

Asunción, Paraguay

2024

SAMPAIO JUNIOR, KARLLOS AUGUSTO. 2024

**O SABER AVALIAR A APRENDIZAGEM: A AQUISIÇÃO DO SABER DO DOCENTE
DE ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DE SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA.**

220 pp.

Tutor: Daniel González González

Doctorado en Ciencias de la Educación

Universidad Autónoma de Asunción. 2024

Karlos Augusto Sampaio Junior

**O SABER AVALIAR A APRENDIZAGEM: A AQUISIÇÃO DO SABER
DO DOCENTE DE ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DE SUA FORMAÇÃO
ACADÊMICA**

Esta tesis fue evaluada y aprobada en fecha ___/___/___ para la obtención del título de Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Asunción - UAA

Nome e assinatura dos examinadores:

Prof. Dr. (Presidente)

Prof. Dr. (Membro)

Prof. Dr. (Membro)

Prof. Dr. (Membro)

Prof. Dr. (Membro)

SUMÁRIO

Lista de quadros.....	vii
Resumo.....	xi
Abstract.....	xii
Resumen.....	xiii
INTRODUÇÃO.....	1
1. LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA: FORMAÇÃO PARA O SABER DO DOCENTE COMO POLÍTICA PÚBLICA.....	5
1.1 - Formação docente pelas leis de diretrizes e bases da educação brasileira: breve retrospecto.....	5
1.1.1 - Lei de diretrizes e bases da educação brasileira 4024/61.....	6
1.1.2 - Lei de diretrizes e bases da educação brasileira 5692/71.....	7
1.1.3 - Lei de diretrizes e bases da educação brasileira 9394/96.....	9
2. SABERES PARA A PRÁTICA DOCENTE: EXIGÊNCIAS EM PERSPECTIVAS PARA O DOCENTE NO BRASIL.....	12
2.1 - Perspectiva de liberdade de aprender e ensinar.....	15
2.2 - Perspectiva de liberdade filosófica – pedagógica.....	17
2.3 - Perspectiva de liberdade de cooperação	20
2.4 – Perspectiva mediadora da prática pedagógica em sala de aula	
2.5- Perspectiva contextual – interacional	23
3. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ETIOLOGIA PARA FORMAÇÃO DO SABER DOCENTE NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	30
3.1 – Percepções conceituais.....	30
3.2 – O processo contínuo e cumulativo na avaliação da aprendizagem.....	37
3.3 - Aspectos quantitativos e qualitativos na avaliação da aprendizagem.....	40
3.3.1 – O aspecto quantitativo.....	42
3.3.2 – O aspecto qualitativo.....	45
3.4 – Funcionalidades da avaliação da aprendizagem.....	49
3.4.1 Funções pedagógica e social.....	51
3.4.2 - Funções de controle e organização escolar.....	55
3.4.3 - Funções psicológicas para orientação.....	61
3.4.4 – Funções para objetivos diagnóstico, prognóstico, formativo e somativo.....	64
3.4.4.1 – Objetivo diagnóstico.....	64
3.4.4.2 – Objetivo prognóstico.....	66
3.4.4.3 – Objetivo formativo.....	67
3.4.4.4 – Objetivo somativo.....	69

4. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: TECNICIDADE PARA A FORMAÇÃO DO SABER DOCENTE.....	71
4.1 – Tipos técnicos.....	76
4.1.1 – Tipo técnico da avaliação de contexto.....	76
4.1.2 - Tipo técnico da avaliação de insumo.....	77
4.1.3 – Tipo técnico da avaliação de processo.....	78
4.1.4 – Tipo técnico da avaliação de produto.....	80
4.2 - Instrumentos técnicos de aplicação.....	81
4.2.1 – Conselho de classe.....	81
4.2.1 – Pré-teste.....	82
4.2.3 – Autoavaliação.....	83
4.2.4 - Avaliação cooperativa.....	86
4.2.5 – Observação.....	87
4.2.6 – Inquirição.....	89
4.2.7 – Relatórios.....	90
5. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	92
5. 1 - Tipo e enfoque da investigação.....	92
5. 2 - Problema e objetivos.....	93
5. 3 - Delimitação da pesquisa.....	94
5. 4 - População e amostra.....	95
5. 5 – Técnicas e instrumentos de coleta de dados.....	96
5. 6 – Aspectos éticos da pesquisa	97
5. 7 - Técnicas de Análise de Dados.....	98
6. RESULTADOS OBTIDOS.....	100
6.1 - Questionário semiestruturado aplicado aos docentes.....	100
6.1.1 – Eixo: Formação docente.....	100
6.1.1.1 – Descrição do perfil profissional dos docentes de ensino médio.....	100
6.1.1.2 - Determinação no processo da formação inicial e continuada do docente de ensino médio, das abordagens sobre a avaliação da aprendizagem..	107
6.1.2 Eixo saber docente.....	121
6.1.2.1 Identificação das estratégias que os docentes de ensino médio utilizam para obterem o saber técnico sobre da avaliação da aprendizagem.....	121
6.1.3 Eixo avaliação da aprendizagem.....	135
6.1.3.1 Identificação dos critérios utilizados pelos docentes de ensino médio no processo avaliativo da aprendizagem.....	135
6.1.4 Eixo avaliação da aprendizagem.....	158
6.1.4.1 Verificação da percepção dos docentes de ensino médio quanto aos aspectos técnicos sobre avaliação da aprendizagem.....	158

7. CONCLUSÕES.....	173
8. RECOMENDAÇÕES.....	179
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	180
ANEXOS.....	187
APÊNDICE.....	192

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Faixa etária do docente	100
Quadro 2 – Tempo de docência no ensino médio do docente.....	101
Quadro 3 – Formação inicial do docente.....	102
Quadro 4 – Tipo de pós-graduação que o docente cursou.....	104
Quadro 5- Formação docente em transcurso no momento atual do docente.....	106
Quadro 6- Fase/período que houve abordagem sobre o tema da avaliação da aprendizagem na formação inicial do docente.....	107
Quadro 7 - Frequência do docente em alguma formação continuada específica em avaliação da aprendizagem.....	109
Quadro 8- Classificação do ministrante dos componentes curriculares/disciplinares sobre avaliação da aprendizagem durante a formação inicial ou continuada sob a percepção do docente.....	111
Quadro 9- Método (os) utilizado (os) utilizado (os) pelo ministrante para abordar o tema da avaliação da aprendizagem na formação inicial ou continuada que contribuiu ou contribuem para o saber do docente.....	115
Quadro 10- Descrição da formação inicial ou continuada do docente quanto a abordagem do tema da avaliação da aprendizagem.....	118
Quadro 11 - Aquisição do saber técnico do docente sobre avaliação da aprendizagem a partir da formação inicial e ou continuada.....	121
Quadro 12- Nível de compreensão do saber técnico do docente diante de algum material instrutivo sobre avaliação da aprendizagem.....	125

Quadro 13- Dificuldade encontrada pelo docente ao ter contato com algum material pedagógico que aborda o tema da avaliação da aprendizagem.....	124
Quadro 14- Frequência de busca de orientação durante a prática do docente sobre o tema avaliação da aprendizagem como auxílio para o saber técnico.....	128
Quadro 15- Contribuição do projeto político pedagógico da instituição de ensino de atuação do docente para a aquisição do saber técnico no aspecto da avaliação da aprendizagem.....	130
Quadro 16- Atribuição da aquisição do nível do saber técnico do docente acerca da avaliação da aprendizagem.....	133
Quadro 17- Uso da abordagem de informações sobre avaliação da aprendizagem da formação inicial do docente como critério na promoção do processo avaliativo da aprendizagem.....	135
Quadro 18- Consideração pelo docente, como critério durante a promoção do processo avaliativo da aprendizagem, as informações adquiridas atuais, posteriores à formação inicial ou continuada.....	139
Quadro 19- Consideração pelo docente, como critério no processo avaliativo da aprendizagem, de aspectos curriculares da área do conhecimento de atuação.....	141
Quadro 20- Consideração pelo docente, como critério, alguma filosofia educacional durante o processo avaliativo da aprendizagem.....	144
Quadro 21- Consideração pelo docente, como critério no processo avaliativo da aprendizagem, os aspectos subjetivos de ordenamento escolar, bem como social e psicológico dos discentes.....	148
Quadro 22- Consideração pelo docente, como critério, a influência de aspectos emocionais passionais pessoais no processo avaliativo da aprendizagem.....	151
Quadro 23- Consideração pelo docente, como critério para o processo avaliativo da aprendizagem, dos aspectos referentes a finalidade do ensino médio.....	155

Quadro 24 - Consideração dos objetivos do docente como critério no processo avaliativo da aprendizagem.....	156
Quadro 25 - Identificação do nível atual do docente quanto ao saber técnicos da avaliação da aprendizagem.....	158
Quadro 26- Percepção do saber técnico do docente quanto aos aspectos instigados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira 9394/96, para o processo avaliativo da aprendizagem.....	159
Quadro 27- Percepção do saber técnico do docente quanto ao tipo avaliativo indicado Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira 9394/96 art. 24.....	161
Quadro 28- Percepção do saber técnico do docente sobre o conhecimento dos instrumentos de aplicação avaliativos da aprendizagem.....	163
Quadro 29- Percepção do saber técnico do docente, quanto a dinâmica utilizada no processo avaliativo da aprendizagem considerando aspectos qualitativos, citados na Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira 9394/96.	167
Quadro 30 - Percepção do saber técnico do docente sobre qual objetivo avaliativo da aprendizagem mais considerar quando pretende planejar ações para suprir deficiências de aprendizagem já detectados.....	171

RESUMO

A presente pesquisa apresenta como objetivo geral analisar como a formação acadêmica do docente de ensino médio implica na aquisição do seu saber avaliar a aprendizagem. O estudo foi do modelo não experimental, tipo descritivo com paradigma fenomenológico e enfoque qualitativo. Utilizou-se a população de 20 docentes, nos quais todos participaram. Foi usado como instrumento de coleta de dados o questionário semiestruturado aplicados aos professores. Como resultado é possível descrever que a maioria dos docentes possuem um perfil etário com tendência envelhecimento e conseqüentemente processo de jubilação. Como perfil acadêmico, pode-se determinar que maioria iniciou suas formações através de graduação em licenciatura plena e como formação continuada especialização lato sensu com foco na educação; maioria não frequenta no momento qualquer formação continuada em educação e nenhum docente cursou ou cursa qualquer formação em avaliação da aprendizagem. Identificou-se que os docentes possuem muita dificuldade de compreensão em todo processo de avaliação da aprendizagem, por conta das falhas na abordagem deste tema na formação inicial e ausência de formação continuada específica nesta temática, se utilizam de vários mecanismos auxiliares para a aquisição do saber técnico, mas sem eficiência e solidez técnica. Foi possível identificar principalmente que os docentes durante o processo avaliativo da aprendizagem em maioria não consideram as abordagens da época de sua formação inicial devido a qualidade comprometida negativamente pelo pouco conhecimento do docente ministrante, descontínuo tempo de abordagem e carência nos métodos aplicados. Verificou-se que a percepção do saber técnico sobre avaliação da aprendizagem é considerada média pela maioria dos docentes, atestando pela diferença de decisões tomadas durante o mesmo processo de avaliação da aprendizagem, com escolhas em grande parte divergentes quanto aos aspectos, objetivos tipos e funções avaliativas. Esta pesquisa possibilitou uma reflexão sobre a avaliação da aprendizagem ligada diretamente a qualidade de formação e da prática docente, visando melhor qualificação.

Palavras Chave: Aprendizagem, Avaliação, Formação, Prática Docente.

ABSTRACT

The general objective of this research is to analyze how the educational background of high school teachers involves the acquisition of their knowledge of evaluating learning. The study was of a non-experimental template, descriptive type with a phenomenological paradigm and qualitative focus. 20 people were sought in which everyone participated with a semi-structured questionnaire applied to teachers as a data collection instrument. As a result, it is possible to describe that the majority of teachers have an age profile with a tendency towards aging and consequently the retirement process. As an undergraduate degree, it can be determined that the majority began their training through a full bachelor's degree and lato sensu specialization with a focus on education as graduate degree; The majority do not currently attend any continuing education training and no teacher has attended or is currently attending any training in learning assessment. It has been identified that the teachers have difficulty the entire learning assessment process, because of the failures in approaching this topic in undergraduate degrees and the lack of specific graduate degrees on this topic, they use various auxiliary mechanisms to acquire knowledge technical, but without efficiency and technical solidity. It was mainly possible to identify that during the learning evaluation process, most teachers did not consider the approaches from the time of their initial training due to the quality being negatively compromised by the little knowledge of the teaching teacher, discontinuous approach time and lack of applied methods. It was found that the perception of technical knowledge regarding learning assessment is considered average by most teachers, attesting to the difference in decisions taken during the same learning assessment process, with largely divergent choices regarding aspects, objectives, types and functions. evaluations. This research allowed a reflection on the assessment of learning directly linked to the quality of training and teaching practice, aiming for better qualification.

Keywords: Learning, Assessment, Training, Teaching Practice.

RESUMEN

El objetivo general de esta investigación es analizar cómo la formación académica de los docentes de secundaria implica la adquisición de sus conocimientos de evaluación del aprendizaje. El estudio fue de modelo no experimental, de tipo descriptivo con paradigma fenomenológico y enfoque cualitativo. Se utilizó la población de 20 docentes, en la que participaron todos. Como instrumento de recolección de datos se utilizó el cuestionario semiestructurado aplicado a los docentes. Como resultado, se puede describir que la mayoría de los docentes tienen un perfil de edad con tendencia al envejecimiento y consecuentemente al proceso de jubilación. Como perfil académico se puede determinar que la mayoría inició su formación a través de una licenciatura completa y como formación continua, una especialización lato sensu con enfoque en educación. La mayoría no asiste actualmente a ninguna formación de educación continua y ningún docente ha asistido o está asistiendo actualmente a ninguna formación en evaluación del aprendizaje. Se identificó que los docentes tienen grandes dificultades para comprender todo el proceso de evaluación del aprendizaje, debido a fallas en el abordaje de este tema en la formación inicial y a la falta de formación continua específica sobre este tema, utilizan diversos mecanismos auxiliares para adquirir conocimientos técnicos, pero sin eficiencia y solidez técnica. Principalmente se pudo identificar que durante el proceso de evaluación de los aprendizajes, la mayoría de los docentes no consideraron los enfoques desde el momento de su formación inicial debido a que la calidad se ve comprometida negativamente por el poco conocimiento del docente orientador, el tiempo discontinuo de aproximación y la falta de experiencia aplicada. métodos. Se encontró que la percepción del conocimiento técnico sobre la evaluación de los aprendizajes es considerada promedio por la mayoría de los docentes, lo que atestigua la diferencia en las decisiones tomadas durante el mismo proceso de evaluación de los aprendizajes, con elecciones muy divergentes en cuanto a aspectos, objetivos, tipos y funciones de las evaluaciones. Esta investigación permitió reflexionar sobre la evaluación del aprendizaje directamente vinculado a la calidad de la formación y de la práctica docente, con el objetivo de una mejor calificación.

Palabras clave: Aprendizaje, Evaluación, Formación, Práctica Docente.

INTRODUÇÃO

A presente tese que possui como título: **“O saber avaliar a aprendizagem: a aquisição do saber do docente de ensino médio através de sua formação acadêmica”** possui como principal foco analisar como a formação acadêmica do docente de ensino médio implica na aquisição do seu saber avaliar a aprendizagem.

Constata-se que apesar do discurso pedagógico e psicopedagógico, atualmente ofertam-se pensamentos e planos sobre avaliação para sua execução, que efetivamente gera apenas um mero controle do processo ensino-aprendizagem, visto que o trabalho educativo desenvolvido continua ligado à concepção tradicional de educação (Freire, 2000).

Como contribuição neste processo de manutenção do andamento das ações pedagógicas vê-se a importância do docente como partícipe direto neste processo, no qual importa que o mesmo saiba que suas percepções e suas fundamentações serão interferidas por seu perfil de formação docente.

Crê-se que a evolução do processo avaliativo da aprendizagem em seus vários níveis e modalidades a todo instante sofre modificação, onde a avaliação na escola é a mais rápida se não a primeira a sofrer problemas que sempre esbarram em questões conservadoras difíceis de serem exequíveis.

A avaliação da aprendizagem caracteriza-se como instituição social, como fator histórico e de natureza transformadora na escola, com isso tem sido inquirida das mais diversas maneiras a sempre ser repensada, em várias frentes e formas de discussão (Luckesi, 2022a).

Com isso, a investigação possui uma problemática: Como a formação acadêmica do docente de ensino médio implica na aquisição do seu saber avaliar a aprendizagem? Pretende-se então analisar como a formação acadêmica do docente de ensino médio implica na aquisição do seu saber avaliar a aprendizagem.

Para o desenvolvimento desta pesquisa elegeram-se os eixos:

- Formação docente: entende-se como o momento no qual o professor inicia e dá continuidade à sua formação e profissionalização para o exercício otimizado de excelência de suas atividades (Perrenoud, 2022b).

- Saberes docentes: entende-se como a relação entre as ações pedagógicas e o contexto de sala de aula, onde aquelas condicionam-se a possibilidades e recursos disponíveis e exequíveis (Tardif, 2017)

- Avaliação da aprendizagem: entende-se como momento reservado para o docente estabelecer formas e tipos de instrumentos na intenção de estabelecer com seus alunos prioridades de aprendizagens (Saul, 2019).

A partir da observação dos eixos definidos perguntas específicas surgiram com o intuito de especificamente conduzir a investigação, nas quais foram: Como é o perfil acadêmico e de formação inicial e continuada dos docentes de ensino médio? Qual a forma de abordagem na formação inicial e continuada do docente de ensino médio sobre o tema avaliação da aprendizagem? Que estratégia os docentes de ensino médio utilizam para obterem o saber técnico para avaliar a aprendizagem? Qual critério os docentes de ensino médio utilizam no processo avaliativo da aprendizagem? Que percepção os docentes de ensino médio possuem quanto a avaliação da aprendizagem sobre aspectos etiológicos e de tecnicidade avaliativos? Estas postas, surgiu o problema a ser investigado: Como a formação acadêmica do docente de ensino médio implica na aquisição do seu saber avaliar a aprendizagem?

Com isso o objetivo geral da investigação proposto é: Analisar como a formação acadêmica do docente de ensino médio implica na aquisição do seu saber avaliar a aprendizagem, tendo como objetivos específicos:

1. Descrever o perfil profissional dos docentes de ensino médio.
2. Determinar no processo da formação inicial e continuada do docente de ensino médio, as abordagens sobre a avaliação da aprendizagem.

3. Identificar as estratégias que os docentes de ensino médio utilizam para obterem o saber acerca da avaliação da aprendizagem.
4. Identificar os critérios utilizados pelos docentes de ensino médio no processo avaliativo da aprendizagem.
5. Verificar a percepção dos docentes de ensino médio quanto aos aspectos técnicos sobre avaliação da aprendizagem.

A presente tese justifica-se dado que avaliar é parte da ação pedagógica, dado o ato de avaliar requerer leitura, reflexão, debate, revisão de conceitos, prática, dado ainda que a ação de avaliar conota julgamento, definição de comportamentos e estados psicológicos diferentes, nos quais estão inclusos os docentes, personagens executores desta ação no ambiente educacional e escolar.

Pela relevante discussão relacionada à formação dos saberes docentes, ainda nos contextos de suas teorias acadêmicas de graduação e pós-graduação quanto ao domínio do tema “avaliação da aprendizagem”.

Assim esta, estrutura-se com a introdução, onde traz um breve comentário abordando o problema elencado que gerou a pesquisa, o destaque às variáveis da pesquisa, às perguntas específicas, conseqüentemente apresenta o objetivo geral, objetivos específicos e a justificativa que aponta a relevância deste título.

A primeira seção expõe a Legislação Educacional Brasileira: Formação para o Saber do Docente como Política Pública; na segunda seção apresenta os Saberes para a Prática Docente através das Exigências em Perspectivas no Brasil, na terceira seção descreve a Etiologia da Avaliação da Aprendizagem para Formação do Saber Docente no Contexto Brasileiro por fim na quarta seção indica a Tecnicidade da Avaliação da Aprendizagem para a Formação do Saber Docente.

A quinta seção se destacam os aspectos metodológicos o tipo e enfoque da pesquisa, o problema e objetivos, a delimitação da pesquisa, a população e amostra; técnicas e instrumentos de coleta de dado e os aspectos éticos da pesquisa.

Na sexta sessão estão apresentados os resultados da pesquisa colhidos pelo questionário semiestruturado, baseados nos objetivos específicos e norteados pelos eixos, traduzidos pela interpretação dos quadros correspondentes a partir das respostas colhidas.

Na sétima parte estão as conclusões da pesquisa onde são apontados descritos resultados e respostas que contemplam os objetivos específicos, objetivo geral e responde ao problema da pesquisa.

Por fim as recomendações que poderão ser encaminhadas ideias nas quais poderão ser analisadas por posteriores pesquisas e tomadas como fonte de referência.

1. LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA: FORMAÇÃO PARA O SABER DO DOCENTE COMO POLÍTICA PÚBLICA

1.1 - Formação docente pelas leis de diretrizes e bases da educação brasileira: breve retrospecto

Normalmente os docentes atuavam em suas funções com características leigas dadas a quase impossibilidade no acesso a uma formação mais plena e científica ser na prática inexistente no cenário do Brasil, no início do período republicano, estendendo-se até meados dos anos 1990 (Ghiraldelli Jr., 1991).

No Brasil a formação docente historicamente passou um longo período sem uma sistematização e exigência mínima para o exercício profissional visando uma oferta de qualidade de ensino mínima.

A União pouco chamou para si a competência e responsabilidade da formação docente, atribuindo aos estados esta responsabilidade, que pela complexa heterogeneidade cultural, financeira/econômica e geográfica; não equânime distribuição financeira, formava um docente sem um padrão de qualidade nacional do Brasil.

Pereira (apud Cavalcante, 1994) aponta uma formação docente, nas três primeiras décadas do período republicano brasileiro, sem objetivos claros, conteúdos nacionais, sem um plano comum sólido em nível de território.

Na década de 1940 observou-se uma tentativa de organiza, sistematizar e aperfeiçoar o nível da formação docente no Brasil, forçado principalmente pelo momento econômico dado ao processo de industrialização que passava o país, exigindo uma melhor formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Dada esta fragilidade e déficit, foi instituída pelo então presidente da república Getúlio Vargas, por conta da não sistematização e ausência de uma lei de diretrizes educacionais, a Lei Orgânica de Ensino Normal 8530 de 2 de janeiro de 1946 que passou a regular em âmbito nacional brasileiro a formação docente fixando a duração de cursos para

professores e regentes auxiliares, currículo e planejamento básico adaptado às questões regionais, formação de gestores e administradores escolares e um certo padrão mínimo de oferta de educação escolar priorizando a educação infantil (Cavalcante, 1994).

Apesar do decreto da Lei Orgânica 8530/46, os anos 1950, vislumbravam incipiente avanço na formação docente no Brasil como descreve Cavalcante (1994):

A maioria dos cursos de habilitação magistério funciona em prédios escolares precários, necessitando de recuperação, e muitos, até mesmo, de ampliação de suas instalações físicas, inclusive os que funcionam nos institutos de educação. Por outro lado, há também falta de laboratórios, bibliotecas e acervo bibliográficos, bem como de material didático – pedagógico de apoio ao trabalho do professor e aluno (p.21).

Em 1994, Cavalcante destacou ainda que a formação docente brasileira, pela ausência de implantação de estatutos, planos de promoção de carreira, um salário básico mínimo, contribuiu para a degradação, desvalorização e baixa procura de profissionais, contribuindo para uma baixíssima oferta de qualidade educacional.

Com a obrigatoriedade constitucional da criação de lei específica de regulamentação e organização da estrutura educacional brasileira, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, a partir dos anos 1960, mesmo de forma germinativa, iniciou-se um debate legítimo acerca da formação docente bem como sua prática.

1.1.1 - Lei de diretrizes e bases da educação brasileira 4024/61

Com a sistematização e estruturação oficial da educação brasileira a partir dos anos 1960, iniciou-se um compromisso maior na formação do profissional docente, onde pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil 4024 de 20 de dezembro de 1961, LDB 4024/61, de acordo com o grau, nível e tipo de ensino havia uma formação e exigência específica.

Para a formação docente destinada ao ensino primário e ensino médio e seus ciclos a LDB 4024/61 no art. 52 específica que para o exercício docente seria necessária à formação

através das escolas normais ginasiais e colegiais, nas quais a preparação pedagógica seria acrescentada de forma secundária (Brasil, 2010a).

Expõem-se que neste período o surgimento de dois tipos de docentes nos quais exerceriam suas atividades de acordo com o nível de formação submetido, previsto no art. 54 da LDB 4024/61, advindos da formação das escolas normais de grau ginasial, seriam regentes de ensino primário e os oriundos das escolas normais de grau colegial seriam professores primários (Brasil, 2010a).

Pela LDB 4024/61 art. 59, uma forma alternativa de oferta, que se observava para formação de professores, seria através das faculdades de filosofia, ciências e letras, onde se incluía também a formação docente, voltada para o ensino técnico, além ainda de formar novos docentes para exercício de formadores nas escolas normais do Brasil (Brasil, 2010a).

De forma incipiente, porém revolucionária para a época, percebeu-se certo avanço neste aspecto, provocada pela nova conjuntura em que o Brasil passava motivado pela industrialização crescente, rápido e dinâmico processo urbano e com necessidade urgente de mão de obra qualificada e melhoramento dos índices de analfabetismo (Romanelli, 2014).

1.1.2 - Lei de diretrizes e bases da educação brasileira 5692/71

O bojo da educação transformou-se com as novas posturas a partir dos anos 1968, quando o fator econômico passava a ter novas dimensões e impactos internos no território brasileiro, visto que a nova alavancada do capital externo, permitiu um novo momento da industrialização e outros setores da economia da produção secundária, fato que diante de novas demandas educacionais, a partir deste período, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil 4024/61, seria substituída pela nova lei pertinente às realidades e exigências sociais, econômicas e políticas.

Os anos de governo ditatorial militar no Brasil caracterizaram-se por grandes tensões sociais, mudança de comportamento social, novas posturas governamentais, reordenamento das relações ideológicas e políticas.

Romanelli (2014) aponta que paralelo ao grande crescimento econômico, cresceram-se grandes demandas sociais no campo da educação, onde uma crise sistêmica permeou toda a estrutura nacional brasileira, obrigando assim o país recorrer à organização americana Agencia de Desenvolvimento Internacional com sigla AID, para cooperação técnica e cooperação financeira configurando os acordos MEC-Usaid.

A partir dos acordos MEC-USAID o sistema educacional brasileiro passou por reformas tanto no ensino superior com a Lei 5540 de 28 de novembro de 1968 e principalmente através da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil 5692 de 11 de agosto de 1971 que trazia uma ampla reforma nos ensinos de 1º e 2º graus, enfatizando a necessidade prioritária de discussão e investimento educacional (Romanelli, 2014).

A nação brasileira a partir deste momento histórico passaria a ser comandada pela potência norte americana em todos os seus aspectos inclusive nas políticas educacionais, determinando o que toda a população em idade escolar, modalidade e nível de ensino deveria aprender, visando principalmente o aumento de demanda de mão de obra para a produção industrial.

A educação brasileira adotaria características empresariais, com o propósito da eficácia como alicerce de uma educação voltada para as reais necessidades do país e ao mesmo tempo com um caráter disciplinador comportamental, necessários para a obtenção deste perfil desenvolvimentista.

No aspecto mais direto da formação docente no art. 29 da LDB 5692/71 observava-se uma intencionalidade de formar um profissional docente com uma visão mais holística possível, com uma formação mais intensa na série e grau que exerceria a docência, voltado para o domínio das disciplinas que estariam envolvidos e por fim de forma inédita, focou-se uma atenção especial ao aluno, entendendo e respeitando sua individualidade através da observância das etapas e fases da aprendizagem (Brasil, 2010b).

Por conta da intervenção e conseqüente acordo MEC-Usaid, que propositadamente exigia uma melhor qualidade educacional, forçada devido às exigências empresariais e hierárquicas que investidores estrangeiros mantinham no Brasil, o acesso ao exercício

docente tornou-se mais detalhado e com um maior rigor intelectual em comparação com LDB 4024/61.

Assim no art. 30 da LDB 5692/71, definia que o profissional docente para exercício do magistério de 1º grau da 1ª a 8ª séries deveriam no mínimo possuir habilitação de 2º grau para as séries iniciais e licenciatura de curta duração para as séries finais, e para todo o 2º grau curso de licenciatura plena preferencialmente para a prática docente na 3ª série do ensino de 2º grau (Brasil, 2010b).

Os espaços oficiais de formação docente neste período no Brasil de acordo com o art. 31 da LDB 5692/71 reservavam-se as universidades que mantinham cursos de duração plena, para docentes ministrantes de 2º grau e demais instituições autorizadas por lei específica às demais formações pedagógicas técnicas e ou de formação de 1º grau (Brasil, 2010b).

Observou-se no art. 77 e art. 78 da LDB 5692/71 a carência profissional docente em relação à demanda educacional, mesmo permitindo candidatos que já houvessem concluído o ensino de 1º grau para o exercício docente, nos quais seriam submetidos a exames e capacitações pelos conselhos de educação, como também candidatos à prática docente de qualquer outra formação mediante complementações acadêmicas voltadas à formação pedagógica (Brasil, 2010b).

1.1.3 - Lei de diretrizes e bases da educação brasileira 9394/96

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil 9394 de 20 de dezembro de 1996, LDB 9394/96, atual lei regulamentadora e reguladora, aborda como princípio básico, uma educação voltada para os aspectos formativos do ser humano nos quais todos os contextos de convivência dos estudantes deveriam ser levados em consideração como formadores e contribuidores de saberes.

Observa-se uma mudança em relação às demais leis educacionais anteriores motivada inclusive pelo novo contexto interno em que o país vivia especialmente devido à regência da nova constituição federal promulgada em 1988.

Com a nova lei de diretriz educacional brasileira, houve uma necessária preocupação com a qualidade educacional, para tal, exigências nas áreas do efetivo trabalho do magistério se fizeram urgentes. Assim pela LDB 9394/96 art. 61, parágrafo único estabelece (Brasil, 2010c):

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (p. 46).

Diante desta recomendação atual exige-se que o docente adquira uma formação pautada na transversalidade das ciências, com um perfil acadêmico funcional voltado para uma prática docente com característica de um ensino significativo.

Na LDB 9394/96 art. 62, os docentes para exercício do magistério, obrigatoriamente pela diretriz atual, obrigam-se a possuir no mínimo licenciatura plena como formação, para o exercício docente para a educação básica, que pela nova lei de diretrizes educacionais é composta também pelo ensino médio, tendo uma pequena exceção para o exercício docente com formação média em modalidade Normal, como cita (Brasil, 2010c):

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 (p. 46).

Obrigou-se por uma mudança significativa do perfil docente, contextualizado para condução de uma educação não só destinada a formação simples de profissionais para o mercado de trabalho, porém destinada à formação de pessoas para uma civilidade tolerável no país (Alves, 2020).

A formação docente na atual LDB 9394/96 define o subsídio e responsabilidade das três esferas da organização territorial, em cooperação e colaboração para a manutenção da promoção de formação inicial, continuada e capacitações contínuas dos docentes para o magistério pleno, como destaca a LDB 9394/96 art. 63 (Brasil, 2010c):

Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (p. 47).

2. SABERES PARA A PRÁTICA DOCENTE: EXIGÊNCIAS EM PERSPECTIVAS PARA O DOCENTE NO BRASIL

O saber docente na concepção do pensamento educacional é apontado como um processo contínuo, de valorização do docente, objetivando a conquista de um espaço profissional amplo, de inclusão social, de envolvimento comunitário e manutenção democrática para estabelecer sua valorização como profissão e como profissional (Imbernón, 2021).

No Brasil, a formação docente que gera o saber docente, veio a ter atenção e ser exigida para motivação qualitativa de resultados no âmbito educacional. a partir dos anos 1990, quando da normatização e exigência legal pós-LDB 9394/96.

Obrigatoriamente e preferencialmente o exercício profissional passou ser exercido apenas por docente com formação a nível superior de caráter pleno através de universidades ou instituições devidamente autorizadas para a formação.

Pelo lastro histórico, o déficit público, oriundo da própria história educacional do Brasil, em relação a oferta educacional e praticamente a preocupação com formação de professores, sempre foi entendida como não urgente e como fator de contenção de gastos públicos seguindo a filosofia de cada governo em sua época (Romanelli, 2014).

Os docentes em exercício no Brasil no final do século XX e início do século XXI eram os mesmos, com um ranço de práticas isoladas, prontas, de uma educação tecnicista voltada apenas para o mercado de trabalho e consumidor, sem a valorização total do ser humano e suas faculdades subjetivas.

Tanto que na LDB 9394/96 art. 3º nos incisos II, III e IV especificamente, estabelecem os princípios educacionais da educação brasileira (Brasil, 2010c):

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância (p. 9).

Tardif (2017) nesta perspectiva da formação docente inter-relacionada, chamando-a de saberes, defende que este saber é plural, oriundos de toda sua experiência acadêmica absorvida por seus formadores e sistema curricular disposto.

Para tanto, Imbernón (2021) em relação à formação docente geradora dos saberes docentes, deve ter como base os princípios educacionais propostos, assim aconselha:

O século XXI representa um acontecimento mítico para todos os que nasceram na segunda metade do século anterior, e por isso parece necessário que toda instituição educativa (desde a que se encarrega das etapas iniciais até a universidade, bem como toda instituição responsável pela formação inicial e permanente, como instituições “que tem função de educar”) e a profissão docente (entendida como algo mais que a soma dos professores se dedicam a essa tarefa nessas instituições) devem mudar radicalmente, tornando-se algo realmente diferente, apropriado às enormes mudanças que sacudiram o último quartel do século XX. Em suma, a profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato, provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora (p.7).

Assim Libâneo (2019) sugere um perfil para um docente para o futuro seguindo os contextos atuais com espaços diminuídos através das informações:

O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para aprender a agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio de linguagem informacional, saber usar os meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias (p. 12).

Tardif (2017) neste escopo, alerta para a preocupação da formação docente não cair na perspectiva do sociologismo, que tende a eliminar o saber, reduzindo a formação e o saber docente à mera produção social descontextualizada de suas ações, subordinada a fatores ideológicos sociais externos, tendentes a imporem uma determinada cultura e ordem social.

A condição humana consequente de mais acessos às informações, com uma valorização maior dos aspectos individuais, cognitivos, afetivos, caracterizando um aspecto qualitativo - formativo, obriga o docente a sempre estar repensando a cerca de si mesmo especialmente quando se refere à prática educativa.

Schön (apud Perrenoud, 2022b) aponta a ideia do professor reflexivo, cômico de sua ação no percurso do processo de aprendizado admitindo que não estar imune a equívocos profissionais, defende a reflexão na ação docente e sua formação lhe garante capitalizar mais experiências e saberes necessários a serem utilizados em momento propício.

A pertinência de um docente diferenciado deverá considerar sua história de aquisição de seus saberes que iniciam com suas questões individuais, passando por sua formação básica, sua formação profissional, culminando na prática docente e sua vivência profissional, resultando em uma vasta experiência, aspectos estes que jamais poderão ser resumidos a fatores burocráticos e ideológicos dissonantes da escola, sala de aula e do sistema educacional (Tardif, 2017).

Perrenoud (2022b) classifica a prática reflexiva pelos saberes docentes para que se evite uma simples conveniência do profissional ao exercício da profissão condicionada a horários pré-estabelecidos, a procedimentos prescritos que tirem a identidade do docente em relação ao seu local de trabalho, sua autoconfiança, autonomia, inibindo assim uma evolução nos aspectos sociais e consequentemente profissionais.

Imbernón (2021) contrapondo esta perspectiva destaca a necessidade de interrelação do docente à instituição de formação geradora dos saberes necessários e instituições educativas de exercício do docente nos parâmetros de sua formação no século XXI.

Neste quadro social do docente de forma sistêmica interdependente e cíclica, deverá se auto influenciar com sua instituição formadora em todo processo de convivência, pelas

suas políticas de relacionamento social nas quais de uma forma direta ou indireta repercutirão na sociedade em geral em especial na instituição da prática pedagógica.

2.1 - Perspectiva de liberdade de aprender e ensinar

Sem desprezar as características da cientificidade, dos padrões básicos dos métodos, das raízes das metodologias, percebe-se atualmente uma tendência não mais dedicada exclusivamente para estas características, porém a abertura à contradição, à criação e às novidades de tentativas, deve fomentar a relação do saber docente em sua prática.

A perspectiva de liberdade na prática dos saberes docentes oriunda da formação, trouxe a possibilidade do questionamento crítico necessário ao perfil do novo profissional docente, como bem cita Imbernón (2021):

A formação também servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam – por está sujeito a pessoas que não participam da ação profissional -, as condições de trabalho, a estrutura hierárquica etc. (p. 15).

Com a redemocratização, princípios naturais de liberdade no final do século XX vieram à tona, provocando assim as instituições formadoras modificarem suas bases curriculares de construção formadora sob uma nova perspectiva de formação de profissionais condizentes com a realidade filosófica, especialmente determinada nos novos parâmetros educacionais legais impostos pela na diretriz do ensino.

Estes obstáculos conjunturais erguidos historicamente e que de forma obscura tentam ser perpetuados à bem de vantagens do sistema de poder, dificilmente serão fáceis de serem transponíveis, pois são obstáculos ideológicos e só também com armas ideológicas poderão ser combatidos, com o senso de criticidade docente, adquirido em sua formação para a prática de seus saberes dentro de sua liberdade de aprender e ensinar.

O docente em seu saber, por esta perspectiva de liberdade, constitui-se como um ser completamente integrado em seus desafios, no qual adquire pela reflexão de seus atos uma boa evolução na perspectiva de aprender e ensinar, assim como ilustra Perrenoud (2022b): “O profissional reflexivo vive na complexidade “como um peixe dentro d’água”, ou, pelo menos, sem revolta e sem a nostalgia incurável do tempo em que tudo representava segurança” (p. 63).

Libâneo (2020) aponta o saber docente gerado de uma formação afirmando: “orientação da investigação-ação em função do pensamento do professor investigador, do aprender a aprender” (p. 84).

A perspectiva do saber docente na liberdade de aprender e ensinar aporta na valorização do ser humano profissional, considerando especialmente a valorização de conhecimento e experiência pré-concebidos neste perfil de formação.

Ao longo, transformaram-se os docentes em apenas bons dominadores de conteúdo, capazes de retransmiti-los, dando-lhes caráter impositivo, sufocando assim a diversificação de seus saberes, o que revela que suas possíveis formações foram conduzidas com metodologias de absorção de conteúdo em uma expectativa meramente técnica, uniforme e linear.

O saber docente para uma prática de excelência em uma perspectiva de liberdade de aprender e ensinar volta-se completamente para a aquisição do conhecimento técnico e ao mesmo tempo contextualizado ao local onde de fato o docente exercerá suas ações, nos quais o respeito a experiência e à remodelagem de sua prática deverá ser considerada (Imbernón, 2021).

Tardif (2017) sobre o saber docente nesta perspectiva destaca:

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “ciência prática” (p. 14).

O saber docente nesta perspectiva possibilita uma grande diferenciação de sua profissão pelo exercício prático em relação às demais profissões, dada a condição de se fundir suas ações ao conhecimento prático.

2.2 - Perspectiva de liberdade filosófica - pedagógica

O princípio filosófico – pedagógico em educação sempre foi o instrumento usado quando se quiz implantar um modelo, um comportamento e ou uma formação cultural, como assim afirma Luckesi (2019):

Uma pedagogia inclui mais elementos que os puros pressupostos filosóficos da educação, tais como os processos socioculturais, a concepção psicológica do educando, a forma de organização do processo educacional etc.; porém, esses elementos compõem uma Pedagogia à medida que estão aglutinados e articulados a partir de um pressuposto, de um direcionamento filosófico. A reflexão filosófica sobre educação é que dá o tom à pedagogia, garantindo-lhe compreensão dos valores que, hoje, direcionam a prática educacional e dos valores que deverão orientá-la para o futuro (p. 33).

Em relação ao contexto do Brasil de acordo com o objetivo e projeto de governo de época, o sistema de ensino escolar é usado através de sua prática ofertada com seu trabalho filosófico – pedagógico seguindo diretamente determinações, condicionado assim ao controle governamental e conseqüentemente controlando discente e principalmente seus docentes.

Portanto o princípio filosófico – pedagógico acompanha sempre o momento que determinado contexto exige, que no caso do Brasil, o maior controle ocorreu no período militar, onde o contraditório ao regime sofria censura, as escolas resumiam-se apenas a formar aos olhos do governo “bons cidadãos” revestidos de “capacidade” para terem um emprego em uma fábrica.

A docência brasileira do século XX adquiriu saberes com a concepção de uma educação redentora, onde por influência de sua própria formação se comportava com sua “convicção imutável” de sua filosofia – pedagógica.

Luckesi (2019) conceituou o princípio redentor da prática docente pela filosofia – pedagógica:

Nesse contexto, a educação assume uma significativa margem de autonomia, na medida em que deve configurar e manter a conformação do corpo social. Em vez de receber as interferências da sociedade, é ela que interfere, quase que de forma absoluta, nos destinos do todo social, curando-o de suas mazelas (p. 38).

Imbernón (2021) em uma perspectiva de educação do século XXI estabelece que na prática pelo saber docente, o contexto precisa ser considerado, para que funcione de forma significativa e real às condições de aplicabilidade.

Perrenoud (2022b) neste âmbito faz uma reflexão:

Um observador que voltasse à vida depois de um século de hibernação notaria mudanças consideráveis na cidade, na indústria, nos transportes, na alimentação, na agricultura, nas comunicações de massa, nos costumes, na medicina e nas atividades domésticas. Se, por acaso, entrasse em uma escola, encontraria uma sala de aula, uma lousa e um professor dirigindo-se a um grupo de alunos (p. 190).

Vê-se certa redenção ideológica a princípios formadores iniciais do contexto educacional que são relegados como imutáveis, como verdades plenas que comprometem o sistema de ensino em todos os seus âmbitos. O docente então constrói seus saberes formatado neste escopo para sua e sua prática, sem a verdadeira liberdade de estabelecer que procedimento filosófico – pedagógico poderia ser mais aplicável, coerente, eficaz e eficiente em seu raio de percepção e ação.

Por esta perspectiva, não se opina em desvalorizar os rudimentos formadores das práticas filosóficas – pedagógicas, sim trazê-las à tona, no contexto do comportamento humano, no ambiente em que a escola está inserida, respeitando as exigências sociais para se possível viverem em um ambiente social mais aceitável (Perrenoud, 2002b).

Tardif (2017) caracteriza uma racionalidade nesta perspectiva do saber docente para sua prática, afirmando que em um saber subjetivamente apurado é capaz de emitir juízo lógico acerca de situações variadas, juízos estes desprovidos de vícios ideológicos contrários à liberdade de agir, bem como proporciona uma condição de argumentação coerente, permitindo a este docente um repertório de conhecimento necessários para a sua escolha e aplicação da filosofia – pedagógica ideal.

Como Imbernón (2021) assim observa:

O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível (p. 24).

Nesta perspectiva do saber docente, a prática deverá ter amplo conhecimento, permitindo a liberdade de escolher qual procedimento metodológico melhor se adéqua à sua realidade de trabalho e convivência Shuman (apud Imbernón, 2021) indica:

Há a necessidade de um conhecimento polivalente que compreenda diferentes âmbitos: o sistema (em suas estruturas próprias, sintáticas, ideológicas ou em sua organização), os problemas que dão origem à construção dos conhecimentos, o pedagógico geral, o metodológico – curricular o contextual e os próprios sujeitos da educação (p. 31).

Os saberes docentes de profissionais livres para decidir sua prática filosófica – pedagógica tendem a ser práticos – reflexivos, pois especialmente quando encontram situações complexas contrárias à prática pedagógica estática, comportam-se como um mediador com intervenções pontuais contextualizadas aliadas aos aspectos formativos que envolvem seu ambiente de exercício profissional.

Tardif (2017) aponta que os saberes docentes na prática com liberdade filosófica – pedagógica tende a dar resultado qualitativo, dado o docente ser capaz de estabelecer suas relações cognitivas e intelectuais, bem como por sua experiência conseguir criar e escolher meios adequados em sua ação:

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

Assim Libâneo (2019) por conta desta característica plural do docente, capaz de se reinventar confere a importância desta liberdade nesta perspectiva de formação afirmando:

A ideia é a de que o professor possa pensar sua prática, ou em outros termos, que o professor desenvolva a capacidade reflexiva sobre sua própria prática. Tal capacidade implicaria por parte do professor uma intencionalidade e uma reflexão sobre seu trabalho (p. 84).

2.3 - Perspectiva de liberdade de cooperação

A liberdade de cooperação na formação docente brasileira é derivada dos princípios norteadores regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, onde assevera esta perspectiva nas instituições formadoras destes profissionais objetivando como resultado o saber docente para práticas capazes de consolidar tal princípio em seu ambiente de trabalho e conseqüentemente na sociedade.

Tardif (2017) citando a perspectiva da liberdade de cooperação, para o saber docente e observando a inclusão social em que o docente se encontra, menciona:

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo os saberes deles (p. 16).

Stenhouse (apud Imbernón, 2021) assim expressa: “O poder de um professor isolado é limitado. Sem o esforço dele, jamais se poderá obter a melhoria das escolas, mas os trabalhos individuais são ineficazes se não estão organizados e apoiados” (p. 52).

Observa-se a problemática do individualismo em detrimento da individualidade, que isola a possibilidade da prática do saber do docente tanto em sua formação quanto em seu exercício, perpetuando o rito de entender que o professor é apenas constituído dele mesmo e de seus conhecimentos:

A dimensão de um profissional multidimensional, com visão ampla de seu contexto, bem relacionado, interacionista, são umas das grandes exigências para um mercado de trabalho exigente, para tanto Perrenoud (2022b) declara: “Inseridos em um ambiente de trabalho que controla seus desejos de mudança, os professores não conseguem, ou melhor, não se sentem autorizados a “mudar sozinhos” (p. 182).

O saber docente para sua prática nesta perspectiva, não é diferente, muito embora fatores conservadores conduzam exigentemente o profissional apenas em possuir uma boa leitura de livros de sua área de atuação, no cumprimento das ordens da coordenação pedagógica, no cumprimento dos horários em sala de aula subordinado à matriz curricular de disciplinas, tornado irrelevante a perspectiva da liberdade de cooperação (Imbernón, 2021).

A perspectiva da liberdade de cooperação para o saber docente em sua prática parece plena, porém a história da sociedade no Brasil assistiu a um momento em que as instituições superiores pela reforma universitária de 1968, a descentralização e até a proibição camuflada com o princípio da “ordem social”, dificultou a possibilidade de agrupamento, reunião específica, manifestação, troca de experiências em qualquer nível, principalmente na esfera docente (Romanelli, 2014).

O saber docente nesta perspectiva da liberdade para a cooperação tende a promover a libertação deste profissional dos ergástulos invisíveis da história e costumes antissociais, tende a permitir a construção de uma sociedade mais condizentes com suas capacidades como declara Imbernón (2021): “Ser um profissional da educação significará participar na emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social” (p. 29).

A perspectiva docente baseada na liberdade cooperativa para o saber docente não isenta estes docentes de contraposições, contradições, conflitos, ao contrário, por estes estágios, os mesmos são fortalecidos nas bases de formação de conceitos e realidades

tornando necessária a reflexão constante de sua prática profissional e social na qual a troca de experiência, a interdependência intelectual, torna-se necessárias (Perrenoud, 2022b).

A função do docente como agente da educação será dificultada se esta perspectiva do saber docente para sua prática for negligenciada, ocasionando conseqüentemente na alienação pelo sistema das imposições das ideias, pelo controle de suas ações, levando-o ao convencimento da ideia e do discurso pronto e acabado, excluindo-o dos debates construtivos e o levando ao isolamento intelectual participativo.

É necessária a responsabilidade das instituições formadoras como também das instituições de exercício prático do saber docente no cuidado de não estabelecerem ou fomentarem os agentes sabotadores da liberdade cooperativa do docente, assim Imbernón (2021) cita:

O ambiente de trabalho do professor, a tendência à rotina pelo desenvolvimento de um número limitado de esquemas práticos, a limitação das atribuições, seu incentivo profissional, a busca de indicadores de desempenho, a cultura pedagógica social, a solidão educativa, sua formação inicial padronizada, a hierarquização e burocratização crescentes, o baixo auto – conceito profissional e a possível desvalorização da ação pedagógica por parte das famílias (e da sociedade, portanto) e do próprio grupo profissional (p. 35).

Perrenoud (2022b) alude sobre o dinamismo do processo de aprendizagem apontado transformações velozes onde programas se renovam, tecnologias são cada vez mais sofisticadas, alunos são menos dóceis e com mais dificuldades para aprender; estruturas de ensino tornam-se mais complexas necessitando assim na urgente construção do saber docente na perspectiva de liberdade de cooperação que holisticamente espera-se na inserção deste docente neste meio transformado.

Tardif (2017) menciona a importância do saber docente na perspectiva da liberdade de cooperação, citando as experiências contribuidoras, nas quais possibilitam a redução das incertezas frente às realidades contextuais e problemas a serem encontrados:

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso de experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (p. 52).

Neste bojo, um docente com um saber para a prática sem a perspectiva de liberdade cooperativa, será conduzido ao exercício do enciclopedismo técnico e dominador; como mero dominador de sua área de conhecimento deficitário e imobilizado para o intercâmbio de ideias, culturas, informações e relacionamentos.

2.4 – Perspectiva mediadora da prática pedagógica em sala de aula

O saber docente para a prática a partir da perspectiva mediadora, contrapõe-se amplamente à filosofia reducionista tradicional que perdurou no Brasil principalmente na primeira metade do século XX, porém sua herança ainda é pertinente nas práticas pedagógicas hodiernas, sendo potencializada pela prática docente de sala de aula, ora por falta ou ineficiência de uma formação docente adequada, ou pela própria formação docente fomentadora desta filosofia educacional.

Concluir que práticas pedagógicas tradicionais sempre foram ou ainda são completamente erradas no processo de ensino e aprendizagem, seria um equívoco e uma grande deslealdade, bem como um contraditório social, pois grande parte dos atuais profissionais advieram deste perfil pedagógico.

O saber docente para a prática educacional nesta perspectiva, ao longo do contexto da educação do Brasil, foi sendo transformada ao longo das nuances sociais através de suas relações, impondo à escola e conseqüente no ambiente de sala de aula novas formas de atuação profissional.

Libâneo (2020) caracteriza a perspectiva mediadora como uma prática pedagógica em sala de aula como fruto das novas relações sociais influenciadoras para uma nova escola e conseqüentemente uma nova produção intelectual:

O que se afirma é que o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, as experiências e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, seu modo de trabalhar (p. 30).

Tardif (2017) destaca que o saber docente na perspectiva mediadora no ambiente de sala de aula permite uma prática que leva a uma melhor forma de compreensão por parte dos discentes, pois os meios de facilitação do ensino poderão ser utilizados de maneira apropriado e contextualizado:

Um professor, em plena ação com seus alunos em sala de aula, elabora estratégias e esquemas cognitivos, simbólicos, que o ajudam a transformar a matéria em função de condicionantes como o tempo, o programa, o projeto pedagógico da escola, a velocidade assimilação dos alunos, os limites impostos pela avaliação, a motivação dos alunos (p. 120).

O docente necessita ser plenamente hábil em seu saber para uma prática de excelência, utilizando-se das sistematizações necessárias para exposição dos conteúdos, mediados também pelas experiências trazidas pelos seus alunos à sala de aula, possibilitando uma ação assertiva da informação prévia destes alunos às condições dos significados que o conteúdo ensinado exige.

Perrenoud (2022b) aponta para que o saber docente inove em suas práticas, porém refere-se a esta perspectiva como endógena, obrigando este docente a uma reflexão contínua sobre sua prática o transformando em um profissional coerente com suas realidades e com uma percepção mais aguda da realidade de seus alunos, sendo capaz assim de estabelecer um processo de ensino e aprendizado.

A pertinência dos aspectos cognitivos e afetivos dos alunos, pelo saber docente na perspectiva mediadora da prática pedagógica em sala de aula, conclui que não há

aprendizagem homogênea, não há percepções de conteúdos homogêneos, nem tão poucos interesses homogêneos em sala de aula, provocando uma ação docente capacitada a lidar com aspectos da individualidade destes aprendentes (Hoffman, 2018).

Tardif (2017) assevera que para um efetivo saber docente em sala de aula, coerente e medial, este docente deve considerar a necessidade do estar inserido dimensionadamente em seu contexto observando regras e rotinas; assim por sua prática, terão maior propriedade na orientação e relação com seus alunos e uma promoção de aprendizagem efetiva e significativa.

O saber docente na perspectiva mediadora para a prática pedagógica em sala de aula, propõem a excelência da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade com vistas à interação entre duas ou mais áreas do conhecimento (Antônio, 2017).

Luckesi (2019) reforça a ideia desta perspectiva, identificando a possibilidade de uma otimização da aprendizagem, nos quais vários contextos podem ser internalizados significativamente: “Aprender é internalizar, sob a forma de hábitos, as experiências práticas com o mundo da natureza e da vida; isso pressupõe uma cultura existente e anterior aos sujeitos individuais” (p. 148).

Neste escopo é possível o desenvolvimento da comunicabilidade entre os sujeitos formadores do ambiente escolar, transformando-a em uma verdadeira comunidade de aprendizagem, sintetizando todas as informações e experiências em aspectos realmente significativos para a construção humana necessária.

As relações pedagógicas tendem para modificações inseridas em contextos em que a prática educacional e a escola têm absoldido, influenciada pelo dinamismo de políticas organizacionais que conduzem o comportamento social, econômico, cultural e as próprias relações pessoais.

Libâneo (2020) reflete sobre este contexto da escola em seus dias:

A escola precisa deixar de ser meramente uma agência transformadora de informações e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da

informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação (p. 28).

O ambiente escolar neste escopo, destaca-se por ser o ambiente de oferta da educação formal e por isto, posta-se na iminência dos debates e nas decisões do formato metodológico e ideológico do que se deve ensinar, se tem validade, enfim, se sua função social de fato possui relevância ou não.

Nesta perspectiva do saber docente a prática valoriza especificamente a sala de aula como espaço primeiro das discussões de informações nas quais as ações pedagógicas estabelecidas entre professor e aluno são de plena relevância na formatação de resultados significativos.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil 9394/96 (2010c) citando o ensino médio brasileiro, no art. 35, inciso III, aponta: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (p. 29).

Libâneo (2020) corrobora para o ganho da prática docente com o saber pedagógico na perspectiva mediadora em sala de aula, promovendo a uma mudança do comportamento intelectual, permitindo o fortalecimento de relações interacionais dos alunos com outros profissionais construindo mutuamente o conhecimento.

O saber docente nesta perspectiva propõe uma normativa com apreço para métodos menos tradicionais, cabendo ao docente observar o aprendente não apenas como um ser que precisa ser ensinado, reduzido em si mesmo, estanque no contexto social pertencente, mas como um ser humano passivo de influenciar e ser influenciado, dotado de características cognitivas e emotivas, fatores estes que ao serem valorizados os levam a uma aprendizagem mais significativa possível.

2.5- Perspectiva contextual – interacional

Observando a finalidade do ensino médio brasileiro, normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da educação do Brasil 6394/96, art. 35, inciso III, o saber docente para sua prática pela perspectiva contextual e interacional, deve valorizar as novas formas de relações sociais influenciadas pela globalização das informações, situação imprescindível para o desenvolvimento intelectual do docente (Brasil. 2010c).

Perrenoud (2022b) instiga à reflexão docente em seu saber a reformular o status quo da alteridade que circunda sempre suas relações sociais, aconselha para esta consciência profissional na necessidade de interrelacionar e contextualizar o indivíduo ao seu nicho de vida, considerando seu ambiente familiar, cultural, seu histórico de vida.

Tardif (2017) comenta:

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por esta razão, determinam a própria natureza dos procedimentos (p.118).

No saber para prática docente pela perspectiva contextual – interacional é possível promover uma grande aproximação e localização entre os sujeitos da educação não necessariamente no aspecto geográfico, mas em sua função social, em seu meio de atuação de forma mais otimizada para o processo do ensino e aprendizagem alcançar uma melhor perspectiva de se desenvolver plenamente.

Luckesi (2019) alertou para a preocupação do saber docente não ser exercido de forma apenas reflexa, considerando meramente a memorização de conteúdos, sem fomentar uma relação pela perspectiva contextual – interacional plena, desvalorizando uma prática ativa e inteligível.

A perspectiva contextual – interacional proporciona um saber para a prática docente com métodos adequados para uma aprendizagem significativa e intencional, tornando o

docente competente para o desenvolvimento de uma teórica que lhe permita fazer uma exposição apropriada e objetiva do que se pretende ensinar.

Esta perspectiva conduz o docente para o saber envolver significativamente seus alunos na assimilação e acomodação do que é apresentado e ensinado através de contextualizações, instigando o docente a criar situações práticas para solução de problemas que permitam aos alunos a desenvolverem sua autonomia frente o surgimento de uma situação nova (Luckesi, 2019).

Libâneo (2020) descreve esta perspectiva, caracterizando-a como crítica-social ou sociocrítica:

Os objetivos do conhecimento (fatos, conceitos, leis, habilidades, métodos, etc.) são apreendidos nas suas propriedades e características próprias e, ao mesmo tempo, nas suas relações com outros fatos e fenômenos da realidade, incluindo especificamente as ligações e nexos sociais que os constituem como tais, isto é, como objetos de conhecimento (p. 38).

A prática deste saber docente permite que ocorra uma autonomia intelectual do aluno, permissão para criar seus conceitos, obviamente subordinados às condições de científicas, de forma crítica passíveis de serem contraditadas gerando assim pleno debate e formação de novos paradigmas científicos de conhecimento.

Na formação de um caráter crítico do aluno não se deve potencializar a relativização de valores éticos universais construtores da humanidade e suas relações, deve-se incentivar a preservação do comportamento cultural estabelecido adquirido pela contribuição do saber docente através da ação pedagógica contextual e interacional.

Este saber docente objetiva valorizar não apenas questões técnicas que são completamente pertinentes, instiga a competitividade que pede o mercado de trabalho, porém com uma abordagem especial e uma preocupação com a formação do ser humano para o meio social.

Tardif (2017), sobre o saber para a prática docente na perspectiva contextual – interacional, reforça para a plenitude das relações docentes em sala de aula permitindo que

ocorra uma mutualidade na construção do saber para construção de conceitos, solidificando as relações entre os docentes e discentes, agindo um em função do outro.

Por este saber docente nesta perspectiva, as ações solidárias impedem a marginalização do aluno no seu ambiente de aprendizagem, do cidadão em seu contexto social, possibilitando uma formação de uma sociedade mais humanizada. Objetiva-se a promoção da liberdade e diversidade de ação, respeitando sua individualidade e percepção de mundo e por fim à excelência da convivência harmônica transformando o contexto escolar, a sala de aula e a comunidade de forma em geral tolerante por relações construtivas (Touraine, 1996).

Paiva (1993) afirma que uma atuação docente em sala de aula aliada ao contexto do aluno e interacionada com suas reais necessidades promove um desenvolvimento cognitivo e operacional favorecendo um pensamento autônomo, crítico e criativo; permite uma compreensão da totalidade do ser humano em suas ações dentro do processo de ensino e aprendizagem formando bases éticas e cidadãs em um mundo mais globalizado.

Por fim Antunes (2015) enaltece a relação docente em sala de aula na perspectiva da liberdade contextual – interacional no comportamento mútuo com o aluno, onde é pautada na autoridade que deve exercer o docente e a necessidade deste aluno em submeter-se a ela; fatores estes promovem sensivelmente uma relação harmoniosa para uma aprendizagem significativa, construtivista, que pela forma dialogada, contextual e interacional, permite-se um ensino em que todos os sujeitos se envolvem de forma satisfatória e prazerosa.

3. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ETIOLOGIA PARA FORMAÇÃO DO SABER DOCENTE NO CONTEXTO BRASILEIRO

3.1 – Percepções conceituais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira número 9394/1996 de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96), apresenta em sua redação toda estrutura organizacional do ensino nacional, referendando o cumprimento gerencial e legal da oferta educacional.

Neste espeque o fim maior é o alcance da otimização para o processo da aprendizagem, processo historicamente complexo que por aglutinar o docente e o discente, nas mais variadas áreas, estratégias e práticas, são intensamente discutidas e rediscutidas na intenção do alcance da excelência plena.

Fernandes (apud Boas, 2017) relacionando a individualidade com o processo da aprendizagem afirma:

A aprendizagem implica tempo diferenciado, interesses diversos, motivação, heterogeneidade, verdades provisórias, construção, circularidade, razão e emoção. A dinâmica das aprendizagens é plural. Os processos pelos quais os sujeitos aprendem são infinitos, quase impossíveis de serem captados por instrumentos e procedimentos de avaliação julgados como objetivos e milimetricamente elaborados em suas fórmulas mirabolantes para ter um resultado fidedigno do processo (p. 117).

Como percebido o protagonismo humano, é apontado na educação para as aprendizagens, isto posto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (2010) assevera:

TÍTULO I. DA EDUCAÇÃO

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (p.7).

A humanização na educação quando proporcionada por variadas manifestações metodológicas influencia diretamente no processo de aprendizagem, metodologias estas que não se resumem em si mesmas, mas também em olhar holístico social.

Vê-se uma inserção dos pilares baseados nos saberes educacionais para o futuro, a partir desta nova diretriz educacional brasileira, como é apontada por Alves (2020):

- O saber conhecer (ou seja, saber construir ou produzir conhecimento);
- O saber fazer (que é conhecido como habilidade);
- O saber ser (que compreende os valores adotados como guias de orientações do nosso caráter);
- O saber conviver (que diz respeito à forma de se relacionar com os outros, seguindo os valores que adotamos, ou seja, as nossas atitudes) (p. 63).

Por esta percepção, estabelece-se as relações sociais como potencializadoras deste processo, o que faz Emim (apud Almeida 2019) corroborar destacando: “nossos sistemas educacionais são o produto de uma história, de uma cultura e de escolhas políticas e sociais que nos são próprias” (p. 60).

Para Alves (2020), o conhecimento adquirido pelo processo educacional, reforçando a ideia da Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira 9394/96 (2010), afirma que o discente apreende informações tanto no ambiente escolar como em ambientes extraescolares, contrapondo a ideia tradicional, que resumia o conhecimento apenas a conceitos, terminologias datadas ou a quais quer fatos isolados que deveriam ser memorizados.

Fetzner (apud Fernandes, 2019), cita a escola em relação à promoção da aprendizagem do discente em:

Colaborar para o desenvolvimento de experiências sociais e aprendizagens que possibilitariam um saber diferente do qual a nossa própria família já tem disponível, que nos orientasse em relação ao sentido de pertencimento de uma nação, e também, em direção ao pleno desenvolvimento de nossas potencialidades (p. 128).

Por esta percepção, Almeida y Franco (2021) fundamenta que a ação metodológica na educação para o processo da aprendizagem caracteriza-se em dois aspectos: o coletivo e individual. No bojo coletivo, todo conhecimento e toda produção permitem aos seres humanos novos paradigmas à o bojo do campo individual, pois motivará o saber docente, discentes e escola a aperfeiçoarem suas iniciativas.

As discussões educacionais hora percebidas, através das variadas áreas sociais, necessariamente passarão por critérios de análises, não prescindindo da coerência, pois os objetivos pedagógicos estabelecidos não deverão se distanciar da proposta de ensino, com isto o saber avaliar a aprendizagem educacional, necessitará ser realizada com intensa responsabilidade, onde por ela a construção da educação e ensino poderá ser relatada como de fato coerente às realidades estabelecidas.

Vasconcellos (apud Fernandes, 2019) remonta a imprescindibilidade da avaliação da aprendizagem, para a formação do discente e destaca para o saber docente, que o avaliar condiciona a tomada da consciência dos acertos daqueles elevando sua estima, ampliando e consolidando sua visão de mundo; proporcionando ainda a tomada de consciência de seus limites e erros. Leva este discente a estar refletindo a cerca de suas práticas, possibilitando pela avaliação da aprendizagem a descoberta de suas potencialidades, transformando-o a ser um ser humano consciente de sua função social.

Santos (2021) alude na ideia para a formação do saber docente referenciando que o contexto educacional da aprendizagem se integre ao meio no qual o discente está inserido, reciprocamente influenciando e sendo influenciado, na qual a avaliação desta aprendizagem deve coerentemente adquirir estas mesmas características:

A avaliação não é um fato ou episódio isolado, mas um processo; não é um fim em si mesmo, mas um meio que tem como referência a missão, os fins, os objetivos e as metas de uma instituição empresarial ou educacional e se constitui em uma excelente ferramenta para o planejamento, o replanejamento e a gestão, pois reforça o paradigma qualitativo (p. 22).

Assim Luckesi (2022a) apresenta para a formação do saber docente a definição da avaliação da aprendizagem como:

O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuído ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuído, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele (p. 53).

Cardinet (1986 apud Sacrintán y Gómez 2016) fundamentando para a formação do saber docente, apresenta a avaliação da aprendizagem como colaboradora para o aperfeiçoamento pedagógico, e conseqüentemente para o aperfeiçoamento da aprendizagem:

A avaliação é reconhecida atualmente como um dos pontos privilegiados para estudar o processo de ensino-aprendizado. Abordar o problema da avaliação supõe necessariamente questionar todos os problemas fundamentais da pedagogia. Quanto mais se penetra no domínio da avaliação, mais consciência se adquire do caráter enciclopédico de nossa ignorância e mais se põe em questão nossas certezas, ou seja, cada interrogação colocada leva a outras (p. 298).

Hadji (2018) corrobora:

Avaliar equivale a tomar partido, em função de expectativas precisas, acerca da concretização dessas mesmas expectativas. Além disso, busca-se a avaliação como valoração, preparando informações e alertando sobre possíveis caminhos a serem percorridos em direção a objetivos e metas (p. 27).

As percepções sobre os instrumentos avaliativos da aprendizagem na formação do saber docente, conclui que o mesmo subsidie este processo, permitindo acompanhar criteriosamente o seu resultado final, buscando a satisfatoriedade mínima, assumindo

característica subsidiária necessária para servir funcionalmente como auxílio aos destinos do educando (Luckesi, 2022b).

A percepção de Rios (apud Almeida 2019) para a formação do saber docente, afere o conceito de avaliação da aprendizagem em um contexto que deve ganhar um significado crítico, tornando-se um método de valor, de atribuição de significados, onde a necessidade de rompimento com a indiferença aproxima o aluno da realidade que vive, através de princípios e instrumentos com objetivos a serem alcançados, tomando um caráter processual dinâmico e de convivência social.

Para a formação do saber docente, pertine-se considerar o que Cronbach (apud Vianna, 2000) aponta para a grande importância do processo avaliativo, resguardando sua função, meta e objetivo; defendendo o não reducionismo caracterizado apenas no ato da “notificação” do aluno: “A avaliação educacional, quando devidamente conduzida, serve para reduzir o mito do escore (bruto) ou de compósitos” (p. 74).

Neste escopo reflexivo sobre o princípio avaliativo da aprendizagem interacional entre quem aprende e quem ensina, Freire (2000) aconselha para a formação do saber docente:

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizadas. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do “que-fazer” de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da dominação (p. 130-131).

Sacristán y Gómez (2016) neste contexto formativo, também percebem que:

Avaliar se refere a qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características de um aluno (a), de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais, professores (as), programas,

etc., recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referências para emitir um julgamento que seja relevante para a educação (p. 298).

A percepção da avaliação da aprendizagem na formação do saber docente, não deve ensejar nos dias atuais em uma ação isolada, descontextualizada; deve primar pelo ambiente interno escolar, pois é dinâmica, não necessariamente restrita ao conteúdo apresentado ao discente, não deve ser compreendida como definidora de seu futuro.

Em 2005, Sousa destacou o lamentável formato pedagógico em que o instrumento da avaliação da aprendizagem foi utilizado de forma descontextualizado em relação ao discente com o objetivo excludente, descaracterizada da função formativa, antagonicamente corroborada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira 9394/96.

Sousa (2005):

Sem desconsiderar que há causas, fora da escola, que condicionam as dificuldades e insucessos dos alunos, é preciso verificar também, dentro da escola, como esta vem tratando as suas dificuldades e produzindo os seus fracassos. Reconhecer-se que também na escola, por mecanismos mais ou menos explícitos, há uma prática discriminatória que acentua um processo de seleção e manutenção de hierarquia social. Aí situa-se o processo de avaliação da aprendizagem que reflete e é um reflexo da dinâmica escolar (p. 103).

A percepção de Lemos (2012), aborda a forma ideal, que se presume na formação do saber docente, sobre o uso do instrumento da avaliação da aprendizagem considerando a necessidade da importância da construção no contexto educacional da aprendizagem, valorizando a essência do ser que aprende e a arte de quem ensina: “A avaliação é um componente demasiado importante, para que possa ser deixada ao acaso, aos humores dos professores e alunos, ou, mesmo, exclusivamente ao “senso comum” e a esquemas de aperfeiçoamento baseados somente na tentativa do erro” (p. 71)

Luckesi (2022a) alude diretamente ao pensamento de Lemos (2012), quanto ao instrumento da avaliação da aprendizagem, para o processo de formação do saber docente, sobre o dinamismo que o processo da aprendizagem impõe, onde percebeu a avaliação como: “Um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão” (p. 104).

Neste espeque, torna-se possível qualificar ou não a aprendizagem do discente, considerando o que de fato realmente interessa ser observado e percebido como relevante pelo docente por ações contextualizadas e ideais que deverão ser inseridas em todo este processo avaliativo (Luckesi, 2022a).

A Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira 9394/96 (2010c), traz à percepção no capítulo II, seção I, dispondo para a educação básica, a normatização do contexto avaliativo da aprendizagem:

CAPÍTULO II

Da Educação Básica

Seção I

Das Disposições Gerais

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

V – A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre as eventuais provas finais (p. 21-22).

A alínea supras, reforça a importância criterial objetivando e destacando a procura em conhecer em que nível se encontra a aprendizagem do discente. Lemos (2012) assim classifica em níveis:

Nível mínimo – o conjunto de objetivos cuja consecução é condição necessária e suficiente para o sucesso na ação.

Nível Máximo – inclui os objetivos cuja consecução não é necessária para determinar o sucesso/insucesso, mas é indispensável para a colocação na escala final de classificação respeitante aos níveis de sucesso (p. 20).

A formação do saber docente, neste âmbito humanizado, deve considerar uma avaliação da aprendizagem eficaz estabelecida na normativa da Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira 9394/96 (2010c) e de acordo com Almeida y Franco (2021): “A avaliação sempre é vivida como um processo pessoal e provoca um impacto emocional profundo, o qual em geral se reflete no comportamento e nas atitudes individuais” (p. 10).

3.2 – O processo contínuo e cumulativo na avaliação da aprendizagem

O processo avaliativo da aprendizagem promovido pelo docente estabelecendo a continuidade e cumulação leva em consideração a construção contextual da etapa da aprendizagem onde o discente se encontra inserido imperando o compreender holístico sem amarras conteudistas com objetivo de mera mensuração e protocolo do uso de notas.

Lemos (2012) apontando para a construção do saber docente, afirma:

A avaliação da aprendizagem deve ser constante, de modo que os eventuais erros cometidos possam ir sendo remediados ao longo do tempo, assegurando um caminho de aprendizagem, progressivamente mais seguro. Isso permitirá que o professor possa chegar até o fim do ano sem hesitações e que a aprendizagem possa ter tido, realmente, a maior produtividade possível (p. 75).

A eficiência do rendimento escolar e sua conseqüente avaliação da aprendizagem dependem diretamente da continuidade e cumulação das ações pedagógicas, por isto é necessária a oferta de uma aprendizagem significativa, valorizando as múltiplas inteligências

e também a capacidade de sociabilidade e transferência de saberes destes alunos (Antunes, 2013).

Alves (2020) destaca:

Como ocorre durante todo o tempo em que o professor e o aluno estão juntos, ambos podem perceber desenvolvimentos e dificuldades e dialogar sobre tais situações, procurando suas causas e resultados possíveis. Essa percepção e os diálogos dela decorrentes aproximam os dois e os tornam parceiros, companheiros: uma dupla em busca de um desenvolvimento bem-sucedido (p. 76).

Enguita (apud Boas, 2017) destaca que a avaliação baseada nos aspectos contínuos e cumulativos valorizam a pessoa do discente bem como sua forma de aprender não restrita aos instrumentos avaliativos convencionais formais, considera ainda produções informais, permitindo que a comunidade escolar se inclua de forma também subjetiva os contextos deste discente como e nas formas de aprendizagem, onde descreve: “A avaliação informal, também conhecida como permanente, processual, contínua, participativa, espontânea e realizada segundo o “olho do professor”, é poderosa” (p. 142).

No contexto para a formação do saber docente, Antunes (2013) no processo contínuo e cumulativo, aponta que os procedimentos avaliativos da aprendizagem realizados pelos docentes devem ocorrer sempre de forma variada, levando-se em consideração sempre a necessidade e importância do que se ensina, as novas descobertas e a capacidade cognitiva individual do discente (Alves, 2020).

Assim Alves (2020), para a formação do saber docente, destacou uma avaliação da aprendizagem construtivista realçando o ambiente e suas relações situacionais, destacando o valor cooperativo dos discentes pelos docentes, projetando uma aprendizagem construída com maior propriedade integral.

Os contextos contínuo e cumulativo da avaliação da aprendizagem defendidos pela Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira 9394/96 (2010c) são priorizados por conta das funções que adquirem em todos os momentos que são utilizados, isto posto, Alves (2020) explica:

Enquanto serve para conhecer os alunos antes de planejar o curso, é uma avaliação diagnóstica, quando durante o curso, tem função de confrontar os resultados obtidos com os resultados propostos, também diagnóstica, mas, como o aluno já está em processo de formação, é conhecida como avaliação de controle, quando enfim, é feita com o objetivo de definir uma situação futura para o aluno como a de promoção, retenção ou progressão parcial, então ela é uma avaliação classificatória (p. 77).

Para a formação do saber docente, a ideia de Alves (2020) e Fernandes (apud Boas, 2017) descrevem: “A avaliação teria um cunho de formação, de orientadora dos processos e não de verificação de resultados que, distanciada do caminho de aprender, ao final dele resultaria em um produto” (p. 118).

Perrenuod (2022a) citando a necessidade da avaliação da aprendizagem constituída de aspectos contínuos e cumulativos, deixando ranços tradicionais, sugeridos pela LDB 9394/96 (2010), reportando-se a princípios mais descritivos, formativos e criteriosos aponta que:

Soltando as amarras da avaliação tradicional, facilita-se a transformação das práticas de ensino em pedagogias mais abertas, ativas, individualizadas, abrindo mais espaço à descoberta, à pesquisa, aos projetos, honrando mais os objetivos de alto nível, tais como aprender a aprender, a criar, a imaginar, a comunicar-se (p. 66).

A determinação da lei brasileira em estabelecer suas regras, urge necessária e constante a discussão no contexto escolar direto e indireto acerca da avaliação da aprendizagem, sabendo que possui característica de continuidade e de constância cumulativa, estas características deverão submeter-se aos aspectos quantitativos e qualitativos, nos quais merecerão ser debatidos, pois se apontam como o fator relevante neste processo.

3.3 - Aspectos quantitativos e qualitativos na avaliação da aprendizagem

Existe sempre um grande entrave neste debate quando se refere aos aspectos qualitativos e quantitativos na formação do saber do docente no ato de avaliar a aprendizagem em educação, pois historicamente mensurar o discente pela simples produção de algo teoricamente ensinado, tornou-se mais cômodo e fácil, desprezando assim as outras possibilidades de produção de conhecimento que também são aprendizagens no âmbito escolar ou não.

Hoffmann (2018) alerta quanto a esta interpretação para a formação do saber docente:

No sistema classificatório, a qualidade se confunde com a quantidade pelo sistema de médias e dados estatísticos que camuflam o verdadeiro teor de um ensino de qualidade (p. 34).

Luckesi (2022b) destaca a distorção epistemológica entre os conceitos e definições dos aspectos qualitativos e quantitativos no perfil da avaliação da aprendizagem, afirmando que:

A distorção básica presente no fenômeno das notas escolares como a expressão da qualidade da aprendizagem dos educandos tem caráter epistemológico, isto é, tem a ver com a validade da compreensão do registro da “qualidade do aproveitamento escolar do educando”. As notas expressariam a qualidade da aprendizagem, todavia, são utilizadas e operadas como se fossem quantidades (p. 19-20).

O avaliar a aprendizagem pelo docente através de aspectos quantitativos infere apenas em uma dimensão de representação, de intensidade de resultados, já o aspecto qualitativo em significado e esclarecimento da dimensão quantitativa. Como expõe Sant’Anna (2016):

A quantitativa diz em graus, conceitos ou formas equivalentes a intensidade com certos atributos, aspectos qualitativos se manifestam no fenômeno da mensuração. Assim, todos os objetivos, tanto de ordem cognitiva,

psicomotora e socioemocional podem ser discriminados em atributos, indicando-se assim a dimensão qualitativa e representada em níveis, em sua dimensão quantitativa (p. 77).

É importante ressaltar para a formação do saber docente, que a avaliação da aprendizagem com aspectos quantitativos não se configura como contrária a avaliação qualitativa, não menos importante ou não mais aplicável, contudo são em alguns momentos dependentes entre si.

Neste escopo Freitas, Sordi y Freitas (2014) destacaram que: “Este processo possui algumas facetas e envolve não apenas a avaliação do conteúdo estudado, mas também a avaliação do comportamento do aluno e os processos relativos à avaliação dos seus valores e atitudes” (p. 8).

Urge-se necessário afirmar, para a formação do saber docente, na normativa da educação brasileira, os aspectos contextuais do discente ao longo de um determinado período, devem considerados em relevância à as avaliações finais tradicionais. Hoffmann (2018), tem a mesma percepção de Freitas et al (2014), quando afirma: “A avaliação como acompanhamento do processo de construção do conhecimento ocorre ao longo do processo educativo, nunca ao final. Inútil tentar acompanhar ou descrever o que não se viu, o que não foi trabalhado” (p.116).

Perrenoud (2022a) alude a dificuldade que o docente possui em avaliar a aprendizagem quando a construção técnica afasta-se de procedimentos tradicionais, reducionistas e meramente somativos, gerando conflito de interesses entre os estes docentes e discentes:

O sistema clássico de avaliação favorece uma relação utilitarista com o saber. Os alunos trabalham “pela nota”: todas as tentativas de implantação de novas pedagogias se chocam com este minimalismo.

A necessidade de regularmente dar notas ou fazer apreciações qualitativas baseadas em uma avaliação padronizada favorece uma transposição didática conservadora.

Assim esta dicotômica filosófica educacional tem gerado a hipótese da avaliação da aprendizagem se tornar um fenômeno indefinido, dado as grandes e variadas controvérsias teóricas que discentes e docentes especialmente travam (Hoffmann, 2017).

3.3.1 – O aspecto quantitativo

Para a metodologia tradicional o docente detém o saber, o conteúdo; o discente cabe a recepção de informações. Neste cerne a avaliação se enforma como mero instrumento classificador, onde o não atingir determinada média aponta para a insuficiência de aprendizado, no qual toda culpa é imposta a ele pelo seu insucesso.

Para a formação do saber docente, Saul (2019) caracteriza a avaliação da aprendizagem de acordo com o aspecto quantitativo, descrevendo: “A abordagem quantitativa está ancorada em pressupostos éticos, epistemológicos, e metodológicos que expressam forte rigor positivista” (p. 44).

Vale ressaltar para a formação do saber docente que Franco (apud Sousa, 2005) caracteriza epistemologicamente a avaliação da aprendizagem, com ênfase no aspecto quantitativo, como um instrumento de teste de paradigma, de resultados onde os aspectos qualitativos neste processo avaliativo adquirem uma interpretação meramente quantitativa.

Luckesi (2022) classifica este aspecto denominando de juízo de existência, onde define que neste perfil avaliativo o saber docente tende apenas a detectar a realidade do fato, do objeto, resumido no discente. Mesmo com a detecção das situações particulares do discente com o processo avaliativo, este juízo quantitativo tende a permanecer inerte, indiferente, pois o mesmo visa apenas o cumprimento do processo.

Assim como Demo (2019) afirma: “O lado quantitativo tem vantagem de ser palpável, visível, manipulável.” (p.2), e Luckesi (2022b) declara: “quantidade é uma característica do que existe “extensamente”, realidade perceptível, mensurável, aquilo que é” (p. 26), apresentam o aspecto quantitativo na avaliação da aprendizagem com o objetivo rigoroso de atribuir resultados numéricos e de certa forma seletivos ao discente, seja no ambiente escolar ou qualquer outra forma de espaço possível de uso, com isto o caráter

excludente toma forma, que conseqüentemente ocorrem desestímulos para estes discentes (Oliveira, 2018).

Para a formação do saber docente, Hoffmann (2017) apresenta:

Minhas investigações sobre avaliação sugerem fortemente que a contradição entre o discurso e a prática de alguns professores e, principalmente, a ação classificatória e autoritária exercida pela maioria encontra explicação na concepção de avaliação do professor, reflexo de sua história vivida como aluno (p.16).

Luckesi (2022b), alerta que a avaliação da aprendizagem normalmente é usada como instrumento disciplinador, como uma regra manipulatória para uma boa conduta no ambiente escolar, deixando sua real função de avaliar a aprendizagem, definindo o fator nota adquirida com ênfase nos aspectos quantitativos como o valor mensurável da aprendizagem.

Luckesi (2022b) ressalta para a formação do saber docente quando este resume o instrumento avaliativo em notas quantitativas:

A compreensão de que a nota, da forma como é assumida e praticada em nossas escolas, seria a expressão da “qualidade” da aprendizagem (= realidade), todavia, na própria dinâmica de ser atribuída à aprendizagem de um educando, de imediato, num “pisar de olhos”, ela deixa de significar “qualidade” para significar “quantidade de qualidade” da realidade, fenômeno que..., do ponto de vista epistemológico, não existe (fetice) (p. 88).

Libâneo (2018) também apresenta a avaliação da aprendizagem com ênfase no quantitativo, como sendo utilizada pelo professor apenas como instrumento de memorização para o discente com o fim de obtenção de nota e condições de controle sobre este.

Na construção da formação do saber docente, Alves (2020) apresenta o aspecto quantitativo da avaliação como descontínua, pontual, ritualista, meramente somativa, homogeneadora, classificatória, descolada do ensino-aprendizagem, estática, seletiva, onde a posição do discente se torna mais passível possível, características estas que vão de encontro aos aspectos sugeridos pela legislação brasileira em vigor.

A quantificação tem sido exaustivamente usada como forma de mensuração da aprendizagem, pois o tratamento quantitativo permite um tratamento mais formal, dando tratamento e poder de ser testado, verificado, experimentado, mensurado e de fácil manuseio (Demo, 2019).

Ausubel, Novak y Hanesian (apud Sousa 2005), aleta para a formação do saber docente, acerca do aspecto quantitativo, apresentara a avaliação como sendo um instrumento de julgamento métrico de resultados educacionais nos quais se tornam necessários os objetivos planejados atingidos.

Saul (2019) reforça esta ideia definindo que: “A avaliação quantitativa tem, como preocupação única, a comprovação do grau em que os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados” (p. 46).

Nesta perspectiva, chega-se a plenitude do pré-estabelecido, com a sensação do dever cumprido (caráter quântico), presumindo-se também que o processo da aprendizagem pelo discente foi alcançado.

Porém Luckesi (2022b) alerta que a quantificação da avaliação da aprendizagem por si só não reflete a qualidade principalmente se esta não estiver em interação com o aprender do discente, ou seja, para a formação do saber docente, um objeto do conhecimento sem interdependência não influenciará a aprendizagem, sendo apenas um instrumento quântico mensurador.

A característica enciclopédica da educação, fundamentada na numerosa e variada grade curricular conteudista, involuntariamente induz a realização da avaliação quantitativa, pois provoca a necessidade de um resultado final resumido em notas numérica.

Contudo ter a certeza que a aprendizagem expressada em tais notas de fato ocorreu é necessário observar se esta aprendizagem se encontra pendente de aspectos subjetivos, cognitivos e metodológicos inclusos, que a característica quantitativa não consegue classificar e mensurar.

Hoffmann (2017) para a formação do saber do docente, assim afirma:

O mais sério que se estabelece é o entendimento de muitos professores que “tudo pode ser medido” (o interesse e o comportamento do aluno inclusive) sem que se deem conta de que muitas notas são atribuídas arbitrariamente, ou seja, por critérios individuais, vagos, confusos ou objetivos e precisos demais para determinadas questões que avaliam (p. 62).

3.3.2 – O aspecto qualitativo

A formação do saber docente, no contexto construtivista, deve instruir-se para o perfil do sujeito facilitador de informações permitindo que toda informação prestada ao discente seja exequível e compreensível, possibilitando-lhe a assimilação do conhecimento considerando os contextos que determinado conteúdo lhe exige.

Importa-se saber para a formação do docente por Antunes (2013), que a avaliação qualitativa no aspecto qualitativo, deve valorizar a integração do discente com suas atividades escolares, visando focar nas melhorias das capacidades, das inteligências e das competências; pontos passivos de serem considerados no processo avaliativo da aprendizagem.

Este contexto dirigido pelos pontos supra, também é abordado por Gomez (apud Saul, 2019) ao destacar a valorização dos contextos nos quais os discentes estão inseridos como situações nas quais devem ser levados em consideração na construção do saber, onde somente por uma avaliação da aprendizagem qualitativa permitiria este aluno ser de fatos avaliado:

A avaliação qualitativa requer, pois, uma metodologia sensível às diferenças, aos acontecimentos imprevistos, à mudança e ao progresso, às manifestações observáveis e aos significados latentes. É um movimento metodológico que supõe o inverso dos pressupostos do modelo positivista (p. 49)

Na formação do saber docente custa observar que Hoffmann (2018) concordando com Gomez (apud Saul, 2019), faz uma analogia entre o processo construtivista da aprendizagem e a avaliação da aprendizagem através do aspecto qualitativo, estabelecendo que:

Numa perspectiva construtivista da avaliação, a questão da qualidade do ensino deve ser analisada em termos dos objetivos efetivamente perseguidos no sentido do desenvolvimento máximo possível dos alunos, de uma aprendizagem no seu sentido amplo, alcançada por eles a partir de oportunidades que o meio lhe oferecer (p. 34).

Luckesi (2022a) no âmbito do aspecto qualitativo da aprendizagem destaca que a avaliação assume uma posição de não indiferença de atitude, onde obrigatoriamente leva ao avaliador docente, através de sua formação, a uma tomada de ação de acordo com a situação pertinente de seu discente, sempre valorizando seus contextos.

Antunes (2013) ainda caracteriza o aspecto qualitativo da avaliação da aprendizagem, destacando que à medida que vão se construindo os significados deste processo vão também se resultando os sentidos pelos quais a aprendizagem vai sendo adquirida e aferida pela avaliação correspondente, onde existe a perspectiva do “ótimo” em detrimento da perspectiva do “máximo” referente à aprendizagem. Ressalta, pois, o verdadeiro sentido desta aprendizagem se fixa não necessariamente na uniformidade (máximo) da aprendizagem, porém na individualidade (ótimo) da aprendizagem do discente com respeito às suas características, porém o desenvolvimento geral deste discente sempre é objetivado a ser o máximo possível.

Para o contexto da formação do saber docente, Alves (2013) caracterizando a avaliação da aprendizagem no aspecto qualitativo, afirma:

Deve ser feita para orientar e acompanhar a aprendizagem dos alunos e as práticas didático-pedagógicas dos professores, ao invés de apenas classificar, julgar, atribuir aos primeiros os resultados insatisfatórios e responsabilizar os segundos pelos os resultados satisfatórios, como se faziam mais comumente na avaliação tradicional (p. 76).

Franco (apud Sousa, 2005) observando este contexto da avaliação da aprendizagem sob a análise subjetiva, percebe o surgimento de grandes questionamentos em relação a testes meramente padronizados, acríticos, sem qualquer respeito à individualidade do discente, daí filosófica e pedagogicamente a necessidade na formação do saber docente para a reflexão de

perceber que o contexto social, as interações e até mesmo os momentos afetivos deste sujeito influenciam sobremaneira.

Luckesi (2022a) assim complementa:

Em avaliação, busca-se revelar a qualidade dos resultados da ação, tendo em vista investir mais e mais, caso seja necessário para atingir a qualidade desejada, isto é, a aprendizagem do necessário por parte de todos os educandos (p. 111).

Nesta mediação entre ensinar, aprender e avaliar, observando a formação do saber do docente, Saviani (2017) destaca a importância e a postura ideal do professor, declarando: “E o professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar do aluno em seu próprio processo de aprendizagem” (p. 431).

O saber do docente neste prisma de análise do processo do ensino, deve ser condicionado para um contexto de construção pedagógico contínuos de ideias, descobertas, investigações e geração de dúvidas constantes nas quais gerarão novos processos de aprendizagem e como tal estas produções não podem receber uma avaliação meramente numérica, estabelecendo-se assim a necessidade de padrões quálicos de avaliação.

Para a formação do saber do docente, importa observar Libâneo (2019) relacionando avaliação da aprendizagem à qualidade de avaliar, descreve:

O que confere, efetivamente, qualidade ou não ao sistema de ensino são as práticas escolares, as práticas de ensino, os aspectos pedagógicos didáticos, ou seja, a qualidade interna das aprendizagens escolares: o que os alunos aprendem, como aprendem e o que fazem com o que aprendem, em face de contextos socioculturais e institucionais concretos (p. 173)..

Luckesi (2022a) destaca:

A avaliação da aprendizagem estar a serviço desse projeto de ação e configura-se com um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e conseqüentemente, se

necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados. Significa investigar e, com base nos conhecimentos produzidos, tomar decisões e intervenção quando necessário (p. 175).

Mesmo assim a avaliação definitivamente tem tomado importância em tentar mensurar por suas formas o que se aprende no processo ensino-aprendizagem, pois por ela tenta-se medir e ao mesmo tempo por ela solucionar falhas neste processo.

Assim Pilleti y Rossato (2010) afirmam:

Diante dessa realidade, necessitamos rever e recriar nossa cultura de avaliação, percebendo que o “não ser”, se trata de uma ficção científica, criada por uma ideologia dominante que define o que é “certo” ou “errado”, a fim de selecionar, classificar e hierarquizar as pessoas e seus saberes com referências em paradigmas que excluem as dimensões históricas, sociais e culturais alternativas (p. 178).

Piaget (apud Hoffmann 2018) tratando do aspecto qualitativo da avaliação da aprendizagem sob o aspecto qualitativo dentro de um contexto construtivista, concebendo a importância das dimensões históricas e sociais de forma geral que cercam e influenciam a escola, dos docentes e discentes, afirma:

Um dos princípios da teoria construtivista é fundamental à avaliação, que o desenvolvimento do indivíduo se dá por estágios evolutivos do pensamento a partir de sua maturação e suas vivências: “os novos comportamentos, cujo aparecimento define cada fase, apresentam-se sempre como um desenvolvimento das fases precedentes” (p.54).

Importa destacar que na formação do saber do docente, a avaliação da aprendizagem enfatizando o aspecto qualitativo, propicia a observação do discente de forma holística, rechaçando um ser meramente produtor ou reproduzidor de ideias preconcebidas de livros, comentários ou do sistema político social escolar condicionante que o cerca, aspectos estes capazes de serem medidos por fatores numéricos quânticos apenas e conseqüentemente com objetivos normativos classificatórios.

A escola não deve ser um espaço para concorrência e sim voltado para a inclusão, socialização do ser humano, fazendo-o entender de sua importância no meio. Luckesi (2022a) testifica condenando a ideia de seletividade como ponto nevrálgico da avaliação da aprendizagem: “... a seletividade suprime a necessidade e a possibilidade de futuros investimentos nos excluídos” (p. 199).

Na formação do saber do docente, é prudente refletir no que Demo (2019) aponta para a participação como característica ímpar do aspecto qualitativo para a consequente avaliação da aprendizagem, evitando que discente comporte-se como mero espectador, instigando sua criticidade.

Popham (1983) apresenta no processo avaliativo voltado para o aspecto qualitativo a diferença entre avaliar e medir, onde neste contexto embora exista a dimensão da medida tal processo não se resume a ele, pois esta indica a quantidade que determinado ser possui de habilidade, enquanto a avaliação informa a qualidade desta habilidade.

Durante a formação do saber do docente, deve-se perceber de forma consensual que a reflexão desta temática especialmente no que diz respeito ao seu uso e função no processo da aprendizagem, clama-se pela revisão das práticas pedagógicas para que o processo educacional seja prazeroso.

Assim Luckesi (2022b) destaca que uma escola de fato democrática, deve vislumbrar para uma avaliação na perspectiva qualitativa, tornando-a instrumento que projete o conhecimento destes discentes sempre para o futuro, otimizando suas qualidades educacionais com o significado e o sentido dos conteúdos estudados.

3.4 – Funcionalidades da avaliação da aprendizagem

Jimeno (apud Sacristán y Gómez, 2016) estabelece que através da avaliação da aprendizagem é possível mensurar o que se aprende e apontar a relevância da aprendizagem no contexto estabelecido pelo currículo de acordo com valores e interesses; proporcionando o desenvolvimento intelectual do discente.

Assim McNeil (apud Desprebiteris, 1989) destaca para a formação do saber docente:

..., percebe-se que é necessário estabelecer um eixo central de intenções educativas bem definidos; porém, se aquilo a que se visa é a formação global do educando, seria temerário radicalizar em posições externas.

Na avaliação da aprendizagem, principalmente, as múltiplas formas propostas pelos diferentes tipos de currículo devem ser usadas, buscando-se, antes de tudo, analisar sua significância e sua qualidade, para auxiliar no desenvolvimento do aluno (p. 62).

Freitas, et.al (2014) ainda alertam para a formação do saber do docente sobre repensar a linearidade do currículo, procurando uma dinâmica interveniente dos eixos objetivos/avaliação e conteúdos/métodos, valorizando os aspectos ensinados nas unidades curriculares de aprendizagem.

Cronbach (apud Vianna, 2000) valoriza o processo avaliativo como função definidora curricular destacando: “A fim de apresentar um papel influente, a avaliação deve acompanhar o desenvolvimento do currículo, quando o mesmo ainda se acha em estado fluido” (p. 70).

Ainda McNeid (apud Desprebiteris 1989), aponta para a necessidade de um processo avaliativo da aprendizagem dinâmico e variado, compreendendo a existência da variedade de currículos adotados através do valor à investigação de problemas, de forma dissertativa subjetiva nas áreas das ciências humanas; experimental e com disposição da lógica nas ciências exatas e naturais. Afirma ainda para a formação do saber docente, que a avaliação da aprendizagem relacionada diretamente ao conteúdo ensinado deve valorizar o aspecto comportamental, observacional às questões práticas com prioridade nas experiências pessoais, liberdade de expressão e autonomia do discente.

A avaliação da aprendizagem, como instrumento eficaz e eficiente de construção da aprendizagem, por ser amplo, consegue influenciar além dos aspectos meros da pedagogia, adquirindo funções precípuas no bojo socioemocional do discente, o que instiga a uma preocupação pertinente na formação do saber docente.

Sacristán y Gómez (2016) afirmam:

A avaliação desempenha diversas funções, isto é, serve a múltiplos objetivos, não apenas para o sujeito avaliado, mas também para professores, para instituição escolar, para família e para o sistema social (p.322).

Com base nesta premissa, as funções da avaliação estão ordenadas em:

- Funções pedagógicas e sociais.
- Funções de controle e organização escolar.
- Funções psicológicas para orientação.
- Funções diagnósticas, prognósticas, formativas e somáticas

3.4.1 Funções pedagógica e social

Urge para a formação do saber docente, a perspectiva de Sacristán y Gómez (2016), que cita o contexto avaliativo em sendo um instrumento que possui condições de se fazer política educativa e estabelecer amplamente a educação, visto que apontam o valor das situações em que os avaliados estão inseridos.

O processo avaliativo da aprendizagem deve focar o atendimento às dificuldades do aluno, valorizando seu caráter individual, pois permite ao discente a aplicação de uma metodologia de ensino às condições de aproveitamento no processo de aprendizagem.

Hoffmann (2017) destacou que a avaliação não deveria assumir função contrária as questões pedagógicas e sociais assumindo comportamento classificatório e burocrático em bases descontínuas, segmentadas, e parcelizadas em relação à aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem normalmente se envereda para a consolidação excludente e classificatória em toda a atividade pedagógica, antagonizando-se em relação aos princípios do valor individual do aluno bem como a qualificação de sua real aprendizagem, ao que Vanconcellos (apud Fernandes, 2014), terce uma grande crítica:

Por mais paradoxal que possa parecer inicialmente, a avaliação que vem sendo praticada por muitas escolas, em vez de ser um elemento de qualificação, é fator de não aprendizagem. Isso porque não abarca o todo (concentra-se na avaliação do aluno), nem se volta para si mesma (meta-avaliação), sobre seu caráter classificatório e excludente (p. 27).

Almeida y Franco (2021) apontam para a formação do saber docente, o caráter que preferencialmente a avaliação da aprendizagem deverá assumir para a promoção e respeito à individualidade e aprendizagem do discente, identificam o professor como sujeito de importância, dando um caráter mediador:

O verdadeiro educador consegue envolver os alunos no processo de avaliação, de modo a torná-los dispostos a, sem medo ou constrangimento, ouvir críticas e usá-las para crescer. Para conseguir isso, em vez de identificar apenas o erro, apegando-se ao que está indo mal, o educador busca primeiro o que está certo, o que está bem feito, o que foi sucesso (p. 11).

Neste bojo, é pertinente para a formação do saber docente, o que Hoffmann (2017) apresenta:

Reflexão permanente do professor sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento, um processo interativo, por meio do qual alunos e professores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação (p.24).

Como o processo avaliativo afeta diretamente a aprendizagem em curto, médio e longo prazo, cada período deve preservar as estruturas, estratégias e conteúdos coerentes com o contexto e submetido com os objetivos que se pretender ter com os alunos, destacando que o fim maior além da mensuração, é ao mesmo tempo o estímulo à aprendizagem (Sacristán y Gómez, 2016).

Concordando com Sacristán y Gómez (2016), o pensamento de Luckesi (2022a) indica que a avaliação nesta função deverá motivar o crescimento individual do estudante quando esta deixar as características tradicionais da exclusão e quando esta passar a ser um

instrumento de visualização de possibilidades para o aprofundamento e auxílio da aprendizagem, onde indica ainda a condição da avaliação proporcionar a autocompreensão e entendimento da individualização do ser, lhe dando perspectivas de saber se localizar no seu meio, dando-lhe ainda condições de saber projetar seu próprio futuro.

Mizukami (1986) destaca que a avaliação da aprendizagem deveria ser executada além da forma simples da aplicação de provas, testes e outros métodos afins, porém pela reprodução livre, de expressões e atitudes próprias, relações sociais em geral, simulações e formas diversas que preservasse a individualidade do ser e seus ângulos de análises sociais.

Para a formação do saber docente, a avaliação se estabelece apenas como um instrumento classificatório, que traduz rendimento escolar, sucesso ou não de alunos; grau competitivo e eficiente de qualidade de escolas; de ensino ou se um determinado professor é bom ou mal profissional (Sacristán y Gómez, 2016).

Boas (2017) referenda para a formação do saber docente, concordando com Sacristán y Gómez (2016) destacando que:

Avaliar não é aplicar testes e usar seus resultados de maneira competitiva e irresponsável. Avaliação é o processo contínuo de análise e reflexão sobre as aprendizagens dos estudantes e sobre o trabalho pedagógico da sala de aula e de toda a escola, acompanhado da formulação de meios para seu avanço (p. 24).

No contexto da formação do saber do docente, a perspectiva da avaliação da aprendizagem se amplia como uma “bússola” condutora para planejamento de ações quantitativas e qualitativas para o espeque educacional, pondo-se a refletir em Crombach (apud Vianna, 2000): “Mostra-se otimista quanto à importância da avaliação, na medida em que a sociedade passa a utilizar suas informações para iluminar suas linhas de ação” (p. 81).

Assim o sentido maior da avaliação se confunde claramente com as necessidades sociais, que por ela torna-se possível o aperfeiçoamento das instituições escolares, os métodos de ensino, organização dos sistemas escolares e educacionais, e principalmente deve assumir função inclusiva dos alunos e professores.

A sociedade inserida no ambiente escolar deverá percorrer o caminho da avaliação da aprendizagem no curso do processo educacional, pois é a partir dos resultados avaliativos, convencionados pela cultura estabelecida, pela “existência” neste meio, que a aprendizagem poderá ser qualificada (Sacristán y Gómez, 2016).

Não se desvincula o ser constituído com sua subjetividade e suas ocupações neste nível, onde tais ocupações são ou serão dadas de forma hierarquizada e seletiva, tendo o resultado avaliativo como instrumento aferidor, onde se dará a importância devida a tal ser inserido em seu contexto.

Luckesi (2019) assim afirma:

O educando como sujeito humano é histórico; contudo, julgado e classificado, ele ficará, para o resto da vida, do ponto de vista do modelo escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerão, em definitivo, nos arquivos e históricos escolares, que se transformam em documentos legalmente definidos (p. 83).

Para a formação do saber docente, Perrenoud (2022a) aponta como a função social da avaliação da aprendizagem como mecanismo hierarquizatório de excelência para certificações de aquisições a terceiros, onde destaca as regras pré-estabelecidas que permitirão os acessos a esta própria sociedade, onde posteriores valores específicos se balizarão em suas necessidades.

Broadfoot (apud Lüdke y Mediano 1994), assim afirma:

Os aspectos dos desempenhos dos alunos que as escolas escolhem para avaliar refletem muito claramente as funções que um sistema educacional é chamado a preencher. Na verdade poderia ser afirmado que as práticas da avaliação são um dos mais claros índices das relações em escola e sociedade, pois elas provêm à comunicação entre as duas (p. 70).

Aconselha-se para a formação do saber docente, a reflexão se a avaliação da aprendizagem possui poder de definir alguém e conceder o caminho a ser seguido, especialmente na esfera social que estes discentes terão em seus contextos, haja vista o

processo de aprendizagem escolar estar condicionado aos níveis e modalidades resultantes para as habilidade e competência.

Luckesi (2022a) assim explica a função social da avaliação da aprendizagem:

A avaliação da aprendizagem neste contexto é um ato amoroso, na medida em que inclui o educando no seu curso de aprendizagem, cada vez com qualidade mais satisfatória, assim como na medida em que o inclui entre os bem-sucedidos, devido ao fato de que esse sucesso foi construído ao longo do processo de ensino-aprendizado (p. 208).

Com isto a avaliação da aprendizagem se insere e ao mesmo tempo condiciona a sociedade, torna-se importante principalmente no que diz respeito a seu uso quantificador e ou qualificador nos mais variados níveis de escolaridade de ensino.

3.4.2 - Funções de controle e organização escolar

A avaliação como função social para o controle, certamente figura-se como o maior mecanismo metodológico utilizado pelo docente no âmbito do contexto escolar, pois solidificado pela cultura da nota final, permite um certo nível de organização escolar.

Freitas et al (2014), corroboram:

A avaliação da aprendizagem também em sua essência não incorpora apenas os objetivos escolares, das matérias ensinadas, mas objetivos ligados à função social da escola no mundo atual, os quais são incorporados na organização do trabalho pedagógico global da escola (p.17).

Tem-se a percepção que os alunos definirão futuros proporcionalmente distintos como consequência, especialmente pela função que os resultados avaliativos mostram, tornando-os assim importante instrumento funcional condutor do pensamento organizacional escolar.

Como afirma Freitas et al (2014):

A escola encarna funções sociais que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida (exclusão, submissão – por exemplo) e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções mesmo sob o rótulo de contínua e processual (p. 17).

Desta forma a avaliação da aprendizagem dentro do ambiente da organização da escola pode resumir-se apenas como um processo definidor conclusivo do ser em aprendizagem, lhe dando ou não alternativa de escolha quanto aos seus sonhos pós-escola.

Almeida y Franco (2021) alertam quanto a este fato afirmando que:

Ao utilizar a prova (avaliação), apenas para classificar os alunos ou como sinônimo de final do processo, a escola perde a oportunidade de usar uma poderosa ferramenta para acompanhar o aprendizado, diagnosticar as dificuldades e os avanços do processo e oferecer os indicadores para abordagens pedagógicas mais produtivas (p. 31)

Nesta perspectiva o ideal é que a escola cumpra sua função social de libertadora, influenciadora, interventora nos aspectos sociais variados e não resumida apenas como uma instituição que pelo resultado da nota da avaliação da aprendizagem defina o futuro de seus alunos, Perrenuod (2022b) assim critica: “A escola continua ser um campo de batalha onde o que conta é a classificação, mais do que o saber” (p. 120).

Para a formação do saber docente, Hoffmann (2018) destaca que nesta funcionalidade a avaliação da aprendizagem, adquire uma dimensão contrária ao sistema educacional, pois, colabora negativamente para a promoção da qualidade necessária ao processo da aprendizagem:

As notas e as provas funcionam como redes de segurança em termos de controle exercido pelos professores sobre seus alunos, das escolas e dos pais sobre os professores, do sistema sobre suas escolas. Controle esse que parece

não garantir o ensino de qualidade que pretendemos, pois as estatísticas são cruéis à realidade das nossas escolas (p. 29).

Santos (apud Fernandes, 2014), endossa a negatividade quando a função de controle é adotada através da avaliação da aprendizagem no contexto escolar: “Utilizada como meio de controle das condutas educacionais e sociais dos alunos, tem servido a uma prática discriminatória que acentua o processo de seleção social” (p. 97).

Para a formação do saber docente, a avaliação da aprendizagem sob o contexto social, político e financeiro liberal excludor; como função controladora, Luckesi (2019) explica:

A prática escolar, dentro do modelo liberal conservador, terá de, obrigatoriamente, ser autoritária, pois esse caráter pertence à essência dessa perspectiva de sociedade, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, seja pela utilização de coações explícitas seja pelos meios subreptícios das diversas modalidades de propaganda ideológica. A avaliação será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola (p. 80).

Sacristán y Gómez (2016), porém, destacam que a função de controle em que a avaliação aprendizagem adquire no contexto educacional a condição desta para a garantia da conclusão do projeto de aprendizagem, pois a avaliação sempre e necessariamente estar vinculada a este processo, adquirindo um pressuposto mensurador, facilitando o possível exercício para a condução do discente.

Para a formação do saber docente, permite-se estabelecer reflexões quanto às deliberações de como avaliar, como exercer um julgamento sobre o que foi realizado, se controlar pela avaliação da aprendizagem condicionará uma aprendizagem plena e favorável (Sacristán y Gómez, 2016).

De certa forma neste aspecto de controle ocorre uma desvirtuação do princípio da avaliação, que como um instrumento técnico que permite revelar um grau de aprendizagem,

que pode inclusive motivar um aluno e ao mesmo tempo levar uma maior difusão de informações ao meio social, coloca-se de forma definida para fins alheios.

É prioritariamente no ambiente escolar que o processo de ensino e aprendizado é culminado, pois em geral é dotado de meios mínimos para o exercício metodológico necessário, onde uma formação do saber docente bem construída, resultará em uma eficiente ação assertiva para com os discentes.

Para a plena organização do ambiente escolar, o planejamento de ações pedagógicas e administrativas; culminadas pela ação educacional, necessitará de uma mínima e adequada possível realidade, pois aspectos curriculares do ensino promotores da aprendizagem discente, estão imbricadas neste contexto (Luckesi, 2019).

Vê-se a necessidade para formação do saber docente a opinam de Sacristán y Gómez (2016):

Esses fenômenos microssociais formam um contexto de aprendizagem de valores sociais que tem incidências muito diretas no desenvolvimento de qualquer projeto pedagógico. Sem mudar este clima, as alternativas e inovações não poderão alterar em profundidade a educação que os alunos (as) vivem (p. 327).

Luckesi (2019), destacando estes fenômenos microssociais corrobora:

O planejamento não será nem exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será, sim, um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científica, na medida em que não se pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter os resultados (p. 127).

Neste cerne a formação do saber do docente deve atentar no cuidado da construção da avaliação da aprendizagem, imbricando sempre com o nível da organização do ambiente

escolar, onde pós as ações efetivamente planejadas, buscam-se suas implementações e consequentemente seus resultados preferencialmente positivos (Luckesi, 2022a).

Prioristicamente a sala de aula, espaço “sagrado” das relações de aprendizagem e maior contato entre docente e discente, imprescindivelmente necessita ser tratado como um ambiente de produção de saberes, não resumidamente a um momento isolado, singular e temporal.

Neste ambiente, como espaço sistemático contribuidor para a estruturação da aprendizagem sob a primazia filosófica do ensino, com uma base curricular inserida de acordo com suas particularidades e contextos, a avaliação da aprendizagem assume uma função na busca de respostas especialmente para o entendimento da dinâmica como se dá este processo (Lima, 1989).

Para a formação do saber do docente, Collares (1988) aponta que o processo de aprendizagem é dificultado para a maioria dos discentes devido aos fracassos escolares, relacionados a seus contextos sociais, aos aspectos clínicos, psíquico, detectados na avaliação da aprendizagem, o que permite apontar que o instrumento avaliativo colabora para que o ambiente da escola reorganize suas ações pedagógicas procedimentais para reduzir tais entraves.

Davis (1990) aconselha que insucessos consequentes da avaliação da aprendizagem, no ambiente de construção do saber no ambiente da escola, devem ser considerados com o único propósito para superação, pois tais insucessos para o discente durante o processo de aprendizagem são perspectivas para os tornar mais conscientes de suas possibilidades e habilidades.

Não se permite obliterar, para a formação do saber docente, que o erro detectado via instrumento avaliativo da aprendizagem obriga o discente a se utilizar de estruturas já construídas ou criar novas estruturas de solução de tarefas, consolidando a função de organizadora do ambiente escolar adequado para a aprendizagem (Davis, 1990).

Almeida y Franco (2021), aponta para a formação do saber docente, que a função avaliativa da aprendizagem, como identificadora do erro, encaminha uma organização do ambiente escolar alicerçada para a mutualidade entre docente e discente.

Assim Luckesi (2019) neste contexto resume:

Quando se chega a uma solução bem-sucedida, pode-se dizer que se aprendeu positivamente uma solução; quando se chega a um resultado não satisfatório, pode-se dizer – também positivamente – que ainda não se aprendeu o modo de satisfazer determinada necessidade (p. 196).

As ações pedagógicas no ambiente escolar só terão valores e construirão de fato o saber se uma vez forem avaliados, onde o personagem protagonista é o aluno com suas dotações, mesmo que o resultado avaliativo destas ações não seja o esperado pela situação do erro cometido por eles como resposta, iniciativas novas deverão ser planejadas e executadas a fim de contemplarem os objetivos traçados, por isso Hoffmann (2018) lembra a importância dos erros detectados pela avaliação da aprendizagem em uma visão construtivista:

A teoria construtivista introduz a perspectiva da imagem do erro cometido pelo aluno como mais fecundo e produtivo do que um acerto imediato. O indivíduo é entendido como um ser ativo que vai paulatinamente selecionando melhores estratégias de ação que o levem a alcançar êxito em alguma tarefa proposta para algum desafio que se lhe apresente (p. 77).

Em 2016, Sacristán y Gomez em relação a esta função da avaliação da aprendizagem afirmaram que deveria ser:

..., lugar não resumido a declarações de saberes, ao simbolismo restrito das relações de poder entre professores e alunos ou a fisiologismo da aprendizagem, contudo a universalização que as avaliações da aprendizagem trazem pelos seus conteúdos e desenvolvimentos culturais inseridos (p. 327).

Nesta interrelação de construção com seus impasses, falhas, erros, fracassos, contradições e muito diálogo, a avaliação da aprendizagem se destaca não necessariamente pelo aspecto final do processo da aprendizagem, mas como instrumento de esclarecimento pedagógico neste espaço social do saber.

3.4.3 - Funções psicológicas para orientação.

No contexto da formação do saber docente, a avaliação da aprendizagem deve ser direcionada para a motivação do ato de aprender, estimular o discente para uma condição acadêmica plena, evitando a estagnação, pois as dificuldades provocadas por uma avaliação da aprendizagem descontextualizada poderá provocar um desempenho melancólico, entediante.

Durante o processo da aprendizagem as inferências psicológicas dos discentes precisam ser consideradas, pois estes antes de qualquer situação são seres humanos dotados de sentimentos, capacidades cognitivas, receptores e emissores de aspectos sociais.

Para a formação do saber docente, Almeida y Franco (2021) consideram o aspecto avaliativo da aprendizagem sob a ótica cognitiva, o que aponta para a possibilidade de ocorrer certa insegurança por parte dos discentes em circunstâncias implícitas da aprendizagem, pois o sentimento do medo ocorre devido a expectativas de alcançar a necessidade da perfeição, inerente a maioria dos ambientes escolares.

Normalmente a exposição do erro advindo da avaliação da aprendizagem, poderá gerar um elevado constrangimento para o discente, onde de forma antagônica, o ambiente escolar apesar de permitir as experiências, tem contribuído para a insegurança do discente.

Para a formação do saber docente a avaliação da aprendizagem, neste âmbito deve funcionar como instrumento orientador conduzindo por seus resultados a qualidade do trabalho pedagógico, promovendo um meio escolar acolhedor, contextualizado na totalidade do ser não tornando o discente marginalizado do seu meio, estruturado pela mediação recíproca evitando uma unidirecionalidade discente; além de valorizar a contradição onde o discente através da idade, percebe um realidade por análises críticas levando o aprendiz a entender que é um inacabado (Cury, 1985).

Cook (apud Desprebiteris, 1989), fundamentando a função psicológica da avaliação da aprendizagem, assim explica:

A avaliação tem função energizante que se faz sentir no momento em que o aluno visualiza os meios de atingir os objetivos propostos. O aluno sente-se

estimulado a trabalhar de forma produtiva quando percebe que: (a) há uma finalidade no trabalho que o professor propõe; (b) seus resultados são estudados juntamente com o professor; (c) seu desempenho é comparado com ele próprio, e seus progressos e dificuldades são vistos a partir de seu próprio padrão de desenvolvimento, necessidades e possibilidades (p. 55).

Não se avalia nesta função apenas com o intuito de constatar algo, selecionar o aluno, classifica-lo, porém para perceber que rumos à ação do ensinar precisa ser adequado ou readequado para a intenção de uma aprendizagem de excelência.

Para a formação do saber docente, considera-se Fernandes (2014) apontando que quando a avaliação da aprendizagem adquire uma função psicológica visando de fato se comprometer com a aprendizagem, aumenta-se sua complexidade surgindo vertentes orientadoras, como sugere:

Algumas práticas se coadunam com a perspectiva de que o conhecimento é algo possível de ser medido; outros se aproximam da concepção de que as aprendizagens são distintas, por isso a avaliação subjetiva se aproxima de um processo em que envolve diferentes etapas e tarefas; ainda podemos encontrar práticas que nos revelam se avalia para que as aprendizagens se realizem, pois sem avaliar não é possível aprender (p. 117).

A avaliação da aprendizagem como função psicológica de acordo com Silva (apud Boas, 2017) afirma: “Os resultados da avaliação orientam a tomada de decisões e o replanejamento das ações pedagógicas, tendo sempre como foco a aprendizagem de todos os estudantes” (p. 34).

Luckesi (2019) aponta a importância desta função para os docentes como um instrumento para orientação:

Para esses raros professores, a aferição da aprendizagem manifesta-se como um processo de compreensão dos avanços, limites e dificuldades que os educandos estão encontrando para atingir os objetivos do curso, disciplina ou atividade da qual estão participando. A avaliação é, neste contexto, um excelente mecanismo subsidiário da condução da ação (p. 53).

Santos (2021) complementa a ideia de Luckesi (2022a):

A avaliação educacional pode ser conceituada como um ato ou efeito de julgar a qualidade, o valor, e/ou ensino-aprendizagem para saber se os seus objetivos propostos no planejamento estão sendo atingidos eficazmente (p. 27).

Almeida y Franco (2021) analisa este quadro funcional orientador da avaliação afirmando: “As finalidades da avaliação são diversas: seleção, classificação, distribuição, premiação, promoção, reorientação e melhoria da aprendizagem. Mas a sua função mais importante é de permitir tomar decisões sobre a forma de trabalhar” (p. 29).

Importa para a formação do saber do docente o que Luckesi (2022a) declara acerca da avaliação da aprendizagem, que uma vez qualificada através de padrões após os conteúdos expostos, esta avaliação deverá servir para orientação, pois como função psicológica, a partir de um resultado satisfatório ou não, influirá nas decisões destes docentes e discentes.

Hoffmann (2018) neste mesmo contexto de Almeida y Franco (2021) e Luckesi (2022a) destaca a função psicológica que avaliação da aprendizagem toma quando distorcida funcionando com função coercitiva condenante valorizando o erro: “Raramente se chama a atenção do aluno para uma resposta interessante e diferente que tenha apresentado na tarefa, ou se fazem elogios com a mesma intensidade ou frequência com que se procede às recriminações” (p. 96).

Luckesi (2019, 2022b), alerta para a formação do saber docente para a função psicológica da avaliação da aprendizagem, enfatizando a ideia do “fetiche da nota” o que de maneira indutiva, o discente se limita através de variados comportamentos como a autocensura tornando o processo avaliativo como uma ação negativa.

A realização do processo avaliativo da aprendizagem como ação de julgamento, tem como consequência o desenvolvimento somatizado de vários níveis de incômodo e desconforto no discente, pois o aprendiz por este passará por uma espécie de “teste da verdade”, implicando no resultado final (Sacristán y Gómez, 2016).

Hoffman (2017) nesta dimensão da função avaliativa destaca:

Os erros ou as dúvidas dos alunos são considerados como episódios altamente significativos e impulsionadores da ação educativa. Permitem ao professor observar e investigar como o aluno se posiciona diante do mundo aos construir suas verdades. Nesta dimensão, avaliar é dinamizar oportunidades autorreflexão pelo acompanhamento permanente do professor que incitará o aluno a novas questões a partir de respostas que este vai formulando (p.27).

Assim Almeida y Franco (2021) apontam para a necessidade da ação do docente durante a avaliação da aprendizagem, considerando os erros existentes cometidos como fatores construtores para o desenvolvimento dos discentes após profunda prática: “Ao agir desta forma, ele utiliza a avaliação para motivar, incentivar, manter o interesse, o envolvimento e principalmente ensinar o aluno a refletir” (p. 11).

Ferreira y Bueno (apud Santos, 2021) estabelecem a avaliação da aprendizagem como função psicológica, comentando:

Para relacionar a avaliação à aprendizagem significativa é necessário não só ampliá-la em direção ao desenvolvimento de habilidades e da autoestima, mas também avaliar a motivação a partir da autonomia pessoal, isto é, da liberdade de escolher ações com base nas próprias necessidades, gerando, assim, a automotivação, que leva a uma ação quântica com a responsabilidade diante das consequências dos próprios atos (p. 47).

3.4.4 – Funções para objetivos diagnóstico, prognóstico, formativo e somativo.

3.4.4.1 – Objetivo diagnóstico

Para a formação do saber docente, a avaliação da aprendizagem como função diagnóstica essencialmente se volta com o objetivo de “descobrir” onde a aprendizagem em seu nível de conhecimento se encontra e por conseguinte seus progressos acadêmicos com o fim de estabelecer estratégias visando sempre à melhoria desta aprendizagem.

Luckesi (2019) caracterizou a avaliação da aprendizagem com função objetivo diagnóstico como: “Um momento dialético de “senso” do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente” (p. 83).

No contexto da formação do saber docente, Lemos (2012), destaca que após a organização dos planos de trabalho, objetiva-se necessariamente avaliar diagnosticamente se este planejamento é coerente ao contexto do aluno, objetivando o feed-back de orientação, visando estabelecer a melhor condução possível para as demais fases do processo de aprendizagem.

Concordando com Lemos (2012), Alves (2013) aponta o objetivo da avaliação diagnóstica como:

Instrumento que possibilita aos sujeitos do processo ensino-aprendizagem (professor-aluno) se autoconhecerem, se autocompreenderem em relação aos saberes que já desenvolveram, de modo que possam avançar em direção aos objetivos propostos, prosseguindo no caminho que será ou já foi traçado ou redirecionando as ações que a isso pode levar (p. 89).

No processo da formação do saber docente, importa analisar o que Levasseur (apud Almeida, 2019), aponta sobre a imprescindibilidade da avaliação como função com objetivo diagnóstico, pois permite para este docente o controle adequado das competências necessárias a serem aplicadas para a otimização da aprendizagem do discente para a devida mobilização de seus conhecimentos apontados por suas competências.

Luckesi (2019, 2022a) reforça a ideia supra trazendo o epítome de “avaliação auxiliar da aprendizagem”, rechaçando o instrumento com objetivo meramente aprovativo ou reprovativo, pois o objetivo desta função no processo do planejamento pedagógico geral, torna-se mais propício à excelência da oferta da aprendizagem aos discentes.

Prima-se no contexto da formação do saber docente, a consciência do objetivo desta função avaliativas, pois a certeza do avanço ou não no processo de aprendizagem se subordinará a resultados prévios realizados metodologicamente através de etapas que por aferições devem ser realizadas considerando os contextos das percepções sobre a realidade do

discente, permitindo o conhecimento de seu estado social e econômico, permitindo ainda um tratamento de acordo com esta realidade (Sacristán y Gómez, 2016).

Alves (2020) corrobora: “A importância de se fazer uma avaliação diagnóstica que permita saber como é o universo sociocultural dos alunos, pois é nele que se deve procurar e utilizar os elementos que compõem a contextualização das práticas educativas” (p. 91).

3.4.4.2 – Objetivo prognóstico

No processo educacional os resultados e projeções são muito valorizados, pois norteiam ações futuras de acordo com os objetivos e metas estabelecidos, neste contexto a avaliação assume também esta função com o objetivo para definir a qualidade educacional em um determinado núcleo escolar, na manutenção do quadro docente e nas constantes decisões pedagógicas mais coerentes possíveis.

Para a formação do saber docente, Perrenoud (2022a) define como pragmática a avaliação com função para o objetivo prognóstico da avaliação, dada a sua essencialidade na condução do processo de ensino e aprendizagem além de objetivar a execução de ações imediatas:

Avalia-se para agir. Mesmo as pesquisas pedagógicas feitas independentemente da avaliação escolar corrente têm, em geral, o objetivo de orientar uma inovação, fundamentar uma defesa pró ou contra tal reforma, aumentar a eficácia do ensino ou da seleção (p. 53).

Depresbiteris (apud Franco, 1995), aponta a função prognóstica da avaliação da aprendizagem objetivando uma definição da relação docente-discente afirmando: “essa função permite verificar se o aluno possui ou não os conhecimentos necessários para o curso, estimando-se o seu desempenho futuro” (p. 55).

Acompanhando esta ideia para a formação do saber docente, Hoffmann (2017) classifica esta função da avaliação da aprendizagem, como um objetivo complexo, ao afirmar que:

Uma vez que a avaliação, na perspectiva de construção do conhecimento, parte de duas premissas básicas: confiança na possibilidade de os educandos construir suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses (p.26).

A função prognóstica da avaliação da aprendizagem cumprirá firmemente seu objetivo clareando suas ações, tornando-as coerentes e participativas, isto posto, a ação desta prática avaliativa deve necessariamente seguir um roteiro, considerando os aspectos motores, cognitivos, curriculares e socioculturais do docente e discente, nos quais são aspectos indispensáveis para as práticas pedagógicas do ensino (Almeida y Franco 2021).

Perrenuod (2022b) aponta para o dinamismo didático através de infinitas reformulações onde práticas tradicionais cedem espaço pedagógico para práticas mais holísticas, onde para a formação do saber docente, a avaliação da aprendizagem deve acompanhar tais transformações, apesar de entender que a mesma, facultativamente acompanha reformulações, pondo-se como um instrumento quase que institucional que automaticamente se auto adéqua em qualquer fase ou período da aprendizagem do discente.

3.4.4.3 – Objetivo formativo

É necessário observar no contexto da formação do saber docente o que Scriven (apud Desprebiteris, 1989), apresenta acerca da função da avaliação da aprendizagem com o objetivo formativo, que a partir dos erros identificados anteriormente proveniente de avaliações diagnósticas, possibilita ações imediatas com o fim de estabelecer correções pontuais formando princípios formativos que serão úteis e pertinentes para melhor orientar o desempenho em aprendizagem.

Boas (2017) corroborando com Scriven (apud Desprebiteris, 1989) afirma que: “Uma das principais características da avaliação formativa é ser conduzida pelo próprio professor. Também os estudantes participam: se autoavaliam e avaliam o trabalho desenvolvido” (p. 157).

Abramowicz (apud Almeida, 2019) assim define o objetivo formativo da avaliação como ação da prática pedagógica:

A maneira de regular a ação pedagógica pressupõe observar, acompanhar, intervir, apontando para uma ação comunicativa em um sentido essencialmente interativo, democrático e crítico.

Na avaliação formativa, privilegia-se o diálogo como fundamental para desenvolver o trabalho nas disciplinas, pois a ação comunicativa se faz dialogicamente (p. 129).

Na formação do saber docente, Perrenoud (2022a, 2022b) traz o seguinte conceito a cerca da função da avaliação da aprendizagem com objetivo formativo: “Conjunto das operações metacognitivas do sujeito e de suas interações como meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo definido de domínio” (p. 90), considerando que a aprendizagem otimizada observa as construções cotidianas do aprendiz (discente) pelo avaliador (docente) fomentando ainda mais o caráter contínuo e cumulativo da aprendizagem.

Bloom (apud Lemos, 2012), destaca:

Durante a fase de execução, ou seja, no decurso das atividades de ensino-aprendizagem de uma sequência de ensino, o professor vai analisando com instrumentos objetivos ou subjetivos a forma como está a decorrer a aprendizagem, de modo a obter informações que lhe permitam manter ou alterar o plano que está a executar, a fim de obter a máxima rentabilidade pedagógica possível (p. 14).

Nesta concepção de regulação destacada por Bloom (apud Lemos, 2012) y Boas (2017) também fundamenta:

Avaliação formativa é o processo pelo qual são analisadas continuamente todas as atividades em desenvolvimento e as desenvolvidas pelos estudantes, para que eles e os professores identifiquem o que já foi aprendido e o que

falta ser aprendido, a fim de que se providenciem os meios para que todos avancem sem interrupções e sem percalços (p. 157).

É possível ainda conhecer o que Scriven (apud Vianna, 2000) apresenta acerca da função da avaliação da aprendizagem com objetivo formativo:

A avaliação formativa deve ocorrer ao longo do desenvolvimento de programa, projetos e produtos educacionais, com vistas a proporcionar informações úteis para que os responsáveis possam promover o aprimoramento do que está sendo objeto de implementação (p. 86).

Assim Perrenoud (2022b), compreende o objetivo formativo da avaliação da aprendizagem como sendo ação propulsora para conduzir a aprendizagem de excelência, pois define que por sua característica de continuidade durante o processo de ensino permite a facilitação desta condução do discente.

Outra observação pertinente para a formação do saber docente pode ser considerada no que Cappelletti (apud Almeida, 2019), assevera sobre a importância da função da avaliação da aprendizagem com objetivo formativo inserido na ação pedagógica, pois aponta a importância de valorizar a construção cotidiana das situações vividas em sala de aula por todas as manifestações entre discentes e docentes direta e indiretamente.

3.4.4.4 – Objetivo somativo

Vale recomendar na formação do saber docente, a análise da função da avaliação da aprendizagem com objetivo somativo, que ao culminar com determinada etapa do plano de aprendizagem, por esta, é possível detectar o nível de aproveitamento do discente, alimentando de informação o docente quanto a necessidade de meios específicos de intervenção para tratamentos específicos a cada realidade encontrada (Scristán y Gómez, 2016).

Scriven (apud Vianna, 2000), também destaca este objetivo da função avaliativa: “A avaliação somativa, conduzida no final de um programa de avaliação, possibilita, ao seu futuro usuário, elementos para julgar a sua importância, o seu valor, o seu mérito” (p. 86).

Lemos (2012), caracteriza este objetivo como uma certificação imbricada do processo de ensino e aprendizagem, pois a partir dos objetivos funcionais que estruturam a avaliação da aprendizagem, é possível detectar a dimensão qualitativa e quantitativa da aprendizagem dos discentes, estabelecendo assim um perfil particular após o final de todo o processo planejado e executado.

Tais avaliações sendo utilizadas com objetivo de identificar as dificuldades dos alunos objetivando o progresso de suas aprendizagens serão verdadeiramente um instrumento e um meio de conduzir estes às suas capacidades de aprendizagens, ressaltando que estas funções não se constituem em formas individualizadas, isoladas e resumidas, porém integradas com o objetivo maior do alcance a coerência da relação professor e aluno.

4. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: TECNICIDADE PARA A FORMAÇÃO DO SABER DOCENTE

A avaliação da aprendizagem é configurada na medida em que se produz um bom projeto político pedagógico, ofertas de modalidades de ensino, filosofias educacionais e com funções e objetivos de potencializar a otimização dos resultados.

Assim Gonçalves y Larchert (2011) abordam:

Pensa-se educação não mais como uma ação isolada, mas inserida nas pautas sociais, políticas, econômicas e culturais, ou seja, passa-se da ideia de um sujeito isolado para a ideia de um sujeito social que constrói e reconstrói seu processo de aprendizagem durante seu processo de aprendizagem (p. 15).

Para a formação do saber docente, é pertinente ainda afirmar que a avaliação da aprendizagem sempre estar subordinada a momentos vividos pela escola e seus sistemas, pois como instituição social sofre diretamente influências em suas estruturas, obrigando-se a compreensão técnica de suas estruturas.

Assim Sant'Anna (2016) explica:

Para que o desenvolvimento do aluno seja avaliado de forma contínua, cumulativa, descritiva e compreensiva, o professor deve organizar intencionalmente diferentes situações de aprendizagem; o que exige um planejamento específico em função do grupo de alunos, do conteúdo, dos grupos operatórios de pensamento, do tempo disponível, do ambiente físico, e do meio circundante (p. 54).

Necessita-se compreender para a formação do saber docente que o formato contínuo e cumulativo de avaliação da aprendizagem infere na condição de observar, acompanhar e registrar o comportamento do discente à medida que as atividades são realizadas e submetidas a critérios com objetivos claros, respeitando as diferentes etapas do processo de aprendizagem, para o formato descritivo e compreensivo, foca-se nas ações de apreensão de conteúdo, reações diante das dúvidas e dificuldades; agrupamentos operatórios de pensamento e por fim as relações interpessoais (Sant'Anna, 2016).

Hoffmann (2017) esclarece para o contexto da formação docente, que a avaliação da aprendizagem, deve assumir sua função ideal afirmando que:

A avaliação, então, deixará de ser um momento terminal do processo educativo (como ainda é concebida) para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento (p.28).

Nesta perspectiva o grande desafio é sempre encontrar o formato ideal, sabendo que diversas teorias, conceitos, definições surgem para resolver esta problemática pertinente no processo educacional, que hoje se encontra ainda isolado apenas como atividade final deste processo.

Freitas et. al (2014) lembra da necessidade de um instrumento avaliativo da aprendizagem linear à toda ação pedagógica, consolidando um ciclo intermitente e interdependente entre conteúdo, métodos e os objetivo; onde este instrumento não se torne no mais importante, porém integrante do processo de aprendizagem.

No contexto da formação do saber docente, vê-se claramente a grande preocupação quanto a forma mais correta da utilização técnica de instrumentos eficazes capazes de avaliar nos âmbitos mais amplos os discentes. Assim Gimeno (apud Lüdke e Mediano, 1994) alerta para a influência das concepções pessoais do docente, pois estes influenciarão diretamente na construção do conhecimento e aprendizagem dos discentes.

Enguita (apud Lüdke y Mediano, 1994) cita as ansiedades dos docentes acerca de elucubrações sobre a avaliação da aprendizagem tais como: “o que avaliar?”, “para que avaliar?” e “como avaliar?”. Isto provoca busca pelo qual tipo técnico de instrumento avaliativo é mais adequado descrever a aprendizagem de seus discentes.

Freire (1977) comenta:

A avaliação não é o ponto pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos ou os erros ou os equívocos porventura cometidos. Daí seu caráter dialogal (p. 26).

O simples ato de avaliar já denota um processo complexo, no qual a aferição fria de uma atribuição numérica ao final ou no contínuo de um processo de aprendizagem pode induzir aos equívocos de mensuração, como também, o excesso de subjetivismo neste processo poderá sugerir uma ausência criterial de mensuração da aprendizagem.

Imprescinde tecnicamente para a formação do saber docente o que afirma Sarabbi (apud Sant'Anna, 2016):

A avaliação educativa é um processo complexo, que começa com a formulação de objetivos e requer a elaboração de meios para obter evidências de resultados, interpretação dos resultados para saber em que medida foram os objetivos alcançados e formulação de um juízo de valor (p. 28).

Assim, Bloom, Hasting y Madaus (apud Sant'Anna, 2016), destacam a avaliação no processo de aprendizagem a partir do professor e seus contextos:

O crescimento profissional do professor depende de sua habilidade em garantir evidências de avaliação, informações e materiais, a fim de constantemente melhorar seu ensino e a aprendizagem do aluno. Ainda, a avaliação pode servir como meio de controle de qualidade, para assegurar que cada ciclo novo de ensino-aprendizagem alcance resultados tão bons ou melhores que os anteriores (p. 28).

No escopo da avaliação da aprendizagem em relação ao aluno, Bloom et al (apud Sant'Anna, 2016) abordam que os dados coletados uma vez avaliados promovem mudanças comportamentais e suas intensidades em relação aos discentes avaliados, o que obriga o docente a adquirir total domínio técnico deste instrumento.

Ainda neste aspecto em relação ao ambiente contextual educacional em que a avaliação da aprendizagem se insere Thorndike y Hagen (apud Sant'Anna, 2016) destacam:

A avaliação em educação significar descrever algo em termos de atributos selecionados e julgar o grau de aceitabilidade do que foi descrito. O algo, que deve ser descrito e julgado, pode ser qualquer aspecto educacional, mas é

tipicamente: a) um programa escolar, b) um procedimento curricular ou c) o comportamento de um indivíduo ou de um grupo (p. 28-29).

Para dirimir as dificuldades na formação do saber docente, Sant'Anna (2016) apresenta a necessidade de discutir os tipos técnicos de avaliação da aprendizagem onde, Stufflebeam (apud Vianna, 2000) destaca que os tipos avaliativos estão submetidos às tomadas de decisões técnicas e ao que se quer de fato saber, concluindo que a avaliação estar sempre inserida em um contexto de mudança social contínuo, identificados com a sigla CIPP tais como: “(1) avaliação de contexto; (2) avaliação dos insumos (input); (3) avaliação do processo e, finalmente (4) avaliação do produto” (p. 103).

Importa lembrar para a formação do saber docente, para que ocorra a aplicação dos variados tipos técnicos avaliativos, torna-se necessário o instrumento adequado a ser utilizado com o fim específico da obtenção do melhor resultado desejado, de forma mais justa possível, do contexto da aprendizagem.

Luckesi (2022) assim aconselha:

Ter ciência de que, por meio dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, estamos solicitando ao educando que manifeste a sua intimidade (seu modo de aprender, sua aprendizagem, sua capacidade de racionar, de poetizar, de criar histórias, seu modo de entender e de viver etc.). Não podemos, pois, aproveitar sua manifestação para “tomar posse” dele. Tempos de respeitar essa sua intimidade e cuidar dela com carinho, utilizando-a como suporte de diagnóstico, da troca dialógica e da possível reorientação da aprendizagem tendo em vista o desenvolvimento do educando (p. 210).

Vê-se que o instrumento avaliativo, não necessariamente se estabelece para a simples obtenção mensurável de uma nota específica, com objetivo meramente de julgamento discente, porém almeja-se a análise contextual e conjuntural deste, levando-o ao incentivo contínuo no crescimento pessoal e intelectual educacional.

Para a formação do saber docente, Almeida y Franco (2021) definem algumas etapas instrumentais para a aplicação de determinado tipo técnico de avaliação da aprendizagem:

Etapa 1: Definir os objetivos da aprendizagem;

Etapa 2: Estabelecer as metas intermediárias;

Etapa 3: Compartilhar material de apoio;

Etapa 4: Definir datas e instrumentos;

Etapa 5: Preparar os alunos para a análise dos resultados;

Etapa 6: Preparar a devolutiva (p. 37-39).

A instrumentação técnica avaliativa da aprendizagem, dependerá diretamente da função objetiva desta avaliação definida pelo docente, onde a transparência neste processo com o discente é necessária, porém durante o percurso instrumental o revisionismo necessita ser constante possibilitando a coerência máxima dos contextos curriculares avaliados.

É importante observar na formação do saber docente o que Lemos (2012) define sobre os instrumentos técnicos avaliativos da aprendizagem no que diz respeito a características individuais e particulares respeitando a objetividade do que se quer de fato avaliar, pois estes instrumentos só poderão ser de fato coerentes de acordo a formas de correção, sua validade, qualidade e funcionalidade.

Importa para a formação do saber docente que um único instrumento técnico avaliativo dificilmente contemplará a execução de todos os tipos técnicos e funções objetivas da avaliação da aprendizagem, pois o desenvolvimento pessoal, intelectual, cognitivo e cultural do discente, imperam na compilação de distintos instrumentos específicos.

Diante desta análise, Sant'Anna (2016), aponta como instrumentos: Conselho de classe, pré-teste, autoavaliação, avaliação cooperativa, observação, inquirição, relatório.

4.1 – Tipos técnicos

4.1.1 – Tipo técnico da avaliação de contexto

Freitas et al (2014) observam:

Deve-se levar em conta que a avaliação não incorpora apenas objetivos escolares, das matérias ensinadas, mas também objetivos ligados à função social da escola no mundo atual, os quais são incorporados na organização do trabalho pedagógico global da escola. Ao enfatizarmos a sala de aula, não devemos esquecer que ela está inserida em um ambiente maior, a escola.

Importa observar para a formação do saber docente que este tipo avaliativo técnico objetiva a formulação de planejamento, com isto se caracteriza e classifica a instituição de ensino, a sociedade na qual esta instituição está inserida estabelecendo os objetivos necessários, dando-lhes coerência com os conteúdos estabelecidos, caracterizando em fim, o tipo de discente que acessará esta aprendizagem, este tipo técnico de avaliação da aprendizagem estar indiretamente relacionado com o processo de aprendizagem e diretamente relacionado com a promoção deste processo (Sant'Anna, 2016).

Stufflebeam (apud Vianna, 2000) assim aponta o que o tipo técnico da avaliação de contexto procura responder:

1. Quais as necessidades não concretizadas que existem no contexto e que não são atendidas por uma determinada instituição?
2. Quais os objetivos que devem ser alcançadas para atender a essas necessidades?
3. Quais os objetivos que devem receber apoio específico da comunidade?
4. Qual o conjunto de objetivos com maiores possibilidades de concretização? (p. 106).

Contextualizando a avaliação de contexto na esfera da educação, os resultados encontrados apontam para a necessidade da formação de ambientes reflexivos, tentando para a formação discentes reflexivas, pois o ambiente de aprendizagem não estar isolado e

não estar inerte às transformações sociais, tão pouco reduzido em sala de aula estritamente com o docente (Freita et al., 2014).

Na formação do saber docente, Levasseur (apud Almeida, 2019), define o objetivo com função diagnóstica da avaliação do tipo técnico de contexto:

- Revelar o grau de competência de cada aluno
- Orientar o trabalho de cada aluno e da sala de aula em função dos resultados
- Precisar, para cada um, os componentes contidos para descrever a competência: se o aluno teve êxito ou fracassou (p. 22).

4.1.2 - Tipo técnico da avaliação de insumo

Para a formação do saber docente, Sant'Anna (2016) o tipo técnico avaliativo de insumos ou estruturação, resume-se no objetivo de diagnosticar a disponibilidade de meios possíveis de serem utilizados nos programas educacionais, revelando as metas estabelecidas, as estratégias técnicas operacionais elaboradas para providenciar as condições de realização do processo de aprendizagem.

Chama-se a atenção na formação do saber docente, que este tipo técnico avaliativo possui função objetiva de diagnosticar com propriedade o nível de qualidade do ensino para a aprendizagem, onde se baseia em variáveis do aspecto físico, estrutural e humano, conforme afirma Bondiolli (apud Freitas et al. 2014):

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é uma adequação a um padrão ou normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede educativa... e sobre como deveria ou poderia ser (p. 37).

Stufflebeam (apud Vianna, 2000) assim destaca o uso do tipo técnico da avaliação de insumo:

A avaliação dos insumos resulta na especificação de materiais, procedimentos, cronograma de realização, condições materiais, pessoal, orçamento; enfim, oferece todos os elementos necessários à organização dos objetivos (p. 107).

Freitas et al (2014), relata que a escola involuntariamente tende a ser excludente, resumida em si, desarticulada de seu contexto, até mesmo despreparada funcional e intelectualmente para uma boa oferta de aquisição de aprendizagem, onde neste bojo da avaliação de insumo ou estrutural defende como estratégia a interação e organização dos trabalhos pedagógicos globais da escola com os trabalhos pedagógicos de sala de aula, com vistas a excelência deste processo educacional.

4.1.3 – Tipo técnico da avaliação de processo

O tipo técnico da avaliação de processo, assume função objetiva formativa e diagnóstica, pois compromete-se com a implementação e acompanhamento de atividades promotoras e propiciadoras da aprendizagem, onde preza por dados pertinentes, ações assertivas.

No contexto da formação do saber docente, o tipo técnico avaliativo de processo, foca-se no controle das etapas de execução, pois se imbrica em presumir o desenvolvimento e aperfeiçoamento do currículo para a uma aprendizagem sistemática, possibilitando a detecção falhas em estratégias de ações facilitando a interpretação de resultados dos planos de avaliação propostos aos discentes (Sant’Anna, 2016).

Na formação do saber docente, é necessário analisar o que Levasseur (apud Almeida, 2019), denomina este tipo técnico de avaliação como “avalição-balanço”, pois:

Constituem ferramentas de comando do sistema avaliativo para contribuir com as decisões dos responsáveis pela política avaliativa. Essas avaliações

permitem perceber a realidade mediante uma regulamentação da política avaliativa. Elas permitem conhecer os fatores sobre os quais o sistema educativo poderia agir (objetivos, conteúdos, estruturas...) para melhorar o resultado dos alunos (p. 24).

Stufflebeam (apud Vianna, 2000) exalta este tipo técnico avaliativo afirmando:

A avaliação de processo, além de permitir o aprimoramento do programa de avaliação, possibilita, também, o registro de informações úteis para análises posteriores do programa em desenvolvimento ou de futuros programas (p. 107).

Sousa y Steffnen (apud Sousa, 2005) relatam a importância deste tipo técnico avaliativo: “Percebemos que, no decorrer desse processo contínuo de avaliar, os alunos vão se apropriando do seu progresso e administrando suas dificuldades, burilando suas produções pessoais e de grupo” (p. 67).

O tipo técnico da avaliação de processo, por considerar função objetiva formativa, direciona o processo da aprendizagem, onde o discente orientado diretamente pelo docente, age conforme o programa pedagógico planejado definido com normas pré-concebidas bem por considerar também a função objetiva diagnóstica, permite o aperfeiçoamento deste processo de aprendizagem aperfeiçoando os resultados deste.

É importante observar para a formação do saber docente, o doutrinador Bloom (apud Sant’Anna, 2016) quando explica a eficiência do tipo técnico de avaliação de processo, apontando que esta se estabelece durante o processo do ensino, preservando sua continuidade, os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores do discente.

Bartolomeis (apud Sousa, 1994), neste mesmo contexto avaliativo aborda a característica funcional medial, entendendo que esta se define de forma contínua, como já abordado anteriormente, condicionada rigorosamente com o processo da aprendizagem durante temporalidade definida, com isto é possível sempre à adequação baseada na atualização constante deste processo.

4.1.4 – Tipo técnico da avaliação de produto

Para a formação do saber docente, a perspectiva do tipo técnico da avaliação de produto, centra-se no resultado de todo processo de aprendizagem, privilegia as consequências no discente, o que foi correspondido aos objetivos e metas previamente planejadas.

Sant’Anna (2016) estabelece alguns padrões para avaliação do produto no âmbito da aprendizagem:

- 1) A avaliação é objetiva e compreensiva;
- 2) Mede e interpreta os resultados;
- 3) Fornece contribuição efetiva ao desenvolvimento pessoal e social;
- 4) Usa padrões previamente estabelecidos, para comparar os resultados obtidos;
- 5) Relaciona resultados com os objetivos, bem como com a política educacional vigente;
- 6) Aponta os desvios que possam prejudicar a eficiência do produto desejado;
- 7) Abre perspectivas para, em tempo, consertar os aspectos falhos;
- 8) Fornece critérios para identificação do desenvolvimento de habilidades fundamentais, de conhecimentos gerais ou específicos e de modificação positiva de atitudes (p. 42).

Stufflebeam (apud Vianna, 2000) assim classifica: “A avaliação do produto, em síntese, determina a discrepâncias entre o pretendido e o real, e analisa os fatores determinantes dessa diferença” (p. 108).

É imprescindível para a formação do saber docente, a percepção da característica funcional objetiva somativa no tipo técnico da avaliação do produto, pois preserva o aspecto classificatório quando se utiliza da comparação entre padrões de resultados, quando se cria critérios conclusivos no transcurso do processo da aprendizagem, quando identifica as habilidades adquiridas, os conhecimentos específicos e gerais e as mudanças de atitudes (Sant’Anna, 2016).

4.2 - Instrumentos técnicos de aplicação

4.2.1 - Conselho de classe

Como afirma Sant'Anna (2016):

É uma atividade que reúne um grupo de professores da mesma série, visando em conjunto chegar a um conhecimento mais sistemático da turma, bem como acompanhar e avaliar cada aluno individualmente, através de reuniões periódicas (p. 87).

Para a formação do saber docente, neste tipo de instrumento técnico da avaliação da aprendizagem ocorre a denotação de uma estratégia macro do contexto escolar, da situação real e prática do discente considerando também seu contexto social.

O instrumento técnico avaliativo do conselho de classe, adquire função objetiva diagnóstica no tipo avaliativo de contexto, quando a meta é primordialmente reunir os responsáveis diretos e indiretos do processo de aprendizagem, para serem considerados em toda estrutura pedagógica que envolve o ambiente escolar tais como: elaboração do calendário letivo, planos de intervenção, localização funcional didático e programas avaliativos.

Quando este instrumento técnico avaliativo versa pela função objetiva formativa, adequa-se a avaliação do tipo processo, estruturando-se sob amplas discussões, por análises individuais dos discentes onde se permite identificar avanços ou não no contexto da aprendizagem, qualificando as ações necessárias para cada particularidade.

Importa entender ainda na formação do saber docente, que o instrumento técnico avaliativo do conselho de classe quando utilizado com função objetiva somativa na avaliação do tipo produto, clarifica o processo da aprendizagem, dirige o discente pós a todo planejamento pedagógico indicando quais iniciativas devem seguir para consolidação deste processo, bem como utilizado no tipo técnico da avaliação de insumo induz o docente e demais promotores da aprendizagem à reflexão dos resultados outrora planejados.

O instrumento técnico do conselho de classe, importa-se devido à sua metodologia ser voltada para a promoção da integração de todos os sujeitos promotores da aprendizagem, pois conscientiza e define a atuação do discente e docente em seu meio de inserção, coadunado para uma avaliação dinâmica, compreensiva e humana (Sant'Anna, 2016).

Observa-se para a formação do saber docente o que Hoffmann (2017) quando caracteriza este instrumento técnico avaliativo como construtivista, sociointeracionista, conscientizador e dialógico definindo o discente e o docente entes participativos críticos no contexto social e político na sociedade e no ambiente escolar.

4.2.2 - Pré-teste

Sant'Anna (2016) destaca: “O pré-teste visa, também, averiguar os pré-requisitos dos alunos para o planejamento de uma nova unidade de trabalho” (p. 93).

É necessário apreender na formação do saber docente que este instrumento técnico avaliativo para a função objetiva diagnóstica utilizado na avaliação do tipo contexto possibilita obter uma visão detalhada do discente em relação ao seu aprendizado através de metas e propósitos, seja de conteúdos curriculares ou experiências informais.

Para Hoffmann (2017):

Toda e qualquer tarefa realizada deve ter intencionalidade básica a investigação. O teste é fundamentalmente um instrumento de questionamento sobre as percepções de mundo, avanços ou incompreensões dos alunos. Exige do professor uma tarefa séria de interpretação: por que meu aluno respondeu desta forma? Por que não respondeu? O que entendeu ou deixou de entender? Como posso ajudá-lo? (p.74).

Lemos (2012), concorda que este instrumento técnico avaliativo se torna coerente quando a obtenção do resultado é fielmente relatada e descritora da situação contextual do discente, sem, contudo, contaminação com informações externas a este instrumento, pois preza-se as informações cognitivas transversais.

Para a formação do saber docente este instrumento técnico avaliativo executado com função objetiva somativa na avaliação do tipo produto, permite ao docente em especial no final do processo de aprendizagem, cruzamento de informações que podem ser feitas no intuito de observar qual evolução alcançaram seus discentes (Sant'Anna, 2016).

Por este instrumento avaliativo da avaliação da aprendizagem, uma vez os resultados adquiridos, encorajam os discentes a reprogramarem suas convicções auxiliando no desenvolvimento de novas habilidades capazes de resolver entraves de suas aprendizagens e ao mesmo tempo os localiza intelectualmente no contexto a ser aprendido (Lemos, 2012).

Porém Hoffmann (2017) alerta que este instrumento técnico avaliativo mau utilizado, torna-se simplista e descontínua, tornado as funções objetivas e tipos avaliativos “ingênuos”, reduzindo-o a uma espécie de “termômetro”, porém assevera que este instrumento técnico deve ter culminância maior para acompanhamento, ação e reflexão das ações do discente.

4.2.3 - Autoavaliação

Para a formação do saber docente, o instrumento técnico autoavaliativo objetiva no discente o despertar para condição de analista de si mesmo, reavaliando suas aptidões, comportamentos, fraquezas, habilidades e tudo que pode ser referido como ações e processos de construção no meio no qual vive (Sant'Anna, 2016).

Assim opina Freire (1979):

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isso leva à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém.

Por outro lado, a busca deve ser algo e deve traduzir-se em ser mais: é uma busca permanente de “si mesmo” (p. 27-28).

Freire (1987) se aversa ao formato avaliador estático, sem um exercício instrumental técnico autoavaliativo do discente pelo docente orientador caracterizando um processo educacional bancário:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los (p. 66).

Importante para a formação do saber docente que na Lei de Diretrizes e Bases da educação do Brasil 9394/96 (2010), destaca como função da educação, a ideia desta instrumentação:

TITULO I

DA EDUCAÇÃO

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (p. 7).

Este instrumento técnico aplicado à avaliação do tipo processo com função objetiva formativa conduz o discente à condição de contemplação de seu meio sob a ótica científica ou meramente empírica, transformando a aprendizagem mais significativa e atraente, induzindo para a necessidade do exercício da sua própria responsabilidade em aprender com o fim criar uma criticidade em diversas conjunturas.

Para a formação do saber docente, Lima (apud Boas, 2017) destaca que este instrumento com função objetiva formativa da avaliação da aprendizagem, deve se contrapor a mera formalidade com função objetiva somativa:

Devolver um trabalho ou qualquer produção ao estudante sem que ele seja incentivado à autoavaliação reforçará ainda mais o poder já consagrado à nota e à aprovação/reprovação, sem compromisso com a aprendizagem.

Acreditamos que se faz formativo o procedimento quando, de início, se aprecia o trabalho do estudante ou sua produção, apontando o que de positivo conseguiu realizar (potencialidades) para, em seguida, apontar o que ainda precisa ser revisto e/ou melhorado (fragilidades) (p. 174).

Alves (2020), também afirma:

Não devem ser pontuadas ou receber menções. Elas existem para promover a aprendizagem. Servem para o aluno aprender a se organizar melhor, perceber a importância das metas para chegar aos objetivos, reconhecer estratégias e recursos adequados, planejar e replanejar ações, automatizar-se e perceber quais foram as suas aprendizagens (p. 87).

Este instrumento técnico avaliativo adquiri caráter emancipador de acordo com Saul (2019) possibilitando a solidificação das relações democráticas no âmbito do convívio coletivo, bem como da prática da autonomia com vistas a iluminar o caminho das transformações.

Chama atenção para a formação do saber docente o que Hoffmann (2017), apresenta pelo instrumento técnico autoavaliativo acerca da valorização do erro, tendo como epíteto “o erro construtivo” destacando: “Isso significa considerar que o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação” (p.86).

Nesta toada, Lima (apud Boas, 2017) ainda alerta que: “Em escolas que valorizam a reprovação e a punição certamente terão dificuldades de conviver com a autoavaliação, comprometida com a lógica da conquista das aprendizagens por todos os estudantes.” (p. 174).

4.2.4 - Avaliação cooperativa

Segundo Sant'Anna (2016), a instrumentação técnica cooperativa se define por seu objetivo de estabelecer a discussão em grupo com vistas ao desenvolvimento das habilidades mentais dos alunos no processo de aprendizagem, ainda permite ao progressivo fortalecimento das relações democráticas e sociais comunitárias.

Para a formação do saber docente importa considerar que esta instrumentação utilizada no tipo avaliativo do processo com função objetiva formativa, conduz o docente a perceber os níveis comportamentais de seus discentes em situações heterogêneas do ambiente escolar.

Importa-se perceber no contexto da formação do saber docente que por este instrumento o discente é instigado à descoberta e consolidação da capacidade colaborativa, apesar do respeito e valorização de sua intrínseca individualidade, vertente de seu valor produtivo no exercício da comunidade escolar e da fundamentação das reais funções sociais da escolar pelo princípio solidário (Sant'Anna, 2016).

Hoffmann (2018), caracteriza este instrumento técnico avaliativo em construtivista medial afirmando:

Os trabalhos em grupo são “gatilhos” para a reflexão de cada aluno, para o desenvolvimento do conhecimento em sua perspectiva de compreensão, oportunidades de defender pontos de vista espontâneos, a expressão de suas vivências

Almeida y Franco (2021) destacam que a instrumentação técnica da avaliação cooperativa prepara os discentes para no confronto dialógico confrontações proporcionando uma evolução cognitiva, onde o intercâmbio de ideias geradas por analogias com realidades distintas, elevam intelectualmente a aprendizagem.

Para a formação do saber docente urge-se entender que a aplicação do instrumento técnico avaliativo da cooperação, põe a participação do docente em voga, pois é através de aguçado acompanhamento da ação cooperativa entre os discentes que a base curricular de aprendizagem é promovida. Impõem ainda preocupação ao docente em levar estes discentes

ao domínio desta base curricular, ao alcance dos objetivos educacionais, observando seus comportamentos e atitudes daqueles.

Neste instrumento avaliativo percebem-se claramente as características mediadoras onde a ação, movimento, reciprocidade intelectual, provocação e encorajamento recíproco entre os sujeitos da educação os encoraja na organização do saber coordenando seus pontos de vistas, trocando ideias, organizando-as e transformando-as em aprendizagem (Hoffmann, 2017).

Assim Hoffmann (2017) opina: “A avaliação, nesta perspectiva, deverá encaminhar-se a um processo dialógico e cooperativo, por meio do qual educandos e professores aprendem sobre si mesmos no ato próprio da avaliação” (p.54).

4.2.5 - Observação

Compreende-se para a formação do saber docente que este instrumento técnico é indicado para avaliar a aprendizagem dos discentes nos campos cognitivos, afetivos e psicomotor, onde contribui para o acompanhamento por parte do docente, acompanhando ainda a percepção da apreensão de conhecimentos, comportamentos e concretização de aspectos inter-relacionais de seus discentes (Sant’Anna, 2016).

A observação é utilizada na avaliação de processo com função objetiva formativa quando o professor deseja interpretar um fenômeno e constatar um fato, contribuindo para sua análise final no processo de aprendizagem. Hoffmann (2018) relaciona este instrumento por um espede mediador do docente para com o discente:

Na concepção mediadora, é preciso ultrapassar a sistemática tradicional de buscar os absolutamente certos e errados em relação às tarefas dos alunos e atribuir significados ao que se observa, valorizando ideias, dando importância a suas dificuldades, sugerindo-lhe prestar atenção nas próprias respostas. O respeito e valorização de cada tarefa favorecem a expressão de crenças verdadeiramente espontâneas (p. 85).

Para a formação do saber docente, importa compreender o que Lemos (2012), apresenta sobre a instrumentação técnica avaliativa da observação presumindo a obtenção de resultados a partir das reações emocionais comportamentais humanas, especificando este instrumento em dois aspectos. Um como lista de verificação observando como estas reações são observadas de forma não frequentes e sim pontuais, outro como aspecto da grelha de análises quando o observador (docente) objetiva avaliar a frequência destas reações comportamentais de seus discentes em atividades.

Freire (1979) assim destacou:

O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir-se entre um eu e um não-eu.

Isto o torna capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo (p. 30).

Neste contexto instrumental, o docente deve se postar de forma participada ou meramente como espectador, onde o nível de interação definirá sua característica e objetivo. As formas comportamentais do docente dependerão dos objetivos propostos em relação a seus discentes, ao lastro cronológico observacional, aos grupos discentes e aos métodos de controle correspondentemente aplicados (Medeiros y Silva, 2013).

Prescott (apud Sant'Anna, 2016) estabelece os objetivos da instrumentação técnica observacional:

- 1) Indicar o lugar e a situação na qual a ação ocorre (setting);
- 2) Descrever as ações do aluno, as reações de outras pessoas envolvidas e a resposta do aluno a estas ações;
- 3) Indicar o que é dito ao aluno e pelo aluno durante a ação;
- 4) Acrescentar pistas do estado de ânimo (mood), gestos, qualidade da voz e expressões faciais que dão significado de como o aluno se sente. Não interpretação de seus sentimentos, mas oferecer condições ao leitor para julgar o que ocorreu;

- 5) A descrição deve ser suficientemente extensa para cobrir o episódio. A ação não é deixada incompleta e inacabada (p. 105).

Para a formação do saber docente, percebe-se, que o instrumento técnico da observação não é meramente uma ação de auto reflexão sem parâmetros, completamente subjetiva dos fatos, sem valor científico, para tanto que uma rigorosa técnica de coletas de dados e documentação através de registros (fatos observados), fichas de observação (referenciais a serem observados), registros de ocorrência (descrição operacional) e anedotários (fatos incomuns, mas significantes) são utilizadas (Sant'Anna, 2016).

4.2.6 – Inquirição

A inquirição como instrumento técnico avaliativo, baseia-se na obtenção de resultados por uso de meios de coleta de dados como questionários e entrevistas para o que se pretende avaliar, por este instrumento um comportamento dialogado é preponderante entre o docente e o discente (Sant'Anna, 2016).

Para a formação do saber docente, convém observar, Lemos (2012) ao afirmar: “Utiliza-se para obter informações sobre as opiniões e apreciações dos alunos, de modo a poder avaliar o nível de desenvolvimento de determinados valores e atitudes” (p.34).

Tal instrumento técnico avaliativo, normalmente tem seu uso na avaliação do tipo processo com função objetiva formativa, bem como no tipo avaliativo de produto com função objetiva somativa quando se faz necessário saber se determinado projeto avaliativo culmina positivamente para a aprendizagem discente.

Instiga-se para a formação do saber docente, o que Sant'Anna (2016) explica para questionário e entrevista:

Questionários

- Num menor espaço de tempo, um maior número de pessoas pode participar;
- Podem ser respondidos na ausência do solicitante;

- Podem ser enviados pelo correio;
- As informações obtidas por escrito permitem maior liberdade para as respostas, evitando interferências de terceiros;
- O anonimato oferece maior liberdade para as respostas

Entrevistas

- Possibilitam a obtenção de dados de natureza complexa e afetiva;
- Podem ser aplicados a qualquer pessoa;
- Permite verificar as reações da pessoa;
- Propiciam aceitação através do diálogo (p. 115).

Através dos questionários e entrevistas, aludem-se ainda o valor do autoconceito, das atitudes e apreciações de aspectos objetivos como também dos subjetivos, pois as informações mais reais possíveis coletadas dos alunos para os professores permitirão uma maior segurança na avaliação da aprendizagem (Lemos, 2012).

4.2.7 – Relatórios

O instrumento técnico relatorial adquire importância quando apresenta resultados e experiências com o fim de levar à reflexão os docentes, a sempre estar reavaliando suas ações no processo aprendizagem de seus discentes, porém no contexto da formação do saber docente, este instrumento se aversa a meras descrições protocolares cumpridoras de obrigações estabelecidas por algum sistema de ensino.

Hoffmann (2018) analisa este instrumento avaliativo na relação do docente para com seus discentes:

Relatórios de avaliação devem expressar seus avanços, conquistas e descobertas, bem como relatar o processo vivido em sua evolução, em seu desenvolvimento, dirigindo-se aos encaminhamentos dos professores e às ações coletivas dos profissionais que participam do processo (p. 132).

Hoffmann (2018) ainda expressa que: “Em todos os níveis de ensino, esse acompanhamento exige o aprofundamento teórico dos professores em teorias do conhecimento, de desenvolvimento, bem como o aprofundamento teórico de disciplinas específicas” (p. 132).

Compete-se na formação do saber docente, que tal instrumento avaliativo bem aplicado contribuirá na formação e apresentação do relato social e histórico discente fidedigno ao ambiente de aprendizagem, destacando as ações autônomas pedagógicas planejadas, suas iniciativas diretas na construção de ideias, de conhecimentos e suas reações de um modo geral em um determinado período durante o processo de aprendizagem.

Assim Freire (apud Hoffmann, 2018) apresenta uma reflexão:

O ato de conhecer é permanente? Então está implícito o conhecimento como ato social e que esse educador faz história. Não existe sujeito do conhecimento sem apropriação de história. É o registro que historiciza o processo para a conquista do produto histórico. Possibilita também a apropriação e socialização do conhecimento e a construção da memória, como história desse processo (p. 117).

Para a formação do saber docente, deve-se atentar que os instrumentos técnicos relatoriais podem ser aplicados nas avaliações do tipo contexto e insumo com função objetiva diagnóstica considerando resultados avaliativos anteriores; com função objetiva formativa quando os resultados são cumulativos e contínuos da aprendizagem e quando aplicados na avaliação do tipo produto com função objetiva somativa, pretende-se classificar o discente em seu contexto de aprendizagem (Sant’Anna, 2016).

5. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Autores como Kauak, Manhães y Medeiros (2010) definem a metodologia como a explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exata de toda ação desenvolvida no método (caminho) do trabalho de pesquisa. É a explicação do tipo de pesquisa, do instrumental utilizado (questionário, entrevista), do tempo previsto, da equipe de pesquisadores e da divisão do trabalho, das formas de tabulação e tratamento dos dados, enfim, de tudo aquilo que se utilizou no trabalho de pesquisa (Kauak, Manhães y Medeiros (2010) (p. 53).

A partir do entendimento metodológico, esta tese doutoral se estruturou pela escolha do tipo e enfoque investigativo na perspectiva de responder ao problema gerador do tema investigado guiado pelos objetivos, respeitando os sujeitos em seu contexto de investigação.

5.1 - Tipo e enfoque da investigação

Adotou-se o desenho não experimental, como assim definem Sampieri, Collado y Lucio, (2013): “não fazemos variar de forma intencional as variáveis independentes para ver seu efeito em outras variáveis”. O que fazemos na pesquisa não experimental é observar fenômenos da maneira como ocorrem em seu contexto social, para depois analisá-los (p. 168).

O desenho não experimental escolhido foi de concepção transversal descritivo objetivando apresentar o foco pesquisado no instante da coleta de dados e somente descrevê-los, não influenciando a realidade deste instante (Sampieri et al, 2013).

Para o alcance da pesquisa doutoral, estabeleceu-se o tipo descritivo, pois como definem Sampieri et al (2013) e Campoy (2018) busca singularizar as propriedades, as idiossincrasias de pessoas, grupos, comunidades, processos, ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise.

Optou-se pelo enfoque qualitativo, visando a compreensão do sujeito ou unidade de análise, valorizando suas experiências, como os mesmos narram sua realidade, na qual tem como base uma perspectiva indutiva valorizando a visão holística do pesquisador onde respeita a naturalidade dos acontecimentos (Sampieri et al, 2013).

Yin (2016) assim características/objetivos da pesquisa qualitativa:

1. estudar o significado da vida das pessoas, condições da vida real;
2. representar as opiniões e perspectivas das pessoas (os participantes) de um estudo;
3. abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e
5. esforçar-se por ser usar múltiplas fontes de evidências em vez de se basear em uma única fonte. (p. 7).

Dada a adoção do enfoque qualitativo adotou-se o método fenomenológico e estudo fenomenológico, pois de acordo com Álvares (2012) y San Fabián (apud, Campoy 2018) há a possibilidade em descrever contextualmente o objeto de estudo, pela abrangência holística da realidade contextual, baseada na estrutura heurística de compreensão, possibilitando analisar dados hodiernos, permitindo ao pesquisador a maior dedicação em sua pesquisa através da incorporação de múltiplas fontes de dados para uma análise indutiva se preocupando em descrever minuciosamente todos os processos da investigação.

5.2 - Problema e objetivos

O processo avaliativo da aprendizagem a todo instante sofre modificação, onde no contexto escolar, caracteriza-se no instituto que sempre se elencam questões conservadoras e as vezes inapetentes que influenciam em sua construção e desenvolvimento aplicativo.

Em referência a tal situação, elegeu-se como problemática: Como a formação acadêmica do docente de ensino médio implica na aquisição do seu saber avaliar a aprendizagem? Objetivando de forma geral analisar como a formação acadêmica do docente de ensino médio implica na aquisição do seu saber avaliar a aprendizagem.

Através da problemática e delimitação do objetivo geral da referida pesquisa, elegeram-se perguntas específicas: Como é o perfil acadêmico e de formação inicial e continuada dos docentes de ensino médio? Qual a forma de abordagem na formação inicial e continuada do docente de ensino médio sobre o tema avaliação da aprendizagem? Que estratégia os docentes de ensino médio utilizam para obterem o saber técnico para avaliar a aprendizagem? Qual critério os docentes de ensino médio utilizam no processo avaliativo da aprendizagem? Que percepção os docentes de ensino médio possuem quanto a avaliação da aprendizagem sobre aspectos etiológicos e de tecnicidade avaliativos?

Assim, a partir das perguntas específicas, de forma específica, objetivou-se:

1. Descrever o perfil profissional dos docentes de ensino médio.
2. Determinar no processo da formação inicial e continuada do docente de ensino médio, as abordagens sobre a avaliação da aprendizagem.
3. Identificar as estratégias que os docentes de ensino médio utilizam para obterem o saber acerca da avaliação da aprendizagem.
4. Identificar os critérios utilizados pelos docentes de ensino médio no processo avaliativo da aprendizagem.
5. Verificar a percepção dos docentes de ensino médio quanto aos aspectos técnicos sobre avaliação da aprendizagem.

5.3 - Delimitação da pesquisa

A tese doutoral possui o objetivo: Analisar como a formação acadêmica do docente de ensino médio implica na aquisição do seu saber avaliar a aprendizagem,

Como explanado a pesquisa com paradigma fenomenológica foi realizada na Unidade Escolar Governador Pedro Freitas.

A história da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas teve início com a necessidade da população do município de José de Freitas, da existência de uma escola de ensino secundário, já que à época havia apenas escolas de ensino primário.

Foi criada em 5 de fevereiro de 1976, com duas turmas de ensino secundário, sem prédio próprio denominado de 2º Grau, funcionando em um estrutura física anexa de uma outra unidade de ensino denominada no Ginásio Moderno Antônio Freitas criado no ano de 1964, logo em seguida passa a funcionar, no ano de 1977 como anexo de uma outra instituição de ensino denominado Grupo Escolar Padre Sampaio criado em 1933 e no ano de 1978, como anexo de uma outra unidade de ensino denominada de Unidade Escolar Senhor Carvalho.

No ano de 1980, por manifestação de populares, iniciou-se a construção do prédio próprio que durou três anos e no período de 23 a 25 de maio de 1983, foi inaugurada a Unidade Escolar Governador Pedro Freitas.

A unidade Escolar Governador Pedro Freitas, atualmente se localizada à Avenida Governador Lucídio Portela, nº346, bairro Matadouro, em José de Freitas /PI, ofertando p ensino médio, na modalidade regular, com funcionamento nos turnos matutino e vespertino, de segunda à sexta-feira e em sábados previstos no calendário escolar para atividades letivas.

A partir de 2013, a escola passou também a ofertar a ensino fundamental, nos anos finais, em decorrência do processo de municipalização de algumas escolas estaduais e alunos oriundos da educação de jovens e adultos - EJA, em nível médio; no ano de 2017, a instituição a atender somente o Ensino Médio na modalidade regular da 1ª a 3ª séries.

5. 4 - População e amostra

A unidade de análise é a aquisição do saber docente sobre a avaliação da aprendizagem implicada durante sua formação acadêmica formação. Assim sendo, a população do estudo é o docente.

Assim Campoy (2018) destaca:

Entendemos por população o conjunto de elementos (sujeitos, objetos, entidades abstratas, etc.), finito ou infinito, definido por uma ou mais características, que participam todos os elementos que o compõem, e só eles. Por outra parte, a amostra é uma parte representativa da população que permite generalizar os resultados de uma investigação (p. 80).

Presou-se pela amostra não probabilística e intencional, pois como define Sampieri et al. (2013): “a escolha dos elementos não depende da probabilidade, mas de causas relacionadas com as características da pesquisa de quem faz a amostra” (p. 195).

O número da população dos sujeitos em sua totalidade, correspondeu aos convidados, espontaneamente os 20 sujeitos, dos quais todos os sujeitos participaram formando assim a unidade de análise, considerando assim toda a população, como orienta Cardona (apud Campoy, 2018).

Escolheu-se docentes de ensino médio com ação em sala de aula, de quatro áreas do conhecimento, de faixas etárias entre 20 anos e 50 anos, de prática docente e experiência profissional entre 1 ano e 25 anos, bem como de qualificação docente com graduação, especialização lato sensu e especialização stricto sensu.

5.5 – Técnicas e instrumentos de coleta de dados

Como bem define Yin (2016): dados são as menores ou mais baixas entidades ou elementos registrados que resultam de alguma experiência, observação, experimento, ou outra situação semelhante. (p. 116),

A partir deste conceito elencado, as técnicas e os instrumentos de coleta de dados se comportam como o mecanismo que permite obter as informações desejadas a partir do problema a ser investigado com bases nas perguntas específicas norteadoras e geradoras de tais objetivos.

Isto posto, Carmargo, Hernandez y González (2014) assim enfatizam sobre as técnicas e seus instrumentos: “é um procedimento utilizado na investigação social, para uma coleta de dados, ou dar diagnóstico no tratamento de um problema social” (p.35).

Também Sampieri et al. (2013) assim contextualizam as técnicas com seus instrumentos: “acontece nos ambientes naturais e cotidianos dos participantes ou unidades de análise” (p. 417). Com isto, procurou-se de forma concisa recolher informações, otimizando os dados úteis com o intuito de atingir os objetivos elencados, respeitando a liberdade e os limites dos participantes convidados.

Dado ao enfoque qualitativo que esta pesquisa adotou, optou-se pelo questionário semiestruturado, pois foram incluídas perguntas onde o questionado poderia optar por alternativa de resposta além das propostas estruturadas pelo questionador, (Campoy, 2018).

Sabendo do teor científico desta pesquisa e da necessidade de se comprovar a confiança e a validade técnico e instrumental de coleta de dados, observou-se a recomendação de Sampieri et al. (2013) que afirma: “validade de forma geral, se refere ao grau em que um instrumento realmente mensura a variável que pretende mensurar”. (p. 219).

Para tanto, optou-se pela validação de conteúdo com juízo de especialistas, nos quais analisaram fazendo recomendações e sugestões acerca dos conteúdos das perguntas para que as mesmas de fato pudessem medir os elementos representativos. (Campoy, 2018), como também orienta os instrumentos foram validados por 5 doutores de nacionalidade brasileira 1 de nacionalidade paraguaia utilizando os critérios clareza e coerência de cada pergunta relacionando às propostas de respostas aos objetivos específicos e aos eixos da pesquisa bem como aos sujeitos convidados a responder, bem como adaptações de questões já utilizadas e validadas por outras pesquisas relacionadas ao tema e, em enfoque, alcance e paradigma semelhantes.

5.6 – Aspectos éticos da pesquisa

Creswell (2014) sugere que todos os colaboradores, da pesquisa sejam informados acerca de seus objetivos dando-lhes a faculdade de participar, ficando garantido o sigilo e

confidencialidade de todos, bem como de todos os dados obtidos. Para tanto foi sugerido a assinatura de consentimento livre e esclarecido, corroborando com o quesito ético.

5.7 - Técnicas de análise de dados

Esta fase da pesquisa é mencionada por Best, apud Lakatos y Marconi (2003) assim: “representa a aplicação lógica dedutiva e indutiva do processo de investigação” (p.167). Com isso importa entender que os dados coletados têm por finalidade trazer respostas à pesquisa proposta, pois permitirá e proporcionará o acesso como fonte de outras novas pesquisas correlacionais ou mesmo a mera obtenção de informações sobre a temática.

Para Lakatos y Marconi (2003), pela análise o pesquisador se permite atingir ou não sua expectativa acerca do que projetou como estudo, onde para se chegar a estas conclusões recorre à interpretação dos dados obtidos, pois é o momento no qual utilizará de toda sua capacidade intelectual para decifrar o significado de cada dado colhido e conseqüentemente vincula-lo ao que de fato se propõem em sua pesquisa.

Pelo enfoque qualitativo de alcance descritivo com método fenomenológico desta pesquisa, priorizou-se a valorização dos significados dos resultados derivados do problema proposto, dos objetivos e dos eixos trazendo uma minuciosa descrição objetivando enriquecer de detalhes todas as informações. (Sampieri et al., 2013).

Quanto a abordagem fenomenológica Creswell (2014) alerta:

Em um estudo fenomenológico, os participantes podem estar em um único local, embora não precisam estar. O mais importante é que eles tenham experimentado o fenômeno que está sendo explorado e possam articular as experiências vividas. (p. 123)

Dado ao desenho não experimental transversal descritivo o processo de análise dos dados priorizou o entendimento e a consciência do momento que foram colhidos, trazendo uma vigilância ao pesquisador na intenção de evitar qualquer interferência nesta coleta e que

a interpretação destes dados não fosse contaminada com qualquer concepção pessoal deste pesquisador. (Lakatos y Marconi, 2003).

Após validação do questionário semiestruturado analisada e assinada pelos 6 doutores, com as devidas recomendações acolhidas, foi entregue aos sujeitos de análise, os 20 docentes de ensino médio da unidade de ensino escolhida que prontamente receberão e após responderem devolveram de forma anônima sem qualquer dúvida quanto aos 30 questionamentos, assim, colaborando com esta pesquisa.

Com isto após o recolhimento dos questionários semiestruturados respondidos pelos sujeitos de análise, priorizou-se sua integridade moral, ética e identificacional; isto posto, passaram a ser identificados pelas siglas alfanuméricas: **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9 D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D20.**

Utilizaram-se quadros para melhor visualizar sinteticamente as respostas do questionário semiestruturado, posteriormente classificou-se os objetivos específicos e cada pergunta específica em um tema geral (eixos), as respostas colhidas forma distribuídos por grupos de acordo com declarações de unidade de significados, interpretando a essência destas respostas (Creswell, 2014).

6. RESULTADOS OBTIDOS

Priorizou-se a postura do pesquisador, norteado pelo problema proposto e objetivo da pesquisa, respeitando a descrição fiel dos dados os condicionando ao enfoque, ao alcance, ao desenho bem como ao método desta pesquisa.

Como cita Goldenberg (2004):

É o ponto em que se exige muita sensibilidade para que se aproveite o máximo possível dos dados coletados e da teoria estudada. Esta capacidade de articular teoria e dados empíricos é uma das maiores riquezas do cientista. Ele tem um olhar preparado para analisar cada dado coletado em relação a um corpo de conhecimento acumulado por outros estudiosos. Ele pode aproveitar pequenos detalhes que passariam despercebidos por uma pessoa sem este preparo. Quanto mais bem - formado e informado for o pesquisador, maior a riqueza de suas análises. (p. 93).

6.1 - Questionário semiestruturado aplicado aos docentes

6.1.1 – Eixo: Formação docente

6.1.1.1 – Descrição do perfil profissional dos docentes de ensino médio

O propósito deste estudo fenomenológico foi descrever o perfil profissional dos docentes de ensino médio no contexto da formação docente.

Quadro 1 – Faixa etária do docente

Por este quadro é possível descrever pela declaração no item a faixa etária dos docentes deste estudo fenomenológico.

Item	<i>“20 a 30 anos”</i>	<i>“31 a 40 anos”</i>	<i>“41 a 50 anos”</i>
1) Qual sua faixa etária?	D3, D5, D6.	D3, D4, D7, D8, D9, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19.	D1, D2, D10, D11, D12, D20.

FONTE: Autoria Própria

A composição da faixa etária permite perceber fatores tais como condicionamento físico, psicológico, emocional dentre outros relacionados a saúde dos docentes, assim como permite que a unidade de ensino se planeje quanto a processos de licenças e aposentadorias, ainda é possível por este dado estimar a possibilidade que os docentes têm no que se refere a formação continuada aperfeiçoando seu perfil profissional.

Dos docentes participantes, o conjunto de 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19** e o **D20**, respondeu quanto a faixa etária dentre as alternativas apresentadas.

Os 6 docentes, o **D1, D2, D10, D11, D12, D19** e **D20**, responderam pertencer à faixa etária dos 41 a 50 anos; 11 docentes, o **D4, D5, D7, D8, D9, D13, D14, D15, D16, D17, D18** e o **D19**, responderam pertencer à faixa etária dos 31 a 40 anos; 3 docentes, o **D3, D5** e o **D6**, responderam pertencer à faixa etária dos 20 a 30 anos e nenhum docente respondeu pertencer à faixa etária acima dos 51 anos.

Quadro 2 – Tempo de docência no ensino médio do docente

Por este quadro é possível descrever pela declaração no item o tempo de docência no ensino médio dos docentes deste estudo fenomenológico.

Item	<i>“1 a 5 anos”</i>	<i>“6 a 15 anos”</i>	<i>“16 a 25 anos”</i>
2) Há quanto tempo é docente no ensino médio?	D3, D5, D6.	D4, D7, D8, D9, D13, D14, D15, D17, D19, D20.	D1, D2, D10, D11, D12, D16, D18.

--	--	--	--

FONTE: Autoria Própria

O exercício profissional docente, dentro de seu tempo de prática, condiciona a possibilidade de analisar o quanto este profissional consegue realizar e desenvolver suas ações, estabelecer objetivos atingíveis e exequíveis; solucionar suas dificuldades através de sua experiência tendo como consequência o aperfeiçoamento de suas atividades. (Imbernon, 2021).

Dos docentes participantes, o conjunto de 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20**, respondeu quanto ao tempo que é docente no ensino médio dentre as alternativas apresentadas.

Os 7 docentes, o **D1, D2, D10, D11, D12, D16 e o D18**, responderam que são docentes no ensino médio entre 16 e 25 anos; 3 docentes, o **D3, D5 e o D6**, responderam que é docente neste grau de ensino entre 1 a 5 anos.

Outros 10 docentes, o **D4, D7, D8, D9, D13, D14, D15, D17, D19 e o D20**, responderam que são docentes no ensino médio entre 6 a 15 anos e nenhum docente respondeu estar acima de 25 anos.

Quadro 3 – Formação inicial do docente

Por este quadro é possível descrever pela declaração no item qualitativo a formação inicial dos docentes deste estudo fenomenológico.

Item aberto	<i>“Superior Licenciado Pleno”.</i>	<i>(a)</i>	<i>“Superior Licenciado Curto”.</i>	<i>(a)</i>	<i>“Outro”. Qual?</i>

3) Qual sua formação docente inicial?	D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D11, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19.	D10.	D1: “Técnico pedagógico.”
			D12: “Ensino médio técnico pedagógico”.
			D20: “Ensino médio com habilitação pedagógica”.

FONTE: Autoria Própria

Antunes (2015) aponta que a formação inicial docente se torna importante por possibilitar ascensão intelectual, social, política, histórica e financeira, além da tomada de consciência acerca das grandes dificuldades a serem enfrentadas e ao mesmo tempo de soluções laborais.

Está compreendido em todos os graus, níveis e modalidades de ensino necessários, porém a especificidade da atuação do professor permite o desenvolvimento de técnicas, métodos, planejamentos e relações sociais com os estudantes característicos e inseridos dentro desta especificidade. (Brasil, 2010c).

Como cita a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira 9394/96 (2010c) 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. (p. 46).

Dos docentes participantes, o conjunto de 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20**, respondeu quanto ao início de sua formação dentre as alternativas apresentadas.

Os 3 docentes, o **D1, D12 e o D20**, responderam que sua formação inicial ocorreu de outra forma diferente das expostas, identificadas respectivamente através das evidências: *“Técnico pedagógico.”* / *“Ensino médio técnico pedagógico”* / *“Ensino médio com habilitação pedagógica”*.

Outros 16 docentes, o **D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D11, D13, D14, D15, D16, D17, D18 e o D19**, responderam que sua formação inicial docente ocorreu através de curso superior por licenciatura plena e o docente **D10** respondeu que sua formação inicial docente ocorreu através de curso superior por licenciatura curta, nenhum dos docentes participantes respondeu que sua formação inicial ocorreu através de curso superior por bacharelado.

Quadro 4 – Tipo de pós-graduação que o docente cursou

Por este quadro é possível descrever pela declaração no item qualitativo o tipo de pós-graduação cursadas dos docentes deste estudo fenomenológico.

Item aberto	<i>“Mestrado”</i>	<i>“Especialização”</i>	<i>“Outro”</i>
4) Qual tipo de pós-graduação cursou?	D3	D2, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D11, D12, D13, D14, D15, D17, D18, D19, D20.	D1: <i>“Curso de extensão.”</i>
			D10: <i>“Cursos de extensão ensino a distância”.</i>
			D16: <i>“Cursos de extensão voltado a educação”.</i>

FONTE: Autorial Própria

A formação continuada permite a possibilidade do docente na constância da atualização de suas informações instrucionais ora adquiridos em sua formação inicial, permite o espaço para rediscussões das ações práticas de seu exercício docente, reflexões sobre posturas profissionais, além de inovar e criar metodologias seu campo de trabalho. (Perrenoud, 2022b).

Assim pela Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira 9394/96 art. 61, parágrafo único estabelece (Brasil, 2010c):

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (p. 46).

Dos docentes participantes, o conjunto de 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20**, respondeu ter cursado pós-graduação dentre as alternativas apresentadas.

Os 3 docentes, o **D1, D10 e o D16**, responderam que sua forma de se pós-graduar ocorreu por outra forma não apresentada, descrita através das evidências, respectivamente: “*Curso de extensão*” / “*Cursos de extensão ensino à distância*” / “*Cursos de extensão voltado a educação*”, “*Curso de extensão presencial ou em modalidade ensino a distância*”.

Outros 16 docentes, o **D2, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D11, D12, D13, D14, D15, D17, D18, D19 e o D20**, responderam ter continuado suas formações em nível de pós-

graduação do tipo especialização e 1 docentes, o **D3**, respondeu que sua formação continuada foi em nível de tipo *stricto sensu* por mestrado, nenhum dos docentes participantes respondeu ter cursado formação continuada do tipo doutorado e pós-doutorado, ou por outro tipo.

Quadro 5- Formação docente em transcurso no momento atual do docente.

Por este quadro é possível descrever pela declaração no item qualitativo a formação em transcurso no momento atual dos docentes deste estudo fenomenológico.

<i>Item aberto</i>	<i>“Não”</i>	<i>“Sim. Qual?”</i>
5- Encontra-se cursando alguma formação docente no momento atual?	D2, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19, D20.	D1: <i>“Pós-graduação lato sensu, especialização em psicopedagogia”.</i>
		D3: <i>“Pós-graduação stricto sensu, mestrado em educação”</i>

FONTE: Autoria Própria

Como cita pela Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira 9394/96 art. 61, a formação docente deve atender as especificidades da educação ensejando em uma ótima assertividade metodológica para o discente durante o processo de ensino, visto que o ambiente escolar tem se tornado espaço de multiplicidades, diversidades e interatividades; aspectos estes que necessitam de grande acompanhamento pedagógico. (Brasil, 2010c).

Dos docentes participantes, o conjunto de 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20**, respondeu se estar em transcurso no momento atual de alguma formação docentes identificando dentre as alternativas apresentadas.

Os 2 docentes, o **D1 e o D3**, responderam estar cursando alguma formação no momento, o **D1** descreveu através da evidência: *Pós-graduação lato sensu, especialização em*

psicopedagogia” e o **D3**, descreveu através da evidência: “*Pós-graduação stricto sensu, mestrado em educação*” como formação em transcurso.

Os outros 18 docentes, o **D2, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20**, responderam não estar em qualquer formação docente no momento atual.

6.1.1.2 - Determinação no processo da formação inicial e continuada do docente de ensino médio, das abordagens sobre a avaliação da aprendizagem

O propósito deste estudo fenomenológico foi determinar n processo de formação inicial e continuada do docente de ensino médio, das abordagens sobre avaliação da aprendizagem.

Quadro 6- Fase/período que houve abordagem sobre o tema da avaliação da aprendizagem na formação inicial do docente.

Por este quadro é possível determinar pela declaração no item qualitativo a fase/período que houve abordagem sobre o tema avaliação da aprendizagem na formação inicial dos docentes deste estudo fenomenológico.

Item aberto	<i>“Apenas em 1 ano de formação em todos as fases/períodos”</i>	<i>Outra resposta</i>
6) Durante sua formação inicial docente, em qual fase/período houve abordagem sobre o tema da avaliação da aprendizagem?	D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19, D20.	D1: <i>“Apenas na primeira fase / período, média de 30h de aula distribuídas em 4 meses de aula”.</i>
		D2: <i>“Só na oitava fase/período, no final do curso, média 1 aula por semana em um período de 4</i>

		<i>meses”</i>
		D3, D6: <i>“Somente na segunda fase/período, início do curso”</i>
		D4, D5: <i>“Só na primeira fase/período, foi 1 disciplina sobre o tema, média de 60h divididas em 4 meses.”</i>

FONTE: Autoria Própria

Percebe-se que nas formações iniciais destinadas a formação do docente através das licenciaturas as disciplinas/currículo, dedicam maior parte de sua carga horária em contextos históricos, filosóficos, sociológicos, organização política educacional, estágios supervisionados, práticas de ensino e outras.

Todas estas abordagens são de suma importância para a formação de um bom docente para seu exercício profissional, porém a quantidade de tempo destinado à formação a abordagem da temática avaliação da aprendizagem, para a compreensão de todas suas nuances e em todos os seus contextos, ficam relegadas a pequenos momentos, inferindo em uma formação aquém da necessária para a compreensão plena e técnica. (Luchesi, 2022b).

Dos docentes participantes, o conjunto de 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19** e o **D20**, respondeu se durante sua formação inicial docente e em qual fase/período houve abordagem sobre o tema da avaliação da aprendizagem, dentre as alternativas apresentadas.

Os 14 docentes, o **D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19, e o D20**, responderam que houve abordagem do tema avaliação da aprendizagem em sua formação inicial em apenas em 1 ano de formação em todos as fases/períodos.

Os outros 6 docentes, o **D1**, **D2**, **D3**, **D4**, **D5** e o **D6** responderam que houve abordagem durante sua formação inicial, porém de outra forma, descritos através de evidências, respectivamente: *“Apenas na primeira fase / período, média de 30h de aula distribuídas em 4 meses de aula” / “Só na oitava fase/período, no final do curso, média 1 aula por semana em um período de 4 meses” / “Somente na segunda fase/período, início do curso” / “Só na primeira fase/período, foi 1 disciplina sobre o tema, média de 60h divididas em 4 meses.”*

Nenhum dos docentes participantes respondeu que houve abordagem do tema avaliação da aprendizagem em sua formação inicial desde o início da formação, ou após 1 ano de formação em todos as fases/períodos ou que não houve abordagem.

Quadro 7 - Frequência do docente em alguma formação continuada específica em avaliação da aprendizagem

Por este quadro é possível determinar pela declaração no item qualitativo a frequência em alguma formação continuada específica em avaliação da aprendizagem dos docentes deste estudo fenomenológico.

Item aberto	“Não”. Motivo?
7) O senhor (a) frequentou ou frequenta especificamente alguma formação continuada em avaliação da aprendizagem?	D1: <i>“Não. Não conheço formação específica sobre avaliação”.</i>
	D2: <i>“Não. Não encontrei esta oferta de formação”.</i>
	D3: <i>“Não. Gostaria muito de frequentar, mas nunca encontrei”</i>
	D4: <i>“Não. Nunca encontrei pós-graduação nesta área”.</i>
	D5: <i>“Não. Não encontrei oferta ”.</i>

	D6: <i>“Não. Não encontro faculdade que ofereça esta formação”.</i>
	D7: <i>“Não. Uma vez procurei, mas não encontrei esta formação depois da graduação”.</i>
	D8: <i>“Não. A faculdade que terminei a graduação não ofertava esta pós-graduação, não busquei em outra”.</i>
	D9: <i>“Não. Não encontrei oferta desta pós-graduação”.</i>
	D10: <i>“Não. Das faculdades que procurei, nenhuma tinha esta formação continuada”.</i>
	D11: <i>“Não. Não encontro esta formação”.</i>
	D12: <i>“Não. sempre tive interesse, mas não achei esta formação”.</i>
	D13: <i>“Não. Não encontro onde cursar.”.</i>
	D14: <i>“Não. Só poderia cursar esta formação na modalidade à distância, não encontrei”.</i>
	D15: <i>“Não. Não encontro formação”.</i>
	D16: <i>“Não. Procurei em faculdades que eu já conhecia, mas não encontrei esta pós-graduação”.</i>
	D17: <i>“Não. Procurei na modalidade à distância, mas não encontrei”.</i>
	D18: <i>“Não. Não encontrei pós-graduação em avaliação”.</i>
	D19: <i>“Não. Procurei em várias instituições, mas não encontrei oferta”.</i>
	D20: <i>“Não. Não encontrei uma instituição que ofertasse esta formação”.</i>

FONTE: Aatoria Própria

Como já destacada a importância da formação continuada em questões anteriores, torna-se cada vez mais útil e importante quando atende a realidades específicas, pois, tendem a resolver e a aperfeiçoar habilidades detectadas, na qual uma análise mais profunda sobre determinado aspecto tende a qualificar o profissional para o enfrentamento da dificuldade específica. (Tardif, 2017).

A periodicidade na formação continuada é de extrema importância, pois permite uma maior organização temática de assuntos a serem construídos sistematicamente, permite ainda a consolidação significativa de conteúdos, como também na evolução de conceitos acompanhando a dinâmica do tempo e seus contextos contribuidores. (Boas, 2017).

Dos docentes participantes, o conjunto de 20 docentes, **o D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20**, respondeu se frequentou ou frequenta especificamente alguma formação continuada em avaliação da aprendizagem, dentre as alternativas apresentadas.

Os 20 docentes, **o D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D16, D17, D18, D19 e o D20** responderam que não frequentou ou frequenta especificamente alguma formação continuada em avaliação da aprendizagem, justificando através de evidências comuns: *“dado ao motivo da ausência de oferta em formação continuada específica com o tema avaliação da aprendizagem” / “bem como não conhecer oferta de formação específica sobre o tema”*.

Nenhum dos docentes participantes respondeu que frequentou ou frequenta alguma formação continuada especificamente em avaliação da aprendizagem,

Quadro 8- Classificação do ministrante dos componentes curriculares/disciplinares sobre avaliação da aprendizagem durante a formação inicial ou continuada sob a percepção do docente.

Por este quadro é possível determinar pela declaração no item qualitativo a classificação do conhecimento do docente ministrante dos componentes curriculares/disciplinares sobre avaliação da aprendizagem percebida pelos docentes deste estudo fenomenológico durante suas formações iniciais ou continuadas.

Item aberto	“Conhecedor”	“Pouco conhecedor”
8) Durante sua formação inicial ou continuada docente, como o senhor (a) classifica, pela sua percepção, o docente ministrante dos componentes curriculares/disciplinares sobre a avaliação da aprendizagem? Aponte uma justificativa.	D3: “Na graduação. Possuía formação específica como avaliador”.	D1: “Na formação inicial. O professor era especialista em outra área”.
	D5: “Fase inicial. Usava muitos livros sobre avaliação”.	D2: “Na licenciatura. “O que perguntava não conseguia passar a informação”.
	D6: “Formação inicial. Apresentava muitos exemplos”.	D4: “Na graduação. Não tinha especialidade sobre avaliação”.
		D7: “Na fase inicial. Era confuso, não utilizava material pedagógico”
		D8: “Durante a formação inicial. Não possuía experiência na área, era muito confusa explicação”.
		D9: “No período de

		<i>formação inicial. Aula sem plano específico, não houve referencial teórico sólido”.</i>
		D10: <i>“Na licenciatura. Não indicava material de pesquisa e aula sem planejamento”.</i>
		D11: <i>“Na formação inicial. Não possuía formação específica na área”.</i>
		D12: <i>“Na graduação. Não era especialista em avaliação”.</i>
		D13: <i>“Na licenciatura. Dificuldade de comunicação”.</i>
		D14: <i>“Na formação inicial. Não discutia qualquer técnica sobre avaliação”.</i>
		D15: <i>“Na formação inicial. Confundia muito os conceitos”.</i>
		D16: <i>“Durante a formação inicial. Não havia sistematização do conteúdo, era confuso.”</i>
		D17: <i>“No médio técnico. Não apresentava referencial teórico, tratava o conteúdo sem parâmetro”.</i>
		D18: <i>“Na graduação inicial. Tratava o conteúdo apenas</i>

		<i>como instrumento de nota”</i>
		D19: <i>“Na graduação. Não liamos qualquer referencial teórico”.</i>
		D20: <i>“Formação inicial. Não possuía formação na área, repetia muito conteúdo”.</i>

FONTE: Autoria Própria

A construção do saber docente perpassa principalmente por uma boa formação inicial através de um arquétipo curricular que contemple as temáticas mais plausíveis, coerentes e exequíveis para uma realidade em que o futuro docente estará inserido para seu exercício. Isto impõem um grupo formador com qualificação adequada para uma boa otimização na formação do saber, caso não seja respeitada, torna-se meramente secundário, exacerbado em contradição, comparado ao próprio ensino básico que sempre se encontra em crise. (Tardif, 2008).

Dos docentes participantes, o conjunto de 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20**, respondeu e justificou quanto a sua percepção acerca do docente ministrante dos componentes curriculares/disciplinares sobre a avaliação da aprendizagem, dentre as alternativas elencadas.

Os 17 docentes, o **D1, D2, D4, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20** classificaram como pouco conhecedor, justificaram através das evidências comuns: *“o ministrante não conseguia transmitir as informações por dificuldade de comunicação” / “não possuía qualificação específica na área” / “não planejava o conteúdo programático” / “sem indicação de qualquer referencial teórico básico”.*

Os outros 3 docentes o **D3, D5 e o D6** classificaram como conhecedor o docente ministrante, justificativas das evidências comuns: *“o ministrante conseguia expor o tema com indicação de livros” / “apresentação de exemplos” / “com um deles sendo especialista”.*

Quadro 9- Método (os) utilizado (os) utilizado (os) pelo ministrante para abordar o tema da avaliação da aprendizagem na formação inicial ou continuada que contribuiu ou contribuem para o saber do docente.

Por este quadro é possível determinar pela declaração no item qualitativo qual ou quais método (os) foram ou são utilizado (os) para abordar o tema da avaliação da aprendizagem na formação inicial ou continuada que contribuiu ou contribuem para o saber dos docentes deste estudo fenomenológico.

Item aberto	“Apenas teórico (os)”	“Teórico (os) e prático (os)”
<p>9) Qual (ais) método (os) é/são ou foi/foram utilizado (os) pelo ministrante para abordar o tema da avaliação da aprendizagem em sua formação inicial ou continuada que contribuíram ou contribuem para seu saber docente?</p>	<p>D1: <i>“Formação inicial. Por apostilas e fazer resumos”</i></p>	<p>D3: <i>“Formação inicial. Por leitura e estudos de caso”.</i></p>
	<p>D2: <i>“Na graduação. Grupo de seminário”.</i></p>	<p>D5: <i>“Formação inicial. Por leitura e simulações de aplicação na classe”.</i></p>
	<p>D4: <i>“Na licenciatura. Uso de textos apostilados”.</i></p>	<p>D6: <i>“Formação inicial. Por correção e análise dos tipos de avaliação”.</i></p>
	<p>D7: <i>“Na formação inicial. Apresentação de seminário”.</i></p>	
	<p>D8: <i>“Licenciatura. Grupos de seminários”.</i></p>	
	<p>D9: <i>“Na formação inicial. Apenas</i></p>	

	<i>seminários”.</i>	
	D10: <i>“Graduação. Tudo se resumia a apresentação de seminários”.</i>	
	D11: <i>“Graduação. Muita resenha de capítulo de livro”.</i>	
	D12: <i>“Na graduação. Por resenhas de livros”</i>	
	D13: <i>“Faculdade de pedagogia. Só mandava fazer fichamentos de conteúdos de livros”.</i>	
	D14: <i>“Formação inicial. através Apresentação de seminários”.</i>	
	D15: <i>“Na licenciatura. Leitura trabalhos científicos publicados”.</i>	
	D16: <i>“Na formação inicial. Pesquisa em revista científica sobre o tema”.</i>	
	D17: <i>“Formação do técnico pedagógico. Grupos de estudo e relatório”.</i>	
	D18: <i>“Formação inicial. Resenha de</i>	

	<i>capítulos de livro”.</i>	
	D19: “ <i>Graduação. Grupos de seminário</i> ”.	
	D20: ” <i>Formação inicial técnica. Por breves leituras de alguns artigos científicos</i> ”.	

FONTE Autoria Própria

Observa-se que o mundo acadêmico de formação profissional docente por muito se enclausurou em si mesmo abdicando da interação e interveniência com a sociedade geral, o que gerou uma concepção de sensu comum de taxar este ambiente em um lugar de difícil acesso principalmente no campo intelectual.

A formação do sabe docente obviamente deve se estabelecer arraigado por profundos referenciais teórico que somente pela maçante exposição e leitura traz de fato uma compreensão dos fatores formativos. Porém é urgente entender que o docente dever ser também um cientista/pesquisador em sua área, pois os confrontos ´de instrumentos teóricos com os práticos certamente geraram e gerarão frutos profícuos para seu saber técnico. (André, 2017)

Dos docentes participantes, o conjunto de 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20**, respondeu qual (ais) método (os) é/são ou foi/foram utilizado (os) pelo ministrante para abordar o tema da avaliação da aprendizagem em sua formação inicial ou continuada que contribuíram ou contribuem para seu saber, dentre as alternativas apresentadas.

Os 17 docentes, o **D1, D2, D4, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20**, apontaram, quanto ao período de formação, justificaram através das evidências comuns: “*graduação*” / “*formação inicial*” / “*licenciatura*”. Quanto ao método apontaram o apenas teórico, justificaram através das evidências comuns; “*através de*

dinâmicas resumidas a meras leituras de alguns referenciais teóricos de livros e ou publicações científicas” / “na confecção de resumos compilados a partir destas leituras” / “realização de apresentação de conteúdo por grupos de seminários”.

Os outros de 3 docentes, o **D3, D5 e D6** apontaram quanto ao período, justificaram através da evidência comuns: *“formação inicial”*. quanto ao método indicaram o teórico e prático, justificaram através das evidências comuns: *“através de dinâmicas de leitura de referências teóricas” / “com práticas que variaram entre análise de vários estudos de caso” / “simulação de aplicação de atividades avaliativas e correção de minutas elaboradas”.*

Nenhum dos docentes participantes, respondeu que o método utilizado pelo ministrante na abordagem da temática avaliação da aprendizagem ocorreu de forma apenas prática na formação inicial ou continuada.

Quadro 10- Descrição da formação inicial ou continuada do docente quanto a abordagem do tema da avaliação da aprendizagem.

Por este quadro é possível determinar pela declaração no item qualitativo como ocorreu a abordagem do tema avaliação da aprendizagem na formação inicial ou continuada dos docentes deste estudo fenomenológico.

Item aberto	Respostas
10) Como o senhor (a) descreve em sua formação inicial ou continuada docente a abordagem sobre o tema da avaliação da aprendizagem?	<p>D1: <i>“Só houve abordagem na formação inicial. Muito superficial, tive pouca aula”</i></p> <p>D2: <i>“Só tive abordagem sobre avaliação na licenciatura. Muito fraca, quase não tinha aula”</i></p> <p>D3: <i>“Só na graduação. Aprendi razoavelmente algo, o professor era muito bom, tinha formação na área”</i></p>

D4: *“Apenas na graduação vi algo sobre avaliação da aprendizagem. Muito rápido, pouco conteúdo prático”*

D5: *“A abordagem ocorreu apenas na graduação. Aprendi algo, o professor usava muita referência de livro e muita prática”.*

D6: *“Só na graduação. Aprendi alguma coisa técnica, o professor apresentava muitos exemplos”.*

D7: *“Só na graduação. Foi ruim a abordagem na época sobre avaliação, tudo era muito teórico”.*

D8: *“Só vi o tema na graduação. Lembro que o professor só passava seminário, nada prático para melhor compreender”.*

D9: *“Estudei sobre avaliação no técnico pedagógico depois na graduação. Tempo péssimo, ambos os professores conheciam pouco e era difícil acesso à livro”.*

D10: *“Só na graduação. Muito ruim aprendi pouco”.*

D11: *“Tive abordagem na graduação. Aprendi mais com as práticas da época”.*

D12: *“Apenas na graduação recebi alguma formação em avaliação. Tudo se resumia a teoria, não compreendia muito”.*

D13: *“Só tive abordagem na formação inicial. Foi muito insuficiente na época”.*

D14: *“Apenas na licenciatura vi informação mais técnica sobre avaliação, os conteúdos eram apenas teóricos, muito ruim”.*

D15: *“A abordagem sobre avaliação ocorreu na formação inicial, pouca carga horária, tudo superficial”.*

D16: “Só tive formação na graduação, para mim insuficiente”.

D17: “Tive acesso a alguma informação mais técnica sobre avaliação na formação inicial depois na graduação, ambas com pouca carga horária para o assunto, tive pouco conteúdo”.

D18: “Apenas na graduação tive contado com algum conteúdo mais sistemático sobre avaliação, porém muito superficial a aprendizagem na época”.

D19: “Abordagem na formação inicial. Experiência ruim na aprendizagem sobre avaliação, visivelmente o ministrante não tinha muito domínio de conteúdo”.

D20: “Na primeira formação depois na primeira graduação. Nas duas as cargas horárias eram curtas ao longo do curso, dificuldade de acesso a material pedagógico completo, aprendi apenas o básico”.

FONTE A autoria Própria.

Salienta-se que a formação docente brasileira ao ser analisada com profundidade, sempre andou sinuosamente paralela com a baixa ou nenhuma qualidade por longos anos, nos quais os pretensos docentes, simplesmente não precisariam de perícia em sua área, pois acreditava-se que o ambiente rotineiro de suas práticas os levariam a sua aquisição do saber técnico, isto provocou um descaso à uma formação docente de alto nível, o que posteriormente por força legal, através de políticas de promoção da educação foi mudando, mas que ainda em tempos atuais, continua sendo um desafio. (Ghiraldelli, 1991).

A especificidade da abordagem de um determinado tema permite de forma intrínseca acessar grandes detalhes que fundamentam teorias adquirindo e aperfeiçoando o conhecimento técnico, tendo como consequência um domínio pleno do assunto.

Dos docentes participantes, o conjunto de 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20**, respondeu como

ocorreu em sua formação inicial ou continuada docente a abordagem sobre o tema da avaliação da aprendizagem.

Os 17 docentes, o **D1, D2, D4, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20**, quanto ao período, descreveram através das evidências comuns: *“primeira graduação” / “graduação” / “formação inicial” / “curso técnico”*. Quanto a qualidade, justificaram através das evidências comuns: *“ruim ou péssima” / “pouca carga horária” / “pouca aula” / “fragilidade de conteúdo do ministrante” / “método teórico” / “não alcançavam o desejado” / “insuficiente” / “superficial”*.

Outro conjunto de 3 docentes, o **D3, D5 e o D6** quanto ao período, justificaram através da evidência comum: *“graduação”*. Quanto a qualidade, justificaram através das evidências comuns: *“professor muito bom” / “dinâmicas voltadas à praticidade aliadas com a teoria” / “ministrante especialista”*.

6.1.2 Eixo saber docente

6.1.2.1 Identificação das estratégias que os docentes de ensino médio utilizam para obterem o saber técnico sobre da avaliação da aprendizagem.

O propósito deste estudo fenomenológico neste objetivo específico foi identificar as estratégias que os docentes de ensino médio utilizam para obterem o saber técnico sobre da avaliação da aprendizagem.

Quadro 11 - Aquisição do saber técnico do docente sobre avaliação da aprendizagem a partir da formação inicial e ou continuada.

Por este quadro é possível identificar pela declaração no item qualitativo como os docentes deste estudo fenomenológico adquiriram ou adquirem o saber a partir de suas formações iniciais e ou continuadas diante de alguma dificuldade técnica sobre avaliação da aprendizagem.

Item aberto**Respostas**

11) Como o senhor (a) adquiriu ou adquire o saber a partir de sua formação inicial e ou continuada, diante de alguma dificuldade técnica sobre avaliação da aprendizagem? Justificativa.

D1: *“Vejo vídeo nos canais de redes sociais de professores que falam do assunto. É mais prático, encontro pouco livros sobre o assunto”*

D2: *“Através de leitura em livros ou publicações. Acho mais sólido o conteúdo”*

D3: *“Olho para as videoaulas. Mais rápido de acessar, difícil achar livro sobre isso”.*

D4: *“Manuais que às vezes recebo na escola. É melhor de compreender, é muito complexo”.*

D5: *“Por livros e vídeos em redes sociais. Gosto de variedade de informação, já que o assunto é bem difícil”.*

D6: *“Leitura e videoaula. Como o assunto é bem complexo, procuro diversas formas”.*

D7: *“Normalmente por leitura. Gosto dos referenciais teóricos do assunto, mas difícil de encontrar autores”.*

D8: *“Por exemplos de outras avaliações já construídas. É um assunto muito complexo de entender, tem muitas interpretações”.*

D9: *“Por videoaula. É bem mais prático compreender o tema”.*

D10: *“Através de exemplos de outros colegas professores. É um instrumento muito dinâmico, por isso me baseio por exemplos já feitos”.*

D11: *“Por leitura de artigos científicos. É mais resumido e prático o que quero saber”.*

D12: *“Acesso normalmente revista científicas da área da educação. Consigo encontrar também o tema, mas bem complicado de entender”.*

D13: *“Às vezes converso com colegas sobre isso. Acho a troca de experiência importante, já que o tema é difícil”.*

D14: *“Gosto das videoaulas. Acho mais prático saber o que quero”.*

D15: *“Por leitura de publicações científicas. A leitura para mim é mais essencial, como o tema é amplo, procuro desta forma”.*

D16: *“Exemplos de avaliações já construídas. Acho muito confusa a teoria”.*

D17: *“Por videoaula. Difícilmente encontro livros que falam apenas deste assunto”.*

D18: *“Leitura e discussão com outros colegas. Gosto da interativa e troca de experiência deste assunto, pois ele é mais prático que teórico”.*

D19: *“Por vídeo aula. Tenho pouco tempo para ler este assunto, por ser difícil demanda muito tempo”.*

D20: *“Por alguns exemplos de avaliação já prontas. Teoria deste assunto é muito complicada”.*

FONTE: Autoria Própria

Imbernón (2021), destaca que as ações pedagógicas na esfera educacional é causa e consequência de vários processos, onde este dinamismo exige que todos os participantes, dentre eles os docentes, devem estar inseridos de forma plena, provocando assim a necessidade de busca constante de atualizações e novas aquisições de conhecimentos.

Para isso Libâneo (2019) classifica esta iniciativa para a aquisição do saber técnico como interdisciplinaridade:

...é a interação entre duas ou mais disciplinas para superar a fragmentação, ou a compartimentalização, de conhecimentos, implicando uma troca entre especialistas de vários campos do conhecimento na discussão de um assunto, na resolução de um problema, tendo em vista uma compreensão melhor da realidade. (p. 32).

Dos docentes participantes, o conjunto de 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20**, respondeu justificando como adquiriu ou adquire o saber a partir de sua formação inicial e ou continuada, diante de alguma dificuldade técnica sobre avaliação da aprendizagem.

Os 6 docentes, o **D1, D3, D9, D14, D17 e o D19**, quanto ao meio, apontaram através da evidência comuns: *“videoaulas”*. Quanto a qualidade, justificaram através das evidências comuns: *“a praticidade” / “o dinamismo” / “facilidade de compreensão” / “carência em encontrar livros”*.

Outros 5 docentes, o **D2, D7, D11, D12 e o D15**, quanto ao meio, apontaram através das evidências comuns: *“uso de livros” / “publicações científicas”*. Quanto a qualidade, justificaram através das evidências comuns: *“meios são mais sólidos nas informações” / “confiança nos teóricos do tema avaliativo” / “facilidade em encontrar em publicações científicas a temática”*.

Outros 7 docentes, o **D4, D8, D10, D13, D16, D18 e o D20**, quanto ao meio, apontaram através das evidências comuns: *“manuais pedagógicos” / “exemplos de outras avaliações” / “diálogo com outros colegas”*. Quanto a qualidade, justificaram através das evidências comuns: *“ameniza a dificuldade e complexidade do tema avaliativo” / “manuais e exemplos de avaliações já aplicados facilitam o entendimento” / “o diálogo interativo facilita o acesso à informação e a aquisição do saber técnico”*.

Outros 2 docentes, o **D5 e o D6**, quanto ao meio, apontaram através da evidência comum: *“videoaulas e livros referentes ao assunto”*. Quanto a qualidade, justificaram através da evidência comum; *“meios diversificados facilitam a compreensão diante da complexidade das teorias”*.

Quadro 12- Nível de compreensão do saber técnico do docente diante de algum material instrutivo sobre avaliação da aprendizagem.

Por este quadro é possível identificar pela declaração no item qualitativo o nível de compreensão do saber técnico diante de algum material instrutivo sobre avaliação da aprendizagem dos docentes deste estudo fenomenológico.

Item aberto

“Com dificuldade”

12) Quando o senhor (a) tem contato com algum material instrutivo sobre o tema avaliação da aprendizagem, qual seu nível de compreensão?	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19, D20.
--	--

FONTE: Autoria Própria

Todo grau de dificuldade em compreender um conteúdo instrutivo gera mau estar principalmente quando este é o docente, pois presume-se que deveria deter o saber técnico em sua área de atuação, seja no tema avaliativo da aprendizagem ou não.

Imbernóm (2021) apresenta uma alternativa:

A formação do professor deve estar ligada a tarefa de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e geral, na melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se, tratando de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em contexto. (p..18).

Dos docentes participantes, o conjunto de 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20**, respondeu quanto ao nível de compreensão, quando tem contato com algum material instrutivo sobre o tema avaliação da aprendizagem, dentre as alternativas apresentadas.

Os 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20**, responderam que o nível é com dificuldade de compreensão ao ter contato com algum material instrutivo.

Nenhum dos docentes participantes, respondeu não ter compreensão ao ter contato com material instrutivo sobre avaliação da aprendizagem e nenhum respondeu ter total compreensão quando em contato com algum material instrutivo sobre avaliação da aprendizagem.

Quadro 13- Dificuldade encontrada pelo docente ao ter contato com algum material pedagógico que aborda o tema da avaliação da aprendizagem.

Por este quadro é possível identificar pela declaração no item qualitativo a dificuldade encontrada pelos docentes deste estudo fenomenológico ao ter contato com algum material pedagógico que aborda o tema da avaliação da aprendizagem.

Item aberto	Respostas
13) Quando o senhor (a) tem contato com algum material pedagógico que aborda o tema da avaliação da aprendizagem, qual sua maior dificuldade em compreender?	<p>D1: <i>“Várias teorias que confundem”</i></p> <p>D2: <i>“Linguagem complicada”</i></p> <p>D3: <i>“A linguagem técnica é muito confusa”.</i></p> <p>D4: <i>“Método de como colocar em prática”.</i></p> <p>D5: <i>“A compreensão das várias teorias que as vezes se contradizem”</i></p> <p>D6: <i>“Por mais que eu leia, a linguagem técnica confunde muito”.</i></p> <p>D7: <i>“As teorias que são variadas, geram confusão”</i></p>

na hora da prática”.

D8: *“Achar um padrão, pois há várias teorias”.*

D9: *“As classificações e funções de cada tipo”.*

D10: *“De achar um método adequado a realidade da sala de aula”.*

D11: *“Teorias”.*

D12: *“A linguagem que é muito técnica, difícil achar um método de aplicar na realidade”.*

D13: *“O nível de linguagem que às vezes não é escolar”.*

D14: *“As teorias que muito se dividem e confundem”.*

D15: *“O nível das teorias que às vezes fogem a realidade da escola”.*

D16: *“Linguagem das teorias que às vezes não é escolar”.*

D17: *“Os tipos de avaliação que na prática não consigo diferenciar”.*

D18: *“A enormidade de conceitos que confundem muito o profissional da educação”.*

D19: *“A linguagem complexa que muito não é voltada para educação”.*

D20: *“As teorias que possuem muitos pormenores”.*

FONTE: Aatoria Própria

A dificuldade em compreensão sempre acompanha a prática docente, principalmente em aspectos técnicos da avaliação da aprendizagem que atestadamente é um tema bem complexo. Instiga-se portando ao docente, mesmo sendo vítima da baixa qualidade da oferta para sua formação, a superar tais dificuldades através de um certo auto datismo transformando-se em um estudioso pesquisador da área. (André, 2017)

Dos docentes participantes, o conjunto de 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20**, respondeu qual maior dificuldade em compreender quando tem contato com algum material pedagógico que aborda o tema da avaliação da aprendizagem.

Os 12 docentes, o **D1, D5, D7, D8, D9, D11, D14, D15, D16, D17, D18 e o D20**, apresentaram através das evidências mais comuns: *“abordagens das teorias do tema” / “muitos pormenores” / “muita confusão em sua distinção e compreensão”*.

Os 6 docentes, o **D2, D3, D6, D12, D13 e o D19**, apresentaram através das evidências comuns: *“linguagem quando se acerca de muita técnica” / “linguagem não é comum ao do ambiente escolar”*.

Os 2 docentes, o **D4 e o D10**, apontaram através das evidências comuns: *“aplicar a teoria da orientação da avaliação da aprendizagem à prática no ambiente escolar” / “especificamente na sala de aula”*.

Quadro 14- Frequência de busca de orientação durante a prática do docente sobre o tema avaliação da aprendizagem como auxílio para o saber técnico.

Por este quadro é possível identificar pela declaração no item qualitativo a frequência de busca de orientação durante a prática do docente sobre o tema avaliação da aprendizagem como auxílio para o saber técnico.

Item aberto	Respostas
<p>14) Durante sua prática docente com qual frequência o senhor (a) busca orientação sobre o tema avaliação da aprendizagem para auxiliar em seu saber técnico</p>	<p>D1: <i>“Todas vezes que tenho dificuldades”</i>.</p> <p>D2: <i>“Sempre”</i>.</p> <p>D3: <i>“Normalmente procuro”</i></p> <p>D4: <i>“Sempre procuro”</i>.</p>

D5: “Às vezes quando tenho dificuldade”.

D6: “Quando tenho dificuldade”.

D7: “Quando tenho dúvida em entender”.

D8: “Quando tenho dúvida de como fazer”.

D9: “Na dificuldade, procuro”.

D10: “Na hora que tenho problema para entender”.

D11: “Só quando tenho dificuldade”.

D12: “Só quando não consigo compreender”.

D13: “Só na dúvida”.

D14: “Sempre procuro”.

D15: “Sempre”.

D16: “Sempre estou buscando”.

D17: “Normalmente procuro”.

D18: “Sempre, é um tema bem complexo”.

D19: “Em todo momento”.

D20: “Normalmente vou atrás”.

FONTE: Autoria Própria

Instiga-se no momento atual da sociedade, arraigada de dinamismo comportamental, conduzida e condutora de opiniões; o docente pensar em como se posicionará frente aos desafios consequentes deste dinamismo para suprir as lacunas de seu saber técnico. Assim cabe a este docente, atentar-se para as concepções da aprendizagem e suas relações científicas, onde o mesmo deverá se definir como um será ativo ou passivo do saber, sendo aconselhado a se tornar um cientista de sua profissão, visando assim otimizar seu saber técnico. (Libâneo, 2016).

Dos docentes participantes, o conjunto de 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19** e o **D20**, respondeu quanto a frequência de busca por orientação sobre o tema avaliação da aprendizagem para auxiliar no saber técnico.

O conjunto de 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20**, respondeu que com frequência busca orientação sobre o tema avaliação da aprendizagem durante sua prática docente para auxiliar em seu saber técnico

Os 10 docentes, o **D1, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12 e o D13**, apontaram a frequência através das evidências comuns: *“quando encontra dificuldade” / “só procura orientação quando diante de alguma dificuldade”*.

Os outros 10 docentes, o **D2, D3, D4, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20**, apontaram a frequência através das evidências comuns: *“ocorre sempre” / “normalmente ocorre” / “em todo momento procura”*.

Quadro 15- Contribuição do projeto político pedagógico da instituição de ensino de atuação do docente para a aquisição do saber técnico no aspecto da avaliação da aprendizagem.

Por este quadro é possível identificar pela declaração no item qualitativo como o projeto político pedagógico da instituição de ensino de atuação dos docentes deste estudo fenomenológico contribui para a aquisição do seu saber técnico de aspectos da avaliação da aprendizagem.

Item aberto

Respostas

15) O projeto político pedagógico da instituição de ensino de sua atuação docente contribui para a aquisição de seu saber técnico docente no aspecto da avaliação da aprendizagem? Justifique

D1: *“Não. Apenas cita os tipos, não explica muito”.*

D2: *“Não. Só descreve os tipos”*

D3: “Não. A orientação é muito superficial”.

D4: “Não. O projeto só cita 3 tipos com uma simples orientação”.

D5: “Não. Lendo o projeto não identifico qualquer orientação aprofundada”

D6: “Não. O tema é citado sem profundas orientações”.

D7: “Não. O projeto só apresenta alguns objetivos bem resumidos”.

D8: “Não. O plano só faz referência protocolar sem qualquer orientação prática”.

D9: “Não. Apesar de mencionar 3 formas a explicação é breve”.

D10: “Não. Só tem algumas poucas menções”.

D11: “Não. O projeto é limitado quanto a este tema”.

D12: “Não. O projeto político pedagógico só aborda o tema superficialmente como deve ser realizada”.

D13: “Não. O plano pedagógico só descreve algumas recomendações”.

D14: “Não. Me obrigo a buscar novas informações”.

D15: “Não. O projeto pedagógico apresenta 3 formas sem orientar como colocar na prática”.

D16: “Não. Não mudou minhas dificuldades de compreensão, não há explicação de como fazer na realidade”.

D17: “Não. Não apresenta orientação técnica”.

D18: “Não. Ao ler não descomplicou o tema”.

D19: “Não. La só diz as formas de aplicar, sem maiores orientações”.

D20: *“Não. Ao que parece foi posta uma breve orientação sem citar a forma de aplicar”.*

FONTE: Autoria Própria

As circunstâncias profissionais em que o docente sempre se encontra, normalmente é de constante desafio para sua própria formação com um saber mais próximo do otimizado possível. O que impressiona é em sempre as falhas, omissões e desvalores dados a este processo, praticamente se tornarem comuns e integrantes do mesmo se tornado sensu comum tal desafio. (Paquay, 2001).

Perrenoud (2022b) cita projeto político em educação como ato de dirimir falhas através de orientação e promoção do saber através de parâmetros legais a serem seguidos com o intuito de uma boa oferta para a comunidade escolar, onde estes parâmetro se coadunam no projeto pedagógico que fundamentará a função social da instituição de ensino, em todos aos âmbitos pedagógicos e administrativos escolares e educacionais inclusive disposição de oferta do ensino em níveis e modalidades, a organização de funcionamento escolar inclusive nos âmbitos do processo avaliativo da aprendizagem, pontos estes que visam o melhor ensino aprendizagem.

Dos docentes participantes, o conjunto de 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D17, D18, D19 e o D20** respondeu justificando se o projeto político pedagógico da instituição de ensino de sua atuação contribui para a aquisição de seu saber técnico docente no aspecto da avaliação da aprendizagem.

O conjunto de 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D17, D18, D19 e o D20**, respondeu justificando que o projeto político pedagógico da instituição de ensino da prática docente não contribui para a aquisição do saber técnico sobre avaliação da aprendizagem.

Os 13 docentes, o **D1, D3, D4, D5, D6, D8, D14, D15, D16, D17, D18, D19, e o D20**, responderam através das evidencias comuns: *“não ser explicativo” / “não orientar adequadamente para a execução prática de sala de aula”.*

Outros 7 docentes, o **D2**, **D7**, **D9**, **D10**, **D11**, **D12** e o **D13**, responderam através das evidências comuns: “*resumido em informação*” / “*apenas faz citação de 3 tipos de avaliação da aprendizagem*”.

Quadro 16- Atribuição da aquisição do nível do saber técnico do docente acerca da avaliação da aprendizagem

Por este quadro é possível identificar pela declaração no item qualitativo a que os docentes deste estudo fenomenológico atribuem a aquisição do nível dos seus saberes acerca da avaliação da aprendizagem.

Item aberto	Respostas
16) A que o senhor (a) atribui a aquisição do seu saber docente atual acerca da avaliação da aprendizagem?	<p>D1: “<i>Ao esforço pessoal em precisar saber</i>”.</p> <p>D2: “<i>Necessidade da atividade que induz a aprender sobre avaliação</i>”</p> <p>D3: “<i>Por conta da exigência da prática pedagógica</i>”.</p> <p>D4: “<i>Pela necessidade do meu trabalho de sala de aula</i>”.</p> <p>D5: “<i>Por conta da necessidade que tenho em dá qualidade ao meu trabalho docente</i>”</p> <p>D6: “<i>À complexidade do assunto, é um tema bem complexo</i>”.</p> <p>D7: “<i>Devido minha condição de professor que exige saber alguma coisa a mais sobre o tema</i>”.</p> <p>D8: “<i>À forma como a estrutura educacional tem</i></p>

exigido”.

D9: *“Necessidade de aprender tecnicamente sobre processo avaliativo”.*

D10: *“Manutenção da minha atividade como professor”.*

D11: *“À cobrança que a rotina de sala de aula exige”.*

D12: *“Ao trabalho docente”.*

D13: *“À necessidade de entender mais um pouco sobre avaliação”.*

D14: *“Ao meu trabalho como professor”.*

D15: *“À mudança que a forma de ensino vem passando”.*

D16: *“Mudanças que os padrões de ensino adotam”.*

D17: *“Ao exercício do trabalho como professor”.*

D18: *“Necessidade de melhorar minha prática docente”.*

D19: *“De compreender mais sobre o assunto”.*

D20: *“Às mudanças que hoje o ensino vem passando, diferente de anos atrás”.*

FONTE: Autoria Própria

Os saberes compõem prioristicamente a prática dos mais diversos profissionais, para a profissão docente, se exigem que este saber seja ao máximo pleno e contínuo capaz de ajudar este docente em suas circunstâncias diárias, relacionados de forma concreta com sua realidade, práticos e exequíveis. (Tardif. 2015).

Dos docentes participantes, o conjunto de 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19** e o **D20**, respondeu que atribui a algum aspecto a aquisição do seu saber docente atual acerca da avaliação da aprendizagem.

Os 7 docentes, o **D1, D2, D6, D7, D9, D13 e o D19**, responderam que atribuem, justificaram através das evidências comuns: *“atual à necessidade de compreender o tema da avaliação da aprendizagem” / “dada a complexidade do tema” / “pela necessidade de aprender tecnicamente acerca deste instrumento”*.

Os outros 13 docentes, o **D3, D4, D5, D8, D10, D11, D12, D14, D15, D17, D18 e o D20**, responderam que atribuem, justificaram através das evidências comuns: *“exigência da sala de aula” / “das exigências do sistema de ensino” / “por conta da exigência da escola” / “por conta da necessidade de melhorar a prática docente”*.

6.1.3 Eixo avaliação da aprendizagem

6.1.3.1 Identificação dos critérios utilizados pelos docentes de ensino médio no processo avaliativo da aprendizagem.

O propósito deste estudo fenomenológico neste objetivo específico foi identificar os critérios utilizados pelos docentes de ensino médio no processo avaliativo da aprendizagem.

Quadro 17- Uso da abordagem de informações sobre avaliação da aprendizagem da formação inicial do docente como critério na promoção do processo avaliativo da aprendizagem.

Por este quadro é possível identificar pela declaração no item qualitativo o uso da abordagem de informações sobre avaliação da aprendizagem da formação inicial dos docentes deste estudo fenomenológico como critério na promoção do processo avaliativo.

Item aberto	Sempre	As vezes	Nunca
17) No processo avaliativo da aprendizagem atual que o senhor (a) promove, utiliza-se como critério, abordagem de informações de sua formação acadêmica inicial? Qual justificativa?	D3: “Tive boa referência do professor na época da minha formação, ensinou muito”.	D6: “Lembro de muitos exemplos que o professor passava, servem muito para o hoje”	D1: Nunca, tive muita dificuldade de compreensão na época”.
	D5: “Apesar de ser um assunto difícil, lembro de bons referenciais teóricos”.	D7: “Apesar de muito ruim, lembro de algumas teorias que ainda são úteis, as vezes utilizo”.	D2: “Nunca, devido a formação inicial ruim”.
		D11: “Como eu praticava muito na minha época, lembro de alguns métodos que as vezes aplico hoje quando dá”.	D4: “Nunca utilizo, gradual não foi adequada.”.
		D14: “Mesmo com uma formação inicial ruim, lembro de alguns materiais teóricos que vez por outra uso”.	D8: “Como minha formação não foi boa, não arrisco usar nenhuma informação”.

		D18: <i>“Apesar da superficialidade da época, me utilizo de alguma teoria que aprendi e preciso adaptar aos dias de hoje”.</i>	D9: <i>“Como o professor era muito ruim, não aprendi muito de técnica na época”.</i>
			D10: <i>“Como aprendi pouco na época, nunca uso nenhuma referência”.</i>
			D12: <i>“Como foi resumido e só teórico não lembro muito de algo marcante para usar hoje”.</i>
			D13: <i>“Não uso, pois lembro que o assunto foi pouco, aprendi na época só o básico”.</i>
			D15: <i>“Aprendi só o básico na época, nada útil para hoje”.</i>
			D16: <i>“Não consigo trazer nada importante para minha prática hoje, só lembro do trivial”</i>
			D17: <i>“Como tive pouco conteúdo, não lembro de informação atualmente para usar</i>

			<i>em sala de aula”.</i>
			D19: <i>“Não aprendi o suficiente na época para a experiência atual, não tenho como utilizar”.</i>
			D20: <i>“Só aprendi o básico na época, nenhuma utilidade para aplicar hoje”.</i>

FONTE: Autoria Própria

A formação inicial docente normalmente se apresenta como um grande vislumbre recheada de expectativas e promessas, pois se promete por ela adquirir o saber mínimo necessário para o desenvolvimento da área do conhecimento estudado. Porém a dinâmica social parece corroer as primeiras informações e quando se percebe, a obsolescência passa a ser a maior característica, por isto Libâneo (2019) aborda a necessidade de ligação das novas concepções de aprendizagem à realidade social.

Dos docentes participantes, o conjunto de 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20**, respondeu justificando se na promoção do processo avaliativo da aprendizagem atual, utiliza-se como critério, abordagem de informações de sua formação acadêmica inicial, dentre as alternativas apresentados.

13 docentes, o **D1, D2, D4, D8, D9, D10, D12, D13, D15, D16, D17, D19 e o D20**, respondeu que nunca se utiliza como critério, justificaram através das evidências comuns: *“na época, a abordagem foi apenas básica do conteúdo” / “a abordagem de conteúdo ficou ultrapassada” / “teve pouco conteúdo abordado” / “professor ministrante ruim da época” / “pela própria formação inicial ruim” / “pela complexidade de compreensão do tema na época da formação inicial”.*

Outros 2 docentes, o **D2** e o **D5**, responderam que sempre se utiliza como critério, justificando através das evidências comuns: “*considerar a boa referência do ministrante do conteúdo da época*” / “*pela bons referenciais teóricos que leu*”.

Outros 5 docentes, o **D6**, **D7**, **D11**, **D14** e o **D18**, responderam que às vezes se utiliza como critério, justificando através das evidências comuns: “*aprendeu na época através de algumas práticas*” / “*por alguns referencias teóricos que já leu*” / “*apesar da superficialidade de conteúdo e formação ruim consegue adaptar alguma teoria ao processo avaliativo atual*”.

Quadro 18- Consideração pelo docente, como critério durante a promoção do processo avaliativo da aprendizagem, as informações adquiridas atuais, posteriores à formação inicial ou continuada.

Por este quadro é possível identificar pela declaração no item qualitativo a consideração de informações adquiridas atuais, posteriores à formação inicial ou continuada dos docentes deste estudo fenomenológico como critério para a promoção do processo avaliativo da aprendizagem.

Item aberto	Resposta
<p>18) O senhor (a) considera como critério para a promoção do processo avaliativo da aprendizagem informações adquiridas atuais, posteriores a sua formação inicial ou continuada? Como elas influenciam o ato de avaliar?</p>	<p>D1: “<i>Sim. Melhorou a forma da avaliação.</i>”</p> <p>D2: “<i>Sim. Ajuda-me a melhor construir a avaliação através de novos modelos</i>”.</p> <p>D3: “<i>Considero sim. Aprimora a técnica de construção</i>”.</p> <p>D4: “<i>Considero. Pois consigo acessar novos modelos</i>”</p>

D5: *“Sim, considero. As novas informações permitem errar menos”*

D6: *“Sim. Traz mais segurança na construção da avaliação”*

D7: *“Sim, considero. Permite ter novas bases teóricas para construir o processo”.*

D8: *“Sim. Atualiza as formas de construção”.*

D9:

D10: *“Considero. Melhora a construção”.*

D11: *“Sim, certeza. Melhora a aplicação”.*

D12: *“Sim, sem dúvidas. Fica melhor de construir tecnicamente”.*

D13: *“Sim, considero muito. Facilita na comparação com outras formas de construção”.*

D14: *“Sim. Facilita a criação de novas formas de construção”.*

D15: *“Considero. Melhora a qualidade do entendimento em todas as etapas”.*

D16: *“Considero. Otimiza o processo através da atualização das técnicas”.*

D17: *“Sim, considero. Atualiza as técnicas”.*

D18: *“Considero. Melhora no entendimento das técnicas construtivas”.*

D19: *“Sim. Traz novas aplicações de estruturas no processo”.*

D20: *“Sim, considero muito. Facilita o acesso a novas estruturas de construção e aplicação.”*

FONTE: Autoria Própria

A formação docente específica em determinada área do conhecimento produz a mais perfeita e extrema qualificação profissional trazendo este docente para a imersão no conteúdo em pesquisa lhe proporcionando observar detalhes que nas formações anteriores são menos analisadas e que fazem uma grande diferença dinamizando tais saberes, práticas e competências deste docente de forma segura, eficiente e eficaz. (Imbernón, 2021).

Dos docentes participantes, conjunto de 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19** e o **D20**, respondeu justificando se considera como critério para a promoção do processo avaliativo da aprendizagem informações adquiridas atualmente, posteriores à sua formação inicial ou continuada.

Dos docentes participantes, conjunto de 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19** e o **D20**, quanto a consideração do critério, apontaram através das evidências comuns: *“sim” / “considero”*. Justificaram através das evidências comuns: *“melhora na forma de avaliar” / “melhora na construção de novos modelos” / “diminui os erros na construção” / “traz mais segurança para o docente” / “melhora com as novas bases teóricas” / “atualiza as técnicas de construção”*.

Quadro 19- Consideração pelo docente, como critério no processo avaliativo da aprendizagem, de aspectos curriculares da área do conhecimento de atuação.

Por este quadro é possível identificar pela declaração no item qualitativo a consideração como critério de aspectos curriculares da área do conhecimento de atuação dos docentes deste estudo fenomenológico.

Item aberto	Resposta
<p>19) O senhor (a) considera como critério no processo avaliativo da aprendizagem apenas aspectos curriculares da área do conhecimento de sua atuação docente? Justifique</p>	<p>D1: “Normalmente não. Hoje o ensino médio exige a interdisciplinaridade”</p> <p>D2: “Não. Os livros que uso traz a ideia de integração, a avaliação segue o livro”.</p> <p>D3: “Não. A construção da minha avaliação usa muito contexto de outra área”.</p> <p>D4: “Com certeza não. Com o novo ensino médio é impossível fazer isso”</p> <p>D5: “Não. Sigo o modelo do exame nacional do ensino médio.</p> <p>D6: “Não. A escola orienta seguir o modelo do Enem”.</p> <p>D7: “Não. Nos modelos que uso traz a integração com outras áreas”.</p> <p>D8: “Não. Como o livro é integrado, sigo a recomendação do livro para construir a avaliação”.</p> <p>D9:</p> <p>D10: “Não. Sigo o modelo do Enem”.</p>

D11: “Não. Faço do jeito do modelo do Enem”.

D12: “Não. O material que eu uso já usa modelo de avaliação integrado com outras áreas”.

D13: “Não. Uso o modelo do Enem e do livro que é integrado com várias outras áreas”.

D14: “Não. A recomendação do novo ensino médio é valorizar a interdisciplinaridade”.

D15: “Não. o livro já orienta a seguir utilizando vários outros contextos”.

D16: “Não. O modelo do exame nacional do ensino médio já me orienta a usar todos os contextos possíveis”.

D17: “Não. Faço parecido com as questões do livro, que abordam assuntos e contextos de várias áreas”.

D18: “Não. Uso vários modelos que orientam contextualizar com outras áreas”.

D19: “Não. Uso o modelo do livro, que é integrado a várias outras áreas”.

D20: “Não. sigo a forma como o exame do ensino médio exige, por isso contextualizo com várias outras áreas”.

FONTE: Autoria Própria

Assim Fazenda (1993) explica a interdisciplinaridade:

O pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o dialógico com outras formas de conhecimento, deixando-se interpretar por elas. Assim, por exemplo, aceita o conhecimento do sensu comum como válido, pois é através do cotidiano que damos sentido às nossas vidas. Ampliando através do diálogo com o conhecimento científico, tende a uma dimensão utópica e libertadora, pois permite enriquecer nossa relação com o outro e com o mundo. (p. 17).

Dos docentes participantes, o conjunto de 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19** e o **D20**, respondeu justificando se considera usar conteúdo apenas de aspectos curriculares da área do conhecimento de sua atuação docente.

Dos docentes participantes, o conjunto de 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19** e o **D20**, quanto a consideração do critério, apontaram através da evidência comum: “*não*”. Justificaram através das evidências comuns: “*atualmente é impossível trabalhar desta forma*” / “*os livros adotados já trazem a orientação para considerar outras informações*” / “*procuram utilizar o exemplo da avaliação do exame nacional do ensino médio*”.

Quadro 20- Consideração pelo docente, como critério, alguma filosofia educacional durante o processo avaliativo da aprendizagem.

Por este quadro é possível identificar pela declaração no item qualitativo a consideração pelos docentes deste estudo fenomenológico como critério, a interveniência de alguma filosofia educacional durante o processo avaliativo da aprendizagem.

Item aberto	“Completamente”
20) O senhor (a) considera como critério alguma filosofia educacional durante o processo avaliativo da aprendizagem? Apresente uma justificativa:	D1: <i>“Progressista. Pois o material pedagógico é todo baseado nesta filosofia”</i>
	D2: <i>“Progressista. A estrutura do ensino é baseada nesta filosofia, acaba influenciando”.</i>
	D3: <i>“Progressista. Meu livro de apoio é estruturado nesta filosofia, influencia na avaliação”.</i>
	D4: <i>“Progressista. A nossa lei da educação atual instiga para esta filosofia, que influencia na avaliação”</i>
	D5: <i>“Progressista. A leis da educação estabelecem esta filosofia como norte pedagógico, a avaliação tem que ser da mesma forma”.</i>
	D6: <i>“Progressista. O material didático traz esta orientação”.</i>
	D7: <i>“Progressista. O material didático da escola orienta nesta linha filosófica, a avaliação dever ser coerente”.</i>
	D8: <i>“Progressista. É a melhor filosofia para a educação atual”.</i>
	D9: <i>“Progressista: O material que uso na sala , traz esta orientação”.</i>
	D10: <i>“Progressista. Por conta do material didático”.</i>

	D11: <i>“Progressista. As questões dos livros e os assuntos têm esta característica filosófica educacional”.</i>
	D12: <i>“Progressista. A escola tem como base esta filosofia”.</i>
	D13: <i>“Progressista. O modelo do exame nacional tem como referência, adota esta filosofia”.</i>
	D14: <i>“Progressista. Toda orientação pedagógica segue esta filosofia, as provas não podem ter outra influência”.</i>
	D15: <i>“Progressista. Tenho como bases os livros que uso, são estruturados com influência desta filosofia”.</i>
	D16: <i>“Progressista. estrutura do material didático”.</i>
	D17: <i>“Progressista. Acho que a filosofia liberal seria um problema para prepararmos os alunos para a avaliação do exame nacional”.</i>
	D18: <i>“Progressista. A legislação da educação atual assim recomenda”.</i>
	D19: <i>“Progressista. Devido a lei educacional atual orientar para as aulas e forma avaliativa”.</i>
	D20: <i>“Progressista. Por causa da estrutura do material didático e algumas formações estarem</i>

	<i>adotarem esta filosofia”.</i>
--	----------------------------------

FONTE: Autoria Própria

As concepções educacionais filosóficas, conseguem proporcionar ao docente um parâmetro norteador das diretrizes pedagógicas, tornado o ensino e a aprendizagem coerente com a realidade social em que este processo estar inserido, bem com a gestão e organização escolar e educacional que visando a otimização como consequência do processo avaliativo. (Luckesi, 2022a).

Dos docentes participantes, o conjunto de 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20**, respondeu justificando se considera como critério alguma filosofia educacional durante o processo avaliativo da aprendizagem dentre as alternativas apresentados.

O conjunto de 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20**, respondeu considerar completamente como critério alguma filosofia educacional durante o processo avaliativo da aprendizagem, justificando seguir a concepção progressista onde como a ideal.

Os 11 docentes, o **D1, D3, D4, D6, D7, D9, D10, D11, D15, D16 e o D20**, responderam considerar completamente como critério, justificaram através da evidência comum: *“seguir a orientação do material pedagógico adotado”*.

Outros 6 docentes, o **D4, D5, D12, D14, D18 e o D19**, responderam considerar completamente como critério, justificando pela evidência recorrente: *“seguir a orientação da legislação educacional atual brasileira”*.

Outro docente, o **D8**, respondeu considerar como critério, justificou através da evidência: *“que é a melhor ideia filosófica para a educação”*.

Outros 2 docentes, o **D13 e o D17**, responderam considerar completamente como critério, justificaram através da evidência comum: *“ter no exame nacional do ensino médio possuir a característica desta filosofia”*.

Nenhum dos docentes participantes respondeu considerar parcialmente ou não considerar como critério alguma filosofia educacional durante o processo avaliativo da aprendizagem.

Quadro 21- Consideração pelo docente, como critério no processo avaliativo da aprendizagem, os aspectos subjetivos de ordenamento escolar, bem como social e psicológico dos discentes.

Por este quadro é possível identificar pela declaração no item qualitativo a consideração como critério, a interveniência de aspectos subjetivos de ordem escolar, bem como social e psicológico dos discentes no processo avaliativo da aprendizagem promovido pelos docentes deste estudo fenomenológico.

Item aberto	“Completamente”
21) O senhor(a) considera como critério no processo avaliativo da aprendizagem aspectos subjetivos de ordenamento escolar, social e psicológico dos discentes? Justifique.	D1: <i>“Completamente. Por conta da filosofia educacional da nossa lei educacional”.</i>
	D2: <i>“Completamente. Para avaliar bem, acredito que preciso adaptar sempre de acordo com o contexto”.</i>
	D3: <i>“Completamente. As realidades dos alunos são bem diferentes, procuro ao máximo colaborar com eles”.</i>
	D4: <i>“Completamente. Sigo as orientações da nossa norma brasileira”</i>
	D5: <i>“Completamente. Este critério é orientado pela lei educacional e vejo na rotina da escola a necessidade”.</i>

	D6: <i>“Completamente. Atualmente percebo esta necessidade, meu material pedagógico orienta para este detalhe”.</i>
	D7: <i>“Completamente. Como aprender e ensinar é um processo complicado, a avaliação precisa se adequar a realidade que estamos”.</i>
	D8: <i>“Completamente. O livro didático sempre alerta para este detalhe”.</i>
	D9: <i>“Completamente. Observo o que o material didático orienta”.</i>
	D10: <i>“Completamente. Sigo as orientações do novo livro que estamos usando, orienta para isso”.</i>
	D11: <i>“Completamente. A nossa legislação orienta para isso”.</i>
	D12: <i>“Completamente. É uma orientação da escola para observamos todos os aspectos do aluno”.</i>
	D13: <i>“Completamente. Me baseio pela filosofia educacional que adoto”.</i>
	D14: <i>“Completamente, Acredito que compreender o aluno por completo faz parte da avaliação também”.</i>
	D15: <i>“Completamente. Sigo as orientações do livro e manuais de avaliação que trazem esta orientação”.</i>

	D16: <i>“Completamente. Sigo orientações do material didático”.</i>
	D17: <i>“Completamente. Hoje o ensino deve abranger muitos aspectos, a avaliação deve seguir este aspecto”.</i>
	D18: <i>“Completamente. Sigo as orientações da lei educacional”.</i>
	D19: <i>“Completamente. Sigo o que sugere a legislação da educação”.</i>
	D20: <i>“Completamente. Observo as orientações do livro”.</i>

FONTE: Autoria Própria

Alves (2013), aponta que no contexto escolar todo aspecto que envolve o discente deve ser considerado no processo avaliativo da aprendizagem, pois não deve se restringir tão somente à forma mecanizada, restrita ao mero instrumento avaliativo descontextualizado sem qualquer relação existencial

Os aspectos históricos e sociais são fortes indicadores que caracterizam de onde determinado grupo social ou pessoa individualmente anuncia sua origem, seus costumes, de onde e como é influenciado. Estes aspectos à medida que influenciam direta e indiretamente o modo de vida, consolidando esta dependência, onde o contexto educacional está inserido em todos os âmbitos, tendendo a influenciar os resultados da aprendizagem dos alunos. (Freire, 1977).

Dos docentes participantes, o conjunto de 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20**, respondeu justificando se considera como critério no processo avaliativo da aprendizagem aspectos subjetivos de ordenamento escolar, social e psicológico dos discentes, dentre as alternativas apresentadas

O conjunto de 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20**, respondeu justificando considerar completamente como critério no processo avaliativo da aprendizagem aspectos subjetivos de ordenamento escolar, social e psicológico dos discentes.

2 docentes, o **D1 e o D13**, responderam considerar completamente, justificaram através da evidência comum: *“seguem o que a própria filosofia educacional progressista defende”*.

Outros 6 docentes, o **D2, D3, D7, D12, D15 e o D17**, responderam considerar completamente, justificaram pela evidência comum: *“que o contexto do aluno interfere na aprendizagem e conseqüentemente a avaliação deve se adaptar”*.

Outros 5 docentes, o **D4, D5, D11, D18, e o D19**, responderam considerar completamente, justificou através da evidência: *“ser recomendação norma educacional brasileira”*.

Outros 7 docentes, o **D6, D8, D9, D10, D14, e o D20**, responderam considerar completamente, justificaram pela evidência comum: *“seguir a orientação do livro didático ou do material escolar adotado”*.

Nenhum dos docentes participantes respondeu considerar parcialmente ou não considerar como critério no processo avaliativo da aprendizagem aspectos subjetivos de ordenamento escolar, social e psicológico dos discentes.

Quadro 22- Consideração pelo docente, como critério, a influência de aspectos emocionais passionais pessoais no processo avaliativo da aprendizagem.

Por este quadro é possível identificar pela declaração no item qualitativo a consideração como critério, a interveniência da influência de aspectos emocionais passionais pessoais do docente deste estudo fenomenológico no processo avaliativo da aprendizagem.

Item aberto**Resposta**

22) O senhor (a) considera como critério a influência de seus aspectos emocionais passionais pessoais no processo avaliativo da aprendizagem? Justifique.

D1: “Não. Não é ético, avaliação precisa ser isenta disto”

D2: “Não. Principalmente para não prejudicar”.

D3: “Não. Só me preocupo em avaliar o que ensinei”.

D4: “Não. Pelo resguardo da ética profissional”.

D5: “Não. Me preocupo apenas com aspectos técnicos”.

D6: “Não. Principalmente para não prejudicar o aluno”.

D7: “Não. Compreendo que avaliação deve avaliar a aprendizagem de conteúdo”.

D8: “Não. Considero a avaliação um instrumento que ajuda apenas no ensino e aprendizagem”.

D9: “Não. preocupo-me com os aspectos éticos da profissão”.

D10: “Nunca considero. Deixo sempre meus problemas e relações de amizade fora da sala de aula”.

D11: “Não considero. Por entender que este critério não avalia meu aluno”.

D12: “Não. A avaliação precisa estar voltada apenas para o conteúdo ensinado”.

D13: *“Nunca. A avaliação deve ser completamente isenta disto, o objetivo é saber se o aluno aprendeu”.*

D14: *“Jamais. A meu ver, perderia sua função de saber se o aluno aprendeu”.*

D15: *“Não devo. Contaminaria o real sentido de saber se meu aluno aprendeu algo ensinado”.*

D16: *“Não. Por tudo que já li sobre avaliação, ao contrário, é um instrumento que deve ser aplicado para saber o nível de aprendizagem do aluno”.*

D17: *“Não considero. Atingiria minha ética profissional, e avaliação não teria sentido”.*

D18: *“Não. Como um meio de saber se o aluno aprendeu, não deve ter este critério”.*

D19: *“Não. A prioridade é saber se o aluno aprendeu ou não”.*

D20: *“Não considero. Como docente, minha responsabilidade de servir para ajudar a meu aluno aprender e a avaliação é o instrumento para isso, precisa não ter minha influência pessoal”.*

Para Imbernón, (2021), o comportamento docente é estabelecido por vários fatores condicionantes e determinantes subordinados às condições do ambiente de trabalho, à rotina pelo desenvolvimento de um número limitado de esquemas práticos, ao incentivo profissional no âmbito de promoção pessoal e financeiro, à cultura pedagógica social, à solidão educativa, a sua formação inicial e continuada, à hierarquização e burocratização crescentes, o baixo auto – conceito profissional e a possível desvalorização da ação pedagógica por parte das famílias (e da sociedade) e do próprio grupo profissional.

Saul (2010) considera que o estilo de ação no contexto da atividade docente normalmente é estruturado por várias nuances tanto técnica quanto de experiências pessoais. O comportamento emocional, pela variação de seus aspectos e manifestações é uma particularidade a ser considerada, pois certamente tende a ser um fator de influência neste estilo de ação, onde a depender da formação profissional princípios éticos ou outros deverão ser observados como base para que este exercício seja caracterizado de forma isonômica e equilibrada

Dos docentes participantes, o conjunto de 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20**, respondeu justificando se considera como critério a influência de seus aspectos emocionais passionais pessoais no processo avaliativo da aprendizagem de acordo com as alternativas apresentadas.

O conjunto de 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20**, responderam justificando não ou nunca considerar como critério a influência de seus aspectos emocionais passionais pessoais no processo avaliativo da aprendizagem.

5 docentes, o **D1, D4, D9, D10 e o D17**, responderam não considerar como critério, justificaram através das evidências comuns: *“observa o fator ético deixando problemas sociais fora do processo” / “sem a ética profissional a avaliação não teria sentido”*.

Outros 2 docentes, o **D2 e o D6**, responderam não considerar, justificaram através da evidência comum: *“prejudicaria o aluno”*.

Outros 13 docentes, o **D3, D5, D7, D8, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D18, D19 e o D20**, responderam não considerar como critério, justificaram pelas evidências comuns: *“que observam os aspectos técnicos de apenas avaliar o aluno” / “que a avaliação não deve possuir influência do professor” / “que a aprendizagem é o principal aspecto a ser avaliado”*.

Quadro 23- Consideração pelo docente, como critério para o processo avaliativo da aprendizagem, dos aspectos referentes a finalidade do ensino médio.

Por este quadro é possível identificar a consideração como critério para o processo avaliativo da aprendizagem dos aspectos referentes a finalidade do ensino médio na instituição de ensino de atuação dos docentes deste estudo fenomenológico.

Item	“Integralmente”
23) O senhor (a) considera como critério para o processo avaliativo da aprendizagem os aspectos referentes à finalidade do ensino médio na modalidade que oferece a instituição de ensino de sua atuação?	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19, D20.

FONTE: Autoria Própria

No contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira 9394/96, no capítulo II seção IV, destacam-se orientações e finalidade do ensino médio onde o processo avaliativo da aprendizagem deve se basear. (Brasil, 2010).

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (p.29).

Dos docentes participantes, o conjunto de 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20**, respondeu se considera como critério para o processo avaliativo da aprendizagem, os aspectos referentes à finalidade do ensino médio na modalidade que oferece a instituição de ensino de sua atuação, dentre as alternativas apresentadas.

Os 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20**, respondeu considerar integralmente como critério para o processo avaliativo da aprendizagem, os aspectos referentes à finalidade do ensino médio na modalidade que oferece a instituição de ensino de sua atuação.

Neste estudo fenomenológico, identifica-se que o conjunto de 20 docentes observa o que versa a lei geral da educação brasileira o que se permite afirmar que o processo avaliativo em sua instituição de prática de ensino segue as orientações didáticas tanto do sistema de educação promotor, quanto do material didático usado e utilizado como suporte.

Quadro 24 - Consideração dos objetivos do docente como critério no processo avaliativo da aprendizagem.

Por este quadro é possível identificar a expressão mais representa o objetivo do docente deste estudo fenomenológico considerados como critério no processo de avaliação da aprendizagem.

Item	<i>“Examinar”</i>	<i>“Certificar”</i>
24) Quais das expressões apresentados mais se aproxima de seus objetivos docentes e o senhor (a) considera como critério no processo avaliativo da aprendizagem.	D1, D2, D3, D4, D5, D10, D11, D12, D13, D15, D16.	D6, D7, D8, D9, D14, D17, D18, D19, D20.

FONTE: Autoria Própria

Freire (2000) comenta que o processo avaliativo da aprendizagem normalmente deve chamar a atenção do docente para proporcionar a seus discentes uma ação prazerosa de consequência da aprendizagem significativa e não como um momento instrumental de tortura psíquica, onde os conteúdos ensinados culminem em uma libertação para o saber de forma plena proporcionando a este docente condições dignas e fieis de analisar de fato se os tipos, métodos, estratégias, foram coerentes e eficientes.

Neste espeque Hadji (2018) estabelece no contexto complexo da educação que a observação dos aspectos que influenciam na percepção da avaliação da aprendizagem necessita de extremo cuidado para que não incorra em incoerência quanto aos objetivos que o docente pretende alcançar, sugere que o princípio filosófico educacional adotado em sua prática se constitui como primordial, além de sua visão holística de vida pessoal quanto à realidade de seu discente.

Dos docentes participantes, o conjunto de 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20**, responderam se considera qual o verbo que mais aproxima de seus objetivos dos docentes, como critério no processo de avaliação da aprendizagem dentre as alternativas apresentadas.

Um conjunto de 11 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D10, D11, D12, D13, D15 e o D16**, responderam considerar a expressão examinar como a que mais se aproxima de seus objetivos docentes, como critério no processo de avaliação da aprendizagem.

Outros 9 docentes, o **D6, D7, D8, D9, D14, D17, D18, D19 e o D20**, responderam considerar a expressão certificar como a que mais se aproxima de seus objetivos docentes, como critério no processo de avaliação da aprendizagem.

Nenhum docente respondeu considerar as expressões julgar, ou aferir ou outra expressão que se aproxima de seus objetivos docentes, como critério no processo de avaliação da aprendizagem.

6.1.4 Eixo avaliação da aprendizagem

6.1.4.1 Verificação da percepção dos docentes de ensino médio quanto aos aspectos técnicos sobre avaliação da aprendizagem

O propósito deste estudo fenomenológico neste objetivo específico foi verificar a percepção dos docentes de ensino médio quanto aos aspectos técnicos sobre avaliação da aprendizagem.

Quadro 25 - Identificação do nível atual do docente quanto ao saber técnicos da avaliação da aprendizagem.

Por este quadro é possível verificar o nível de identificação atual dos docentes deste estudo fenomenológico quanto ao seu saber técnico relacionados a aspectos da avaliação da aprendizagem.

Item	“Médio”
25) Em qual nível o senhor (a) mais se identifica atualmente quanto ao seu saber docente sobre aspectos técnicos da avaliação da aprendizagem?	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19, D20.

--	--

FONTE: Autoria Própria

A tecnicidade do processo avaliativo é sempre um grande imbróglio para a compreensão, pois o emaranhado de conceitos, tipos, teorias, estruturas tornam-se mais confusos à medida que o contexto escolar e o processo de aprendizagem mais se dinamizam, assim, Fernandes (apud. Boas, 2019) aponta que se o professor uma vez com sua compreensão técnica adequada, certamente estruturará instrumentos adequados de aplicação no intuito mais otimizado possível de verificar a aprendizagem de seus alunos.

Dos docentes participantes, o conjunto de 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20**, responderam em qual nível mais se identifica atualmente quanto ao seu saber sobre aspectos técnicos da avaliação da aprendizagem, dentre as alternativas apresentadas.

Os 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20**, responderam que o nível médio é o que mais os identificam atualmente quanto ao saber sobre aspectos técnicos da avaliação da aprendizagem dentre as alternativas apresentadas.

Nenhum dos docentes participantes respondeu que o nível alto, ou baixo ou sem nível é o que mais o identifica atualmente quanto ao saber sobre aspectos técnicos da avaliação da aprendizagem dentre as alternativas apresentadas.

Quadro 26- Percepção do saber técnico do docente quanto aos aspectos instigados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira 9394/96, para o processo avaliativo da aprendizagem.

Por este quadro é possível verificar a percepção do saber técnico do docente deste estudo fenomenológico quanto aos aspectos instigados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira 9394/96, para o processo avaliativo da aprendizagem.

Item	<i>“Somente qualitativos”</i>	<i>“Qualitativos e quantitativo”</i>
26) De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira 9394/96, pela percepção de seu saber técnico docente quais aspectos são instigados a serem considerados no processo avaliativo da aprendizagem?	D1, D2, D4, D7, D8, D9, D10, D12, D13, D14, D17.	D3, D5, D6, D11, D15, D16, D18, D19, D20

FONTE: Autoria Própria

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, orienta a necessidade da predominância de aspectos qualitativos em relação a aspectos quantitativos, reforçando a valorização da individualidade do aluno na aprendizagem, presumindo-se um sistema de resultados resumido a meros objetivos a resultados referidos ao domínio de conteúdo. Brasil (2010c):

CAPÍTULO II

Da Educação Básica

Seção I

Das Disposições Gerais

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

V – A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre as eventuais provas finais (p. 21-22).

Dos docentes participantes, o conjunto de 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20**, respondeu sobre quais aspectos instigados a serem considerados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira 9394/96 no processo avaliativo da aprendizagem percebidos pelo saber técnico docente, dentre as alternativas apresentadas.

Os 11 docentes, o **D1, D2, D4, D7, D8, D9, D10, D12, D13, D14 e o D17**, respondeu que os aspectos são somente qualitativos a serem considerados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira 9394/96 no processo avaliativo da aprendizagem pela percepção do saber técnico.

Outros 9 docentes, **D3, D5, D6, D11, D15, D16, D18, D19, e o D20**, respondeu que os aspectos são qualitativos e quantitativos a serem considerados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira 9394/96 no processo avaliativo da aprendizagem pela percepção do saber técnico.

Nenhum dos docentes participantes respondeu que os aspectos somente quantitativos devem ser considerados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira 9394/96 no processo avaliativo da aprendizagem pela percepção do saber técnico.

Quadro 27- Percepção do saber técnico do docente quanto ao tipo avaliativo indicado Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira 9394/96 art. 24.

Por este quadro é possível verificar a percepção do saber técnico do docente deste estudo fenomenológico quanto ao tipo avaliativo da aprendizagem que contempla o Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira 9394/96 art. 24.

Item	“Processo pedagógico”
27) A Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira 9394/96 art. 24, indica uma avaliação da aprendizagem contínua e cumulativa. Pela sua percepção de seu saber técnico, qual tipo avaliativo contempla esta recomendação legal?	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19, D20.

FONTE: Autoria Própria

Viana (2000) estabelece que os tipos avaliativos são desenhados para assumir um fim específico ao docente de acordo com seu objetivo e função técnica visando perquirir o processo de aprendizagem discente e ao mesmo tempo nortear o docente em suas práticas diárias. Isto posto apresenta um breve epítome dos tipos avaliativos: a avaliação de processo aplicada em todo o percurso e período de aprendizagem do discente; avaliação de insumo aplicada de forma prévia para verificação do material e estruturas disponíveis adequados e usados na aprendizagem discente; avaliação de contexto aplicada considerando todos os aspectos subjetivos sócio-históricos e psíquicos influenciadores na aprendizagem do discente e por fim a avaliação de produto aplicada ao final de todo processo e percurso da aprendizagem discente.

Luckesi (2022b) chama a atenção para as epistemologias dos aspectos qualitativos e quantitativos do processo avaliativo:

A distorção básica presente no fenômeno das notas escolares como a expressão da qualidade da aprendizagem dos educandos tem caráter epistemológico, isto é, tem a ver com a validade da compreensão do registro da “qualidade do aproveitamento escolar do educando”. As notas expressariam a qualidade da aprendizagem, todavia, são utilizadas e operadas como se fossem quantidades (p. 19-20).

Dos docentes participantes, o conjunto de 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19** e o **D20**, respondeu

quanto ao tipo avaliativo da aprendizagem contemplado pela Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira 9394/96 art. 24, dentre as alternativas apresentadas.

Os 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20**, pela percepção responderam indicando a avaliação de processo pedagógico quanto ao tipo avaliativo da aprendizagem contemplado pela Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira 9394/96 art. 24.

Nenhum dos docentes participantes respondeu indicando a avaliação de insumo pedagógico, ou contexto pedagógico ou produto pedagógico quanto ao tipo avaliativo da aprendizagem contemplado pela Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira 9394/96 art. 24.

Quadro 28- Percepção do saber técnico do docente sobre o conhecimento dos instrumentos de aplicação avaliativos da aprendizagem.

Por este quadro é possível verificar pela declaração no item qualitativo a percepção do saber técnico do docente deste estudo fenomenológico sobre o conhecimento dos instrumentos de aplicação avaliativos da aprendizagem

Item aberto	Resposta
28) Através da percepção de seu saber técnico docente, qual instrumento de aplicação, o senhor (a) menos conhece na promoção da avaliação da aprendizagem? Apresente uma justificativa. Apresente uma justificativa.	<p>D1: <i>“A que menos conheço é o cooperativo. Normalmente não vejo em minhas leituras”</i></p> <p>D2: <i>“Não conheço o cooperativo. Nem na formação inicial, nem no que já li, sabia deste instrumento”.</i></p> <p>D3: <i>“Observacional, inquiratório e relatorial. Não sabia que dava para avaliar assim”.</i></p>

D4: “O cooperativo. Do que já li sobre o assunto, não vi abordagem”.

D5: “Observacional, inquiritório e relatorial. Não aprendi sobre estes instrumentos”.

D6: “O instrumento cooperativo. Nunca vi este tipo de instrumento onde li”.

D7: “O cooperativo, também o observacional, inquiritório relatorial. De tudo que já tive como orientação, não tive este conhecimento”.

D8: “Os instrumentos observacional, inquiritório e o relatorial, também o cooperativo. Como minha formação nesta área é básica, só conheço os outros mais comuns”.

D9: “Cooperativo. Não li sobre este instrumento”.

D10: “O observacional, inquiritório e relatorial. Nunca encontrei este instrumento no que já li”.

D11: “O observacional, inquiritório e relatorial Não aprendi sobre este instrumento pelas informações que já tive aceso”.

D12: “2 instrumentos. Observacional, inquiritório e relatorial e o cooperativo. Minha formação não deu um bom suporte para eu entender”.

D13: *“O que menos conheço é o observacional, inquiritório e relatorial. Atribuo à minha formação ruim sobre avaliação da aprendizagem e o material que uso não cita este instrumento”.*

D14: *“Não conheço o cooperativo nem o observacional, inquiritório e relatorial. Como não são usados no cotidiano, tenho pouca informação”.*

D15: *“O que menos conheço é o observacional, inquiritório e relacional. Não encontrei no que já pesquisei qualquer referência”.*

D16: *“Não conheço o cooperativo nem o observacional, inquiritório e observacional. Nunca tive acesso a metodologia destes instrumentos”.*

D17: *“Tanto o cooperativo quanto o observacional, inquiritório e relatorial, são os que menos conheço, no que já pesquisei, não encontrei informação”.*

D18: *“O que menos conheço são 2. O observacional, inquiritório e relatorial; e o cooperativo. Até hoje, não tive acesso aos métodos”.*

D19: *“Menos conheço do cooperativo e do observacional, inquiritório e relatorial. Meu conhecimento é muito básico sobre avaliação da aprendizagem”.*

D20: *“Tenho menos conhecimento sobre o observacional, inquiritório e observacional, também o cooperativo. Sinceramente nunca tinha ouvido falar deste instrumento”.*

FONTE: Autoria Própria

Sant’Anna (2016) apresenta que uma avaliação da aprendizagem coerente necessita casar a função, o aspecto, o tipo com o instrumento de aplicação para que o processo avaliativo aconteça de forma isonômica e coerente com o que foi de fato ensinado.

Para tanto sugere vários instrumentos, pois compreende que será a partir deles que o discente terá condições de ser avaliado quanto a sua aprendizagem: o grupal de classe e o pré-teste que valoriza a participação ativa e social do aluno para diagnóstico prévio para a aprendizagem; o autoavaliativo que valoriza a independência do aluno em relação à aprendizagem; o cooperativo que valoriza a forma coletiva e o desenvolvimento das interações na aprendizagem e o método observacional, inquiritório e ou relatorial que valoriza o registro de todas as ações formais informais que contribuem para a aprendizagem de seus alunos. (Sant’Anna. 2016).

Dos docentes participantes, o conjunto de 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20**, respondeu justificando quanto à percepção do saber técnico em relação ao instrumento de aplicação que menos conhece na promoção da avaliação da aprendizagem, dentre as alternativas apresentadas.

Os 5 docentes, o **D1, D2, D4, D6 e o D9**, responderam indicando que menos conhece o cooperativo, justificaram através das evidências comuns: *“não ter lido sobre este instrumento”* ou *“nunca ter qualquer referência”*.

Outros 5 docentes, o **D3, D5, D10, D11 e o D13**, responderam indicando que menos conhece o observacional, inquiritório e ou relatorial, justificaram através das evidências comuns: *“não havia lido sobre este instrumento”* / *“não aprenderam na formação inicial”*.

Outros 10 docentes, o **D7, D8, D12, D14, D15, D16, D17, D18, D19** e o **D20**, responderam indicando que menos conhece mais de um instrumento, o cooperativo e o observacional, inquiratório e ou relatorial, justificaram através das evidências comuns; “*não ter referencial teórico para este instrumento*” / “*pela habilidade da formação inicial*”.

Nenhum docente respondeu que menos conhece o conselho de classe, ou pré-teste ou autoavaliativo quanto à percepção do saber técnico em relação ao instrumento de aplicação na promoção da avaliação da aprendizagem.

Quadro 29- Percepção do saber técnico do docente, quanto a dinâmica utilizada no processo avaliativo da aprendizagem considerando aspectos qualitativos, citados na Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira 9394/96.

Por este quadro é possível verificar pela declaração no item qualitativo a percepção do saber técnico do docente quanto a dinâmica utilizada no processo avaliativo da aprendizagem considerando aspectos qualitativos citados na Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira 9394/96.

Item aberto

Resposta

29) Na percepção de seu saber técnico docente, qual dinâmica o senhor (a) não utilizaria na promoção do processo avaliativo da aprendizagem considerando aspectos qualitativos, citados na Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira 9394/96? Por que sua escolha não contempla aspectos qualitativos?

D1: “*Alternativas fechadas. Não permite que eu analise o aluno além das escolhas que eu dei*”

D2: “*Pesquisa de campo. Não percebo aspecto qualitativo, os resultados precisam ser tratados de forma quantitativa para ser corrigido e dado nota*”.

D3: “*Atividade com alternativas fechadas. Acho que não se relaciona*

com aspectos qualitativos, pois não me permite saber a opinião do meu aluno, ele responde o que vem só para ele escolher”.

D4: *“Pesquisa de campo. Compreendo que é uma atividade quantitativa, precisa de dados numéricos para o professor saber se o aluno acertou no final”.*

D5: *“Não usaria a atividade com alternativas fechadas. Não vejo aspecto qualitativo algum, só quantitativo, só consigo observar quantidade de erros e acertos do aluno”.*

D6: *“Alternativas fechadas. Percebo que só conto os acertos ao analisar as avaliações”.*

D7: *“Pesquisa de campo. O aluno terá que quantificar os dados no final”.*

D8: *“Pesquisa de campo. Na minha percepção o professor não tem como avaliar dados qualitativos”.*

D9: *“Respostas fechadas. Só se preocupam com quantidade de erros”.*

D10: *“Respostas fechadas. O aluno não tem como responder de acordo com a compreensão dele, só de acordo com escolhas pré-definidas”.*

D11: *“Atividade com alternativas*

fechadas. No final o mais importante é saber quantos erros e acertos”.

D12: *“Pesquisa de campo. Para eu avaliar esta dinâmica, no final vou ter que quantificar os dados”.*

D13: *“Pesquisa de campo. Não saberia analisar se não tivesse que quantificar os resultados para ter dimensão do que foi pesquisado”.*

D14: *“Alternativas fechadas. Não considera aspectos da lei, pois o maior objetivo dela é saber o número de erros ou acertos”.*

D15: *“Pesquisa de campo. Não conheço aspecto qualitativo nesta dinâmica”.*

D16: *“Questões fechadas. Só serve para contar quantos erros e acertos o aluno fez, mas ele é útil”.*

D17: *“Pesquisa de campo. Só vejo como corrigir uma atividade dessa se o aluno procurar colher dados quantitativos”.*

D18: *“Alternativas fechadas. São mais consideradas quantitativas, pois só mede acerto ou erro”.*

D19: *“Alternativas fechadas. Meu aluno não tem como explicar sua resposta, as vezes ele erra porque não consegue interpretar as alternativas.”.*

D20: *“Pesquisa de campo. Não*

consigo perceber aspecto qualitativo, pois precisa quantificar estes dados para serem corrigidos”.

FONTE: Autorial Própria

A dinâmica no processo avaliativo da aprendizagem permite ao docente executar qual atividade deve ser a adequada para analisar as informações pós processo de ensino desenvolvido com seus discentes.

Lemos (2000), aponta dentre as usuais, as atividades de questões fechadas onde dispõem de respostas preestabelecida de acerca do conteúdo ensinado; atividade de questões discursivas onde é imprescindível ao discente expor livremente sua arguição escrita entremeadas suas concepções contextuais a respeito do conteúdo aprendido; atividade de pesquisa de campo na qual condiciona o discente à interação com meio social lhe oportunizando ser avaliado por suas ações e por fim a dinâmica por apresentação no qual o discente pode ser avaliado por sua capacidade de exposição pessoal, seu entendimento e correlações de seus estudos.

Dos docentes participantes, o conjunto de 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20**, respondeu explicando quanto a percepção de seu saber técnico qual dinâmica não utilizaria na promoção do processo avaliativo da aprendizagem considerando aspectos qualitativos, citados na Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira 9394/96, dentre as alternativas apresentadas.

Os 11 docentes, o **D1, D3, D5, D6, D9, D10, D11, D14, D16, D18 e o D19**, responderam que não utilizariam a dinâmica de atividade de questões com alternativas fechadas, explicaram através das evidências comuns: *“que não analisa o aluno” / “não permite ao aluno opinar” / “só mede erros e acertos”.*

Outros 9 docentes, o **D2, D4, D7, D8, D12, D13, D15, D17 e o D20**, responderam que não utilizariam a dinâmica de atividade de pesquisa de campo, explicaram através das evidências comuns: *“que não percebe aspecto qualitativo” / “no final da atividade para analisar será quantificada” / “precisa para ser realidade de dados numérico”.*

Nenhum docente participante optou pela alternativa dinâmica com atividade de questões discursivas ou atividade por apresentação oral na promoção do processo avaliativo da aprendizagem considerando aspectos qualitativos, citados na Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira 9394/96,

Quadro 30 - Percepção do saber técnico do docente sobre qual objetivo avaliativo da aprendizagem mais considerar quando pretende planejar ações para suprir deficiências de aprendizagem já detectados.

Por este quadro é possível verificar pela declaração no item o saber técnico do docente sobre qual objetivo avaliativo da aprendizagem mais considerar quando pretende planejar ações para suprir deficiências de aprendizagem já detectados

Item	“Diagnóstico”	“Formativos”	“Somativos”
30) De acordo com a percepção de seu saber técnico docente qual objetivo avaliativo da aprendizagem o senhor (a) mais considera quando pretende planejar ações para suprir deficiências de aprendizagem já detectadas?	D1, D2, D4.	D3, D5, D6, D8, D11, D15, D16, D18, D19, D20.	D7, D9, D10, D12, D13, D14, D17.

FONTE: Autoria Própria

Para Almeida (2019), Luckesi (2022a) y Sacristán y Gomes (2016) as funções avaliativas são muito amplas atingindo dimensões não só no ambiente escolar da aprendizagem, transpõem para os ciclos sociais dos discentes e da comunidade escolar geral. Porém, no contexto pedagógico para o processo avaliador da aprendizagem, assume objetivo formativo quando deseja acompanhar o discente durante todo o processo de ensino; objetivo diagnóstico quando deseja auxiliar a aprendizagem adquirindo informações previamente do

discente definindo o planejamento e a atenção específicos de resolução de deficiências; objetivo somativo quando deseja ao final da etapa percorrida definir o nível de aproveitamento do discente reorganizando o plano pedagógico de ensino, e o objetivo prognóstico quando deseja prever se determinada intervenção pedagógica suprirá a deficiência no processo da aprendizagem discente reprogramando ações específicas e eficientes.

Dos docentes participantes, o conjunto de 20 docentes, o **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20**, respondeu quanto a percepção de seu saber técnico sobre qual objetivo avaliativo da aprendizagem o mais considera quando pretende planejar ações para suprir deficiências de aprendizagem já detectadas.

Os 3 docentes, o **D1, D2 e o D4**, responderam considerar o objetivo somativos quando pretende planejar ações para suprir deficiências de aprendizagem já detectadas.

Outros 10 docentes, o **D3, D5, D6, D8, D11, D15, D16, D18, D19 e o D20**, responderam considerar o objetivo formativo quando pretende planejar ações para suprir deficiências de aprendizagem já detectadas.

Outros 7 docentes, o **D7, D9, D10, D12, D13, D14 e o D17**, responderam considerar o objetivo diagnóstico quando pretende planejar ações para suprir deficiências de aprendizagem já detectadas.

Nenhum docente respondeu considerar o objetivo prognóstico quando pretende planejar ações para suprir deficiências de aprendizagem já detectadas.

7. CONCLUSÕES

A partir do tema: **“O saber avaliar a aprendizagem: a aquisição do saber do docente de ensino médio através de sua formação acadêmica”** possuindo como principal foco analisar como a formação acadêmica do docente de ensino médio implica na aquisição do seu saber avaliar a aprendizagem, onde foi aplicado o instrumento qualitativo divididos pelos eixos formação docente, saber docente e avaliação da aprendizagem.

Após compilação dos dados resultantes das 30 questões do questionário semiestruturado respondidas pelos docentes participantes:

Conclui-se que a faixa etária no conjunto de 20 docentes, tende para o envelhecimento, visto que 17 docentes se encontram na faixa etária entre os 31 e 50 anos, como apontam as informações descritas no quadro.

Por causa da característica etária dos docentes, vê-se no tempo de serviço destes, tendência para processo rápido de aposentadoria e vacância futura de seus trabalhos docentes, pois, em sua maioria, 17 docentes, se encontram entre um período de 6 a 25 anos de prática docentes e apenas 3 docentes com até 5 anos.

O perfil profissional do docente deste estudo fenomenológico quanto a formação inicial é advinda em sua maioria é advinda de graduação superior por licenciatura plena voltadas para a prática educacional, a exceção feita a 3 docentes, que iniciaram suas formações através de cursos técnicos também voltados a educação que recebiam várias denominações de época, estes cursos eram realizados em concomitância com o ensino médio da educação básica no Brasil, hoje não mais ofertados por conta das exigências da lei geral da educação.

Quanto ao perfil docente em relação a formação continuada, todos os 20 docentes assim deram andamento após conclusão de suas formações iniciais, porém por tipos diferentes, mas voltados e com ênfase na área educação e atuação profissional. Os tipos específicos de pós-graduação mencionados foram o *stricto sensu* em nível de mestrado cursado por 1 docente e o outro cursado por 3 docentes, os

denominado “cursos de extensão” normalmente ofertados em período entre semestres e possuem carga horária não superiores a 100h, os demais cursaram pós-graduação do tipo lato sensu em nível de especialização, também voltadas a com ênfase em educação.

Atualmente a maioria dos 20 docentes desta pesquisa não estão em qualquer formação continuada à exceção de 1 docente que se encontra em transcurso de formação na área de educação através de graduação em nível superior de licenciatura plena em psicopedagogia e um outro docente que também se encontra em transcurso de formação na área de educação através de pós-graduação em nível superior por stricto sensu do tipo mestrado em ciências da educação.

Nesta pesquisa que objetivou analisar como o docente adquiriu o saber técnico em avaliação da aprendizagem, quanto a qual fase/período da formação inicial houve abordagem sobre o tema da avaliação da aprendizagem, onde dos 20 docentes participantes deste estudo fenomenológico, para a maioria o tema foi abordado apenas em 1 ano de formação em todos as fases/períodos durante todo o curso e para 6 docentes a abordagem ocorreu com menos tempo, de forma descontínua e com baixa carga horária.

Determinou-se saber dos docentes se procuraram compensar a falha da formação inicial quanto a frequência especificamente em alguma formação continuada em avaliação da aprendizagem. Dos 20 docentes, nenhum frequentou ou frequenta formação continuada em avaliação da aprendizagem, onde em geral atribuíram esta situação a ausência e oferta institucional desta formação bem como não saber da existência de formação com esta abordagem.

Quanto a percepção acerca do docente ministrante dos componentes curriculares/disciplinares sobre a avaliação da aprendizagem da época da formação inicial a maioria dos docentes classificou como pouco conhecedor, considerando que não possuía formação específica ou especialidade no tema, tornava os encontros confusos, sem qualquer planejamento ou referencial de estudo, exceção para 3 docentes que classificou como conhecedor o docente ministrante durante suas formais iniciais, considerando a especialidade de formação na área e que indicava referenciais teóricos e valorizava a praticabilidade do tema.

Determinando que a maioria dos docentes ministrantes dos componentes disciplinares/curriculares sobre avaliação da aprendizagem foram classificados como pouco conhecedores para a maioria dos docentes e conhecedor para 3 docentes, concluiu-se que os métodos utilizados na formação inicial teriam efetividade relativa na aquisição do saber técnico. Tanto que maioria dos docentes apontou que os métodos utilizados foram apenas teórico concentrados em práticas de leitura, produção de resumos e apresentação de temas em grupo, exceção para 3 docentes que apontaram o método como teórico e prático considerando que houve atividades com dinâmicas, estudos de caso e simulação de situações.

Determinou-se por tanto que na formação inicial dos docentes deste estudo fenomenológico a aquisição do saber técnico sobre avaliação da aprendizagem foi completamente comprometido pela forma com que a abordagem foi tratada. À exceção de 3 docentes, para 17 docentes abordagem foi considerado ruim ou péssima sob o cunho sentimental e tecnicamente frágil e insuficiente por condições pedagógicas deficientes como método, tempo desproporcional, carência de material e qualidade de formação do ministrante.

Identificou-se que os docentes quando possuem alguma dificuldade sobre avaliação da aprendizagem, recorrem a vários meios com a intenção de adquirirem o saber técnico que em maioria não adquiriram em sua formação inicial. A maioria, 13 docentes, recorrem a vídeoaulas, por conta da praticidade e compreensão; bem como livros referencias, por conta da solidez e confiança nos teóricos. Outra parte 7 docentes, recorrem a instrumentos mais usuais de manuais, exemplos de outras avaliações prontas e diálogo com outros docentes; justificando que são mais práticos, rápido acesso e interacional.

Pela complexidade do tema e observando que os docentes deste estudo buscam o saber técnico através de formas não sistemática e meramente pontuais, identificou-se que estes docentes sempre encontram dificuldade de compreensão quando em contato com algum material instrutivo sobre avaliação da aprendizagem justificando que as abordagens possuem pormenores variados causando muita confusão para entende-los, a linguagem complexa e dificuldade de aliar com a prática

Por conta de sempre encontrarem dificuldade de compreensão em relação a algum material instrutivo, identificou-se que os docentes buscam algum tipo de orientação, parte dos docentes sempre procuram e outra parte, 10 docentes, apenas quando encontram dificuldades, o que se permite concluir que atualmente metade dos docentes estão corriqueiramente procurando adquirir o saber técnico em avaliação da aprendizagem, compensando a evidente deficiência em suas formações iniciais.

No ambiente de prática docente, como alternativa para aquisição do saber técnico sobre avaliação da aprendizagem, quando o projeto político pedagógico da instituição de ensino que exercem sua função docente é apresentado, identificou-se que não auxilia como fonte de saber; considerando que apesar de citar alguns tipos avaliativos, não explica pela exiguidade de informação e não apresenta qualquer metodologia para prática.

Diante do percurso que o docente andou e anda para adquirir o saber técnico docente, sem, contudo, de forma eficiente e sólida construir esta qualificação, identificou-se que o motivo de buscarem este saber para compreensão, para a maioria, se resume às exigências educacionais pela necessidade em melhorar a prática docente; para 7 dos 20 docentes participantes, justificaram que é pela necessidade de compreensão tecnicamente o tema.

Identificou-se que para 13 docentes as abordagens sobre avaliação da aprendizagem de suas formações iniciais nunca são usadas no cotidiano da construção dos instrumentos avaliativos como critério, por considerarem completamente desnecessária pela deficiência da qualidade. Porém, para os demais docentes, sempre ou às vezes utilizam como critério as abordagens sobre avaliação da aprendizagem de suas formações iniciais por consideram que ao lembrarem de alguma situação conseguem adaptar e se conduzir sob alguma teoria da época.

Dada a precariedade das abordagens da época de formação inicial, identificou-se que todos os 20 docentes deste estudo fenomenológico utilizam como critério para construção do processo avaliativo o uso de informações adquiridas atualmente considerando que traz qualidade ao processo de avaliação da aprendizagem dando segurança ao docente e melhora com os novos métodos de aplicação.

Concluindo que os docentes consideram informação atuais como critério na construção do instrumento avaliativo da aprendizagem, identificou-se que todos os docentes não considera como critério utilizar apenas aspectos curriculares de sua área do conhecimento, justificando que todas as orientações pedagógicas não são mais fundamentadas nesta concepção, ao contrário, induzem à prática da interdisciplinaridade, haja visto que o modelo do exame nacional do ensino médio tem sido uma espécie de padrão.

O que demonstrou coerência quando afirmaram adotar a concepção filosófica educacional progressista como critério na construção do processo avaliativo da aprendizagem, identificou-se neste contexto que todos os 20 docentes participantes desta pesquisa consideraram como critério na construção do processo avaliativo aspectos subjetivos de ordenamento escolar, social e psicológico dos discentes, por seguirem as orientações que a lei geral da educação aponta, bem como, acreditarem que este aspecto ajuda adaptar o instrumento avaliativo à vida dos discentes.

Identificou-se que apesar de considerarem os aspectos subjetivos dos discentes, todos os 20 docentes participantes não consideraram como critério na construção do processo avaliativo a interferência de seus aspectos emocionais pessoais passionais, considerando o fator ético profissional e isonômico como primordial, não cabendo na função avaliativa.

Concluiu-se que todos os docentes consideraram como critério no processo avaliativo os aspectos da finalidade do ensino médio, tendo ao final do processo para 11 docentes o objetivo de examinar e para 9 docentes o objetivo de certificar.

Verificou-se que o nível do saber técnico docentes sobre avaliação da aprendizagem foi considerado por eles como nível médio, comprovado pelas tomadas de decisões durante o processo avaliativo.

Em uma destas tomadas de decisões, verificou-se que os docentes dividiram suas percepções quanto aos aspectos avaliativos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira 9394/96, com maioria optando somente por aspectos qualitativos e outros 9 docentes por aspectos qualitativos e quantitativos, além de confundirem a dinâmica

adequada a não ser utilizada considerando os aspectos qualitativos, com 9 docentes indicando que não utilizariam a pesquisa de campo, sendo esta uma dinâmica qualitativa.

Verificou-se que apesar do nível médio do saber docente, conseguiram perceber que o tipo avaliativo da aprendizagem contemplado pela Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira 9394/96 art. 24, é o de processo pedagógico.

Porém quanto ao instrumento avaliativo que menos conheciam pela percepção do saber técnico, todos menos conheciam ao menos dois tipos de instrumentos, especialmente o cooperativo e observacional, inquiratório e ou relatorial; alegando principalmente que não aprenderam na formação inicial, pela ausência de fonte teórica de estudo alusiva a estes instrumentos e por não ser comum o uso no ambiente escolar.

Por fim conclui-se que se verificou dentre os docentes o conflito na compreensão quanto aos objetivos avaliativos em situação de mero planejamento de ações, onde metade dos docentes, 10 docentes, consideraram os objetivos diagnósticos e somativos; quando só o objetivo formativo deveria ser considerado.

8. RECOMENDAÇÕES

Espera-se que este trabalho, realizado contribua para a haja rediscussão sobre a formação inicial e continuada para uma avaliação da aprendizagem plena, desarraigada de arranjos, paleativos, e invenções que diminuem o valor da capacidade dos alunos e a desvalorização do ensino a ser avaliado, com isso recomenda-se:

- Investimento das instituições de ensino formadoras de docentes um foco especial em avaliação da aprendizagem.
- Investimento na instituição de exercício dos docentes, em formação continuada para que além de bons professores sejam bons avaliadores.
- Padronização na instituição de ensino de uma linguagem avaliativa da aprendizagem para que o aluno se sinta seguro no ato de ser avaliado, para real resultado de sua aprendizagem.
- Promoção de seminários, simpósios e ou mostras sobre a importância da uníssona ligação formação docente e reflexão sobre o processo avaliativo, no qual por estes eventos à possibilidade de troca de experiências contribuirão e facilitarão a busca por soluções mais plausíveis.
- Atualização e ou construção de projeto político pedagógico escolar que aborde em parte exclusiva os vieses de construção, realização e aplicação da avaliação da aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, F.J. (2019). *Avaliação Educacional em Debate: Experiências no Brasil e na França*. Cortez Editora.
- Almeida, F.J., y Franco, M.G. (2021). *Avaliação para a Aprendizagem: O Processo Avaliativo Para Melhorar o Desempenho dos Alunos*. Editora Ática Educadores.
- Alves, J.F. (2020). *Avaliação Educacional: Da Teoria à Prática*. Editora LTC.
- André, M. (2017): *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Editora Papirus.
- Antônio, S. (2017). *Educação e Transdisciplinaridade: a necessidade de uma nova “escola poética”*. Editora Lucerna.
- Antunes, C. (2013). *A Avaliação da aprendizagem Escolar*. Editora Vozes.
- Antunes, C. (2015). *Professor Bonzinho = Aluno Difícil. A Questão da Indisciplina em Sala de Aula*. Editora Vozes.
- Aranha, M.L.A. (1992). *História da Educação*. Editora Moderna.
- Aranha, M.L.A. (2006). *Filosofia da Educação*. Editora Moderna.
- Boas, B.V. (2017). *Avaliação: Interações Com o Trabalho Pedagógico*. Editora Papirus.
- Brasil, L.D. (2010a). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, que estabelece as diretrizes da educação nacional*. Edições Câmara.

- Brasil, L.D. (2010b). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei 5692, de 11 de Agosto de 1971, que estabelece as diretrizes da educação nacional*. Edições Câmara
- Brasil, L.D. (2010c). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional*. Edições Câmara.
- Camargo, C., A., Hernandez A., y Torres, J.A. (2014). *Aspecto Fundamental da Pesquisa Científica*. Marben Editora.
- Campoy, T.J. (2018). *Metodología De La Investigación Científica: Manual Para Elaboración de Tesis y Trabajos de Investigación*. Marben Editora.
- Carvalho, P.L.L. (1994). *José de Freitas: Passado e Presente*. Produção Própria.
- Cavalcante, M.J. (1994). *CEFAM: Uma Alternativa Pedagógica Para Formação do Professor*. Cortez Editora.
- Cepro, F. (2012). *Piauí em Números*. Recuperado de http://www.cepro.pi.gov.br/download/201306/CEPRO07_8a8208d146.pdf
- Collares, C.A.L. (1988). *Ajudando a desmistificar o fracasso escolar*. Editora FDE.
- Cury, C. (1985). *Educação e Contradição*. Editora Cortez e Autores Associados.
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Editora Penso
- Davis, C.L.F. (1990). *Papel e função do erro na avaliação escolar*. Editora FDE.
- Demo, P. (2019). *Avaliação Qualitativa*. Editora Autores Associados.
- Depresbiteris, L. (1989). *O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora*. Editora EPU.
- Elias, M.D.C. (2004). *Célestín Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. Editora Vozes.

- Fazenda, I. (1993). *Práticas interdisciplinares na escola*. Editora Cortez.
- Fernades, C.O. (2019): *Avaliação das Aprendizagens: sua relação com o papel social da escola*. Cortez Editora.
- Freire, P. (1977). *A Ação Cultural Para a Liberdade*. Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra.
- Freitas, L.C., Sordi, M.R.L., & Freitas, H.C.L. (2014). *Avaliação Educacional: Caminhando Pela Contramão*. Editora Cortez
- Frigotto, G., & Ciavatta, M. (2003). *Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado*. Editora Unicamp.
- Gallo, S.D.O. (1990). *Educação Anarquista: por uma pedagogia de risco*. Dissertação de Mestrado UEC.
- Ghiraldelli Jr., P. (1991). *História da Educação*. Editora Cortez.
- Goldenberg, M. (2004). *A Arte de Pesquisar: Com Fazer Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais*. Editora Record.
- Gonçalves, A.L., & Larchert, J.M. (2011). *Avaliação da aprendizagem: pedagogia, módulo 4*. Editora Editus.
- Hadji, C. (2018). *Avaliação, Regras do Jogo. Das Intenções aos Instrumentos*: Porto Editora.
- Hoffmann, J. (2018). *Avaliação Mediadora*. Editora Mediação.
- Hoffmann, J. (2017). *Avaliação: Mitos & Desafios*. Editora Mediação.

- Imbernón, F. (2021). *Formação Docente e Profissional: Formar-se Para A Mudança E A Incertezas*. Cortez Editora
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2017). *Panorama das Cidades*. Brasil. BR: Recuperado de <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/panorama>.
- Kauak, F.S., Manhães, F.C., y Medeiros, C.H (2010). *Metodologia da Pesquisa: Guia Prático*. Editora Via Litterarum.
- Lakatos, E.M., y Marconi, M.A. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. Editora Atlas.
- Lemos, V.V. (2012). *O Critério do Sucesso - Técnicas de Avaliação da Aprendizagem*. Texto Editora.
- Libâneo, J.C. (2016). *Didática*. Editora Cortez.
- Libâneo, J.C. (2018). *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos*. Editora Loyola.
- Libâneo, J.C. (2019). *Adeus Professor, Adeus Professora? Novas Exigências Educacionais e Profissão Docente*. Cortez Editora.
- Libâneo, J.C. (2020). *O Declínio da Escola Pública Brasileira: apontamentos para um estudo crítico*. In: Lombardi, J. C. (org). *História, Educação, e Transformação*. Editora Autores Associados.
- Lima, E.C.A.S. (1989). *A escolarização do processo de construção de conhecimento*. Editora EPU.
- Lüdke, M., & Mediano, L. (1994). *Avaliação na Escola de 1º Grau: Uma Análise Sociológica*. Editora Papirus.
- Luckesi, C.C. (2019). *Filosofia da Educação*. Cortez Editora.
- Luckesi, C.C. (2022a). *Avaliação da Aprendizagem Escolar Estudos e Proposições*. Cortez Editora.

- Luckesi, C.C. (2022b). *Sobre Notas Escolares: distorções e possibilidades*. São Paulo: Cortez Editora.
- Martins, V. (2002). *A Lei Magna da Educação*. eBooksBrasil.com.
- Medeiros, A.S., Silva, R.A. et al. (2013): *Pesquisa Social: Série por Dentro das Pesquisas Sociais*. Editora Intersaberes
- Medeiros, E.B. (1986). *Provas Objetivas, Discursivas, Orais e Práticas – Técnicas de Construção*. Fundação Getúlio Vargas.
- Mizukami, M.G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. Editora EPU.
- Oliveira, R.P. (2018). *A qualidade do ensino como parte do Direito à Educação: um debate em torno de indicadores*. Editora Melo.
- Paiva, V. (1993). *O Novo Paradigma de Desenvolvimento: Educação, Cidadania e Trabalho*. Educação & Sociedade
- Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., Charlier, É. (2001): *Formando Professores Profissionais. Quais Estratégia? Quais competências?* Editora Artmed.
- Perrenoud, P. (2022): *Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens*. Editora Artmed.
- Perrenoud, P. (2022): *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Editora Artmed.
- Piletti, N., y Rossato, G. (2010). *Educação Básica: da organização legal ao cotidiano escolar*. Editora Ática.
- Pimenta, S.G., y Gonçalves, C.L. (1992). *Reverendo o Ensino de 2º Grau: Propondo a Formação de Professores*. Cortez Editora.
- Popham, W.J. (1983). *Avaliação Educacional*. Editora Globo.
- Reboul, O. (1983). *O que é aprender?* Editora Almedina.

- Ricci, R. (2003). *Vinte anos de reformas educacionais*. In: Revista Ibero Americana, número 31, abril de 2003, páginas 91 a 120.
- Romanelli, O.O. (2014): *História da Educação no Brasil*. Editora Vozes.
- Rodrigues, J.L.P. (2005): *Estudos Regionais: Geografia e História do Piauí*. Halley Editora.
- Sampieri, R.H., Colado, C.H., & Lucio, P.H.B. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. Editora Penso.
- Santos, R.C. (2021). *Avaliação Educacional: Um Olhar Reflexivo Sobre Sua Prática*. AVERCAMP.
- Sant'Anna, I.M. (2016). *Por Que Avaliar? Como Avaliar? Critérios e Instrumento*. Editora Vozes.
- Sacristán, J.G., y Gómez, A.I.P. (2016). *Compreender e transformar o ensino*. Editora Artmed.
- Saul, A.M. (2019). *Avaliação Emancipadora: Desafio à Teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo*. Cortez Editora.
- Saviani, D. (2019). *Escola e democracia*. Editora Autores Associados.
- Saviani, D. (2017). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3ª. Editora Autores Associados.
- Sousa, C.P. (1995). *Avaliação do rendimento escolar*. 4ª ed. Editora Papirus.
- Touraine, A. (1996). *Carta aos Socialistas*. Editora Terramar.
- Tácito, C. (2012). *Constituições Brasileiras 1988*. Edições Senado.
- Tardif, M. (2008). *O Ofício de Professor. Histórias, perspectivas, e desafios internacionais*. Editora Vozes.

Tradif, M. (2017). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Editora Vozes.

Unesco (1999). *Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: Conferência UNESCO*. Editora Jomtien.

Yin, K. R (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Editora Penso.

Valente, W. (2001). *Os exames de Admissão ao Ginásio: 1931- 1969*. Editora PUC.

Vianna, H.M. (2000). *Avaliação educacional: Teoria, Planejamento, Modelos*. IBRASA.

ANEXOS

**ANEXO 1 – ASSINATURA DOS DOUTORES QUE VALIDARAM O
QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS DOCENTES**

1- Professora Doutora: Patrícia da Cunha Gonzaga da Silva



Profª Drª Patrícia da Cunha Gonzaga Silva
Universidade Federal do Piauí – UFPI
Documento de Identificação: 2114928 SSP-PI

2- Professora Doutora Marcia Barbosa dos Santos



Prfª Drª Marcia Barbosa dos Santos
Instituto Federal de Roraima
Documento de Identificação: RG:157.339 SSP/RR

3- Professora Doutora Patrícia Kinklerffus de Campos



Prof. Drª. Patrícia Kinklerffus de Campos
Fatec Bragança Paulista - Jornalista Omair Fagundes de Oliveira
Documento de identificação: RG: 22.530.657-8

4- Professor Doutor Sergio Daniel Lukoski



Profº Drº Sergio Daniel Lukoski
Universidad Autónoma de Asunción

5- Professor Doutor: Allan Gomes dos Santos



Prof. Dr. Allan Gomes dos Santos

Pos-Doutorado en Liderazgo para la Gestión e Innovación Educativa en una Sociedad Inclusiva pela UAA. Doutor em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción. Mestre em Modelagem Computacional de Conhecimento. Especialista nos Cursos de Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica, Instrumentação para o Ensino de Matemática, Supervisão Escolar e Formação em Mídias na Educação. Graduado nos Cursos de Matemática (Licenciatura Plena) pela UNIR e em Pedagogia (Licenciatura Plena), também, pela UNIR.

Prof. Drº Allan Gomes dos Santos
Secretaria Municipal de Maceió - AL
Documento assinado eletronicamente

ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Você está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa intitulado **“O saber avaliar a aprendizagem: a aquisição do saber do docente de ensino médio através de sua formação acadêmica”** do pesquisador Professora Mestre **KARLOS AUGUSTO SAMPAIO JUNIOR** vinculado a Universidade Autónoma de Assunção – UAA, como aluno pesquisador do **POSGRADO DE DOUTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN** e sob orientação do Professor Doutor **Daniel González González**.

A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. Esta pesquisa se destina a analisar como a formação acadêmica do docente de ensino médio implica na aquisição do seu saber avaliar a aprendizagem.
2. A importância deste estudo deve-se ao fato de observar o quanto o tema avaliativo é complexo e difuso quanto aos aspectos técnicos, etiológicos e epistemológicos
3. É significativo afirmar que tal pesquisa, poderá possibilitar, um arcabouço de informações na intenção de incentivar novas análises que remonte à melhoria da formação docente para o aspecto do processo avaliativo da aprendizagem.
4. O questionário semiestruturado será realizado na instituição de ensino elegida, no dia e horário condicionado à disponibilidade do docente convidado. Será aplicada pelo próprio pesquisador, sem qualquer registro com a gravação em áudio ou vídeo. Apenas recolhida do questionário com informações nele contidas.
5. A sua participação será na etapa da coleta de dados desta pesquisa, cujas questões, sobre o tema acima descrito, foram previamente elaboradas de acordo com os objetivos da referida pesquisa, tendo a liberdade de responder, com suas palavras e com base em sua visão individual, sobre os assuntos relacionados a temática da pesquisa.
6. Os riscos com esta pesquisa são mínimos, sendo possível, em determinados momentos o (a) Sr.(a) se sentir desconfortável com alguma das questões, porém sua sincera e honesta resposta é de suma importância para a esta pesquisa. O (a) Sr.(a) tem a liberdade de se negar a responder qualquer uma das questões, ou ainda, desistir de participar se assim julgar prudente, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
7. Está assegurada a garantia de sigilo de suas informações.

8. Não há nenhuma compensação financeira vinculada a entrevista, sendo sua participação totalmente voluntária, tendo a prerrogativa, a qualquer momento, de desistir e solicitar a devolução do termo de consentimento livre e esclarecimento assinado.
9. Os benefícios desta pesquisa se sobrepõem aos riscos, uma vez que os mesmos serão parte do foco deste estudo, com a pretensão de contribuir no desenvolvimento da formação docente acerca do tema avaliação da aprendizagem.
10. Você será informado(a) do resultado do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
11. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação de sua pessoa.
12. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.
13. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal), conforme consta na Resolução CNS No 466/12, item IV.
14. Os dados obtidos, por meio desta pesquisa, serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.
15. O pesquisador responsável se compromete a tornar público, nos meios acadêmicos e científicos, os resultados obtidos de forma consolidada, sem qualquer identificação de indivíduos ou instituição participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável pela pesquisa.

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo.

Considerando as questões acima:

Eu, _____, tendo compreendido perfeitamente tudo o que em foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso, eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome Completo: _____

RG: _____

Função que exerce: _____

Assinatura

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com a pesquisadora responsável karllos Augusto Sampaio Junior, via email: consultoriaseducacionais1801@outlook.com.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desse estudo, você poderá consultar:

Endereço dos(a) responsável(eis) pela pesquisa:

Instituição: UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ASUNCIÓN – UAA

Endereço: Jejuí, No 667

Complemento:

Cidade: Asunción – PY

Telefone: +595 (21) 495 873

Ponto de referência: Entre O’leary y 15 de agosto, C.P. 1255

Pesquisadora Responsável:

Contato urgente: Karllos Augusto Sampaio Junior

Endereço: Rua centro

Cidade: JF

Cep: 14110-

_____, ____ de _____ de 2023.

Voluntário(a)

Pesquisador do estudo

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – FORMULÁRIO COM QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO ENVIADO AOS DOUTORES PARA VALIDAÇÃO



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
DIRECCIÓN DE METODOLOGÍA
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DE QUESTIONÁRIO

Prezada Mestre (a)/Doutor (a):

Este formulário, destina-se à **validação** do instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é: O SABER AVALIAR A APRENDIZAGEM: A AQUISIÇÃO DO SABER DO DOCENTE DE ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DE SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA, orientado pelo professor Dr. Daniel González González.

Para isto, solicito sua análise no sentido de verificar se há **adequação entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas**, além da **clareza na construção** dessas mesmas questões. Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir melhorias utilizando para isso o campo de observação.

A numeração na coluna I corresponde ao número de questões e será utilizado para a aprovação de cada questão, o mesmo para a coluna II. As colunas com **SIM** e **NÃO** devem ser assinaladas com **(X)** se houver, ou não, coerência entre **perguntas, opções de resposta e objetivos**. No caso da questão ter suscitado dúvida assinale a coluna **(?)** descrevendo, se possível, as dúvidas que a questão gerou na observação.

Sem mais para o momento antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

Pesquisador: **Karillos Augusto Sampaio Junior**

Objetivo Específico	QUESTÕES E OPÇÕES DE RESPOSTA	OBJETIVO DA QUESTÃO					
		Coerência			Clareza		
Eixo	Formação Docente	Sim	Não	?	Sim	Não	?
Unidade de análise	Professor						
1. Descrever o perfil profissional dos docentes de ensino médio	1) Qual sua faixa etária?						
	() 20 a 30 anos						
	() 31 a 40 anos						
	() 41 a 50 anos						
	() Acima de 51 anos						

	2) Há quanto tempo é docente no ensino médio? () Até 1 ano () 1 a 5 anos () 6 a 15 anos () 16 a 25 anos () Acima de 25 anos						
	3) Qual sua formação docente inicial? () Superior Licenciado (a) Curto () Superior Licenciado (a) Pleno () Bacharelado () Outro. Qual?						
	4) Qual tipo de pós-graduação cursou? () Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós doutorado () Outra						
	5) Encontra-se cursando alguma formação docente no momento atual? () Sim. Qual? () Não.						

Objetivo Específico	QUESTÕES E OPÇÕES DE RESPOSTA	OBJETIVO DA QUESTÃO					
Eixo	Formação docente	Coerência			Clareza		
Unidade de análise	Docente	Sim	Não	?	Sim	Não	?
2- Determinar no processo da formação inicial e continuada do docente de ensino médio, as abordagens sobre a avaliação da aprendizagem	6) Durante sua formação inicial docente, em qual fase/período houve abordagem sobre o tema da avaliação da aprendizagem? () Desde o início da formação () Após 1 ano de formação em todos as fases/períodos () Apenas em 1 ano de formação em todos as fases/períodos () Não houve abordagem () Outra resposta						
	7) O senhor (a) frequentou ou frequenta especificamente alguma formação continuada em avaliação da aprendizagem? () Sim. Período? () Não. Motivo?						

	8) Durante sua formação inicial ou continuada docente, como o senhor (a) classifica, pela sua percepção, o docente ministrante dos componentes curriculares/disciplinares sobre a avaliação da aprendizagem? Aponte uma justificativa. () Conhecedor () Pouco conhecedor () Não conhecedor							
	9) Qual (ais) método (os) é/são ou foi/foram utilizado (os) para abordar o tema da avaliação da aprendizagem em sua formação inicial ou continuada que contribuíram ou contribuem para seu saber docente? () Apenas teórico (os), qual (ais)? () Apenas prático (os), qual (ais)? () Teórico (os) e prático (os), qual (ais)? () Outra forma:							
	10) Como o senhor (a) descreve em sua formação inicial ou continuada docente a abordagem sobre o tema da avaliação da aprendizagem?							
Objetivo Específico	QUESTÕES E OPÇÕES DE RESPOSTA	OBJETIVO DA QUESTÃO						
Eixo	Saber Docente	Coerência			Clareza			
Unidade de análise	Docente	Sim	Não	?	Sim	Não	?	
3- Identificar as estratégias que os docentes de ensino médio utilizam para obterem o saber técnico sobre avaliação da aprendizagem.	11) Como o senhor (a) adquiriu ou adquire o saber a partir de sua formação inicial e ou continuada, diante de alguma dificuldade técnica sobre avaliação da aprendizagem? Justificativa.							
	12) Quando o senhor (a) tem contato com algum material instrutivo sobre o tema avaliação da aprendizagem, qual seu nível de compreensão? () Total () Com dificuldade () Não compreende							
	13) Quando o senhor (a) tem contato com algum material pedagógico que aborda o							

	tema da avaliação da aprendizagem, qual sua maior dificuldade em compreender?						
	14) Durante sua prática docente com qual frequência o senhor (a) busca orientação sobre o tema avaliação da aprendizagem para auxiliar em seu saber técnico?						
	15) O projeto político pedagógico da instituição de ensino de sua atuação docente contribui para a aquisição de seu saber técnico docente no aspecto da avaliação da aprendizagem? Justifique.						
	16) A que o senhor (a) atribui a aquisição de seu saber docente atual acerca da avaliação da aprendizagem?						

Objetivo Específico	QUESTÕES E OPÇÕES DE RESPOSTA	OBJETIVO DA QUESTÃO					
		Coerência			Clareza		
Eixo	Avaliação da Aprendizagem	Sim	Não	?	Sim	Não	?
Unidade de análise	Docente						
4. Identificar os critérios utilizados pelos docentes de ensino médio no processo avaliativo da aprendizagem	17) No processo avaliativo da aprendizagem que o senhor (a) promove atual, utiliza-se como critério abordagem de informações de sua formação acadêmica inicial? Qual justificativa? () Sempre () As vezes () Nunca						
	18) O senhor (a) considera como critério para a promoção do processo avaliativo da aprendizagem informações adquiridas atuais, posteriores a sua formação inicial ou continuada? Como elas influenciam o ato de avaliar?						
	19) O senhor (a) considera como critério no processo avaliativo da aprendizagem apenas aspectos curriculares da área do conhecimento de sua atuação docente? Justifique						
	20) O senhor (a) considera como critério alguma concepção filosofia educacional durante o processo avaliativo da aprendizagem? () Completamente () Parcialmente () Não considero						

	Apresente uma justificativa:						
	21) O senhor(a) considera como critério no processo avaliativo da aprendizagem aspectos subjetivos de ordenamento escolar, social e psicológico dos discentes? Justifique. () Completamente () Parcialmente () Não considera						
	22) O senhor (a) considera como critério a influência de seus aspectos emocionais pessoais passionais no processo avaliativo da aprendizagem? Justifique.						
	23) O senhor (a) considera como critério para o processo avaliativo da aprendizagem os aspectos referentes à finalidade do ensino médio na modalidade que oferece a instituição de ensino de sua atuação? () Integralmente () Parcialmente () Não considera						
	24) Quais das expressões apresentados mais se aproxima de seus objetivos docentes que o senhor (a) considera como critério no processo avaliativo da aprendizagem. () Julgar () Examinar () Aferir () Certificar () Outro						

Objetivo Específico	QUESTÕES E OPÇÕES DE RESPOSTA	OBJETIVO DA QUESTÃO					
Eixo	Avaliação da Aprendizagem	Coerência			Clareza		
Unidade de análise	Docente	Sim	Não	?	Sim	Não	?
5 - Verificar a percepção dos docentes de ensino médio quanto aos aspectos técnicos sobre avaliação da aprendizagem	25) Em qual nível o senhor (a) mais se identifica atualmente quanto ao seu saber docente sobre aspectos técnicos da avaliação da aprendizagem? () Alto () Médio () Baixo () Sem nível						

	<p>26) De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira 9394/96, pela percepção de seu saber técnico docente quais aspectos são instigados a serem considerados no processo avaliativo da aprendizagem?</p> <p><input type="checkbox"/> Somente Qualitativos</p> <p><input type="checkbox"/> Somente Quantitativos</p> <p><input type="checkbox"/> Qualitativos e Quantitativos</p>						
	<p>27) A Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira 9394/96 art. 24, indica uma avaliação da aprendizagem contínua e cumulativa. Pela sua percepção de seu saber técnico, qual tipo avaliativo contempla esta recomendação legal?</p> <p><input type="checkbox"/> Insumo pedagógico</p> <p><input type="checkbox"/> Contexto pedagógico</p> <p><input type="checkbox"/> Processo pedagógico</p> <p><input type="checkbox"/> Produto pedagógico</p>						
	<p>28) Através da percepção de seu saber técnico docente, qual instrumento de aplicação, o senhor (a) menos conhece na promoção da avaliação da aprendizagem? Apresente uma justificativa. Apresente uma justificativa.</p> <p><input type="checkbox"/> Conselho de classe</p> <p><input type="checkbox"/> Pré-teste</p> <p><input type="checkbox"/> Autoavaliativo</p> <p><input type="checkbox"/> Cooperativo</p> <p><input type="checkbox"/> Observacional, inquiratório e ou relatorial.</p> <p><input type="checkbox"/> Mais de um instrumento</p>						
	<p>29) Na percepção de seu saber técnico docente, qual dinâmica o senhor (a) não utilizaria na promoção do processo avaliativo da aprendizagem considerando aspectos qualitativos, citados na Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira 9394/96? Por que sua escolha não contempla aspectos qualitativos?</p> <p><input type="checkbox"/> Atividade de questões com alternativas fechadas</p>						

	() Atividade de questões discursivas () Atividade de pesquisas de campo () Atividade por apresentação oral						
	30) De acordo com a percepção de seu saber técnico docente qual objetivo avaliativo da aprendizagem o senhor (a) mais considera quando pretende planejar ações para suprir deficiências de aprendizagem já detectadas? () Formativo () Somativo () Diagnóstico () Prognóstico						

OBJETIVO GERAL:

Analisar como a formação acadêmica do docente de ensino médio implica na aquisição do seu saber avaliar a aprendizagem

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Descrever o perfil profissional dos docentes de ensino médio.
2. Determinar no processo da formação inicial e continuada do docente de ensino médio, as abordagens sobre a avaliação da aprendizagem.
3. Identificar as estratégias que os docentes de ensino médio utilizam para obterem o saber acerca da avaliação da aprendizagem.
4. Identificar os critérios utilizados pelos docentes de ensino médio no processo avaliativo da aprendizagem.
5. Verificar a percepção dos docentes de ensino médio quanto aos aspectos técnicos sobre avaliação da aprendizagem.

OBSERVAÇÕES: _____

Firma

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO APLICADO AOS DOCENTES CONVIDADOS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN

DIRECCIÓN DE METODOLOGÍA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Prezado (a) Professor (a),

Com a autorização da senhora diretora desta magna instituição, este questionário semiestruturado, destina-se a coleta de dados da pesquisa de campo onde sua participação é de suma importância nessa investigação, pois podem consolidar as teorias e práticas pedagógicas desta instituição, consolidando os pontos positivos e melhorando os pontos negativos, cujo tema é:

O SABER AVALIAR A APRENDIZAGEM: A AQUISIÇÃO DO SABER DO DOCENTE DE ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DE SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA, orientado pelo professor Dr. Daniel González González.

O senhor (a) deverá responder de acordo com sua livre e espontânea vontade, não há resposta certa ou errada, dedica-se a apenas a obter dados que posteriormente serão tratados gerando fonte para novas pesquisas, não há necessidade de sua identificação, todas as informações serão mantidas em sigilo, antecipadamente agradeço sua participação.

Pesquisador: Karllos Augusto Sampaio Junior

Objetivo Específico 1. Descrever o perfil profissional dos docentes de ensino médio

Eixo Formação Docente

Unidade de análise Professor

1) Qual sua faixa etária?

20 a 30 anos 31 a 40 anos 41 a 50 anos Acima de 51 anos

2) Há quanto tempo é docente no ensino médio?

Até 1 ano 1 a 5 anos 6 a 15 anos 16 a 25 anos Acima de 25 anos

3) Qual sua formação docente inicial?

- Superior Licenciado (a) Curto Superior Licenciado (a) Pleno Bacharelado
 Outro. Qual? _____

4) Qual tipo de pós-graduação cursou?

- Especialização Mestrado Doutorado Pós doutorado Outra

5) Encontra-se cursando alguma formação docente no momento atual?

- Sim. Qual? _____
 Não.

Objetivo Específico 2- Determinar no processo da formação inicial e continuada do docente de ensino médio, as abordagens sobre a avaliação da aprendizagem

Eixo Formação docente

Unidade de análise Docente

1- Durante sua formação inicial docente, em qual fase/período houve abordagem sobre o tema da avaliação da aprendizagem?

- Desde o início da formação
 Após 1 ano de formação em todos as fases/períodos
 Apenas em 1 ano de formação em todos as fases/períodos
 Não houve abordagem
 Outra resposta:

7) O senhor (a) frequentou ou frequenta especificamente alguma formação continuada em avaliação da aprendizagem?

Sim. Período? _____

Não. Motivo?

8) Durante sua formação inicial ou continuada docente, como o senhor (a) classifica, pela sua percepção, o docente ministrante dos componentes curriculares/disciplinares sobre a avaliação da aprendizagem? Aponte uma justificativa.

Conhecedor Pouco conhecedor Não conhecedor

9) Qual (ais) método (os) é/são ou foi/foram utilizado (os) para abordar o tema da avaliação da aprendizagem em sua formação inicial ou continuada que contribuíram ou contribuem para seu saber docente?

Apenas teórico (os), qual (ais)?

Apenas prático (os), qual (ais)?

Teórico (os) e prático (os), qual (ais)?

Outra forma:

10) Como o senhor (a) descreve em sua formação inicial ou continuada docente a abordagem sobre o tema da avaliação da aprendizagem?

Objetivo Específico 3 - Identificar as estratégias que os docentes de ensino médio utilizam para obterem o saber técnico sobre avaliação da aprendizagem.

Eixo Saber Docente

Unidade de análise Docente

11) Como o senhor (a) adquiriu ou adquire o saber a partir de sua formação inicial e ou continuada, diante de alguma dificuldade técnica sobre avaliação da aprendizagem? Justificativa.

12) Quando o senhor (a) tem contato com algum material instrutivo sobre o tema avaliação da aprendizagem, qual seu nível de compreensão?

Total Com dificuldade Não compreende

13) Quando o senhor (a) tem contato com algum material pedagógico que aborda o tema da avaliação da aprendizagem, qual sua maior dificuldade em compreender?

14) Durante sua prática docente com qual frequência o senhor (a) busca orientação sobre o tema avaliação da aprendizagem para auxiliar em seu saber técnico?

15) O projeto político pedagógico da instituição de ensino de sua atuação docente contribui para a aquisição de seu saber técnico docente no aspecto da avaliação da aprendizagem? Justifique.

16) A que o senhor (a) atribui a aquisição de seu saber docente atual acerca da avaliação da aprendizagem

Objetivo Específico 4. Identificar os critérios utilizados pelos docentes de ensino médio no processo avaliativo da aprendizagem

Eixo Avaliação da Aprendizagem

Unidade de análise Docente

17) No processo avaliativo da aprendizagem que o senhor (a) promove atual, utiliza-se como critério abordagem de informações de sua formação acadêmica inicial? Qual justificativa?

Sempre Às vezes Nunca

18) O senhor (a) considera como critério para a promoção do processo avaliativo da aprendizagem informações adquiridas atuais, posteriores a sua formação inicial ou continuada? Como elas influenciam o ato de avaliar?

19) O senhor (a) considera como critério no processo avaliativo da aprendizagem apenas aspectos curriculares da área do conhecimento de sua atuação docente? Justifique

20) O senhor (a) considera como critério alguma concepção filosofia educacional durante o processo avaliativo da aprendizagem?

Completamente Parcialmente Não considero

Apresente uma justificativa:

21) O senhor(a) considera como critério no processo avaliativo da aprendizagem aspectos subjetivos de ordenamento escolar, social e psicológico dos discentes? Justifique.

Completamente Parcialmente Não considera

22) O senhor (a) considera como critério a influência de seus aspectos emocionais pessoais passionais no processo avaliativo da aprendizagem? Justifique.

23) O senhor (a) considera como critério para o processo avaliativo da aprendizagem os aspectos referentes à finalidade do ensino médio na modalidade que oferece a instituição de ensino de sua atuação?

Integralmente Parcialmente Não considera

24) Quais das expressões apresentados mais se aproxima de seus objetivos docentes que o senhor (a) considera como critério no processo avaliativo da aprendizagem.

Julgar Examinar Aferir Certificar

Outro: _____

Objetivo Específico 5 - Verificar a percepção dos docentes de ensino médio quanto aos aspectos técnicos sobre avaliação da aprendizagem

Eixo Avaliação da Aprendizagem

Unidade de análise Docente

25) Em qual nível o senhor (a) mais se identifica atualmente quanto ao seu saber docente sobre aspectos técnicos da avaliação da aprendizagem?

- Alto Médio Baixo Sem nível

26) De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira 9394/96, pela percepção de seu saber técnico docente quais aspectos são instigados a serem considerados no processo avaliativo da aprendizagem?

- Somente Qualitativos Somente Quantitativos Qualitativos e Quantitativos

27) A Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira 9394/96 art. 24, indica uma avaliação da aprendizagem contínua e cumulativa. Pela sua percepção de seu saber técnico, qual tipo avaliativo contempla esta recomendação legal?

- Insumo pedagógico
- Contexto pedagógico
- Processo pedagógico
- Produto pedagógico

28) Através da percepção de seu saber técnico docente, qual instrumento de aplicação, o senhor (a) menos conhece na promoção da avaliação da aprendizagem? Apresente uma justificativa. Apresente uma justificativa.

- Conselho de classe
- Pré-teste
- Autoavaliativo
- Cooperativo
- Observacional, inquiratório e ou relatorial.
- Mais de um instrumento:

29) Na percepção de seu saber técnico docente, qual dinâmica o senhor (a) não utilizaria na promoção do processo avaliativo da aprendizagem considerando aspectos qualitativos, citados na Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira 9394/96? Por que sua escolha não contempla aspectos qualitativos?

- Atividade de questões com alternativas fechadas
- Atividade de questões discursivas
- Atividade de pesquisas de campo
- Atividade por apresentação oral

30) De acordo com a percepção de seu saber técnico docente qual objetivo avaliativo da aprendizagem o senhor (a) mais considera quando pretende planejar ações para suprir deficiências de aprendizagem já detectadas?

- Formativo
- Somativo
- Diagnóstico
- Prognóstico