



Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo PUC-SP

PUC-SP

Thays Marcela Ferreira Yamashiro

**Subsídios formativos para a elaboração de provas:
Contribuições Teóricas e Práticas para Avaliação em Sala
de Aula**

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo
2025

Thays Marcela Ferreira Yamashiro

**Subsídios formativos para a elaboração de provas:
Contribuições Teóricas e Práticas para Avaliação em Sala
de Aula**

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), como exigência para a obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, na linha de Formação de Formadores, sob a orientação da Profª. Drª. Lílian Ghiuro Passarelli.

São Paulo
2025

Banca examinadora

Prof.^a Dr.^a Lílian Ghiuro Passarelli

Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes

Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia

Para minha amada irmã Ashley
Victória, que me inspira todos os
dias.

Agradecimentos

Agradeço a Deus pela realização de chegar ao Mestrado e agora poder concluir essa longa jornada de trabalho e transformação.

Agradeço à minha família, que me apoiou, meus pais, Marcela e Manoel, meus irmãos Fábio, Raphaela e Victória e, especialmente, meu esposo Roberto, que compreendeu minhas ausências durante o tempo da pesquisa.

Ao grande amigo e parceiro de vida e de estudos, Tiago Fernandes de Souza, com quem compartilho as convicções acadêmicas e batalhas diárias.

À querida Bárbara Barreto, amiga que o FORMEP-SP me trouxe e que carrego para a vida.

À minha orientadora Dra. Lílian Ghiuro Passarelli, que tanto me ensinou e me apoiou durante a jornada do Mestrado.

Ao professor Dr. Nelson Simão Gimenez, pelo incentivo e pela generosidade em me ajudar todas as vezes que precisei.

Ao professor Dr. Paulo Sérgio Garcia, que aceitou o convite para integrar a banca e tanto enriqueceu este trabalho.

Aos professores e colegas do FORMEP-SP, por tantas trocas que me trouxeram crescimento como pessoa e como profissional.

Ao Humberto Silva, o bem mais precioso do FORMEP-SP, sempre solícito e amável, por toda a ajuda e paciência.

Aos meus queridos alunos, que fazem minhas escolhas valerem a pena.

RESUMO

Yamashiro, Thays Marcela Ferreira. **Subsídios formativos para a elaboração de provas: Contribuições Teóricas e Práticas para Avaliação em Sala de Aula.** 2024. Trabalho final (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

Diante da alta frequência de utilização, nos sistemas avaliativos escolares, do instrumento de prova, cuja concepção ainda está fortemente relacionada ao caráter somativo da avaliação; e tendo em vista as tendências atuais que apontam para a adoção de uma avaliação de perspectiva formativa, cujo conceito central é a regulação dos processos de aprendizagem, isto é, o processo intencional de controle e moderação dos aspectos cognitivos e metacognitivos das aprendizagens, esta pesquisa surge da necessidade de articulação desses dois fatores, a significativa utilização das provas e a avaliação que sirva à aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, o objetivo geral estabelecido foi propor um conjunto de elementos que possam subsidiar o trabalho de coordenadores pedagógicos e de professores com a elaboração de instrumentos de prova para avaliação como aprendizagem. Para tanto, foi realizada pesquisa exploratória nas bases acadêmicas, às quais geraram dados teóricos que embasaram a proposição de um conjunto elementos auxiliares para o trabalho com provas. Os dados, que emergiram do levantamento bibliográfico e da prática docente da pesquisadora, foram analisados à luz dos estudos sobre avaliação formativa de Black *et al.* (2018), Brookhart (2020,2024), Fernandes (2009, 2021), Hadji (2001), Passarelli (2018) e Perrenoud (2009); e dos estudos sobre elaboração de provas de Russel & Airasian (2014). A pesquisa exploratória revelou escassez de material bibliográfico em língua portuguesa sobre o tema, em comparação ao cenário internacional. Além disso, evidenciou-se a lacuna formativa de professores e coordenadores pedagógicos, indicando a urgência de investimento em formação em avaliação. Os resultados permitiram a proposição de encaminhamentos para a elaboração de proposta formativa que oportunize a prática processual da escrita de provas, visando o uso formativo desse instrumento.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Provas. Formação em avaliação. Instrumentos de avaliação. Coordenação pedagógica.

ABSTRACT

Yamashiro, Thays Marcela Ferreira. **Formative Guidelines for Test Design: Theoretical and Practical Contributions to Classroom Assessment.** 2024. Final Paper (Master's in Education: Teacher Training) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2025.

Given the widespread use of tests in school assessment systems, whose design is still strongly associated with the summative aspects, and considering current trends that advocate for adopting formative assessment approaches - centered on the regulation of learning processes, i.e., the intentional process of controlling and moderating the cognitive and metacognitive aspects of learning - this research arises from the need to bridge these two factors: the significant use of tests and the practice of assessment to enhance student learning. Accordingly, the primary goal of this study was to propose a set of tools to support the work of pedagogical coordinators and teachers in developing tests as instruments for assessment for learning. To achieve this, exploratory research was conducted in academic databases, generating theoretical data that underpinned the proposal of auxiliary elements for working with tests. The data, derived from the bibliographic review and the researcher's teaching practice, were analyzed in light of studies on formative assessment by Black et al. (2018), Brookhart (2020, 2024), Fernandes (2009, 2021), Hadji (2001), Passarelli (2018), and Perrenoud (2009); and on test design by Russel & Airasian (2014). The exploratory research revealed a scarcity of bibliographic material in Portuguese on the subject compared to the international scenario. Furthermore, it highlighted a gap in the training of teachers and pedagogical coordinators, emphasizing the urgency of investment in assessment training. The results allowed for the proposal of guidelines to develop formative opportunities for the practice of test writing, aiming at the formative use of this instrument.

Keywords: Learning assessment. Tests. Assessment training. Assessment tools. Pedagogical coordination.

Lista de Quadros

Quadro 1: Considerações relevantes para as práticas de avaliação somativa	26
Quadro 2: Referências básicas selecionadas sobre avaliação em sala de aula, avaliação formativa e avaliação somativa	34
Quadro 3: Referências básicas selecionadas sobre elaboração de itens	37
Quadro 4: Vantagens e desvantagens dos tipos de item mais comuns usados nas provas, segundo Moreno et al.	48
Quadro 5: Operacionalização para análise linguístico-textual-discursiva de gêneros textuais, segundo Passarelli, 2012	52
Quadro 6: Plano para um teste de Ensino Fundamental Anos Finais sobre células, organizado por metas de aprendizagem e nível de pensamento	64
Quadro 7: Lista de verificação para a redação de itens	66
Quadro 8: Lista de verificação para a revisão de aspectos gerais da prova	70

Sumário

A pesquisadora e o tema de pesquisa	10
Considerações iniciais	12
1. O coordenador pedagógico e a avaliação em sala de aula	17
1.1. O papel do coordenador pedagógico na análise de instrumentos avaliativos.....	17
1.2. A prova na avaliação em sala de aula.....	20
1.2.1.Avaliação formativa	21
1.2.2.Avaliação somativa, prova padronizada e prova não padronizada.....	23
1.3. Uso da prova em dupla perspectiva: na avaliação da aprendizagem e na avaliação como aprendizagem.....	25
1.4. Assessment Literacy.....	27
2. Percurso metodológico	31
2. 1. A pesquisa exploratória	31
2.2 Definição do tema	31
2.3. Levantamento bibliográfico preliminar e leitura documental	32
2.4. Os registros de leitura	40
3. Elaboração de provas: elementos para a construção de itens	42
3.1. BNCC e a Taxonomia dos Objetivos Educacionais.....	42
3.2. Conceitos-chave: Validade, Confiabilidade, Equidade e Justiça	44
3.3. Item: conceito e tipologia.....	47
3.4. Item: unidade textual especializada.....	49
3.5. A prova como gênero textual.....	51
3.6. Tabela de especificações.....	53
3.7. A redação dos itens.....	53
3.8. Recursos auxiliares: rubricas e ferramentas tecnológicas.....	56
4. Diretrizes para a elaboração de provas	59
4.1. Do planejamento de ensino ao planejamento da avaliação	60
O planejamento da prova: Reflexão inicial.....	61
Os objetivos de aprendizagem.....	62
A tabela de especificações.....	63
4.2 Organização e elaboração da prova.....	65
4.3. Revisando a prova	69
4.4. Devolutivas: Comunicação contínua entre o coordenador pedagógico e o professor	71
5. Discussão da proposição.....	74
6. Considerações finais	77
7. Referências.....	81

A pesquisadora e o tema de pesquisa

“Mire e veja: o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra, montão.” (Rosa, 2019, p. 24)

Escolhi a profissão docente, a que mais admiro, por militância, por crença na educação como fonte de poder e como ferramenta de transformações. Venho buscando me qualificar na carreira: primeiro veio a formação em Letras (português/ inglês); em seguida, a especialização em Língua Portuguesa; a segunda licenciatura em Pedagogia; a especialização em Neurociência na Escola e agora, o Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores.

Alguns dos trabalhos que realizei como professora foram muito significativos para minha carreira e me fizeram ter certeza de que era exatamente isso o que eu queria: atuar na educação e pela educação. Foram experiências variadas que passaram pelas questões pedagógicas, sociais e emocionais de muitos alunos e de professores com quem aprendi muitas coisas. Todas essas vivências evidenciaram a necessidade de prosseguir com a minha formação para uma atuação ainda mais efetiva, em que eu pudesse ampliar meu olhar sobre a pesquisa e a formação de professores, para me engajar em uma investigação na qual eu pudesse fazer uso da base de estudos a que venho me dedicando e de alguma forma, contribuir com o público envolvido na educação, em suas diversas esferas.

No meu ponto de vista, a Educação precisa continuar discutindo temas muito relevantes e que, muitas vezes, passam pelo cotidiano de professores e gestores de forma tímida, ou mesmo encoberta. São temas relacionados à educação não discriminatória, desdobramentos políticos que impactam diretamente as direções em que a escola no Brasil caminha, despreparo docente, implementação de uma Educação inclusiva, ciência para a educação, entre tantos outros.

Percorrendo esses caminhos, pude conhecer áreas diversas de atuação docente, pelas quais me interessaria muito em um trabalho acadêmico. A principal delas está

relacionada à minha primeira formação e minha primeira experiência profissional como professora, que é a língua portuguesa. Leitora convicta, também encantada pela escrita, percebi já na graduação que a leitura e a produção de textos, para mim tão satisfatórias, representava verdadeiro terror para outros colegas.

Esse olhar para a relação do sujeito com a escrita ficou em evidência e passei a observar em muitas outras situações o quanto essa dificuldade é recorrente e o quanto ela pode impactar na própria maneira como esses sujeitos-professores se reconhecem e, por vezes, se omitem em algumas situações de linguagem que representam complexidade. Embora façam uso constante das práticas de linguagem em seu dia a dia, e a elaboração de provas é uma delas, muitas vezes, reconhecidamente ou não, apresentam dificuldades em articular ideias e estruturar textos. Um estado de insegurança vem à tona e o processo de escrita torna-se árduo e embaraçoso e, muitas vezes, não atende ao que é solicitado.

Ao refletir sobre a minha identidade como docente-pesquisadora, tive a oportunidade de olhar minuciosamente para os fatos que marcaram minhas escolhas até o momento, além de olhar para as contribuições que essas experiências trouxeram para que eu pudesse definir o tema da minha pesquisa. Mais uma vez, as dificuldades do ponto de vista linguístico-discursivo-textual se fizeram presentes com grande ênfase. Desta vez, considerei o que de mais recorrente havia em minha prática docente, aquilo que representava uma demanda de escrita estruturada, com função social específica, e percebi que a avaliação, transposta para a elaboração de instrumentos, tem estado no cerne das minhas atividades profissionais nos últimos anos, quando, creio, deveriam dar lugar às preocupações com a aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, entendi que a problemática era uma estrada longa e sinuosa, que havia lacunas em minha formação e na formação dos outros sujeitos da educação que interferem profissionalmente na minha prática. Entendi também que a lacuna vinha mascarada pela falsa ideia de que, por ser professora, eu já deveria saber, por exemplo, como elaborar uma prova. Confessei a mim mesma que o fazia de modo intuitivo e percebi que eu também estava nesse processo de constante mudança. Como no trecho de Guimarães Rosa, me vejo sempre inacabada, afinando ou desafinando minha prática docente.

Aceitar essa incompletude, essa condição de "não estar terminada", foi a inquietação que me fez empreender a presente pesquisa.

Considerações iniciais

A avaliação é essencial e indissociável do ensino e da aprendizagem, já que atende aos mais diversos propósitos, como diagnosticar os níveis de conhecimentos e habilidades dos estudantes, orientar o planejamento das atividades educativas, monitorar o progresso dos estudantes, além de realizar aspectos burocráticos exigidos pelos sistemas educacionais, como atribuição de notas, certificações, comparações entre grupos e classificações. Desse modo, a variedade de instrumentos avaliativos se amplia conforme a intencionalidade estabelecida em cada avaliação, e as evidências produzidas a partir da aplicação de cada um desses instrumentos são analisadas e subsidiam as decisões dos professores, das escolas ou dos sistemas de ensino.

Apesar de haver amplos estudos e largas discussões que atestam a eficiência dos modelos formativos de avaliação, imprimindo-lhes a qualidade de recurso em favor das aprendizagens e sugerindo que os testes, referidos como provas, têm apenas natureza classificatória e certificativa, atendendo tão somente aos propósitos somativos, alguns teóricos como, Black & William (2018), Brookhart (2024), Perrenoud (2009) e Russel e Airasian (2014), asseveraram que a avaliação somativa pode ser utilizada de maneira formativa, isto é, como recurso de aprendizagem, sem deixar de cumprir sua função certificadora, atrelada à nota.

Fato é que a aplicação de provas escritas ainda corresponde à parte significativa do modelo avaliativo adotado na maioria das escolas. Cada vez mais as escolas vêm se esforçando para que seus alunos obtenham bons resultados em provas padronizadas e vestibulares, o que mantém forte a cultura da realização de provas para avaliação das aprendizagens. Assim, nos últimos anos, observa-se um expressivo aumento na importância das provas padronizadas e o desempenho dos estudantes nesses instrumentos, em muitos casos, tem sido base para a tomada de decisões diversas a respeito do ensino nas escolas. Apesar disso, “a avaliação na sala de aula envolve muito mais do que preparar os estudantes para provas padronizadas.” (Russel & Airasian, 2014, p. 15). Há que se considerar o papel da avaliação não-padronizada, isto é, elaborada pelo próprio professor. Trata-se aqui, de modo mais específico, dos instrumentos de prova utilizados na avaliação em sala de aula, sempre tendo em vista seus fins para as aprendizagens.

Da própria experiência da pesquisadora como docente, e também do convívio com os pares, foi possível notar que elaborar provas, muitas vezes, torna-se o centro das

atividades docentes no dia a dia. Do mesmo modo, os coordenadores pedagógicos ficam responsáveis pela análise desses instrumentos elaborados pelos professores, independentemente de dominarem a disciplina ou área do conhecimento em questão. Entretanto, tal elaboração e tal análise, frequentemente, ocorrem por força do hábito, isto é, inerentes à rotina profissional do professor e do coordenador, essas duas práticas se tornam automáticas e, muitas vezes, acabam por negligenciar aspectos importantes, como o conhecimento das características do instrumento e dos procedimentos para tal elaboração. Esses procedimentos incluem o planejamento, o estabelecimento de objetivos de aprendizagem, a compreensão em nível técnico das teorias de construção de itens e das taxonomias, que permitem a mobilização de recursos cognitivos na resolução dos itens, entre outros.

Outras ponderações advindas da experiência da pesquisadora como docente suscitaram as inquietações que desencadearam este trabalho de pesquisa. Uma delas foi a recorrência de situações nas escolas por onde passou ao longo da carreira, quando lhe era solicitada a elaboração de instrumentos de prova para avaliação das aprendizagens. Havia naquelas vivências a ideia implícita de que o professor domina todos os saberes necessários para cumprir a tarefa de elaborar uma prova, bastando que o fizesse em tempo hábil e submetesse à análise de um coordenador pedagógico. Entretanto, não havia um parâmetro ou uma orientação prévia. Tão pouco havia por parte dos coordenadores um diálogo, fundamentado em teoria, que respaldasse a elaboração dos itens da prova, resumindo as raras devolutivas a breves questionamentos quanto à extensão da prova ou às habilidades referidas por cada questão. Do diálogo com os pares, via-se, com frequência, que a maioria das narrativas eram semelhantes: geralmente, parte-se do princípio de que elaborar prova é ação básica para a qual o professor está apto pelo simples fato de ser professor; e por consequência, o coordenador analisa a prova baseado em critérios variáveis, sem parâmetros pré-estabelecidos ou adotando critérios de pouca ou nenhuma clareza. Destacava-se naquelas conversas a angústica gerada nos professores pela carência de respaldo dos coordenadores no que diz respeito à elaboração de itens de prova.

Outra reflexão oriunda dos “saberes experienciais” (Tardif, 2021), remonta às aulas da disciplina “A formação continuada e a avaliação da aprendizagem: proposições e desafios”, oferecida pelo Programa de Mestrado Profissional Formação de Formadores Formep-SP. Como aluna da disciplina, a pesquisadora participou de atividade voltada à construção de propostas formativas em avaliação, tendo escolhido o eixo “Estratégias e

instrumentos de avaliação”, por tratar categoricamente do instrumento prova, elemento significativo em sua prática profissional. O grupo de alunos, de modo colaborativo, organizou o trabalho detalhadamente, discutindo e compartilhando suas experiências com a elaboração, o uso e os impactos dos instrumentos de prova. Em seguida o grupo procedeu à busca na literatura especializada para fundamentar teoricamente a elaboração de provas. Aquela primeira demanda, restrita à bibliografia nacional, revelou certa escassez de estudos relacionados à elaboração e ao uso da prova na avaliação das aprendizagens. Embora o pouco material levantado tivesse sido suficiente naquele momento, dados os objetivos e o formato da proposta, as discussões que entremearam os três encontros incutiram reflexões que acompanharam a pesquisadora para além das aulas na disciplina.

Daquelas provocações, somadas às demais inquietações da pesquisadora, constatou-se a problemática discutida neste trabalho: a despeito das discussões sobre modelos avaliativos, a prova está presente na rotina de muitos professores, representando ainda um forte elemento na avaliação praticada nas escolas, sem que haja formação adequada para professores e coordenadores trabalharem com a prova. Tão pouco há na literatura quantidade relevante de trabalhos que ventilam a possibilidade de utilização da prova de modo tanto somativo quanto formativo, isto é, como instrumento que dê conta das classificações, mas que esteja, ao mesmo tempo, a serviço das aprendizagens de todos os estudantes. A ideia de que saber elaborar provas é obrigação tácita do professor revela a necessidade de se discutir com base teórica a elaboração de instrumentos avaliativos, de modo a subsidiar o trabalho de professores e coordenadores pedagógicos.

Diante da problematização exposta, evidencia-se a imprescindível urgência de investir em qualificação para uma prática. Para tanto, é necessário compreender o lugar que a prova ocupa na avaliação de sala de aula, caracterizando-a com base em seus aspectos essenciais, de modo a que se possa propor apontamentos que sirvam de auxílio aos docentes, na elaboração da prova, e aos coordenadores na análise desses instrumentos. Também são trazidas à discussão as atribuições dos coordenadores no que diz respeito às provas, já que cada vez mais lhes são imputadas tarefas de verificação dos instrumentos avaliativos, muitas vezes, sem que haja o devido respaldo técnico e formativo para tal tarefa. A literatura utilizada para essas reflexões, baseada nos estudos de Almeida e Placco (2010), Clementi (2001), Geglio (2010), Orslon (2001) e Passarelli e Gomboeff (2024), elucidou a questão do papel do coordenador pedagógico, sem mencionar diretamente seu trabalho com a verificação de provas. Os autores enfatizaram a

necessidade de se propor formação que dê condição aos coordenadores de serem formadores. Na tentativa de associar ao aspecto formativo o trabalho do coordenador pedagógico com a avaliação de sala de aula, encontrou-se em Tardif (2021) aspectos relacionados aos saberes docentes necessários para as diversas tarefas que são atribuídas ao coordenador pedagógico, embora ainda sem menções específicas sobre o trabalho com provas.

Para este estudo, optou-se por realizar pesquisa exploratória, de cunho qualitativo, a partir da análise documental de artigos e livros. Um levantamento preliminar foi realizado nas seguintes bases de pesquisa acadêmica: base ERIC – Education Researches Information Center; base Google Scholar e base Scielo. Embora as bases internacionais tenham oferecido vasta quantidade de publicações relacionadas à elaboração de itens de prova, a maioria dos artigos selecionados que tratam da elaboração de provas, ou *classroom tests designing*, o fazem segundo a dicotomia formativa x somativa, isto é, exploram o tema da elaboração de itens, sem adentrar a discussão quanto à possibilidade de diferentes intenções avaliativas.

Delineou-se, então, a seguinte questão-problema: que características essenciais do instrumento o professor deve considerar para elaborar uma boa prova? Dessa questão principal, derivam-se outras perguntas norteadoras da pesquisa: a) Ainda há lugar para a prova na avaliação em sala de aula?; b) A prova pode ser usada com intenção formativa?; c) Que conhecimentos os professores precisam ter para elaborar bons instrumentos de prova?; d) Qual é o papel do coordenador pedagógico na análise das provas produzidas por professores, de modo a garantir a qualidade desses instrumentos avaliativos?.

As perguntas de pesquisa conduziram a outros estudos que abarcaram os aspectos procedimentais da elaboração de provas. Assim, foram considerados também os estudos de Black *et al.* (2018), Bloom (confirmar referência), Brookhart (2024) e Russel e Airasian (2014) para compreender e descrever os elementos que compuseram a proposição sugerida neste estudo.

Esta pesquisa estabeleceu como objetivo propor um conjunto de elementos que possam subsidiar o trabalho de coordenadores pedagógicos e de professores com a elaboração de instrumentos de prova para avaliação como aprendizagem.

A metodologia utilizada foi a pesquisa exploratória. Esse tipo de pesquisa possibilita explorar questões complexas e pouco conhecidas, o que pode levar a uma compreensão mais profunda e abrangente do fenômeno estudado. Ela permite a formulação de hipóteses ou proposições futuras a respeito do tema em estudo. Apresenta

uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo análise documental, de natureza interpretativa, realizada em artigos, livros, teses e dissertações que tratam da temática.

Assim, o primeiro capítulo discute o papel do coordenador pedagógico na análise de instrumentos de avaliação elaborados por professores, refletindo sobre os saberes necessários à tal atribuição e sobre a formação docente, além de abordar conceitos estruturantes da avaliação em sala de aula, na tentativa de situar a prova e seus usos na avaliação. O segundo capítulo expõe o percurso metodológico, destacando as etapas da pesquisa, os critérios de seleção e análise e os registros de leitura que basearam a organização de quadros-síntese dos documentos considerados nesta discussão. O terceiro capítulo lança luz ao instrumento prova propriamente dito, desde seu planejamento, às possibilidades de uso, passando por característica técnicas, pela compreensão da taxonomia dos objetivos da aprendizagem e pelas teorias de elaboração de itens. No quarto capítulo, a partir dos dados produzidos pela pesquisa exploratória e pela discussão técnica sobre elaboração de itens, uma proposição é apresentada como sugestão de caminhos para o trabalho de professores e coordenadores pedagógicos com a elaboração e a análise de provas como intrumento avaliativo. Por fim, a conclusão aponta para a preocupação com a qualidade dos intrumentos avaliativos, a fim de que sirvam como aprendizagem, enfatizando a potência da prova como instrumento que pode e deve ser usado não só para atribuição de notas, mas como meio de aprendizagem, desde que observados os devidos cuidados em sua elaboração. O estudo também corrobora com a ideia de que formação docente em avaliação é necessidade vital para o trabalho de professores e coordenadores pedagógicos, para que se pratique uma avaliação justa e adequada aos propósitos de aprendizagem.

1. O coordenador pedagógico e a avaliação em sala de aula

1.1. O papel do coordenador pedagógico na análise de instrumentos avaliativos

A fim de situar a atuação do coordenador pedagógico no que diz respeito à análise de instrumentos avaliativos produzidos por professores, é importante compreender as demandas a ele atribuídas. Tal discussão aprofunda-se em uma série de trabalhos que observam tanto os aspectos legais da função do coordenador pedagógico, quanto suas potencialidades e limitações, perpassando pelos dilemas que constituem sua identidade profissional e as demandas diárias na escola.

Da vasta bibliografia considerada para este estudo, destacam-se os artigos que compõem a coletânea de livros organizada por Almeida e Placco, intitulada “O coordenador pedagógico”. Dela foram selecionados alguns artigos que tratam diretamente do papel do coordenador pedagógico. Em comum, os artigos da coletânea trazem a ideia de que, entre a multiplicidade de tarefas atribuídas ao coordenador pedagógico, sua função formadora de professores deveria ser a prioridade. Placco declara que “uma função fundamental do coordenador pedagógico é cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores” (Placco, 2010, p. 57). A autora propõe reflexões profundas sobre as atribuições dos coordenadores pedagógicos em relação às suas funções de articulação, formação e transformação frente às demandas da escola e da formação docente, explorando com outros autores a parceria e o diálogo estabelecido entre coordenadores pedagógicos e equipe, e subsidando sua atuação.

Observa-se que muitos textos dão conta de discutir as dimensões do trabalho do coordenador pedagógico, principalmente problematizando a questão das demandas que sobre ele recaem durante o cotidiano escolar, ora avalizando sua atuação, ora criticando os excessos ou desvios de função. Dado o recorte proposto neste trabalho, no caso, a função do coordenador na análise de instrumentos avaliativos, a busca de literatura que mensionasse explicitamente esse viés, isto é, que de algum modo fornecesse embasamento para tal tarefa, revelou uma abordagem muito mais genérica dos autores ao considerarem o trato pedagógico dos coordenadores em relação à avaliação e à aprendizagem do aluno. As discussões giram em torno das dimensões articuladora, formadora e transformadora do trabalho do coordenador e, ainda que mencionem sua

“perspectiva de ação no âmbito didático-pedagógico, ou seja, circunscrita aos processos de ensino e de aprendizagem de alunos e professores” (Geglio, 2010, p. 117), ou apontem como uma das atribuições do cargo o “acompanhamento das atividades dos professores em sala de aula” (Geglio, 2010, p. 118), não há alusão particular aos instrumentos avaliativos, nem à prova especificamente. Assim, a tarefa de acompanhar a elaboração de instrumentos de avaliação parece estar implícita na ideia, historicamente posta, de parceria entre o coordenador pedagógico e o professor .

A esse respeito, Orslon (2001, p. 25) aponta que “o trabalho de parceria, que se constrói articuladamente entre professores e coordenação, possibilita tomada de decisões capazes de garantir o alcance das metas e a efetividade do processo para alcançá-las.” Embora não seja incabível situar nessa ideia a prática recorrente de o coordenador pedagógico analisar e interferir na elaboração dos instrumentos de avaliação, tomando-a como uma das práticas implícitas e inerentes ao seu trabalho de acompanhamento pedagógico, é inevitável a reflexão sobre os saberes pressupostos para o cumprimento de tal demanda. E, por consequência, é também inevitável a discussão em relação à formação docente e à formação do coordenador pedagógico.

Assim, a tentativa de elucidar o papel do coordenador pedagógico no trabalho com avaliação, imprescindivelmente, passa pela compreensão de que não há necessariamente uma formação que dê condições ao coordenador de realizar a análise desses instrumentos. Ele, geralmente, parte de sua experiência docente, ou de trocas com os demais professores, mas nem sempre esses fatores são suficientes para garantir a análise apropriada ou a exploração ampla do potencial avaliativo dos instrumentos, já que nem todos os itens analisados coincidem com a mesma área de formação do coordenador e também devido à ausência de formação em avaliação. Ora, se um coordenador com formação inicial em determinada área do conhecimento, por exemplo, precisa analisar uma prova elaborada por um professor de área diversa de sua especialidade, como vai garantir a análise ampla e adequada dessa prova? Como ele poderá sugerir intervenções, orientar ou questionar o professor? Que devolutiva ele poderá apresentar? Ou ainda, se não conhecer aspectos básicos sobre a elaboração de itens de prova, de que modo o coordenador poderá analisar uma prova, garantindo que seja, de fato, um bom instrumento avaliativo?

Muito provavelmente, as respostas às perguntas feitas aqui seriam baseadas em generalidades das avaliações, em exigências institucionais variáveis de escola para escola ou em experiências anteriores ou de formação, como constata Tardif (2021, p. 263):

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certo conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.

Observa-se a heterogeneidade dos saberes do professor e, por consequência, do coordenador pedagógico, caracterizada pela pluralidade com que habitualmente lida com as demandas do cotidiano. E é justamente essa versatilidade que pode camuflar a ausência de formação específica que dê conta do trabalho com avaliações de modo mais apropriado. Freitas (2019), em estudo sobre formação docente em avaliação realizado com mais de mil professores, aponta que 85,1% deles aprenderam a avaliar no cotidiano escolar; 34% aprenderam com o coordenador pedagógico e 33% aprenderam com os pares. Esses dados indicam os desafios enfrentados por professores e coordenadores no dia a dia ao lidar com as demandas de avaliação, face à ausência de formação específica, reforçando a urgência de se investir em “formação sólida em avaliação, baseada nos fundamentos conceituais, procedimentais e técnicos das práticas avaliativas” (Garcia *et al.*, 2024, p. 32), seja no âmbito dos cursos de formação inicial, seja nos trabalhos para a formação em serviço.

Ao discutir a falta de um trabalho de formação para o coordenador pedagógico, especificamente no âmbito da rede particular, Clementi (2001, p. 63) questiona:

Na rede particular, normalmente esse cargo é assumido devido à competência do profissional, avaliada de acordo com critérios de cada escola, e não está necessariamente relacionado à existência do diploma específico. Isso revela que a formação inicial do coordenador (talvez por sua precariedade) não influí na escolha do profissional feita pelas escolas. Uma vez que se observou que a formação continuada também não faz parte das preocupações das instituições, a quem cabe a responsabilidade de formação do formador?

Torna-se evidente que a formação do coordenador pedagógico é o ponto central que possibilita sua atuação também como formador de formadores e como um mediador técnico-pedagógico que pode analisar as avaliações e dialogar com os professores a respeito delas, orientando-os e propondo intervenções quando necessário.

Corroborando a ideia de que os coordenadores pedagógicos têm papel essencial na discussão a respeito da nota nos processos avaliativos, Passarelli e Gomboeff ressaltam o

caráter primordial da formação. Para as autoras, “no que se refere às atribuições da coordenação pedagógica, o âmbito da avaliação compatibiliza, principalmente, a formação docente.” (Passarelli e Gomboeff, 2024, p. 184). Elas discutem as concepções dos coordenadores pedagógicos sobre a nota, na perspectiva da avaliação como aprendizagem que, segundo Passarelli (2018, p. 247), “de modo processual, diagnostica e propicia intervenções que sustentam a tomada de decisões”. Nesse sentido, é consenso que, entre as atribuições do coordenador pedagógico, é primordial sua colaboração ativa no processo avaliativo, garantindo uma prática que congregue, além da perspectiva formativa que concebe a avaliação como aprendizagem, os objetivos particulares da instituição, e o respaldo técnico-pedagógico aos docentes em relação aos instrumentos avaliativos por eles produzidos.

A complexidade da questão envolve, a um só tempo, a legitimidade dos papéis atribuídos ao coordenador pedagógico, os saberes expectáveis para exercê-los, as condições de formação ou a ausência de formação específica para sua atuação como formador e as dimensões relacional e de constituição profissional e identitária de sua profissão. Depreende-se desse contexto a relevância dos trabalhos que se propõem discutir tal problemática e, no que tange a este trabalho, a necessidade de se organizar material propositivo, que sirva como ponto de partida para o trabalho com provas.

1.2. A prova na avaliação em sala de aula

Mas, afinal, o que são instrumentos avaliativos? Para tratar da questão dos instrumentos avaliativos, e discutir a elaboração da prova propriamente dita, é necessário antes esclarecer conceitos estruturantes em relação à avaliação de sala de aula.

Em capítulo dedicado a discutir os fundamentos e práticas da avaliação que se desenvolve em sala de aula, Fernandes (2009) descreve a perspectiva histórica que distingue quatro gerações de avaliação, designadas por Guba e Lincoln (1989), em que discutem as características e limitações de cada geração. No dizer de Fernandes (2009, p. 44),

[...] a evolução do significados que foram sendo atribuídos à avaliação não pode ser desvinculada dos contextos históricos e sociais, dos propósitos que se pretende alcançar ou das concepções filosóficas dos que tinham algo que ver com a concepção, o desenvolvimento e a concretização das avaliações.

Da evolução do debate sobre avaliação ao longo dos anos, a distinção entre os

conceitos de avaliação somativa e formativa é ponto essencial. Historicamente, quando as discussões em torno da avaliação somativa x avaliação formativa ganharam espaço, a escolha de um desses modelos representava apenas a intencionalidade da instituição avaliadora. Dito de outro modo, se a escola privilegiasse a mensuração em notas do desempenho para certificação ou classificação dos alunos, seu sistema avaliativo certamente se resumiria à aplicação de provas fechadas, com intenção apenas somativa. Todavia, a constatação de que muitos sistemas escolares fomentavam desigualdades e legitimavam o fracasso como característica irremediável do aluno abriu as portas para o surgimento da avaliação formativa, que propõe considerar o monitoramento da aprendizagem e garantir recursos para que ela seja de fato construída.

Observa-se que a intencionalidade da avaliação precede a escolha dos instrumentos, isto é, uma avaliação pode ser, ao mesmo tempo, formativa e avaliativa, permitindo diversos usos de um mesmo instrumento. A esse respeito, cabe aos avaliadores, seja a instituição de ensino, seja o professor com suas convicções, definir a intenção com a qual cada momento avaliativo é realizado na sala de aula, conhecendo diferentes instrumentos e ampliando sua utilização, conforme os objetivos.

Neste trabalho, assume-se a defesa de uma prática avaliativa voltada para a aprendizagem dos alunos, como um compromisso com a educação e com o respeito aos aprendizes, o que reforça a necessidade de aprimorar uma prática docente que concilie tanto as práticas formativas de avaliação, quanto a necessidade de se atender às exigências de classificação ainda vigentes na sociedade. Em outras palavras, busca-se um caminho de coexistência das duas principais lógicas avaliativas postuladas por Perrenoud (1999, p. 14-15), uma voltada para a regulação das aprendizagens, outra voltada para a excelência, nos moldes classificatórios socialmente estabelecidos. O autor discorre amplamente sobre as características de ambos os modelos e conclui que é necessário que eles se articulem nas práticas adotadas nas escolas. Outros autores comungam da mesma opinião, como, por exemplo, Black & William. (2018, p. 168), ao afirmarem que “é fantasioso esperar que professores e estudantes pratiquem tal separação, de modo que o desafio é alcançar uma relação mais positiva entre os dois.”

Para tanto, é preciso compreender as características apontadas pelos autores para cada uma das intenções avaliativas, a formativa e a somativa.

1.2.1.Avaliação formativa

Muitos estudos surgiram no sentido de caracterizar os modelos de avaliação formativa, detalhando seus diversos aspectos. É preciso compreender que, no contexto inicial das discussões, a avaliação formativa “se apresentava de forma mais restritiva, com ênfase nos objetivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos, sendo comumente realizada ao término de um período de ensino”. Contudo, segundo Garcia *et al.*, (2004, p. 39/40), a concepção contemporânea assume que

a avaliação formativa é um processo de aprendizagem ativo e intencional que une o professor e os alunos para reunir continuamente e de forma sistemática evidências de aprendizagem com o objetivo de melhorar as aprendizagens das crianças e dos jovens.

Embora concordem que a avaliação formativa possui caráter processual, de monitoramento e melhoria das aprendizagens, os principais estudiosos atuam em diferentes abordagens teóricas. Uma delas é a pesquisa de tradição francófona (Hadji, 2001; Perrenoud, 1999), segundo a qual “a avaliação formativa é considerada como um mecanismo de regulação dos processos de aprendizagem” (Garcia, 2024, p. 41). Nessa abordagem, Perrenoud (1999, p. 97/98) investe na ideia de “auto-regulação”, que consiste em “reforçar as capacidades do sujeito para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e dos obstáculos”. O autor sinaliza três direções complementares que caracterizam a auto-regulação: a “*metacognição*”, que pressupõe um mecanismo de conscientização sobre o próprio processo de aprendizagem; a “*auto-avaliação*”, que envolve a apropriação dos critérios e dos instrumentos de avaliação; e a “*metacomunicação*”, em que os alunos são colocados em situações “que os forcem a se explicar, se justificar, argumentar, expor ideias, dar ou receber informações [...] planejar ou dividir o trabalho, obter recursos.” (Perrenoud, 1999, p. 99).

Hadji (2001, p. 19-20) considera que avaliação formativa é aquela cuja principal função é “contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino” e que “é a intenção dominante do avaliador que torna a avaliação formativa”. Na mesma linha, Perrenoud (2001, p. 50) relembra que “é formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens.”

Na pesquisa de tradição anglo-saxônica (Black; William, 1998; Brookhart, 2024; Fernandes, 2009; Stiggins, 2004), segundo a qual o conceito-chave da avaliação formativa está na prática do *feedback*, “instrumento principal de retroalimentação e aperfeiçoamento do processo de ensino e de aprendizagem” (Garcia *et al.*, 2024).

Fernandes (2009, p. 66) considera que a perspectiva anglo-saxônica seja mais pragmática e que o feedback é um conceito central “pois é através dele que os professores comunicam aos alunos seu estado em relação às aprendizagens e às orientações que, supostamente, lhes ajudarão a ultrapassar eventuais dificuldades.”

No mesmo sentido, Brookhart (2024, p.) corrobora a noção de que “a avaliação é formativa quando seu principal propósito é informar o ensino e a aprendizagem.” E também Black & Wiliam (1998, p. 2) consideram que “a avaliação se torna formativa quando as evidências são efetivamente utilizadas para adaptar o trabalho docente às necessidades dos alunos.” Portanto, para esses autores, a avaliação formativa é um processo que se refere à intenção do avaliador em assumir propósitos voltados à aprendizagem dos alunos.

Diferentemente dos autores supracitados, Russell & Airasian (2014, p. 98) declaram que “as avaliações formativas ocorrem durante a interação com os alunos e se focam nas decisões rápidas e específicas sobre o que fazer a seguir para ajudar os alunos a aprender.” Para esses os autores, “as avaliações formativas são usadas primariamente para ‘formar’ ou alterar processos ou atividades em andamento na sala de aula”. (p. 119) Trata-se aqui de perspectiva em que o uso das informações obtidas na avaliação está voltado para o momento do processo de aprendizagem, distinguindo-se da definição de avaliação somativa que, para os autores, “julga o sucesso de um processo que está terminado” (p. 121).

1.2.2. Avaliação somativa, prova padronizada e prova não padronizada

Além da avaliação formativa, outra terminologia recorrente é “avaliação somativa”. Sobre as avaliações somativas, Russel & Airasian as definem como “Tarefa de dar notas e tomar decisões finais sobre a aprendizagem dos alunos ao final da aula” (p. 17), ou ainda como “avaliações formais que normalmente ocorrem ao final de um processo ou atividade de aula e buscam oferecer um resumo do que os alunos são capazes de fazer como resultado da instrução” (Russel & Airasian, 2014, p. 120). Os autores apontam que a ideia de avaliação ainda está muito associada à de prova, mas que a avaliação em sala de aula pode englobar muitos outros modelos, conforme diferentes propósitos. Eles explanam sobre três domínios principais pelos quais a avaliação em sala de aula ocorre:

O **domínio cognitivo** engloba atividades intelectuais, como memorizar, interpretar, aplicar conhecimento, solucionar problemas e pensar criticamente. O **domínio afetivo** envolve sentimentos, atitudes, valores, interesses e emoções. O **domínio psicomotor** inclui atividades físicas e ações em que os alunos manipulam objetos como uma caneta, um teclado ou um zíper. (Russell e Airaisian, 2014, p. 15)

Segundo os autores, geralmente, o domínio cognitivo recebe mais atenção dos professores do que os demais domínios. Semelhante afirmação é feita por Brookhart (2024, p. 112): “Os testes em sala de aula são provavelmente o método de avaliação somativa (indicado por notas) mais comum em uso.” A autora divide os testes em sala de aula em dois tipos, aqueles criados pelos professores e aqueles selecionados por professores, a partir de materiais de apoio.

Russell & Airaisian (2014) associam a prova ao domínio cognitivo e a descrevem como avaliação somativa, diferenciando-a da avaliação inicial, de caráter diagnóstico, e da avaliação instrucional, voltada ao monitoramento das atividades educativas ao longo do ano letivo. Eles afirmam que “uma prova é um procedimento sistemático formal usado para coletar informações sobre o desempenho dos alunos ou outras habilidades cognitivas”. (p. 19)

De acordo com tal perspectiva, as informações coletadas em sala de aula podem vir de “provas não padronizadas (criadas pelo professor) para uma única sala de aula ou grupo de alunos”, ou padronizadas, aplicáveis a “alunos de diferentes salas de aula, sob as mesmas condições [...] e realizadas no mesmo momento.” (Russell & Airaisian, 2014, p. 22-23).

Divergindo quanto aos propósitos avaliativos, as provas padronizadas e as não padronizadas não mantêm entre si uma relação hierárquica ou de competição. Em outras palavras, as provas padronizadas não são melhores do que as não padronizadas. Entretanto, nota-se nas escolas atualmente uma supervalorização das avaliações padronizadas, e uma tendência de utilização de seus modelos como avaliação em sala de aula. Nisso reside o que Brookhart (2024, p. 119) chama de “equívoco especialmente pernicioso”, a ideia de que os testes em sala de aula devem ter o formato dos testes estaduais, sendo uma preparação para essas provas padronizadas.

1.3. Uso da prova em dupla perspectiva: na avaliação da aprendizagem e na avaliação como aprendizagem

Considerando-se a perspectiva defendida neste trabalho, e já anunciada anteriormente, de avaliação como aprendizagem, conforme Passarelli (2018), e também de coexistência dos olhares fomartivo e somativo sobre a avaliação, é importante destacar a possibilidade de se adotar uma prática formativa associada à aplicação da prova. Tal crença condiz com o questionamento sugerido por Hadji (2001, p. 9):

A intenção que dinamiza as tentativas de avaliação formativa e lhes dá sentido é, em todo caso, fazer testes, provas e avaliações de todo tipo, dos momento intensos de um trabalho de assistência às aprendizagens. [...] Uma avaliação capaz de compreender tanto a situação do aluno quanto de “medir” seu desempenho [...] não seria o primeiro meio de uma pedagogia enfim eficaz?

Em outras palavras, a prova, tradicionalmente voltada para a certificação e a soma de notas, também pode ser utilizada como aprendizagem, a depender do processo planejado pelo qual é concebida e do uso formativo que dela é feito. Fernandes (2021) corrobora as ideias de Hadji a respeito da possibilidade de utilização da prova, referida como avaliação somativa, com vistas à aprendizagem dos alunos. O autor recomenda que, regularmente, a avaliação somativa seja também utilizada sem fins classificatórios, já que também pode contribuir para que os alunos aprendam:

Quando, por exemplo, se pretender fazer um balanço acerca das aprendizagens realizadas pelos alunos ao longo de um certo período de tempo, pode administrar-se um teste escrito e proceder à sua correção e classificação. Imagine-se que, por exemplo, as classificações ou os resultados obtidos pelos alunos nesse mesmo teste não eram utilizados para efeitos de determinar a sua classificação no final do período ou no final do ano. Se assim fosse, estava a dar-se uma utilização formativa a uma avaliação sumativa, concretizada através de um teste. (Fernandes, 2021, p. 6)

Em capítulo sobre as práticas de avaliação somativa, Fernandes tece recomendações a respeito de ambas as possibilidades de uso, tanto para fins classificatórios, quanto como aprendizagem. As recomendações referem-se a questionamentos importantes que devem ser feitos pelo professor, a fim de que se destine o instrumento ao uso desejado. As questões sugeridas por Fernandes foram organizadas no quadro 1 a seguir:

Quadro 1. Considerações relevantes para as práticas de avaliação somativa	
Com fins formativos:	
1. A avaliação tem em conta como é que os alunos aprendem?	
2. A avaliação contribui para motivar os alunos para a aprendizagem?	
3. A avaliação permite que os alunos compreendam os critérios utilizados?	
4. A avaliação permite que os alunos compreendam os objetivos de aprendizagem que se pretendem alcançar?	
5. A avaliação proporciona <i>feedback</i> que oriente os alunos nos seus esforços de aprendizagem?	
6. A avaliação permite criar condições para a utilização de diferentes dinâmicas tais como a autoavaliação e a avaliação entre pares?	
Com fins classificatórios:	
1. As questões devem ser consistentes com o que foi ensinado, isto é, não deverão ser formuladas questões cujo conteúdo não foi devidamente trabalhado com os alunos.	
2. Relativamente a um determinado conteúdo, devem ser formuladas questões com graus diferenciados de dificuldade.	
3. Deve haver uma congruência entre o nível de dificuldade das questões formuladas e o nível de dificuldade que foi abordado durante o processo de ensino.	
4. Não devem ser formuladas questões que exijam dos alunos a mobilização de conhecimentos, capacidades ou procedimentos que não foram devidamente tratados nas aulas.	
5. As perguntas devem ser escritas de forma muito clara, assegurando que todos os alunos compreendem o que se pretende.	
6. As questões formuladas não podem ser ambíguas, ou seja, os alunos deverão compreender exatamente o que se pretende.	
7. Deve poder garantir-se que o que se pergunta permite avaliar as aprendizagens que realmente se pretendem avaliar.	
8. Devem ser utilizadas diferentes tipologias de perguntas (por exemplo, perguntas de escolha múltipla; perguntas de ordenação; perguntas de associação; perguntas de verdadeiro/falso; perguntas de resposta curta; perguntas de resposta longa).	

(Fernandes, 2021, p.)

Ainda que, de modo geral, Fernandes, em suas obras, defende a utilização da avaliação somativa não apenas com fins classificatórios, as perguntas por ele organizadas conforme a finalidade da avaliação somativa denotam uma distinção clara entre ambos os modelos. As primeiras seis perguntas do quadro acima, relacionadas à avaliação somativa com fins formativos, organizam-se em torno das expressões verbais “ter em conta”,

“contribuir”, “permitir criar” e “proporcionar”. Por outro lado, as oito perguntas relacionadas à prática de avaliação somativa com fins classificatórios estão formuladas com base nas expressões verbais “devem ser”, “deve haver”, “não devem ser”, “não podem ser” e “devem poder”. Dessa breve observação linguística, depreende-se que há certo ideário estabelecido sobre a tipologia – formativa ou classificatória - das avaliações, sugerindo que a primeira seja muito mais colaborativa e aberta à construção, enquanto que a segunda seria regrada por normas fechadas. Nota-se uma ideia de que a avaliação caracterizada no primeiro grupo teria uma dimensão interativa, em oposição à uma dimensão normativa associada à avaliação do segundo grupo. Há que se questionar, todavia, se as perguntas e as assertivas sugeridas por Fernandes não devesssem ser revistas, uma vez que as considerações do autor sobre a avaliação somativa com fins classificatórios também se mostram pertinentes à avaliação somativa com fins formativos. Em outras palavras, as características elencadas em um grupo também podem ser aplicáveis ao outro.

No mesmo sentido, Brookhart (2024) também propõe uma caracterização da avaliação somativa, ao discorrer sobre a elaboração de testes a partir de um planejamento, em trabalho cujo propósito foi enumerar e descrever os elementos principais relacionados à avaliação em sala de aula. Para que testes eficazes e adequados sejam elaborados, é imprescindível que sejam bem planejados. A autora assegura que “testes planejados de forma eficaz devem ajudar os alunos a esclarecer suas metas de aprendizagem”. (Brookhart, 2024, p. 119). A reflexão sobre a importância de se planejar a elaboração de uma prova sugere a execução de um procedimento, isto é, indica que há uma sequência de ações, fundamentadas teoricamente, que devem ser realizadas a fim de que a prova seja um instrumento avaliativo a contento.

Essa necessidade de se estabelecer um procedimento que garanta uma boa avaliação realizada com apoio de bons instrumentos remete diretamente à necessidade de formação docente em avaliação. No cenário internacional, vigora o conceito de *assessment literacy*, que enfatiza a necessidade de capacitação dos educadores para desenvolverem práticas avaliativas embasadas e conscientes.

1.4. Assessment Literacy

O termo *Assessment Literacy*, recorrente em países como Canadá, Austrália e outros, refere-se à capacidade dos educadores de compreender e aplicar práticas

avaliativas de maneira informada e crítica. Esta pesquisa não encontrou na literatura um termo oficial em língua portuguesa que correspondesse à *assessment literacy*, que em livre tradução seria “letramento em avaliação”. Optou-se, portanto, pelo termo “formação em avaliação”, que mais se aproxima das ideias explicitadas neste trabalho sobre a formação da competência avaliativa docente.

Essa competência envolve não apenas a criação e interpretação de avaliações, mas também o uso ético e eficaz dos dados para apoiar o aprendizado dos alunos. Internationalmente, o *assessment literacy* tem sido amplamente estudado e promovido como um aspecto essencial do profissionalismo docente, com autores como Stiggins, Black e William, e Brookhart trazendo contribuições significativas para o campo. No entanto, no Brasil, tais estudos ainda são escassos, o que limita a compreensão e a aplicação dessas práticas em contextos educacionais locais. Esse cenário destaca a necessidade de pesquisas que considerem as especificidades culturais e educacionais brasileiras, ampliando o conhecimento sobre como desenvolver e implementar práticas avaliativas que contribuam efetivamente para o aprendizado dos alunos no contexto nacional.

Nos Estados Unidos, o Documento de Padrões para a Competência Docente na Avaliação Educacional estabelece diretrizes claras para orientar a formação e as práticas de avaliação de professores. Originalmente desenvolvido pela American Federation of Teachers (AFT), National Council on Measurement in Education (NCME), e National Education Association (NEA), esses padrões fornecem uma estrutura para que os professores possam desenvolver avaliações de maneira justa e válida. Os padrões foram atualizados ao longo do tempo para incluir novas práticas e pesquisas sobre como a avaliação pode ser usada não apenas para medir, mas também para promover a aprendizagem dos alunos.

O desenvolvimento de estudos sobre formação em avaliação no Brasil enfrenta diversos desafios, tanto estruturais quanto culturais. Primeiramente, há uma escassez de formação específica sobre avaliação educacional nos programas de formação inicial de professores. Muitos cursos de licenciatura e pedagogia incluem apenas breves discussões sobre avaliação, sem um enfoque profundo na formação de competências avaliativas, o que limita o entendimento dos professores sobre como utilizar a avaliação com intenção formativa e integrada aos processos de ensino e aprendizagem.

Outro desafio é a falta de materiais e pesquisas adaptadas ao contexto brasileiro. Embora existam extensas pesquisas internacionais sobre *assessment literacy*, como as

realizadas por autores como Stiggins, Black e William, e Brookhart, esses estudos nem sempre consideram as especificidades do sistema educacional brasileiro, que inclui realidades variadas entre as redes de ensino e desafios próprios, como a desigualdade educacional. Assim, muitos conceitos precisam ser adaptados e traduzidos para práticas que sejam culturalmente relevantes para os educadores no Brasil.

A cultura de avaliação voltada predominantemente para a nota final e para provas de larga escala, como as avaliações externas, também representa um obstáculo. Essa perspectiva limita o uso de práticas avaliativas formativas e contínuas, dificultando a promoção de um letramento em avaliação que priorize o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos e o uso do *feedback* para melhorar o processo de ensino.

Russel e Airasian (2014), em seu livro *Classroom Assessment: Concepts and Applications*, enfatizam a importância de os professores possuírem habilidades técnicas na criação de avaliações, como o alinhamento dos itens com os objetivos de aprendizagem e a garantia de que as avaliações são válidas e confiáveis. Eles abordam a importância de usar os dados de avaliação para fornecer *feedback* aos alunos, ajustando a prática docente conforme necessário. Além disso, destacam o uso ético das avaliações, o que significa considerar a diversidade dos alunos e assegurar que a avaliação seja justa para todos.

Brookhart (2024) amplia essa visão ao incluir uma perspectiva mais reflexiva e holística na competência docente em avaliação. Ela enfatiza o conceito de *assessment literacy*, reforçando que vai além do conhecimento técnico, envolvendo também a capacidade de compreender o impacto da avaliação no aprendizado dos alunos e a importância de adaptar as avaliações ao contexto cultural e linguístico dos alunos.

Outros autores também esclarecem aspectos relevantes sobre a formação em avaliação. Stiggins (2010) acrescenta que a avaliação deve ser uma ferramenta de empoderamento, onde os alunos compreendem e participam do processo, o que promove um aprendizado mais profundo. Ele introduz o conceito de avaliação para o aprendizado, sugerindo que os professores precisam estar aptos a desenhar avaliações que ajudem os alunos a se envolverem ativamente em sua própria trajetória de aprendizado.

Yueting Xu e Gavin Brown (2016) exploram o papel dos padrões de avaliação em contextos globais, destacando que os professores precisam desenvolver uma compreensão intercultural das práticas avaliativas. Eles enfatizam que, para que a avaliação seja eficaz em contextos diversos, os professores devem ter consciência das diferenças culturais que podem influenciar as respostas dos alunos e adaptar suas práticas para atender às necessidades de uma população estudantil variada. Assim, é necessário que a

competência docente em avaliação inclua a capacidade de aplicar uma lente culturalmente sensível e justa, contribuindo para avaliações que são tanto relevantes quanto inclusivas.

2. Percurso metodológico

2. 1. A pesquisa exploratória

A metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa. Trata-se de investigação “que visa compreender e explorar um fenômeno ou questão de interesse tendo como objetivo familiarizar-se com um assunto pouco conhecido ou pouco explorado” (Lösch, Rambo e Ferreira, 2023, p. 8-11). De acordo com os autores, entre os métodos para a realização da pesquisa exploratória está a pesquisa da literatura especializada, cujas informações podem ser encontradas em “bibliotecas, fontes on-line ou até mesmo em bancos de dados comerciais, [...] em jornais, revistas, livros, documentos, artigos, relatórios, entre outras fontes”. Os autores acrescentam ainda que “a investigação (exploratória) precisa identificar o problema de pesquisa, analisá-lo e relacioná-lo com a teoria, trazendo hipóteses ou proposições”. É, portanto, planejada e conduzida de modo a proporcionar maior familiaridade com o tema, permitindo a identificação de lacunas e “preparando o caminho para futuras pesquisas mais profundadas”.

Assim, este trabalho partiu de um planejamento de pesquisa exploratória baseado nos objetivos a serem alcançados, tendo como suporte o levantamento e a pesquisa bibliográfica, procedimentos de busca e identificação de obras que interessam ao estudo. Sobre esses procedimentos, Lösch, Rambo e Ferreira (2023, p. 12) esclarecem:

O levantamento bibliográfico desempenha um papel fundamental na pesquisa exploratória, na medida em que é um processo de busca e análise de fontes de informação relevantes, como livros, artigos científicos, teses, relatórios técnicos, periódicos acadêmicos e outras publicações acadêmicas, relacionadas ao tema de pesquisa em questão. Na pesquisa bibliográfica [...] são examinadas as fontes de informação selecionadas, feitas anotações, resumidos os principais pontos, identificados padrões e tendências, destacadas as lacunas no conhecimento e elaborada uma síntese das informações relevantes para o trabalho.

Gil (2002, p. 59-60) sugere algumas etapas para a operacionalização da pesquisa bibliográfica, as quais foram percorridas neste trabalho, a começar pela escolha do tema.

2.2 Definição do tema

Dois aspectos importantes aventados por Gil fizeram-se presentes nessa primeira etapa. Um deles refere-se ao fato de que a escolha do tema pautou-se no interesse da pesquisadora; o outro, ao repertório de que ela já dispunha, uma vez que as discussões realizadas em disciplina do curso de Mestrado e durante o processo de orientação foram cruciais para a definição do tema.

Assim, acatou-se como tema a ideia de discutir subsídios para o trabalho do professor e do coordenador pedagógico com o instrumento avaliativo prova, bem como sua utilização como aprendizagem. Todavia, a definição de um tema, por si só, não garante ao pesquisador “condições de formular seu problema de pesquisa” (Gil, 2002, p. 61), o que direcionou este trabalho para uma segunda etapa, a do levantamento bibliográfico preliminar, permitindo a delimitação das áreas de interesse para que o problema de pesquisa fosse, enfim, definido.

Levando-se em conta que o tema definido congrega certa pluralidade teórica, isto é, refere-se a entendimentos que carecem de parâmetros diversos de análise, uma partição foi proposta, a fim de oferecer o enfoque adequado para o levantamento preliminar. Optou-se por dividir o tema em eixos, que viriam a compor os capítulos deste trabalho. O primeiro eixo contemplou a discussão do papel do coordenador pedagógico na avaliação em sala de aula; o segundo, a definição terminológica de conceitos estruturantes relacionados à avaliação em sala de aula e ao uso formativo da prova; e, o terceiro contemplou as teorias de elaboração de itens, ou seja, as características técnicas do instrumento de prova propriamente dito.

2.3. Levantamento bibliográfico preliminar e leitura documental

Para cada um dos eixos organizados a partir da definição do tema, um conjunto de descritores foi sugerido a fim de se proceder ao levantamento incial, realizado nas bases de dados acadêmicos. Foram utilizadas as bases Google Acadêmico e sua versão internacional Google Scholar; a base ERIC – Education Research Information Center; e base SciELO – Scientific Electronic Library Online. Além dessas, a pesquisa ampliou o aparato teórico de referência e considerou a bibliografia sugerida nas disciplinas do Formep como importante fonte de dados.

Lima e Mioto (2007, p. 41) estabelecem diferentes tipos de leituras do material

levantado para a realização da pesquisa bibliográfica. Assim, o primeiro levantamento deste estudo caracterizou a “leitura de reconhecimento do material”, conforme referido pelas autoras. Os artigos destacados inicialmente foram organizados em uma planilha, para que se pudesse visualizar em campos separados o título, o resumo e os autores em cuja fundamentação se baseia cada artigo. Na sequência, foi realizada a “leitura seletiva”, em que foram observadas do material levantado as informações que de fato interessavam, ou seja, foram selecionados os dados julgados pertinentes ao tema e descartados os artigos alheios ao interesse em questão. Assim, procedeu-se à leitura atenta dos resumos, com intuito de se identificarem as informações de interesse para esta pesquisa. Daí se propôs uma triagem, cujos critérios foram definidos em conformidade com os objetivos do trabalho, tendo sido mantidos apenas os artigos que se alinhavam aos eixos organizadores do tema.

Outras modalidades de leitura sugeridas foram empreendidas no tratamento dos dados levantados. Selecionados os artigos, procedeu-se a um estudo crítico do material, “uma leitura reflexiva”, de compreensão das afirmações dos autores, com a “finalidade de ordenar e sumarizar as informações ali contidas.” E, finalmente, realizou-se a “leitura interpretativa” do material, isto é, “a interpretação das ideias do autor, acompanhada de uma interrelação destas com o propósito do pesquisador” (Lima e Mioto, 2007, p. 41).

Sobre o eixo que trata do “o coordenador pedagógico e a avaliação em sala de aula”, a busca se deu nas bases de dados Google Acadêmico e SciELO – Scientific Electronic Library Online, com os descriptores “o papel do coordenador pedagógico” e “o coordenador pedagógico e a avaliação”. Dada a enorme quantidade de artigos identificados, optou-se por excluir aqueles que se referiam às avaliações externas ou padronizadas. Também foram excluídos aqueles que não mencionavam o trabalho com avaliação como atribuição direta do coordenador pedagógico e, ainda, aqueles que mencionavam a avaliação apenas de modo genérico, subentendida na ideia superficial de “apoio aos docentes”. Observou-se nessa primeira etapa que pouca menção se faz ao trabalho direto do coordenador com a avaliação em sala de aula. Tão pouco se identificou artigo que apontasse diretamente a análise de provas entre as atribuições do coordenador pedagógico. Desse modo, a pesquisa lançou mão das contribuições aventadas por estudiosos e amplamente discutidas nas disciplinas do mestrado, o que permitiu a seleção de outras obras para análise das questões aqui abordadas. Assim, artigos da coleção “O coordenador pedagógico”, organizada por Almeida e Placco, também ofereceram possibilidade de reflexão sobre o trabalho do coordenador pedagógico, suas diversas

atribuições e sobre seu papel na formação de professores.

O segundo eixo temático foi pesquisado nas bases ERIC, SciELO e Google Scholar. Nelas foram utilizados os descritores “classroom assessment” e “avaliação em sala de aula”. Do material identificado, que compreendeu artigos e livros, optou-se por manter aqueles que abordavam práticas de avaliação em sala de aula e aqueles que discorriam sobre as definições de avaliação formativa e de avaliação somativa. Alguns figuraram com frequência como referencial teórico do material pesquisado – Domingos Fernandes, James Macmillan, Paul Black e Susan Brookhart – tendo sido esse um fator decisivo para a seleção dos textos.

Quadro 2: Referências básicas selecionadas sobre avaliação em sala de aula, avaliação formativa e avaliação somativa

Autor	Título
BLACK, Paul & WILLIAN, Dylan.	Inside the black box: Raising standards through classroom assessment
BROOKHART, Susan M.	The "Standards" and Classroom Assessment Research.
BROOKHART, Susan M., e MACMILLAN, James H.	Classroom Assessment and Educational Measurement.
FERNANDES, Domingos.	Avaliação sumativa.

Elaborado pela autora.

No artigo " Inside the black box: Raising standards through classroom assessment", Black e Willian abordam questões relacionadas à avaliação educacional e ao papel que essa avaliação desempenha na aprendizagem. Os autores discutem como as práticas de avaliação podem ser vistas como uma "caixa preta", onde o processo de ensino e aprendizagem acontece, mas os mecanismos internos muitas vezes não são claros. Eles enfatizam a importância de entender o que realmente acontece dentro dessa "caixa preta", ou seja, como as avaliações influenciam o aprendizado dos alunos e quais são as implicações para os educadores. O texto também sugere que uma avaliação eficaz deve ir além de simplesmente medir o desempenho dos alunos, promovendo um *feedback* significativo que ajude a melhorar a prática pedagógica e a aprendizagem, subsidiando a premissa desta pesquisa, segundo a qual é possível fazer um uso da prova como aprendizagem.

Brookhart, em seus artigos, sugere que a pesquisa sobre avaliação deve considerar como as avaliações podem ser utilizadas para melhorar a instrução e promover um aprendizado mais significativo. Seus textos enfatizam a interconexão entre padrões, avaliação e práticas pedagógicas, destacando a necessidade de um alinhamento coerente para alcançar melhores resultados educacionais e de um trabalho formativo que subsidie os professores. É o que a autora sugere no artigo “The ‘Standards’ and Classroom Assessment Research”, em que revisa a literatura sobre as competências docentes descritas nos “Padrões para a Competência dos Professores em Avaliação Educacional dos Estudantes”.

Em outro trabalho, "Classroom Assessment and Educational Measurement," em parceria com Macmillan, Brookhart aborda a interseção entre avaliação em sala de aula e medição educacional. Os autores discutem como a avaliação desempenha um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem, enfatizando a importância de práticas de avaliação que sejam válidas e confiáveis. O trabalho explora diferentes tipos de avaliações, incluindo avaliações formativas e somativas, e como elas podem ser utilizadas para informar e melhorar a instrução. Macmillan e Brookhart também discutem a necessidade de alinhar as avaliações com os objetivos de aprendizagem e os padrões educacionais, garantindo que elas realmente refletem o que os alunos estão aprendendo. Além disso, os autores abordam questões práticas, como o design de avaliações eficazes, a interpretação dos resultados e o uso do feedback para promover o aprendizado. Eles destacam a importância da formação de professores para que possam aplicar essas práticas de maneira eficaz em suas salas de aula.

No artigo "Avaliação Sumativa," Domingos Fernandes discute a natureza e o papel da avaliação somativa no contexto educacional. Ele a define como aquela que ocorre ao final de um período de ensino e tem como objetivo medir o aprendizado dos alunos em relação aos objetivos estabelecidos. Fernandes analisa as principais características da avaliação somativa, destacando sua função de fornecer um diagnóstico do desempenho dos alunos, que pode ser utilizado para certificar conhecimentos ou informar decisões sobre aprovação ou reprovação. Contudo, ele defende a importância de se associar a avaliação somativa ao uso formativo, para proporcionar uma visão mais completa da aprendizagem do aluno, favorecendo a tomada de decisões dos professores e dos próprios alunos em relação aos processos de ensino e aprendizagem.

Outras duas obras foram acrescentadas à discussão teórica sobre Avaliação em sala de aula. Na primeira, “Avaliação em sala de aula”, Russel & Araújo fazem um

estudo amplo e didático das diferentes concepções de avaliação, organizando conceitos e usos da avaliação formativa e da avaliação somativa, e explorando as características dos instrumentos avaliativos e de sua elaboração, a partir de um planejamento. Os autores também abordam os Padrões para a Competência Docente na avaliação Educacional dos Alunos, detalhando o escopo das atividades contidas em cada um dos 7 padrões estabelecidos pelo documento.

A segunda obra, também assinada por Susan Brookhart, é um livro intitulado Classroom Assessment Essentials. Partindo da ideia de “ciclo formativo de avaliação”, expresso por três questões – Para onde estou indo? Onde estou agora? e Qual é o próximo destino? – a autora percorre 21 tópicos estruturantes de sua teoria, incluindo o ensino com objetivos de aprendizagem, modelos avaliativos, instrumentos de avaliação e sua elaboração e interpretação de resultados.

Ainda sobre o segundo eixo temático, a recorrência da expressão “assessment literacy” nos artigos identificados nessa etapa despertou interesse e suscitou a necessidade de nova busca. Adotou-se, então, o descritor “assessment literacy”, que identificou vasta quantidade de artigos relacionados. A tentativa em língua portuguesa realizada na base Google Acadêmico com o descritor correlato “letramento em avaliação” sugeriu artigos relacionados aos multiletramentos ou ao letramento em avaliação de línguas, não tendo sido identificado nenhum artigo específico que discutisse a ideia de letramento em avaliação como proposta formativa. A comparação de resultados em termos quantitativos dos artigos encontrados nas bases internacionais e da nulidade de artigos na base nacional ressalta a lacuna teórica, isto é, a carência de estudos que contemplam essa vertente.

Por fim, o terceiro eixo temático, que trata das características da prova, contou com mais descritores. Primeiramente, a base nacional foi consultada e pesquisou-se o descritor “elaboração de itens”, para o qual muitos artigos foram identificados. Entretanto, boa parte tratava de itens de avaliação em larga escala ou, ainda, de itens específicos como “escala de amor”, “escala de bem estar” ou “mensuração de atitudes”, tendo sido excluídos por divergirem dos objetivos desta pesquisa. Em seguida, operou-se a busca nas bases internacionais, utilizando-se como descritores os termos “classroom tests”, “test designing”, “items construction”, “multiple-choice querstions” e “open-ended questions”. As buscas apontaram uma quantidade tão volumosa de artigos que a leitura seria inviável.

Um longo processo de triagem foi necessário como estratégia para lidar com tantos artigos, sem correr o risco de perder ricos materiais de subsídio à pesquisa.

Primeiramente, optou-se por um recorte dos resultados, levando-se em conta apenas as cinco primeiras páginas de artigos de cada base. Em seguida, foram descartados os artigos que se referiam à elaboração de itens sobre assuntos muito específicos, ou a aspectos aprofundados de determinadas áreas do conhecimento, como à área da saúde ou disciplinas escolares específicas. Uma terceira tentativa de seleção dos artigos localizados procurou identificar os autores de referência que fundamentavam as discussões em cada artigo. Por fim, os artigos que restaram das etapas de triagem provinham de diferentes países. Observou-se que, em termos estritamente técnicos, isto é, no que diz respeito às teorias de construção de itens, embora produzidos em contextos diferentes, os resultados discutidos em cada artigo mostraram-se pertinentes e aplicáveis às demais realidades. Assim sendo, para que tal conclusão fosse considerada, optou-se, como último critério, por selecionar seis artigos de diferentes países, um do Brasil, um da Espanha, um dos Estados Unidos, um da Indonésia, um da Malásia e um do Reino Unido.

Quadro 3: Referências básicas selecionadas sobre elaboração de itens

Autor	Título	Origem
DiDonato-Barnes, Nicole <i>et al.</i>	Using a Table of Specifications to improve teacher-constructed traditional tests: an experimental design	Universidade de Londres, Reino Unido.
GUNTHER, Hartmut., & LOPES JÚNIOR, Jair.	Perguntas Abertas Versus Perguntas Fechadas: Uma Comparação Empírica	Universidade de Brasília, Brasil.
HUSAIN, Hafizah <i>et al.</i>	How to Construct Open Ended Questions	Universidade de Kebangsaan, Malásia.
MORENO, Rafael <i>et al.</i>	New Guidelines for Developing Multiple-Choice Items	Universidade de Sevilha, Espanha.
RAMAYANTI, Agustianingsih e A Mahmudi.	How to design open-ended questions? : Literature review	Universitas Negeri Yogyakarta, Indonésia.
SHILO, Gila.	Formulating Good Open-Ended Questions in Assessment	Universidade de Grambling, Louisiana, EUA.

Elaborado pela autora.

Em “Using a Table of Specifications to improve teacher-constructed traditional tests: an experimental design”, DiDonato-Barnes *et al.* conduzem um estudo sobre o uso

de tabela de especificações na construção de testes, concluindo que a escolha dos itens refletia os conteúdos especificados na tabela; porém, os resultados revelaram dificuldade em selecionar itens os níveis cognitivos especificados.

Gunther & Lopes Júnior, a partir de estudo empírico em que os mesmos sujeitos respondem questões abertas e fechadas sobre um mesmo assunto, discutem a literatura a respeito da dicotomia questões abertas x questões fechadas, concluindo que as perguntas abertas são úteis como subsídio para a construção de instrumentos com itens fechados.

No artigo “How to construct open ended questions”, Houssain *et al.* ao examinar questões avaliativas que podem auxiliar estudantes a pensar criticamente, defendem que os métodos de avaliação, como as perguntas abertas do nível mais alto da taxonomia de Bloom, podem ser usados para desenvolver as habilidades necessárias.

Sobre a elaboração de itens de múltipla escolha, o artigo "New Guidelines for Developing Multiple-Choice Items", de Moreno *et al.* propõem um conjunto de diretrizes psicométricas, cuja simplicidade e eficácia foram atestadas por usuários das diretrizes e por especialistas em construção de itens.

A revisão de literatura oferecida pelo artigo “How to design open-ended questions? : Literature review”, destaca que apenas perguntas abertas possibilitam que os alunos mobilizem habilidades de pensamento de ordem superior, além de poderem ser usadas para identificar a compreensão conceitual dos alunos, seu raciocínio e suas concepções equivocadas. Nesse sentido, R Agustianingsih e A Mahmudi (2003, p. 6-7) propõem cinco estratégias práticas, conforme apresentadas a seguir, para criar perguntas abertas, que estimulam o pensamento crítico e a elaboração de respostas mais complexas.

1. Modificar Perguntas Fechadas: Esta estratégia consiste em transformar perguntas fechadas, que normalmente possuem respostas diretas e específicas (como "sim" ou "não"), em perguntas abertas. Por exemplo, uma pergunta fechada como “A Revolução Francesa foi influenciada pelo Iluminismo?” pode ser reescrita para “Como o Iluminismo influenciou a Revolução Francesa?” Esse tipo de reformulação promove respostas mais detalhadas e reflexivas.

2. Trabalhar de Trás para Frente: Essa técnica envolve começar pelo resultado desejado e criar a pergunta que levará a esse resultado. Se o objetivo é entender como um aluno conecta conceitos, o professor pode primeiro identificar a resposta ideal e, então, criar uma pergunta que leve o aluno a construir essa resposta. Esse método ajuda a

garantir que a pergunta aberta leva a uma análise ou síntese.

3. Projetar Perguntas para Determinar “Quem Está Correto?”: Neste caso, a pergunta é criada de forma que o aluno precise analisar várias perspectivas para decidir qual delas faz mais sentido. Em vez de perguntar "Qual é o resultado correto?", a pergunta pode ser formulada para exigir que o aluno examine diferentes respostas ou pontos de vista antes de argumentar em favor de uma delas. Essa estratégia é útil para incentivar o julgamento crítico e a argumentação.

4. Usar o Princípio da Formulação de Problemas: A formulação de problemas incentiva os alunos a resolverem questões de forma prática e exploratória. Em vez de oferecer uma pergunta direta, o professor pode formular um problema ou um cenário complexo para o qual não há uma única resposta correta. Isso desafia os alunos a explorar diferentes abordagens e soluções, promovendo habilidades de resolução de problemas.

5. Projetar Perguntas para Determinar “O Que Há de Errado com Isso?": Nesta abordagem, os alunos são convidados a identificar e corrigir erros em uma afirmação, solução ou raciocínio. Isso estimula a análise crítica, pois os alunos precisam entender o que está incorreto e justificar por que uma correção é necessária. Por exemplo, a pergunta “Quais são os erros na seguinte explicação de fotossíntese?” faz com que o aluno analise detalhadamente o conteúdo e os conceitos.

Finalmente, no artigo “Formulating Good Open-Ended Questions in Assessment”, Shilo se propõe a examinar a qualidade das perguntas abertas feitas nos testes direcionados a estudantes de ensino médio e de faculdade. Ele analisa 1.500 perguntas de diversas áreas, destacando 273 que não atendiam aos critérios de análise dos centros de escrita. Segundo o autor, os erros mais comuns encontrados foram: uso inadequado de verbos de ação (66%); erros na formulação (13,1%) e o uso de títulos em vez de perguntas (9,5%), sugerindo que o treinamento de professores na elaboração de perguntas deve ser incorporado ao currículo para professores em formação e em serviço.

2.4. Os registros de leitura

Não é simples a tarefa de assimilar um determinado conteúdo ou ideia exposta por outros autores, sobretudo quando um levantamento bibliográfico resulta em número significativo de obras de relevância. Daí a necessidade da “feitura de resumos, resenhas e fichamentos que futuramente poderão ser acessados pelo pesquisador e empregados na elaboração de algum constructo/ produto científico-intelectual” (Fontana, 2018, p. 69). Sob essa premissa, as leituras possibilitaram a escrita de textos que guardaram as ideias principais de cada autor, na forma de fichamentos e resumos, consultados oportunamente ao longo do trabalho.

Da última etapa de leitura, depreendeu-se que a escassez de estudos mais específicos sobre a relação do coordenador pedagógico com as avaliações de sala de aula e, ainda, a pouca ou nenhuma oferta de trabalho que discuta possibilidades de uso formativo de provas, justificam a necessidade de se discutir a questão em âmbito acadêmico, para sustentar a prática e ofertar recursos que sirvam como aprendizagem aos alunos.

De acordo com Gil (2002), o levantamento bibliográfico preliminar possibilita a formulação do problema de pesquisa a ser investigado. Fato é que, desde o início do percurso metodológico, certa ilação se fez presente, sugerindo ideias que caminhavam no sentido da formulação de um problema de pesquisa. Com efeito, uma formulação provisória foi sendo lapidada, como explicita Gil (2002, p. 63):

O que geralmente ocorre é que em algum momento um problema é provisoriamente formulado, mas uma posterior consulta à literatura poderá contribuir para sua reformulação. É possível mesmo que sejam feitas diversas revisões, até que o problema se apresente adequado à investigação.

Desse modo, o problema de pesquisa constituiu-se num aprofundamento do tema, a partir do conjunto de reflexões suscitadas durante as etapas do processo, tendo sido estipulado pela seguinte pergunta: que características essenciais do instrumento avaliativo prova devem ser observadas por docentes e coordenadores, a fim de que atendam de forma mais ampla aos propósitos, tanto somativos, quanto de aprendizagem?

Dada a sequência metodológica observada até o momento, um planejamento da

escrita do trabalho foi estruturado, contemplando a redação do capítulo teórico, em que são discutidos os conceitos-chave para a compreensão da proposição que resultaria da pesquisa, seguida de capítulo técnico-descritivo sobre a construção de itens de prova e da proposição de material orientador, bem como da discussão da proposição.

3. Elaboração de provas: elementos para a construção de itens

A elaboração de itens de teste é um processo que requer uma abordagem criteriosa para assegurar que os instrumentos de avaliação realmente refletem as habilidades e conhecimentos que se deseja medir. Russel e Airasian (2014) enfatizam que a construção de itens deve estar alinhada aos objetivos educacionais, garantindo que as perguntas promovam uma avaliação autêntica e precisa do aprendizado. Black e Wiliam (1998) argumentam que, para que um teste seja eficaz, ele deve incluir itens que incentivem o pensamento crítico e a compreensão profunda, não apenas a memorização superficial. Brookhart (2010) destaca a importância de desenvolver itens que ofereçam dados significativos para professores e alunos, auxiliando no diagnóstico e na promoção do aprendizado contínuo. Além disso, Stiggins (2005) ressalta que a diversificação nos formatos de itens – como múltipla escolha, dissertativos e análise de casos – enriquece a avaliação, permitindo que se capture uma gama mais ampla de competências e habilidades. Juntos, esses autores fornecem uma base robusta para a construção de itens que tornem a avaliação um processo mais justo, inclusivo e relevante para o desenvolvimento educacional.

3.1. BNCC e a Taxonomia dos Objetivos Educacionais

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, estabelecendo diretrizes, conteúdos e objetivos de aprendizagem. A BNCC apresenta dez competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos alunos, abrangendo habilidades como o pensamento crítico, a criatividade, a comunicação, a empatia e a cidadania. Essas competências visam a preparar os estudantes para os desafios da vida em sociedade.

Outro norteador dos objetivos de aprendizagem é a Taxonomia dos Objetivos Educacionais, criada em 1956 por Benjamin Bloom e colaboradores. Trata-se de um “framework” que classifica os objetivos de aprendizagem em diferentes níveis de

complexidade cognitiva. Acrescente-se que os pesquisadores, desde o início, apontaram também os domínios Afetivo e Psicomotor como integrantes da aprendizagem. Contudo, será observado no contexto aqui retratado, especialmente, o domínio cognitivo.

A Taxonomia do Domínio Cognitivo foi organizada conforme três princípios: o primeiro estabelece que cada categoria taxonômica representa o que o indivíduo aprende; o segundo determina que os processos descritos na taxonomia são cumulativos, isto é, uma categoria cognitiva depende da anterior e sustenta a seguinte; e o terceiro determina que as categorias têm como princípio organizador a complexidade dos processos intelectuais. Desse modo, a taxonomia foi dividida em seis categorias hierárquicas, que vão do mais simples ao mais complexo:

1. Conhecimento: Recordação de fatos e informações básicas.
2. Compreensão: Entendimento do material, como resumir ou explicar.
3. Aplicação: Uso de conhecimentos em novas situações práticas.
4. Análise: Examinar e interpretar informações, identificando padrões.
5. Síntese: Combinar elementos para criar algo novo ou original.
6. Avaliação: Fazer julgamentos baseados em critérios, defendendo opiniões.

Em 2001, a taxonomia foi revisada, mudando alguns nomes para verbos de ação e reorganizando os níveis. Essa revisão destacou a importância do pensamento crítico e da aplicação prática do conhecimento. A Taxonomia de Bloom é amplamente utilizada para guiar a elaboração de currículos, avaliações e práticas pedagógicas, ajudando educadores a criar experiências de aprendizado que incentivem o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elevadas. Além disso, promove um alinhamento entre os objetivos de aprendizagem, a instrução e a avaliação, assegurando que os alunos sejam desafiados a pensar criticamente e a aplicar o que aprenderam. A figura abaixo expõe a Taxonomia revisitada, agrupando em cada nível os verbos que indicam cada processo cognitivo.

Cada item construído em uma prova deve ser cuidadosamente elaborado para contemplar tanto os objetivos de aprendizagem estabelecidos pela Taxonomia de Bloom quanto às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Taxonomia de Bloom, com seus níveis que vão da memorização ao pensamento crítico e à criação, oferece uma estrutura para garantir que as questões avaliem diferentes dimensões do aprendizado, promovendo uma compreensão mais profunda e significativa. Além da

Taxonomia de Bloom, existem outras taxonomias igualmente valiosas Mol & Matos (2019), em artigo sobre a aplicação das taxonomias na avaliação educacional, explanam sobre outras taxonomias e analisam detalhadamente a Taxonomia SOLO (Structure of Observed Learning Outcome). Desenvolvida por Biggs e Collis, a Taxonomia SOLO categoriza o aprendizado em cinco níveis – Pré-estrutural, Uni-estrutural, Multi-estrutural, Relacional e Abstrato Estendido – e é utilizada para avaliar a profundidade da compreensão dos alunos, oferecendo uma perspectiva complementar para o desenvolvimento cognitivo em sala de aula. Neste trabalho, optou-se por discutir a elaboração de provas a partir da Taxonomia de Bloom devido à sua recorrência de uso nas escolas de educação básica (Mol & Matos, 2019, p. 726).

Por sua vez, a BNCC define competências e habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica, orientando a elaboração de itens que estejam alinhados às expectativas de formação integral dos estudantes. Assim, ao integrar esses dois referenciais, as avaliações se tornam mais eficazes, assegurando que os alunos sejam desafiados a demonstrar não apenas conhecimento factual, mas também habilidades de análise, síntese e aplicação prática, refletindo o que se espera deles em um contexto educacional contemporâneo.

3.2. Conceitos-chave: Validade, Confiabilidade, Equidade e Justiça

Os conceitos de validade e confiabilidade são fundamentais na construção de itens de avaliação, pois garantem que os testes sejam eficazes e justos. Para Russel & Airasian (2014, p. 25): “[...] as características mais importantes para determinar a adequação das decisões de avaliação são a confiabilidade das informações de avaliação e a validade das decisões baseadas naquelas informações.”

A validade refere-se à relevância das informações apuradas em uma avaliação e que irão subsidiar a tomada de decisões, ou seja, sem a devida observação da validade das questões, uma decisão avaliativa poderá ser inadequada ou até prejudicial aos estudantes. De acordo com Sireci (2013, p. 4), a validade refere-se ao grau em que evidências e argumentos sustentam as interpretações feitas a partir dos escores de um teste para usos específicos. Em sua visão, a validade está diretamente relacionada à justificativa do uso de instrumentos avaliativos em contextos particulares, exigindo um conjunto de evidências que aborde múltiplas perspectivas, como o conteúdo, a estrutura

interna, a relação com variáveis externas e as consequências decorrentes de seu uso.

O autor enfatiza que a validade não é uma propriedade do teste em si, mas do uso e das interpretações que dele se fazem. Para Sireci (2015, p. 8),

[...] a validação deve se concentrar nos usos pretendidos e reais dos escores dos testes, envolvendo a determinação das evidências de validade necessárias para apoiar esses usos. Validar o uso de um teste para um propósito específico requer evidências de que ele mede o construto pretendido, de que os escores são interpretados como manifestações adequadas desse construto e de que as ações baseadas nessas interpretações são defensáveis.

Para guiar a construção de medidas educacionais, Sireci (2013, p. 101) sugere três etapas essenciais no processo de desenvolvimento de testes: a formulação precisa do objetivo do teste, a consideração de possíveis interpretações ou usos inadequados dos resultados e a integração do objetivo estabelecido e dos potenciais usos indevidos com as cinco fontes de evidências de validade apresentadas nos *Standards for Educational and Psychological Testing* 2014, documento elaborado por associações de pesquisadores americanos, utilizado como referência mundial no conceito de validade.

A primeira etapa envolve a definição explícita do propósito do teste. Sireci (2013, p. 101) questiona: “Como podemos desenvolver um bom teste se o seu propósito não for claramente enunciado?”. A segunda etapa aborda a análise de possíveis usos inadequados, em que os resultados dos testes podem ser interpretados de maneira equivocada. Em seguida, autor também sugere considerar as críticas frequentemente feitas ao instrumento, que podem levantar questões relevantes que precisam ser exploradas e respondidas para aprimorar a validade do teste. Por fim, a última etapa consiste em cruzar o propósito do teste e os possíveis usos inadequados com as cinco fontes de evidências de validade descritas nos *Standards*.

Um exemplo fictício do uso do conceito de validação em uma situação de avaliação de aprendizagem pode ser usado para ilustrar o conceito: considere-se a aplicação de uma prova de matemática para medir a aprendizagem dos alunos em relação ao currículo escolar. Para validar essa prova, é necessário definir claramente seu propósito, como avaliar habilidades específicas de cálculo e resolução de problemas, e coletar evidências que sustentem sua validade. Isso inclui garantir que o conteúdo da prova represente fielmente os tópicos ensinados, analisar se os itens estão relacionados de forma consistente ao construto medido, comparar os resultados com outras avaliações externas ou indicadores de desempenho, verificar se os alunos compreendem as

instruções e resolvem as questões conforme o esperado e avaliar se os resultados levam a decisões pedagógicas positivas, como identificar lacunas de aprendizado e ajustar o ensino. Após essa análise, a prova pode ser validada para o propósito específico e seus resultados utilizados de forma ética e responsável, garantindo que sirvam para apoiar a aprendizagem dos alunos.

O segundo conceito-chave da elaboração de itens para avaliação da aprendizagem, a confiabilidade, refere-se à consistência e estabilidade dos resultados de um teste ao longo do tempo ou em diferentes condições. Um teste confiável deve produzir resultados semelhantes em situações semelhantes. Russel & Airasian (2014, p. 28) ressaltam que ambos os conceitos, a validade e a confiabilidade, contém algum erro ou inconsistência, o que implica que sejam considerados em graus, por exemplo, de validade/confiabilidade alta, moderada ou baixa. Os autores também apontam quatro aspectos-chave da confiabilidade da avaliação. No primeiro, questiona-se “o quanto consistentes ou típicas do comportamento dos estudantes são as informações coletadas”. No segundo, os autores observam que a confiabilidade se refere à “consistência, estabilidade ou tipicidade das informações coletadas, e não à adequação delas”. No terceiro aspecto, os autores afirmam que a confiabilidade se dá em graus, uma vez que “alguns tipos de informações são mais confiáveis do que outros”. Por fim, atestam que a “confiabilidade é uma condição necessária, mas insuficiente para a validade”. Os próprios autores hipotetizam uma situação para exemplificar que uma informação coletada por ser confiável, porém não ser válida. Nela, o professor questionaria um aluno várias vezes sobre quantos irmãos ele tem, obtendo sempre a mesma resposta. A informação coletada do aluno seria, portanto, confiável. Entretanto, não poderia ser usada como critério para se decidir em qual grupo de leitura o professor deveria colocar o aluno, uma vez que a quantidade de irmãos tem pouca relevância para o desempenho de leitura do aluno. “Uma decisão baseada nessa informação, não importa o quanto confiável ela seja, não será válida” (Russel & Airasian (2014, p. 29).

Os conceitos de equidade e justiça na avaliação também são referidos no documento Standards for educational and psychological testing. Segundo o documento (AERA, APA, & NCME, 2014, p. 51), justiça na avaliação “refere-se à ausência de vieses e barreiras injustas que possam impactar negativamente os resultados ou interpretações de testes para determinados grupos de indivíduos.” A justiça é um princípio central no desenvolvimento, aplicação e uso de instrumentos avaliativos, garantindo que eles sejam acessíveis e adequados a todas as populações avaliadas.

Do mesmo modo, a equidade refere-se ao “uso da avaliação para atender às necessidades variadas dos alunos, o que implica tratar diferentes alunos de maneiras diferentes” (Brookhart, 2024, p. 88). Para a autora,

quando os objetivos de equidade e justiça são buscados na avaliação, os alunos têm melhores condições de demonstrar o que sabem. Evidências avaliativas de maior qualidade levam a feedbacks mais eficazes, instrução mais direcionada, aprendizagem aprimorada e notas mais válidas. (*Traduzido pela pesquisadora*)

Diversos recursos são sugeridos pelos autores para atender às demandas avaliativas específicas no sentido de garantir que sejam realizadas com equidade e justiça, por exemplo, a adaptação dos instrumentos e o uso de recursos diversificados como evidência de aprendizagem. Brookhart (2024, p. 94) ressalta a importância de se “ensinar explicitamente esses princípios”, envolvendo os estudantes na compreensão e na prática de equidade e justiça na avaliação.

3.3. Item: conceito e tipologia

Em tese de doutorado, Lima (2018) reconstrói o conceito de item, considerando sua dimensão textual e discursiva. O autor versa sobre o contexto histórico de surgimento da unidade lexical item e, posteriormente, do objeto item, oriundo da psicometria. Associando a utilização da unidade lexical à avaliação, Lima (2018, p. 44) declara:

Considerando que uma prova é composta por ‘itens’, evidencia-se a relação entre o significado etimológico da unidade lexical a sua função do objeto criado séculos depois. Em uma prova, os itens correspondem a ‘cada um dos incisos de uma exposição escrita’: a avaliação. Assim, há relação entre o significado etimológico de “item” e sua função na avaliação, como ‘parte de um teste’.

Lima (2018) também discute amplamente sobre a distinção entre os significados dos termos item e questão. Dentro os argumentos apresentados estão os de cunho etimológico, que sustentam a diferença entre os termos e aproximam a palavra questão da ideia de pergunta interrogativa. Outro argumento considera o aspecto funcional, associando o termo item à função avaliativa, como parte componente de uma prova ou teste, enquanto o termo questão permanece associado à função de “instigar a curiosidade e promover a aprendizagem” (Lima, 2018, p. 55). Ainda sobre a comparação entre os termos, Lima aponta o item como sendo um objeto tecnicamente padronizado,

diferenciando-se da questão, que, sendo ou não uma pergunta interrogativa, atuaria como elemento não padronizado. Todavia, o próprio autor reconhece que na tradição escolar, tanto itens quanto questões são tratados de forma equivalente nos testes e provas.

Para os fins deste estudo, optou-se por não diferenciar, por ora, os termos item e questão, haja vista o intuito de se propor um procedimento inicial em auxílio de professores e coordenadores. Entretanto, não se despreza o fato de que tais detalhamentos técnicos relacionados à elaboração de testes devem ser estudados mais profundamente em formações contínuas, ideia que caminha ao encontro da crença na necessidade de investimento em formação para a avaliação.

Dito isso, esta pesquisa considerou um panorama mais genérico sobre os variados tipos de itens delineados nas avaliações. Cada um deles possui características específicas que podem ser mais ou menos adequadas, dependendo dos objetivos de aprendizagem e do contexto da avaliação. Também há considerável variação nas concepções de uso, conforme os diversos manuais e sistemas de avaliação. O artigo "New Guidelines for Developing Multiple-Choice Items", de Rafael Moreno, Rafael J. Martínez e José Muñiz, apresenta diretrizes refinadas para a construção de itens de múltipla escolha, visando aprimorar a qualidade e a validade das avaliações. Os autores analisam as vantagens e desvantagens dos tipos de itens mais comuns, conforme apresentado no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4: Vantagens e desvantagens dos tipos de item mais comuns usados nas provas, segundo Moreno et al.

Tipo de Item	Descrição	Vantagens	Desvantagens
Itens de Resposta Correta Única	Apresentam uma pergunta ou afirmação seguida de várias opções de resposta, das quais apenas uma é correta.	Facilitam a correção objetiva e são eficazes para avaliar o conhecimento factual.	Podem não medir habilidades de pensamento crítico ou aplicação prática de conceitos.
Itens de Melhor Resposta	Todas as opções podem ser plausíveis, mas uma é a melhor ou mais adequada.	Avaliam a capacidade de discernimento e julgamento do aluno.	Podem gerar ambiguidade se não forem bem elaborados, dificultando a identificação da melhor resposta.

Itens de Resposta Múltipla	Permitem que o aluno selecione mais de uma opção correta entre as alternativas fornecidas.	Avaliam a compreensão abrangente do conteúdo e a capacidade de reconhecer múltiplas respostas corretas.	A correção pode ser mais complexa, e há risco de adivinhação se o número de respostas corretas não for especificado.
Itens de Associação	Consistem em duas colunas, onde o aluno deve associar elementos relacionados, como termos e definições.	Avaliam a capacidade de estabelecer relações entre conceitos.	Podem ser menos eficazes para avaliar a aplicação prática de conhecimentos.
Itens de Ordenação	Solicitam que o aluno organize uma série de elementos em uma sequência lógica ou cronológica.	Avaliam a compreensão de processos e a capacidade de organizar informações.	Podem ser desafiadores de corrigir se houver múltiplas sequências aceitáveis.

Elaborado pela pesquisadora.

A literatura especializada apresenta uma grande variedade de tipos de itens avaliativos, cada um com características e finalidades distintas, desde itens de múltipla escolha até questões discursivas. Esses diversos formatos buscam atender a diferentes objetivos pedagógicos, habilidades e contextos de ensino. No entanto, a tabela apresentada reflete apenas um recorte específico, voltado para itens de múltipla escolha, selecionados para fins de pesquisa. Essa escolha permite uma análise mais concentrada e objetiva, sem a pretensão de esgotar todas as possibilidades existentes, mas com o propósito de oferecer um panorama inicial e aplicável para estudos nessa área.

3.4. Item: unidade textual especializada

Na tese intitulada "Item de avaliação de múltipla escolha: um estudo na perspectiva da linguística das linguagens especializadas", Bruno de Assis Freire de Lima investiga o item de avaliação como uma unidade textual especializada, caracterizada por sua especificidade dentro do discurso educacional. Ele argumenta que o item de múltipla escolha se configura como um gênero do discurso especializado devido a características únicas, que o distinguem de outros textos. Entre essas características estão a finalidade comunicativa específica, já que os itens têm o propósito claro de avaliar o conhecimento ou habilidades dos respondentes em um determinado domínio, e uma estrutura padronizada que geralmente inclui um enunciado (comando) seguido de opções de

resposta, obedecendo a convenções próprias do contexto avaliativo.

Além disso, Lima aponta que a linguagem dos itens é técnica e precisa, com terminologia e estruturas linguísticas específicas do campo de conhecimento avaliado, garantindo clareza e exatidão. Cada item é tratado como uma unidade textual especializada com sentido próprio, pois, embora faça parte de um conjunto maior (como uma prova), ele possui autonomia textual, permitindo ser compreendido de forma isolada. Essa independência é garantida pela coerência e coesão internas do item, visíveis na relação lógica entre o enunciado e as opções de resposta. Os itens também são contextualizados de forma específica, refletindo situações e referências pertinentes ao domínio de conhecimento, o que proporciona maior familiaridade aos respondentes especializados.

A pesquisa de Lima contribui para uma visão inovadora ao incorporar um viés linguístico-discursivo na análise dos itens de avaliação, ampliando o entendimento sobre sua estrutura e função comunicativa. Ele propõe o conceito de gênero prototípico, sugerindo que os itens avaliativos possuem características centrais que os definem como um gênero próprio, diferenciando-os do conceito tradicional de protótipo de gênero. A tese introduz ainda a ideia de que os itens apresentam léxico e fraseologias específicas, configurando-os como pertencentes a um gênero textual especializado. Essa abordagem oferece insights profundos para práticas de elaboração e análise de avaliações educacionais, trazendo uma nova compreensão sobre a natureza e o potencial dos itens avaliativos como instrumentos de mensuração e comunicação.

Dadas as características inerentes ao item, Lima, amparando-se nos estudos de Bakhtin (2003), conceitua o item como um gênero do discurso. Situando-o na definição bakhtiniana segundo a qual o item é um enunciado, por ser uma “unidade real de comunicação verbal”, o autor ressalta que o item é “formado por estruturas linguísticas que formam um todo comunicativo, capaz de cumprir um objetivo de uma esfera especializada: avaliar.” (Lima, 2018, p. 143). Ele segue apontando fatores que corroboram a teoria de que o item é um gênero do discurso e que, portanto, guarda uma dimensão interativa – entre o avaliador e o avaliado – e uma relação com a memória discursiva do elaborador do item, já que cada novo enunciado é produzido “com base em outros enunciados produzidos anteriormente.”

Lima, em sua tese, analisou as estruturas linguísticas de mais de 4 mil unidades de um banco de itens, à luz de teorias que atestassem a classificação dos itens segundo a definição de texto de especialidade. Compreendendo que os itens são produzidos “no seio

de uma comunidade especializada”, o autor divide as estruturas linguísticas que compõem os itens em três categorias: as de língua comum, que contém componentes lexicais gerais, como preposições, advérbios e artigos; as especializadas, relacionadas a conhecimentos específicos e marcadas pelas áreas avaliadas pelo item; e as de gênero, em que estão as unidades lexicais e fraseológicas relacionadas ao conhecimento técnico de elaboração dos itens. As definições de item como gênero do discurso especializado, levantam a possibilidade de se situar o documento prova na esfera linguístico-discursiva do gênero textual, conforme preconiza Passarelli (2012), como se observa a seguir.

3.5. A prova como gênero textual

Compreendendo que “um texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas” (Passarelli, 2012, p. 126), esta pesquisa assume a prova como um gênero textual, já que trata-se de texto que congrega um conjunto de elementos constitutivos. Analisando-se, portanto, a prova, com base nas especificações teóricas elencadas por Passarelli, constata-se que a prova, de fato, pode ser entendida como um gênero textual. Do quadro de “operacionalização para análise linguístico-textual-discursiva de gêneros textuais” (Passarelli, 2012, p. 132-133) proposto pela autora, observam-se os descritores abaixo, os quais foram preenchidos com as características do texto prova:

Quadro 5: Operacionalização para análise linguístico-textual-discursiva de gêneros textuais, segundo Passarelli, 2012.

Elementos constitutivos dos gêneros*	Descrição*	Características textuais prova
Gênero Textual	Forma textual materializada em situação comunicativa.	Prova / avaliação somativa
Domínio discursivo	Âmbito de uma esfera de atividade discursiva, com linguagem específica que identifica determinado gênero.	Avaliativo
Suporte (de onde, materialmente, o texto foi retirado)	Superfície física ou virtual que, em formato específico, suporta, fixa e mostra um texto.	Impresso ou virtual
Função social	Propósito comunicativo.	Função utilitária: informar, explicar, orientar, divulgar, instruir, avaliar, certificar.
Natureza da informação	Assunto ou informação transmitida.	Evidências de aprendizagem.
Tipo textual em predominância	Natureza linguística da composição.	Descritivo e injuntivo.
Veiculação ou tipo de situação em que o gênero se situa	Situação comunicativa em que o texto circula.	Situação comunicativa pública.
Relação entre participantes da situação comunicativa	Perfil do interlocutor do texto.	Professor, aluno, outros agentes interessados (Instituições, famílias)
Registro linguístico em uso na situação interlocutiva	Variantes típicas da linguagem, conforme os participantes e a situação comunicativa.	Unidade textual especializada.

Elaborado pela pesquisadora.

* Adaptado de Passarelli (2012, p. 132-133)

Verificou-se, portanto, que a prova atende aos critérios de análise descritos por Passarelli, adequando-se à definição de gênero textual. Considerar a prova como um gênero textual traz vantagens significativas para sua elaboração, pois permite que o professor construa as questões de forma mais intencional e coerente, garantindo clareza e propósito comunicativo. Quando a prova é entendida como um gênero textual, o educador passa a ver cada item como parte de um conjunto organizado e interdependente, onde a estrutura, a linguagem e a sequência das questões cumprem funções específicas para avaliar o conhecimento dos alunos. Esse entendimento favorece a escolha de um vocabulário adequado ao nível dos alunos e ao conteúdo abordado, evitando ambiguidades que poderiam comprometer a compreensão das questões.

Além disso, tratar a prova como um gênero específico pode ajudar o professor a planejar a avaliação de maneira que ela cubra os objetivos de aprendizagem de forma equilibrada, considerando a progressão das perguntas e os tipos de habilidades exigidas. Com essa visão, a elaboração da prova torna-se um processo mais consciente e orientado, contribuindo para que os itens sejam formulados com precisão e alinhamento aos

objetivos pedagógicos.

3.6. Tabela de especificações

A tabela de especificações é uma ferramenta fundamental na elaboração de provas e avaliações educacionais. Ela serve como um guia para garantir que os testes sejam bem estruturados, abrangentes e alinhados aos objetivos de aprendizagem. Trata-se de recurso que ajuda os professores a mapear um teste em relação aos seus objetivos. De acordo com DiDonato-Barnes *et al.* (2014), “essa estratégia pode ser utilizada para uma variedade de métodos de avaliação, mas é mais comumente associada à construção de testes somativos tradicionais.” As autoras identificam a tabela de especificações como uma estratégia potencial que poderia ajudar os professores a construir testes de melhor qualidade.

Segundo Russel & Airasian (2014, p. 123), essa “tabela tem duas dimensões: conteúdo e processo.” Ela relaciona os conteúdos a serem avaliados aos objetivos de aprendizagem e aos tipos de questões que serão utilizadas. A dimensão do processo lista os processos cognitivos relacionados a cada tópico. Tais processos correspondem às categorias da taxonomia de Bloom.

A tabela de especificações é, portanto, documento que normalmente descreve: (1) conteúdos - os tópicos ou unidades de ensino que foram abordados; (2) objetivos de aprendizagem - o que se espera que os alunos aprendam e sejam capazes de fazer; (3) níveis de dificuldade - classificação das questões de acordo com a taxonomia de Bloom, como conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação; e (4) distribuição das questões: a quantidade de questões que serão feitas sobre cada conteúdo ou objetivo.

3.7. A redação dos itens

A redação de itens avaliativos exige cuidados linguísticos para garantir que a avaliação seja clara, justa e eficaz. Moreno (2006, p. 66) discute diretrizes importantes que orientam a elaboração dessas questões, focando especialmente nos aspectos linguísticos que podem afetar a compreensão do estudante e a precisão da avaliação. Entre os princípios fundamentais na elaboração de itens de múltipla escolha, o autor destaca a clareza e objetividade na formulação das questões. Segundo ele, a linguagem utilizada

deve ser simples e direta, evitando palavras ou construções complexas que possam gerar ambiguidades. Além disso, é crucial que as questões sejam escritas de forma que o aluno consiga entender com facilidade o que está sendo pedido, sem necessitar de interpretações excessivas ou suposições. Isso é particularmente relevante para garantir que a avaliação esteja medindo o conhecimento do aluno sobre o conteúdo e não sua capacidade de decifrar uma linguagem complexa ou obscura. Mesmo que o público-alvo da avaliação tenha um nível de conhecimento avançado, a clareza na redação deve ser uma prioridade, pois a ambiguidade linguística pode prejudicar a interpretação e resultar em respostas equivocadas.

Outro ponto abordado por Moreno (2006, p. 69) é a necessidade de evitar ambiguidades nas questões. A ambiguidade linguística ocorre quando uma palavra ou uma frase pode ser interpretada de mais de uma forma, o que cria incertezas sobre o que exatamente está sendo perguntado. A falta de precisão na redação da questão pode confundir o estudante, tornando a avaliação menos eficaz. Portanto, o uso de termos específicos e bem definidos é fundamental para garantir que todos os participantes interpretem a questão da mesma maneira. Caso um termo tenha múltiplos significados, é importante contextualizá-lo adequadamente para que a interpretação correta seja óbvia.

A redação das alternativas de resposta também exige atenção cuidadosa. Para Moreno (2006, p. 69) as alternativas devem ser escritas com o mesmo nível de clareza e complexidade, para que nenhuma delas se destaque de forma inadvertida e induza o aluno a escolher a resposta correta apenas pela forma como foi redigida. Todas as alternativas devem ser formuladas de maneira consistente em termos de estrutura gramatical, evitando discrepâncias que possam dar pistas sobre qual é a resposta certa. As alternativas incorretas, ou distratores, devem ser plausíveis, representando erros comuns ou concepções errôneas que o aluno poderia ter sobre o conteúdo. Isso aumenta a validade da questão, pois exige que o estudante tenha um bom entendimento do tema para identificar a resposta correta.

Moreno também discute a questão da “dicas indesejadas” (2006, p. 70), que são pistas linguísticas ou estruturais que podem ajudar o aluno a identificar a resposta correta sem relação com o conteúdo da questão. Isso pode ocorrer, por exemplo, quando a alternativa correta é mais longa ou mais detalhada do que as demais, ou quando o estilo de redação de uma opção se destaca de maneira não intencional. Tais elementos podem levar o aluno a escolher a resposta certa com base em fatores irrelevantes, prejudicando a precisão da avaliação. Por isso, é importante que as alternativas tenham um equilíbrio

tanto na extensão quanto no estilo, para que nenhuma delas se sobressaia de forma indevida.

O uso de negações, como "não" ou "nenhum", também deve ser tratado com cuidado (Moreno, 2006, p. 70). Questões formuladas com negativas podem ser mais difíceis de interpretar corretamente, especialmente se a negação não for expressa de maneira clara. Um erro comum ao elaborar questões com negações é a falta de clareza sobre o que está sendo negado, o que pode levar a interpretações errôneas. Em muitos casos, pode ser preferível reformular a questão para evitar o uso excessivo de negações, ou garantir que elas sejam apresentadas de maneira simples e direta, para que o candidato não cometa erros de leitura.

Além disso, a redação de questões de múltipla escolha deve levar em conta o nível de dificuldade adequado para o público-alvo. A linguagem usada deve ser compatível com o nível de conhecimento esperado dos estudantes, sem ser excessivamente difícil ou excessivamente fácil. A elaboração de questões que equilibrem a dificuldade é crucial para que a avaliação consiga medir de forma eficaz o conhecimento dos alunos. As questões mais difíceis devem exigir mais do que uma simples compreensão do conteúdo, exigindo raciocínio e análise mais aprofundados, enquanto as questões mais simples devem testar os conhecimentos básicos sem cair em trivialidades.

As ideias de Moreno, embora relacionadas, no caso específico daquele artigo, às questões de múltipla escolha, também oferecem possibilidades de reflexão que se estendem às questões abertas. É o que expõe Shilo (2015), em trabalho detalhado sobre como formular questões abertas eficazes em avaliações educacionais, destacando os aspectos que garantem não apenas a clareza e a precisão, mas também a capacidade das questões de medir de forma eficaz os conhecimentos e habilidades dos alunos. A partir dessa perspectiva, o autor explora a importância da redação de itens que promovam a expressão livre do conhecimento do aluno, ao mesmo tempo em que minimizam as ambigüidades e conduzem a respostas que refletem de fato a competência do aluno.

Uma das principais preocupações levantadas por Shilo (2015, p. 27) é a clareza na formulação das perguntas. Ele argumenta que questões abertas devem ser redigidas de forma que o aluno compreenda exatamente o que está sendo pedido. Isso implica uma linguagem simples e direta, evitando ambigüidades que possam prejudicar a interpretação da questão. Questões imprecisas podem gerar respostas que não correspondem ao conhecimento real do aluno, uma vez que o próprio enunciado da pergunta acaba sendo um fator que interfere na maneira como a resposta é estruturada. De acordo com o autor,

a clareza pode ser garantida por meio de um vocabulário acessível e de uma estrutura gramatical simples, de modo a não sobrecarregar o aluno com detalhes desnecessários.

Outro ponto fundamental abordado por Shilo (2015, p. 4) é a objetividade na questão aberta. Ao contrário das questões de múltipla escolha, que oferecem alternativas específicas, nas questões abertas o estudante tem liberdade para formular suas respostas. Porém, essa liberdade pode resultar em respostas vagas ou pouco focadas se a questão não for adequadamente dirigida. O autor sugere que a formulação de questões abertas seja feita de forma a guiar o estudante para uma resposta concisa e bem estruturada, sem, contudo, restringir a criatividade ou a capacidade analítica. A questão deve ser ampla o suficiente para permitir uma resposta que reflita o nível de entendimento do aluno, mas suficientemente precisa para evitar desvios irrelevantes.

Além disso, Shilo (2015, p. 4-7) enfatiza a necessidade de evitar a ambiguidade nas questões abertas, já que, ao contrário das questões de múltipla escolha, onde as alternativas podem ser descartadas facilmente por meio de um raciocínio lógico, nas questões abertas a ambiguidade pode levar a respostas que não são representativas do verdadeiro conhecimento do aluno.

Corroborando a noção de que a redação dos itens deve ser clara e objetiva, Russell & Airasian (2014, p. 170) estabelecem três diretrizes gerais para a redação de cada questão: (a.) “deve cobrir objetivos importantes”; (b.) “deve ser definida de forma clara e simples”; e (c.) “não deve conter afirmações enganosas, formatação confusa ou palavras em excesso”.

3.8. Recursos auxiliares: rubricas e ferramentas tecnológicas

Muitas escolas adotam recursos complementares, inserindo nas provas rubricas para auxiliar a avaliação. As rubricas são instrumentos que descrevem critérios detalhados para avaliar o desempenho dos alunos em tarefas abertas, como redações, projetos ou questões dissertativas. Elas permitem que os professores definam níveis de qualidade específicos para cada aspecto avaliado, promovendo maior transparência e consistência na correção. Para os alunos, as rubricas funcionam como um guia claro sobre o que é esperado, ajudando-os a planejar suas respostas e identificar áreas para melhorar. Além disso, as rubricas facilitam o feedback detalhado e construtivo, permitindo um acompanhamento mais direcionado da aprendizagem.

Russel & Airasian (2014, p. 205) definem a rubrica como “conjunto de expectativas ou critérios claros usados para ajudar os professores a se focar no que é valorizado em um assunto, tópico ou atividade.” A compreensão desenvolvida pelas rubricas sobre o que é, de fato, valorizado na avaliação “aumenta a confiabilidade dos escores”, e “a validade das avaliações, ao ajudar os alunos a determinar aspectos nos quais eles devem se focar”. Há vasta literatura disponível sobre a elaboração e o uso de rubricas, com orientações sobre seu planejamento e sobre a construção dos itens de desempenho. Dado o recorte proposto neste trabalho, ele limitar-se-á a sugerir o uso das rubricas como recurso auxiliar que pode enriquecer a qualidade da avaliação e da prova. Trata-se, portanto, de auxílio tanto aos professores, aumentando a consistência das avaliações, quanto aos alunos, esclarecendo expectativas e fornecendo descrições claras de seu desempenho.

Do mesmo modo, muitas escolas lançam mão do uso de ferramentas tecnológicas na elaboração de provas e na avaliação em geral, especialmente vislumbrando a otimização do tempo. Algumas delas consideram ampliar as possibilidades avaliativas ao integrar recursos digitais que automatizam e personalizam o processo. Plataformas de gestão de aprendizado, permitem criar provas online com correção automatizada em questões objetivas, oferecendo feedback imediato. Ferramentas interativas, como quizzes digitais ou softwares de análise de desempenho, ajudam a acompanhar o progresso dos alunos em tempo real. Além disso, a inteligência artificial pode ser usada para avaliar redações, identificar padrões nas respostas e sugerir melhorias.

A explanarem sobre “as tecnologias a serviço do professor na avaliação formativa da aprendizagem”, Garcia *et al.* (2024, p. 87-91) destacam o quanto essencial é para o professor conhecer sobre tecnologias, como processadores de texto que lhe permitam “elaborar provas, atividades, textos, listas, rubricas de avaliação”; ferramentas de gerenciamento de dados para “elaborar tabelas, gráficos, listas, comparar, analisar dados e utilizar planilhas”; ou ainda, criadores de “apresentações e vídeos.” Somado a isso, os autores abordam a funcionalidade da Inteligência Artificial, que podem auxiliar na “personalização do ensino, ajustando conteúdos às necessidades individuais dos alunos; na correção automática, por meio de softwares que corrigem com rapidez e oferecem feedback detalhado; e na criação de materiais didáticos.”

No que tange especificamente à avaliação, Garcia *et al.* consideram que a inteligência artificial pode ser utilizada na análise de desempenho, identificando tendências e lacunas de aprendizagem para que os professores ajustem suas estratégias;

no fornecimento de *feedback* instantâneo; na criação de avaliações personalizadas; no monitoramento do engajamento dos alunos nas interações com os conteúdos e atividades e na assistência para a criação de rubricas.

4. Diretrizes para a elaboração de provas

A proposição a seguir tem o intuito de auxiliar o trabalho dos professores e dos coordenadores pedagógicos diante da demanda de produzir e analisar instrumentos de prova. Trata-se de uma sugestão de procedimento. Longe de pretender ditar regras ou de querer ensinar os profissionais a fazer seu próprio trabalho, sobretudo por considerar a singularidade de cada profissional e as peculiaridades de cada instituição. A ideia aqui plantada quer, antes de tudo, realçar a importância de assumir que a avaliação, sendo muitas vezes o centro da vida escolar dos estudantes, exerce papel crucial na jornada de estudos e na aprendizagem, o que se reflete em outras esferas da vida dos alunos; e que, por isso, é justo e imprescindível que os profissionais responsáveis pelos instrumentos avaliativos optem por uma atuação consciente, amparada por teorias e estudos consonantes com os objetivos que favorecem, primordialmente, as aprendizagens.

Nesse sentido, para que o coordenador pedagógico possa analisar os instrumentos de prova e contribuir com sua elaboração, um importante acordo anterior precisa ser firmado. Trata-se de se estabelecer um caminho em que sejam considerados de modo harmônico as diretrizes institucionais em relação à avaliação, as particularidades de cada situação avaliativa e, especialmente, a expectativa estabelecida para cada avaliação, que envolve o modelo do instrumento, o sistema de valoração / notação, bem como outras características, eventualmente exigidas em cada caso.

Firmar esse acordo previamente significa dar a conhecer aos professores todos os detalhes que deverão ser contemplados quando da elaboração das provas. Significa entender o papel essencial da comunicação entre os sujeitos – coordenadores e professores – a fim de que os instrumentos produzidos atendam às expectativas da escola, permitam a produção de dados e informações válidas e confiáveis, que irão sustentar a tomada de decisões referentes à atuação pedagógica do professor e às aprendizagens dos alunos. Ademais, é preciso que os instrumentos permitam o atendimento das exigências burocráticas ligadas à notação e certificação dos alunos.

A proposição de procedimento a seguir organiza-se em quatro etapas principais: planejar, organizar, revisar, utilizar os resultados.

4.1. Do planejamento de ensino ao planejamento da avaliação

Alinhados um ao outro, o planejamento geral de ensino e o planejamento da avaliação relacionam-se reciprocamente, o primeiro delineando o curso das aulas ao longo dos períodos letivos e a matriz de conteúdos a serem contemplados, e o segundo viabilizando a avaliação dos objetivos estabelecidos no primeiro. Em outras palavras, o planejamento da avaliação não pode se desprender do planejamento geral de ensino, uma vez que deverá avaliar a aprendizagem dos conteúdos e habilidades determinados no planejamento geral. Do mesmo modo, ao vislumbrar as dinâmicas avaliativas, o planejamento geral de ensino direciona escolhas pedagógicas e metodológicas a serem praticadas durante as aulas, a fim de que as aprendizagens possam ser avaliadas. Na prática, essa interdependência reforça a necessidade de reflexão sobre a avaliação que será realizada e sobre os instrumentos mais adequados.

Como observado, o planejamento de ensino é um elemento fundamental na prática educativa e desempenha um papel crucial em diversos aspectos do processo de ensino-aprendizagem. A prova insere-se também nesse contexto, sendo um dos instrumentos disponíveis para serem utilizados nas avaliações, de acordo com a intencionalidade dos professores para a realização dos momentos avaliativos previstos no plano geral de ensino. Focando-se no instrumento de prova propriamente dito, este também demanda um planejamento para sua elaboração adequada. Como todo texto, a prova possui características específicas e que devem ser observadas em um planejamento. Isso auxiliará a pensar na melhor distribuição das questões, conforme os objetivos de aprendizagem, assim como na proporcionalização dos pontos que podem ser atribuídos e na decisão sobre que tipos de questões poderão ser usados.

Ademais, retomando a ideia de que a prova se enquadra na qualidade de gênero textual, parece pertinente proceder à elaboração dela conforme se faz com a escrita de qualquer texto, ou seja, tendo em vista a perspectiva de escrita processual, baseada em planejamento.

Para Passarelli, ao contrário do que usualmente alguns pensam, “planejar [...] leva à economia de tempo. Se planejo o que vou escrever dentro do tempo de que disponho, tenho mais condições de distribuir o tempo e realizar um trabalho com, talvez, menos angústia.” (Passarelli, 2012, p. 155).

O planejamento textual é uma etapa crucial no processo de produção escrita, pois

permite que o escritor organize suas ideias de maneira estruturada antes de iniciar a redação. Segundo David e Plane (1996), o planejamento envolve duas fases interdependentes: a recuperação das ideias e a sua organização. A primeira fase refere-se à busca por informações, seja na memória, seja no contexto em que o escritor se encontra, enquanto a segunda consiste na organização dessas ideias para que o texto tenha uma linha de raciocínio clara e coesa. A partir desse processo, o autor consegue não apenas estabelecer a estrutura do texto, mas também antever a interpretação que o leitor poderá ter, o que aumenta as chances de sucesso na comunicação da mensagem.

Além disso, a organização das ideias durante o planejamento é fundamental para garantir a coerência e a fluidez do texto. Coirier, Gaonac'h e Passerault (1996) enfatizam que a linearização das ideias, ou seja, a disposição lógica das informações de forma sequencial, é essencial para que o texto seja compreendido de maneira clara. Muitas vezes, as ideias não estão organizadas de forma linear na memória do escritor, o que torna a etapa de reorganização um processo necessário para a construção de um texto eficaz. Essa organização deve ser pensada como um plano de ação, que guiará a construção do texto, permitindo ao autor manter o foco no objetivo central e evitando desvios ou inconsistências no desenvolvimento do argumento.

O planejamento da prova: Reflexão inicial

Como ponto de partida para o planejamento efetivo da prova, são sugeridos dois questionamentos:

- 1^a – Quais são os objetivos de aprendizagem a serem avaliados?
- 2^a – Como os dados produzidos serão utilizados?

Certamente, por se tratar de uma sugestão de procedimentos, outras perguntas poderão compor a base de reflexão sobre a qual esse planejamento será feito. Entretanto, por trás da primeira pergunta reside a ideia de que, para avaliar determinados objetivos, é necessário que tenham sido contemplados durante as aulas. Fica evidente a necessidade de se relacionar antecipadamente o planejamento de provas aos planejamentos gerais. Se tais objetivos não foram considerados no plano geral de ensino e nas aulas, as questões na avaliação poderão ter sua validade

comprometida e não serão suficientes para basear as decisões necessárias. A esse respeito, Russel & Airasian (2014, p. 25) ressaltam que se o professor em um teste apresenta questões em um formato totalmente diferente do que ele ensinou em aula, ou ainda de níveis de dificuldade muito discrepantes, “os resultados do teste não irão lhe fornecer informações adequadas para a tomada de decisões.”

A segunda pergunta alinha-se com a crença de que, embora a prova seja frequentemente referida como avaliação somativa, ela pode figurar na esfera formativa, isto é, a depender do uso que se fará dos resultados, a prova poderá ser usada como aprendizagem. Nessa perspectiva, a intenção de uso dos resultados é que determinará se a prova será meramente somativa ou se poderá se comportar como avaliação formativa. Assumir a prova como aprendizagem implica um cuidado com a clareza dos objetivos, não apenas os elencados previamente na tabela de especificações, mas na própria questão proposta, isto é, as questões da prova só servirão como aprendizagem se os alunos puderem identificar claramente os objetivos e conteúdos referidos por elas.

Os objetivos de aprendizagem

A Taxonomia dos Objetivos Educacionais, desenvolvida por Benjamin Bloom e revisada posteriormente, é uma ferramenta fundamental para orientar a elaboração de itens avaliativos em provas. Ela organiza os objetivos educacionais em níveis de complexidade cognitiva, que vão desde os processos mais simples, como lembrar e compreender, até os mais complexos, como avaliar e criar. Os verbos associados a cada nível da taxonomia, como "identificar", "explicar", "analisar" e "criar", ajudam a definir com precisão os objetivos de aprendizagem, indicando o que se espera que o estudante demonstre. Essa clareza é crucial para criar itens avaliativos alinhados aos objetivos, pois assegura que as questões sejam coerentes com as competências ou habilidades que estão sendo ensinadas.

A escolha dos itens e questões de uma prova também é diretamente influenciada pelos níveis e verbos da taxonomia. Para objetivos que envolvem níveis mais baixos de cognição, como lembrar ou compreender, itens de múltipla escolha ou questões diretas, que exigem do estudante a reprodução ou interpretação de informações básicas podem ser mais adequados. Por outro lado, objetivos que pertencem aos níveis mais altos, como analisar, avaliar ou criar, demandam questões mais complexas, como

estudos de caso, problemas abertos ou redações, que permitem ao estudante demonstrar pensamento crítico, criatividade e aplicação do conhecimento em contextos novos.

Assim, a taxonomia não apenas orienta a formulação dos objetivos, mas também assegura que os itens avaliativos de uma prova refletem com precisão a profundidade do aprendizado esperado.

A tabela de especificações

Uma vez identificados os objetivos de aprendizagem e as possibilidades de uso da prova, o planejamento da prova pode ser iniciado. Conquanto esta proposição queira superar os formulários prontos feitos por terceiros, isto é, aqueles disponibilizados por elaboradores alheios a cada instituição, a recomendação é que os dados do planejamento da prova sejam dispostos em uma tabela de especificações. Essa, poderá sim atuar como matriz de referência ao trabalho do próprio professor-autor para a elaboração de outras provas, desde que não se perca de vista a relação direta dos dados avaliados com os processos anteriormente definidos e que nortearam o próprio ensino. Isso significa que a matriz de especificações não é algo permanente, mas que pode e deve ser atualizada no ciclo de prática e reflexão.

Desse modo, diferentes modelos de tabela são sugeridos na literatura específica, e outros podem ser desenvolvidos pelos professores. Os dados podem ser dispostos em uma lista, em um parágrafo único ou em outro tipo de formato textual. Independentemente da escolha que se faça, a intenção é que nenhuma reflexão deixe de ser feita oportunamente e que nenhum elemento fique no esquecimento na elaboração da prova. Uma tabela ou outro formato de diagramação permite que o professor visualize todos os recursos de que dispõe, distribua os respectivos valores e, principalmente, observe os níveis taxonômicos relacionados a cada um dos itens definidos.

Um dos modelos de tabela propostos por Brookhart (2024), leva em conta os objetivos de aprendizagem e os níveis cognitivos, conforme a taxonomia de Bloom. A autora sugere que os objetivos de aprendizagem sejam dispostos na primeira coluna da tabela, reservando as demais colunas para os níveis cognitivos da taxonomia, dando possibilidade de preenchimento das células com a quantidade de itens com que se

pretende avaliar cada nível, sem, contudo, explicitar qual tipo de item será usado para avaliar cada nível. O exemplo abaixo, proposto por Brookhart, ilustra o modelo citado, tomando-se por base uma prova hipotética sobre células.

Quadro 6: Plano para um teste de Ensino Fundamental Anos Finais sobre células, organizado por metas de aprendizagem e nível de pensamento				
Objetivo de aprendizagem	Lembrar	Entender	Aplicar	Total
Compreender que coisas vivas são feitas de células.	2	4		6 (20%)
Distinguir coisas vivas de coisas não vivas.	2		4	6 (20%)
Identificar partes básicas das células e suas funções.	6	6	6	18 (60%)
Total	10 (33%)	10 (33%)	10 (33%)	30 (100%)

(Brookhart, 2024, p. 115. – Traduzido pela pesquisadora.)

Essa versão possibilita uma distribuição da pontuação referente a cada item ou questão. Por exemplo, o nível “Lembrar” poderia ser usado para avaliar a compreensão de que coisas vivas são feitas de células, o que poderia ser feito, por meio de dois itens de um ponto cada ou por um item de dois pontos. Observa-se, no exemplo acima, quais habilidades representam maior percentual da pontuação total, nesse caso, distinguir as coisas vivas e identificar suas funções tem maior pontuação do que compreender que são feitas de células. Do modo como estão dispostos, fica mais fácil fazer alterações, caso necessário, na quantidade de itens e na pontuação designada para cada um, permitindo que o professor tenha clareza ao decidir o peso relativo de cada item.

Sugestão similar é proposta por Russel & Airasian (2014, p. 123-124), que ilustram uma tabela cuja primeira coluna acomoda os conteúdos (objetivos de aprendizagem da situação ilustrativa) e as demais acomodam os processos cognitivos relacionados a cada tópico do conteúdo. Diverge, entretanto, do modelo de Brookhart quando insere a informação da quantidade de tempo destinada a cada objetivo.

Outro desenho, proposto pela própria Brookhart (2024, p. 116), enfatiza o tipo de item selecionado para avaliar cada objetivo de aprendizagem, sem contemplar,

contudo, o percentual total referente a cada domínio cognitivo. Ela sugere a possibilidade que um modelo híbrido de tabela seja feito, com base no modelo do primeiro desenho, mas incluindo-se os tipos de item relacionados no segundo.

4.2 Organização e elaboração da prova

A organização de uma prova é uma etapa crucial no processo avaliativo, pois impacta diretamente a qualidade das informações obtidas sobre a aprendizagem dos alunos. Essa tarefa exige uma abordagem estratégica, que alinhe os objetivos educacionais ao tipo de conhecimento e habilidades que se deseja avaliar. Além disso, a organização adequada da prova deve considerar a variedade de formatos de questões, equilibrando o foco entre a memorização de informações e a avaliação de competências cognitivas mais complexas, como análise, síntese e resolução de problemas.

Escolha e redação dos itens

Ao discorrer sobre as vantagens e desvantagens de diferentes tipos de questão, Russell & Airasian (2014, p. 147-148) apontam que “desde a escola fundamental até a universidade, questões que enfatizam a recordação e a memória são usadas em quantidade muito maior do que questões que avaliam pensamentos e raciocínios de mais alto.” Tal preocupação reforça a importância da definição de objetivos claros que conduzam a escolhas adequadas de itens e questões. A preocupação dos autores com a natureza de questões que “trivializam a amplitude e a profundidade dos conceitos e das habilidades ensinados” deve ser observada pelos professores quando da escolha dos itens, sejam eles elaborados pelos próprios professores ou de autoria alheia, selecionados apenas com base nos conteúdos, sem considerar os níveis taxonômicos de cognição.

A redação de itens de prova, sob uma perspectiva linguística, envolve uma série de considerações que buscam garantir que as questões sejam claras, precisas e livres de ambiguidades, de modo a permitir que os alunos respondam com base no seu conhecimento e não em uma interpretação equivocada da linguagem utilizada. Um rica tabela proposta por Russel & Airasian (2014, p. 150) sugere uma lista de orientações para

a redação para questões do tipo múltipla escolha, verdadeiro ou falso, resposta curta, associação de respostas e dissertativas.

Dado que a linguagem desempenha um papel crucial não só na formulação das questões, mas também na forma como essas questões são compreendidas pelos alunos, sendo fundamental, como sugerem Russel & Airasian (2014, p. 170 – 177), “evitar palavras ou estruturas ambíguas que possam gerar interpretações diferentes, prejudicando a clareza e a precisão da avaliação.” Os autores apresentam um conjunto de regras para redigir boas questões de prova. Segundo eles, o vocabulário utilizado deve ser “adequado ao nível de compreensão dos alunos”, respeitando sua faixa etária e contexto educacional. Além disso, “as perguntas devem ser curtas e diretas”, permitindo que os alunos compreendam rapidamente o que está sendo solicitado, sem confusões ou distrações desnecessárias. É importante também elaborar questões que tenham “apenas uma resposta correta, para garantir a objetividade na correção e evitar interpretações subjetivas.” Por fim, deve-se ter cuidado para que as alternativas de resposta, especialmente em questões de múltipla escolha, “não forneçam pistas sobre a resposta certa, como padrões repetitivos, opções muito diferentes das demais ou termos que se destaquem por estarem diretamente relacionados ao enunciado.”

Com base em pressupostos de natureza teórica explicitados na literatura sobre construção de itens, descreve-se no Quadro 7 abaixo uma possibilidade de procedimento para revisar uma prova, abordando os principais pontos a serem verificados. Trata-se de mera sugestão para o trabalho incial de verificação dos aspectos da redação de itens, que certamente deverá ser adaptada às diversas realidades educacionais e intitucionais, e às demandas da rotina de professores e coordenadores.

Quadro 7: Lista de verificação para redação de itens

Critério	Pergunta	Sim	Não
1. Leitura Inicial	A prova está alinhada com os objetivos da avaliação?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	O vocabulário está adequado ao público-alvo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Verificação de Clareza e Objetividade	As questões são claras e diretas, sem construções complexas ou desnecessárias?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	As instruções nas questões são fáceis de entender?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Identificação e Eliminação de Ambiguidades	As questões podem ser interpretadas de mais de uma forma?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Há palavras ou frases com múltiplos significados que podem gerar confusão?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Verificação de Precisão	As informações apresentadas nas questões são precisas e não contém erros ou falhas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Os conceitos e dados estão corretamente contextualizados?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Contextualização de Conceitos	As questões fornecem contexto suficiente para compreensão dos conceitos apresentados?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Os conceitos mais complexos estão devidamente explicados ou contextualizados?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Consistência na Formulação das Alternativas	Todas as alternativas de resposta são formuladas de forma consistente e com o mesmo nível de complexidade?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	As alternativas possuem o mesmo grau de clareza e extensão?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Eliminação de Dicas que Induzem ao Erro	Alguma alternativa se destaca de maneira que possa induzir o candidato ao erro?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Há pistas estruturais (como uma alternativa mais longa ou mais detalhada) que possam sugerir a resposta correta?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Revisão de Expressões Negativas	Há o uso excessivo de negações (como "não", "nenhum") que dificultam a compreensão?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	As expressões negativas estão claras e não comprometem a interpretação das questões?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Leitura Final e Ajustes	Após a revisão, todas as questões estão formuladas de acordo com os critérios de clareza, objetividade e precisão?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Não há erros de redação ou problemas linguísticos que possam prejudicar a avaliação?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Elaborado pela pesquisadora.

Agrupamento dos itens

A organização dos itens de prova pode seguir diferentes formatos, como agrupá-los por conteúdo, tipo de item ou nível de dificuldade. A escolha da melhor estrutura depende de vários fatores, incluindo os objetivos de aprendizagem, o perfil dos alunos, o tempo disponível para a avaliação e as próprias exigências institucionais. Por exemplo, organizar itens por tipo de questão, como múltipla escolha ou dissertativas, pode facilitar o foco do aluno em uma habilidade específica de cada vez.

Já organizar por conteúdos permite uma visão mais segmentada dos tópicos abordados.

Brookhart (2024, p. 117) esclarece que organizar os itens de prova por conteúdos faz mais sentido para os alunos, pois esse formato ajuda a contextualizar o que está sendo avaliado e como cada item se relaciona com tópicos específicos de aprendizado. Ao estruturar as questões dessa maneira, os alunos conseguem ver uma progressão lógica, o que facilita a compreensão de como os temas se conectam e permite que abordem cada seção com foco nas habilidades e conhecimentos específicos. Essa organização também permite que os alunos revisitem cada conteúdo de maneira mais aprofundada e reflexiva, promovendo uma melhor retenção e aplicação prática do que foi aprendido. Brookhart enfatiza que essa prática não apenas facilita a navegação e o entendimento dos alunos durante a prova, mas também torna a avaliação um recurso mais útil para identificar pontos fortes e áreas de melhoria relacionados a cada tema abordado no currículo.

Diferente ponto de vista é discutido por Russel e Airasian (2014, p. 151). Para eles, organizar os itens de prova por tipo de item – como múltipla escolha, verdadeiro/falso e questões dissertativas – facilita para os alunos entenderem a estrutura da avaliação e se prepararem melhor para responder a cada tipo. Essa organização permite que os alunos se concentrem em uma única abordagem de resposta por vez, o que pode reduzir a ansiedade e ajudar no gerenciamento do tempo durante a prova. Além disso, promove uma transição mais fluida entre os itens, melhorando a experiência geral de realização do teste.

Outra possibilidade de organização refere-se à disposição dos itens por nível de dificuldade. Trata-se de dispor as questões de forma progressiva, partindo das mais simples para as mais complexas. Essa abordagem pode ajudar a construir a confiança dos alunos à medida que avançam no teste, começando com questões mais fáceis que reforçam sua segurança. Ao chegar aos itens mais difíceis, os alunos já tiveram a oportunidade de se aquecer cognitivamente e estão mais preparados para enfrentar questões de análise e síntese. Além disso, esse formato pode ajudar o professor a identificar diferentes níveis de compreensão e aplicação do conteúdo por parte dos alunos.

Detalhes de formatação

Na fase de elaboração da prova, é importante prestar atenção à formatação consistente, que ajuda na leitura e na organização. Isso inclui o uso de espaçamento adequado, numeração clara das questões, e divisão por temas ou tipos de questões, quando necessário. Além disso, o tempo estimado para completar a prova deve ser apropriado à quantidade e complexidade das questões, assegurando que os alunos tenham tempo suficiente para responder sem pressa.

A diagramação da prova não é apenas um detalhe estético, mas um componente fundamental para a compreensão e o desempenho dos alunos. Ela permite que os alunos percorram a prova com mais facilidade, compreendam as instruções de forma mais clara e se concentrem no que realmente importa: demonstrar seu conhecimento e habilidades. Uma prova bem diagramada não apenas facilita a leitura, mas ajuda a organizar visualmente as informações, orientando o aluno durante a realização. A diagramação inclui elementos como espaçamento, fontes, uso de negrito e sublinhado, disposição dos itens, e até a inclusão de gráficos e imagens, quando apropriado. Cada um desses aspectos contribui para tornar a prova mais acessível, clara e menos cansativa.

Uma prova com diagramação cuidadosa melhora a experiência do aluno, reduz o estresse e aumenta a clareza. Quando a diagramação é bem planejada, o aluno consegue localizar e entender melhor as instruções e se concentrar no conteúdo. Isso é particularmente importante para alunos com dificuldades de leitura, como dislexia, ou com dificuldades de concentração, pois uma prova com espaçamento adequado e um layout organizado reduz as distrações visuais.

Além disso, uma diagramação adequada ajuda a evitar erros. Por exemplo, alunos podem responder questões na ordem incorreta quando a numeração não é clara ou as seções não estão bem definidas. Em avaliações dissertativas, um bom espaço em branco para respostas pode incentivar o aluno a escrever com mais detalhes, sem se sentir restrito pelo layout.

4.3. Revisando a prova

Para apoiar professores e coordenadores pedagógicos nesse processo, sugere-se, a seguir, uma lista de verificação que facilita a revisão e análise de provas antes de sua aplicação. Essa ferramenta oferece diretrizes práticas para assegurar que a prova seja clara, objetiva e alinhada aos objetivos de aprendizagem.

A lista de verificação considera a tabela de especificações desenvolvida no planejamento da prova. Por meio dela, é possível conferir se os itens estão distribuídos de acordo com os conteúdos e habilidades da Base Nacional Comum Curricular, contemplando a progressão dos níveis cognitivos, e se os pontos estão adequadamente atribuídos, de forma que a prova reflita as competências e conhecimentos essenciais que se deseja avaliar.

O uso da lista de verificação também permite a antecipação de problemas que possam surgir na aplicação da prova, como questões ambíguas, falta de clareza nas instruções, ou a presença de itens que possam induzir ao erro. Ao revisar a prova com atenção a esses aspectos, o professor pode fazer ajustes necessários para minimizar o estresse dos alunos e garantir que a avaliação seja precisa e compreensível para todos. Do mesmo modo, o coordenador pedagógico pode se valer da lista para auxiliar os professores, verificando se os elementos prioritários foram considerados.

Quadro 8: Lista de verificação para a revisão de aspectos gerais da prova

- As questões refletem os objetivos de aprendizagem?
- O conteúdo abordado está em conformidade com o que foi ensinado?
- A prova inclui diferentes formatos (múltipla escolha, dissertativas, etc.)?
- As questões contemplam níveis progressivos de dificuldade?
- O tempo estimado para a prova é suficiente para a realização completa?
- Cada questão possui instruções claras e específicas?
- A prova atende à diversidade dos alunos e é acessível a todos?
- Rubricas ou critérios de correção foram definidos para questões abertas?
- A prova foi revisada para eliminar possíveis erros de digitação ou ambiguidades?
- Os pontos estão distribuídos de forma proporcional à importância de cada conteúdo?

Por fim, a lista de verificação contempla as possibilidades de uso dos resultados da prova. Após a aplicação, os resultados podem servir não apenas para medir o progresso dos alunos, mas também para identificar áreas que necessitam de reforço, orientar o planejamento de intervenções pedagógicas e apoiar a tomada de decisões quanto ao ajuste de práticas de ensino. Assim, a prova torna-se não apenas um termômetro do aprendizado, mas uma ferramenta valiosa para o aprimoramento contínuo das práticas educacionais.

4.4. Devolutivas: Comunicação contínua entre o coordenador pedagógico e o professor

A comunicação entre o coordenador pedagógico e os professores é fundamental para garantir que as provas elaboradas estejam alinhadas aos objetivos de aprendizagem e sejam instrumentos eficazes de avaliação. Para que essa interação seja produtiva, é importante que o coordenador adote uma abordagem de feedback construtivo, que valorize as boas práticas já existentes e ofereça sugestões de melhoria de maneira colaborativa. Algumas estratégias são apresentadas em seguida, como sugestões para que o coordenador pedagógico possa dar devolutivas eficientes e orientadas ao aprimoramento contínuo das avaliações.

- Reunião de Feedback Individual ou em Pequenos Grupos**

Uma prática eficaz é organizar reuniões individuais ou em pequenos grupos para discutir as provas elaboradas, o que permite uma abordagem personalizada e detalhada. Nessas reuniões, o coordenador pedagógico pode começar destacando os pontos positivos da prova, como a adequação ao conteúdo ensinado e a variedade de tipos de questões, antes de apontar possíveis melhorias. Esse ambiente mais reservado e colaborativo facilita uma conversa franca, onde o professor se sente à vontade para compartilhar suas dúvidas e desafios enfrentados na elaboração.

- Uso da Lista de Verificação como Guia de Conversa**

A lista de verificação de avaliação pode servir como um guia objetivo para a

devolutiva. Ao revisar a prova com o professor, o coordenador pode usar a lista para checar se os principais elementos estão presentes, como clareza nas instruções, distribuição dos pontos e alinhamento com os objetivos de aprendizagem. Essa abordagem oferece uma estrutura para a conversa e facilita a identificação de aspectos específicos que podem ser aprimorados, transformando o feedback em um processo mais objetivo e menos pessoal.

- **Discussão sobre a Tabela de Especificações**

O coordenador pode incentivar uma análise conjunta da tabela de especificações, discutindo se as questões estão distribuídas conforme os conteúdos e habilidades da BNCC. Essa análise permite verificar, por exemplo, se há equilíbrio entre questões mais simples e mais complexas, se a pontuação está proporcional à importância de cada conteúdo, e se as habilidades críticas foram contempladas. Esse momento também é uma oportunidade para o coordenador apoiar o professor na elaboração de provas mais equilibradas e abrangentes.

- **Compartilhamento de Exemplos e Boas Práticas**

Durante as devolutivas, o coordenador pode compartilhar exemplos de boas práticas de provas bem elaboradas, seja da própria instituição ou de outras fontes. Essa estratégia permite que o professor visualize modelos adequados em que pode se basear para futuras elaborações.

- **Foco na Melhoria Contínua e na Reflexão**

É importante que o feedback enfatize a melhoria contínua, incentivando o professor a refletir sobre o impacto de suas avaliações no aprendizado dos alunos. O coordenador pode pedir que o professor reflita sobre como os alunos responderam às questões, quais foram os desafios observados e o que poderia ser ajustado em provas futuras. Esse tipo de devolutiva não apenas auxilia na elaboração de provas, mas também promove o desenvolvimento profissional dos professores, estimulando uma prática reflexiva.

- **Devolutiva Escrita com Comentários Detalhados**

Outra prática útil é fornecer uma devolutiva escrita, com comentários específicos sobre cada parte da prova. Esse documento pode incluir observações sobre a clareza dos comandos, a precisão das questões, e sugestões para evitar ambiguidade ou para diversificar os tipos de questões. Uma devolutiva escrita permite que o professor revise o feedback no seu próprio tempo e volte a consultá-lo durante futuras elaborações.

- **Feedback Acompanhado de Sugestões Práticas**

Ao oferecer devolutivas, é importante que o coordenador pedagógico vá além das críticas e inclua sugestões práticas para a reformulação das questões, caso necessário. Por exemplo, se uma questão dissertativa está muito aberta e pode confundir o aluno, o coordenador pode sugerir como especificá-la ou quais elementos devem ser detalhados. Esse apoio direto ajuda o professor a visualizar o que pode ser ajustado e como implementar mudanças de maneira eficaz.

- **Fomento ao Diálogo e à Colaboração**

O coordenador pode incentivar o diálogo contínuo sobre o processo de avaliação, organizando encontros periódicos em que os professores possam compartilhar suas experiências e dificuldades na elaboração de provas. Esses encontros podem funcionar como momentos de troca de práticas, em que os participantes discutem os resultados das avaliações aplicadas, os desafios encontrados e as estratégias que utilizam para melhorar a clareza e a eficácia das suas provas.

Uma comunicação eficaz entre o coordenador pedagógico e os professores, focada em devolutivas construtivas, permite que as avaliações sejam constantemente aprimoradas, promovendo uma cultura de desenvolvimento contínuo. Esse diálogo não apenas contribui para a qualidade das provas aplicadas, mas também fortalece o trabalho colaborativo na escola, resultando em um processo avaliativo mais justo e alinhado às necessidades dos alunos.

5. Discussão da proposição

A adoção de um procedimento estruturado para a elaboração e análise de provas na avaliação em sala de aula é essencial para garantir a qualidade e a consistência das avaliações, ao mesmo tempo que facilita a rotina dos professores. Quando essa prática é incorporada de forma sistemática, ela permite que os profissionais planejem provas alinhadas aos objetivos de aprendizagem e com um nível de dificuldade adequado, assegurando que os alunos sejam avaliados de maneira justa e relevante. Além disso, um procedimento padronizado ajuda a otimizar o tempo dos professores, que podem utilizar listas de verificação e tabelas de especificações para revisar a clareza das instruções, o alinhamento das questões com o conteúdo ensinado e a distribuição equilibrada de pontos. Com uma rotina bem definida para a elaboração e análise de provas, a avaliação deixa de ser uma tarefa esporádica e desgastante, transformando-se em um processo contínuo e integrado ao ciclo de ensino-aprendizagem.

- Desafio de gestão de tempo diante do volume de trabalho docente**

A gestão do tempo e o volume de trabalho são desafios significativos para os professores na elaboração de provas de qualidade, especialmente no contexto da avaliação em sala de aula. Além de planejar e ministrar aulas, os professores têm uma carga de trabalho que envolve atividades como preenchimento de relatórios, reuniões pedagógicas e atendimento individual aos alunos, o que limita o tempo disponível para a criação de avaliações. No entanto, embora o tempo seja um recurso escasso, ele não deve ser um fator que comprometa a qualidade das provas. A avaliação é uma parte fundamental dos processos de ensino e aprendizagem, e o compromisso com uma avaliação bem elaborada reflete o compromisso com a educação de qualidade.

A elaboração de provas eficazes requer tempo para que os itens sejam alinhados aos objetivos de aprendizagem, revisados quanto à clareza e validade, e organizados de maneira que possibilitem aos alunos demonstrar suas habilidades e conhecimentos. Provas bem planejadas permitem ao professor coletar dados precisos sobre o desempenho dos alunos, o que é crucial para um feedback significativo e para ajustar o ensino de acordo com as necessidades identificadas. Se a pressa em concluir essas tarefas leva à

elaboração de provas superficiais ou desorganizadas, o resultado é uma avaliação que não cumpre seu papel de promover e medir adequadamente o aprendizado.

Ademais, a qualidade da avaliação está diretamente relacionada à justiça e à equidade no processo de ensino. Uma prova mal elaborada, com questões ambíguas ou que não estão alinhadas ao conteúdo ensinado, pode prejudicar o desempenho dos alunos e impedir que suas verdadeiras habilidades sejam avaliadas. Portanto, é essencial que os professores reservem tempo para revisar e ajustar suas avaliações, mesmo que isso represente um esforço adicional em meio a uma carga de trabalho pesada. Práticas como o uso de tabelas de especificações e listas de verificação podem auxiliar na otimização do tempo, permitindo que o professor se concentre em garantir que cada item da prova seja claro, objetivo e alinhado ao que foi trabalhado em sala de aula.

O compromisso com a qualidade das avaliações, mesmo em face de desafios de tempo, reflete uma postura profissional e ética do professor. A avaliação não é apenas um instrumento para atribuir notas, mas uma ferramenta para promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos. Portanto, embora o tempo seja uma limitação real, ele não deve justificar a negligência na elaboração de avaliações. Ao dedicar-se à criação de provas bem elaboradas, o professor está cumprindo seu papel de educador, promovendo uma educação que valoriza tanto o processo quanto o resultado. Em última análise, a qualidade das avaliações deve ser uma prioridade, pois é por meio delas que se constroem oportunidades significativas de aprendizagem e crescimento para os alunos.

O uso da tecnologia pode figurar como grande auxílio, em face do volume de trabalho do professor, sem que implique no esvaziamento da relação humana que caracteriza os processos avaliativos. Mesmo com o suporte de tecnologias e inteligência artificial, o papel do professor é essencial na avaliação, especialmente na humanização do processo, pois embora ferramentas tecnológicas possam automatizar correções e oferecer *feedback* imediato, é o professor quem traz a sensibilidade e o olhar crítico necessários para interpretar os resultados e contextualizar as respostas dos alunos. A tecnologia pode identificar erros e padrões, mas somente o professor pode compreender as nuances do desempenho dos estudantes, levando em consideração fatores como emoções, condições de aprendizagem, dificuldades específicas e contextos socioculturais.

Além disso, o professor atua como mediador entre os objetivos educacionais e o desenvolvimento integral do aluno, utilizando a avaliação como uma oportunidade para promover o diálogo e o crescimento. Ele é responsável por garantir que a tecnologia seja usada de forma ética e inclusiva, sem desumanizar o processo ou reduzir os alunos a

números e estatísticas.

Mesmo em situações em que a tecnologia forneça um *feedback* automático, haverá o momento em que o *feedback* individualizado deverá ser fornecido pelo professor, pois trata-se de um elemento-chave para motivar, orientar e engajar os estudantes, tornando a avaliação não apenas um instrumento de medição, mas também uma ferramenta formativa e transformadora. Assim, mesmo com o avanço das tecnologias avaliativas, o papel do professor permanece insubstituível para assegurar que o processo avaliativo respeite a individualidade dos alunos e fomente uma aprendizagem significativa e humanizada.

- **Envolvendo os estudantes nas provas: Comunicação contínua entre professor e aluno**

Envolver os estudantes no processo de avaliação, especificamente nas provas, requer uma comunicação contínua e aberta entre o professor e o aluno. Essa abordagem vai além de simplesmente aplicar uma prova ao final de um período de ensino; ela transforma a avaliação em um diálogo constante, onde o aluno comprehende os objetivos, participa de sua própria trajetória de aprendizado e recebe *feedback* construtivo que o orienta para melhorias.

Um primeiro passo essencial para envolver os alunos nas provas é comunicar claramente os objetivos de aprendizagem e o que será avaliado. Quando os professores explicitam quais habilidades e conhecimentos são necessários e como serão medidos, os alunos têm uma visão mais clara do propósito da prova e do que é esperado deles. Esse entendimento reduz a ansiedade e prepara o aluno para a avaliação de maneira mais direcionada.

A comunicação não termina com a aplicação da prova. O *feedback* é uma parte vital desse diálogo contínuo e deve ser oferecido de maneira a orientar o aluno sobre seus pontos fortes e áreas de melhoria. Ao invés de entregar apenas uma nota, o professor pode dedicar tempo para discutir os resultados com cada aluno, explicando onde ele acertou, onde errou e, principalmente, como pode melhorar. Essa prática permite que os alunos entendam a avaliação como uma ferramenta para o aprendizado e não apenas como uma medida de seu desempenho. Stiggins (2010) reforça a importância do *feedback* formativo, apontando que ele promove uma mentalidade de crescimento nos alunos, que passam a

ver o aprendizado como um processo contínuo.

Outra maneira de envolver os alunos é incentivá-los a refletir sobre seu próprio desempenho nas provas. O professor pode propor atividades de autorreflexão após a correção, onde o aluno revisa seus próprios erros, reflete sobre os processos de pensamento que o levaram a certas respostas e pensa em estratégias para melhorar. Esse tipo de prática desenvolve a metacognição, ajudando os alunos a se tornarem aprendizes mais autônomos e conscientes de suas habilidades e desafios. Black & William (2018) sugerem que a autorreflexão permite aos alunos assumir maior responsabilidade por seu aprendizado, promovendo a autoconfiança e a capacidade de resolver problemas.

Uma maneira inovadora de aumentar o envolvimento é incluir os alunos na construção das provas. Os professores podem convidá-los a sugerir temas ou tópicos que consideram importantes, ou até mesmo a colaborar na formulação de algumas questões, dentro de um escopo controlado. Isso não apenas motiva os alunos, mas também os faz sentir-se valorizados e ouvidos. Quando o aluno participa do processo de construção da avaliação, ele comprehende melhor o que é avaliado e se sente mais engajado no processo.

Por fim, manter uma comunicação contínua sobre o progresso dos alunos, mesmo entre provas, é essencial. O professor pode fornecer atualizações regulares sobre como cada aluno está avançando em relação aos objetivos de aprendizagem e discutir possíveis ajustes ou estratégias de estudo. Ao acompanhar de perto o desenvolvimento dos alunos e comunicá-lo, o professor fortalece a relação com o aluno e cria um ambiente de aprendizado colaborativo e orientado para o crescimento.

6. Considerações finais

A relevância de discutir o tema abordado nesta dissertação reside no fato de que ele recebe pouca atenção na literatura nacional, embora tenha um impacto direto na qualidade da educação. Ao trazer luz para essa questão, busca-se não apenas preencher uma lacuna no campo teórico, mas também estimular práticas que resultem em melhorias concretas no contexto educacional. O tema se apresenta como essencial para subsidiar discussões, pesquisas e reflexões, promovendo avanços que acompanhem a complexidade das demandas educacionais contemporâneas. Inevitavelmente, a discussão conduz à identificação de lacunas na formação inicial e continuada dos professores. A formação dos educadores deve priorizar não apenas o domínio de conteúdos, mas também

a competência para elaborar e utilizar instrumentos avaliativos eficazes. Além disso, a formação em serviço deve ser constante, oferecendo espaços de reflexão e atualização, de forma que tanto professores quanto coordenadores possam lidar com as demandas da avaliação de maneira mais fundamentada e profissional. O investimento em formação contínua e autoformação é indispensável para que os educadores se mantenham atualizados e críticos em relação à sua prática avaliativa. Participar de cursos, grupos de estudo e comunidades de aprendizagem, além de buscar conhecimento por meio de leituras e pesquisas individuais, são estratégias que potencializam o desenvolvimento profissional.

As lacunas na formação não se restringem aos professores; elas também afetam significativamente a formação do coordenador pedagógico, especialmente no que diz respeito ao trabalho com provas. Para que o coordenador possa realizar uma análise efetiva das provas e orientar os professores nesse processo, é indispensável que a escola como um todo adote uma postura sistêmica, contemplando o modelo avaliativo desde o planejamento geral. Isso inclui a definição clara de objetivos avaliativos, a escolha de instrumentos coerentes e a análise criteriosa dos resultados, garantindo que a avaliação seja integrada ao projeto pedagógico da escola. Além disso, a comunicação entre o coordenador e os professores é um elemento-chave para o sucesso desse processo. Um diálogo aberto e colaborativo permite que o coordenador ofereça orientações técnicas e pedagógicas enquanto recebe contribuições dos professores, promovendo uma construção conjunta de práticas avaliativas mais consistentes e eficazes. Dessa forma, a avaliação deixa de ser uma atividade isolada e passa a ser compreendida como parte essencial da formação e do planejamento escolar.

No que diz respeito à avaliação em sala de aula, as nomenclaturas "formativa" e "somativa" dizem respeito à intencionalidade do avaliador e ao propósito dado aos resultados da avaliação, e não ao instrumento em si. Por essa razão, um instrumento de prova pode ser usado para cumprir ambas as funções, dependendo de como os resultados são utilizados. Quando uma prova é empregada para diagnosticar dificuldades, oferecer feedback e orientar intervenções pedagógicas, ela desempenha um papel formativo, promovendo ajustes no ensino e apoiando o aprendizado contínuo dos alunos. No entanto, quando seus resultados são usados para avaliar o desempenho final, atribuir notas ou certificar aprendizagens, a avaliação assume um caráter somativo. Essa dualidade reforça a importância de um planejamento bem definido, no qual o objetivo da avaliação esteja claro desde o início, assegurando que o instrumento seja usado de maneira consistente

com sua função pedagógica. Portanto, mais do que o formato da avaliação, é a forma como os resultados são interpretados e aplicados que define seu papel no processo educacional.

É inquestionável que a qualidade na elaboração dos instrumentos de avaliação está diretamente relacionada à eficácia da avaliação como um todo. A precisão e a adequação dos instrumentos garantem que eles cumpram sua função de medir, de maneira justa e significativa, o aprendizado dos alunos. Portanto, é fundamental que os instrumentos sejam planejados com cuidado, e que os itens de prova sejam elaborados respeitando as características de confiabilidade, validade, equidade e justiça, observando-se não apenas os objetivos de aprendizagem, mas também os contextos em que serão aplicados, de modo a assegurar que sejam ferramentas úteis tanto para a avaliação quanto para o aperfeiçoamento do processo de ensino. A pesquisa exploratória realizada no contexto deste trabalho reafirmou a possibilidade de que a prova possa ser utilizada não apenas como instrumento de mensuração, mas também como uma poderosa ferramenta de aprendizagem. Ao ser planejada com intencionalidade pedagógica, estruturada com critérios claros e acompanhada de feedbacks significativos, a prova pode transcender sua função tradicional de avaliação somativa e se tornar um recurso formativo. Por meio de análises criteriosas das respostas dos alunos, a prova possibilita identificar lacunas de conhecimento, promover reflexões e incentivar o desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas. Dessa forma, ela se consolida como um instrumento que não apenas avalia, mas também promove a construção de aprendizagens significativas.

Quanto à questão do tempo na rotina dos profissionais da educação, esse é um desafio recorrente, mas não pode ser utilizado como justificativa para a simplificação dos instrumentos avaliativos. Tal postura compromete não apenas a profundidade dos instrumentos, mas também a qualidade do ensino como um todo, como já ocorre com os próprios temas escolares, muitas vezes tratados de forma superficial. É essencial que os profissionais assumam o compromisso de integrar o planejamento de instrumentos de qualidade em sua prática, mesmo diante das limitações de tempo, evidenciando a seriedade do papel educativo.

Partir de objetivos claros e de usos bem definidos dos instrumentos avaliativos demonstra uma preocupação com a qualidade e eficácia desses recursos como ferramentas de aprendizagem. A diferença entre instrumentos reflexivamente planejados e os "formulários prontos" disponíveis na internet ou em publicações comerciais é a fundamentação científica e prática que sustenta a elaboração cuidadosa. Essa atitude

reflexiva evita que a avaliação se torne um procedimento mecânico e desprovido de impacto real na aprendizagem dos alunos, transformando-a em um recurso significativo e integrado ao processo educativo.

Por fim, esta dissertação não apenas propõe a qualificação da prática avaliativa, mas também aponta caminhos para futuras iniciativas formativas voltadas à avaliação. A qualificação para a prática, destacada ao longo deste trabalho, lança ideias para o desenvolvimento de programas de formação que priorizem a elaboração e o uso consciente de instrumentos avaliativos. Com isso, espera-se contribuir para o fortalecimento de uma educação mais comprometida, reflexiva e capaz de promover aprendizagens significativas.

Referências

BLACK, Paul & WILLIAN, Dylan. **Inside the black box:** Raising standards through classroom assessment. London: GL Assessment, 1998.

BLOOM, Benjamin Samuel et al. **Taxonomia dos objetivos educacionais: domínio cognitivo.** Porto Alegre: Globo, 1972.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Atualização de 2022. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BROOKHART, Susan M. **Classroom Assessment Essentials.** Arlington: ACSD, 2024.

BROOKHART, Susan M., e MACMILLAN, James H. **Classroom Assessment and Educational Measurement.** New York: Routledge, 2020.

BROOKHART, Susan M. **How to assess higher-order thinking skills in your classroom.** Alexandria: ASCD, 2010.

BROOKHART, Susan M. **The "Standards" and Classroom Assessment Research.** (2001). Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=ED451189>. Acesso em 20 jul. 2024.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramanho de. (org). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** São Paulo: Loyola, 2001. p. 53-66

DIDONATO-BARNES, Nicole, et al. (2014) Using a Table of Specifications to improve teacher-constructed traditional tests: an experimental design. In: **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, 21:1, 90-108, DOI: 10.1080/0969594X.2013.808173. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969594X.2013.808173>. Acesso em 30 set. 2024.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas.** São Paulo: UNESP, 2009.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação sumativa.** Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2021.

FREITAS, Pâmela Felix. **Formação docente em avaliação educacional:** lacunas, consequências e desafios. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28092020-143159/>. Acesso em: 22 jan. 2025.

FONTANA, Felipe. Técnicas de pesquisa. In: MAZUCATO, Thiago. (org.) **Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico.** Penápolis: FUNEPE, 2018. P. 59-78

GARCIA, Paulo Sérgio. (org.) **Avaliação Formativa da Aprendizagem: um estudo exploratório.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação em serviço. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramanlho de. (org) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Loyola, 2010. p. 113-120

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GUNTHER, Hartnut, & LOPES JÚNIOR, Jair. (2012). Perguntas Abertas Versus Perguntas Fechadas: Uma Comparaçao Empírica. In: **Psicologia: Teoria E Pesquisa**, 6(2), 203–213. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/view/17094>. Acesso em 18 mai. 2024.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HUSAIN, Hafizah, et al. How to Construct Open Ended Questions. In: **Procedia - Social and Behavioral Sciences** 60. (2012) p. 456 – 462. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281203861X>. Acesso em 29 jun. 2024.

LIMA, Bruno de Assis Freire de. **Item de avaliação de múltipla escolha: um estudo na perspectiva da língua das linguagens especializadas.** Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte: 2018.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de Lima e MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. In: **Revista Katálysis**, Florianópolis. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1414-4980200700030004>. Acesso em 20 mai. 2024.

MOL, Solange Maria, & MATOS, Daniel Abud Seabra. Uma análise sobre a Taxonomia SOLO: aplicações na avaliação educacional. **Estudos Em Avaliação Educacional**, 30(75), 722–747. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae.v30i75.6593>. Acesso em 30 out. 2024.

MORENO, Rafael, et al. New Guidelines for Developing Multiple-Choice Items. In: **Methodology 2006**; Vol. 2(2):65–72. Disponível em: <https://econtent.hogrefe.com/doi/abs/10.1027/1614-2241.2.2.65>. Acesso em 30 set. 2024.

ORSOLON, Luzia Angelina Marina. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramanlho de. (org). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** São Paulo: Loyola, 2001. p. 17-26

PASSARELLI, Lilian Ghiuro. **A meta-avaliação de disciplina ministrada em pós-graduação stricto sensu** (The meta-evaluation of discipline ministered in stricto sensu postgraduation). Revista Eletrônica de Educação, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 245–262, 2018. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2130>. Acesso em: 29 mar. 2024.

PASSARELLI, Lilian Ghiuro e GOMBOEFF, Ana Lúcia Madsen. Concepções de coordenadores pedagógicos sobre a nota: parte da avaliação como aprendizagem. In: **Avaliação como aprendizagem: o litígio das nota**. Campinas: Pontes, 2024. p. 183-206

PASSARELLI, Lilian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação – Da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramanho de. (org) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 47-62

RAMAYANTI, Agustianingsih and A Mahmudi. How to design open-ended questions?: Literature Review. In: **Journal of Physics: Conferences Series**. Disponível em: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1320/1/012003/meta>. Acesso em 30 jun. 2024.

ROSA, João Guimarães. Grande Sertão: veredas – o diabo na rua, no meio do redemoinho. 22^a ed. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

RUSSEL, Michael K., AIRASIAN, Peter W. **Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações**. Porto Alegre: AMGH, 2014.

SIRECI, Stephen G.; SUKIN, T. Test validity. In: GEISINGER, K. F. (ed.). **APA handbook of testing and assessment in psychology**. Washington, DC: Burdett, 2013. v. 1, p. 61-84.

SIRECI, Stephen G. On the validity of useless tests. In: **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**. Routledge: London, 2015. Disponível em: [\(PDF\) On the validity of useless tests](#). Acesso em 12 jan. 2025.

SHILO, Gila. Formulating good open-ended questions in assessment. In: **Educational Research Quarterly**, v38 n4 p3-30 Jun 2015. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1061937>. Acesso em 12 mai. 2024.

STIGGINS, Richard J e CONKLIN, Nancy Faires. **In teachers' hands: Investigating the practices of classroom assessment**. Albany: State University of New York, 1992.

STIGGINS, Richard J. **Student-involved assessment for learning**. New Jersey: Prentice Hall, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

YUETING, Xu. e BROWN, Gavin. Teacher assessment literacy in practice: A

reconceptualization. In: **Teaching and Teacher Education**. Elsevier, 2016. p. 149-162.
Disponível em
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X16300907?via%3Dihub>.
Acesso em 20 ago. 2024.