



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DE FORMADORES

Rita de Cássia Dútil Padilha Tilio

Entre avaliações e práticas:
a escola pública como espaço de formação e aprendizagens reais

SÃO PAULO

2025

Rita de Cássia Dútil Padilha Tilio

**Entre avaliações e práticas:
a escola pública como espaço de formação e aprendizagens reais**

Trabalho Final apresentado à Banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em **Educação: Formação para Formadores**, sob orientação da **Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa**.

SÃO PAULO

2025

Aprovado em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Clarilza Prado De Sousa
(Orientadora – PUC/SP)

Profª. Dra. Sandra Lúcia Ferreira
(Unicid)

Profª. Dra. Simone De Oliveira Andrade Silva
(SME/SP)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu chegasse até aqui, ao Mestrado. Confesso que nunca criei grandes expectativas e, por muito tempo, não acreditava na possibilidade de deixar o interior para estudar em São Paulo. Muitos desafios foram superados ao longo desta jornada, como dirigir sozinha no centro da cidade grande, conciliar meu trabalho como formadora em meu município com os estudos, além de lidar com os inúmeros trabalhos acadêmicos que se tornavam cada vez mais exigentes. No entanto, posso afirmar com convicção que todos esses obstáculos tornaram o processo de aprendizado ainda mais gratificante.

Como afirmou Philippe Perrenoud, “o professor que não aprende com sua prática não evolui” (1999, p. 9). Foi a educação que me deu a direção.

Ao longo da minha vida, sempre estive envolvida com a educação e reconheço que ela é meu chamado, não me imagino em outro lugar que não seja como educadora. Dedico-me aos estudos com o objetivo de aprimorar minhas práticas pedagógicas, seja em sala de aula ou ao compartilhar conhecimento com outros professores durante as formações. Esta jornada de aprendizado é uma forma de, como ensina Paulo Freire, contribuir para a construção de uma educação transformadora e emancipadora.

Sou extremamente grata a Deus, que nunca me deixou sozinha. Em todos os momentos em que o medo ameaçava me paralisar, Ele sempre encontrava uma forma de me dar forças para continuar. Sem Ti, nada sou, Pai.

Como diz Vera Placco (2011), “a escuta é o ponto de partida para a ação pedagógica significativa”. É com essa paz que sigo, sabendo que jamais caminhei só.

Nada disso seria possível sem o apoio incondicional do meu melhor amigo e esposo, Marcelo Tilio. Você acreditou em mim antes mesmo de eu acreditar, fez todos os esforços para que meu sonho se tornasse realidade. Trabalhou mais para me ajudar financeiramente, assumiu os afazeres domésticos e, nos momentos de fraqueza, sempre me ofereceu seu ombro amigo e o abraço reconfortante, que me impediu de desistir quando o cansaço parecia tomar conta. Sem você, meu amor, eu não teria chegado até aqui.

Aos meus filhos, Geovanna e Gustavo, que dividiram o pouco tempo que restava para as aventuras em família. Vocês me proporcionaram momentos felizes, que foram o combustível necessário para alimentar minha alma e me manter forte.

A Ionita Iannaconi, minha terapeuta, a primeira pessoa a plantar a semente do mestrado em mim e meu alicerce durante todo o processo. Por inúmeras vezes, você me fez acreditar que eu era capaz, e por isso, sou eternamente grata.

À minha chefe, Luciana Sabóia, que não só possibilitou e incentivou minha busca por conhecimento, mas também me ajudou com suas revisões minuciosas. A você, minha eterna gratidão pelo incentivo e pela confiança depositada.

À professora Clarilza Prado, por compartilhar seus vastos conhecimentos com generosidade, sempre com um sorriso no rosto e nos desafiando a pensar além. Você é a personificação da frase de Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira:

“A educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas transformam o mundo.” Gratidão.

A todos os profissionais que, direta ou indiretamente, participaram para que esta pesquisa acontecesse, meu sincero agradecimento.

E, finalmente, aos meus pais, Agenor e Mary. Pai, onde quer que esteja, receba meu abraço de gratidão. Foi o suporte de vocês que me possibilitou estar aqui hoje.

Como escreveu Nóvoa (2009), “ninguém se forma sozinho, é sempre o outro que nos ajuda a ser”.

Poeminha do Contra

Todos esses que aí estão

Atravancando meu caminho,

Eles passarão...Eu passarinho!

(Mario Quintana)

RESUMO

PADILHA, Rita de Cássia Dútil Padilha Tilio. **Entre avaliações e práticas:** a escola pública como espaço de formação e aprendizagens reais. 84 p. Trabalho Final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2026.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar de que maneira professores de uma escola pública municipal interpretam os resultados das avaliações educacionais e como esse processo de análise pode favorecer a reflexão sobre as práticas pedagógicas e sobre os desafios presentes no processo de ensino e aprendizagem. A investigação foi realizada com professores de uma escola municipal de tempo integral, envolvendo 10 docentes dos anos iniciais de um total de 14 professores convidados. O percurso metodológico foi desenvolvido por meio de três encontros coletivos formativos. O primeiro ocorreu em formato de roda de conversa, com o objetivo de identificar percepções iniciais dos docentes sobre o uso pedagógico dos resultados das avaliações externas. Os dois encontros seguintes foram conduzidos como grupos focais, nos quais os professores analisaram dados provenientes do Sistema de Avaliação da Educação Básica e da avaliação municipal, discutindo dificuldades recorrentes dos alunos e possibilidades de intervenção pedagógica. Adotou-se a abordagem da pesquisa-formação, articulando momentos de análise coletiva dos resultados avaliativos e reflexão sobre as práticas pedagógicas. As discussões produzidas nos encontros foram organizadas por meio de análise temática, considerando os principais sentidos atribuídos pelos professores à leitura e ao uso pedagógico dos dados avaliativos. O referencial teórico fundamenta-se na distinção entre avaliação formativa e avaliação somativa proposta por Michael Scriven, nas contribuições de Philippe Perrenoud sobre a regulação das aprendizagens e em estudos sobre avaliação educacional e formação docente desenvolvidos por pesquisadores do campo da avaliação educacional. Os resultados indicam que os professores apresentavam dificuldades na interpretação pedagógica dos resultados das avaliações externas, especialmente na identificação das habilidades avaliadas e na análise dos erros dos estudantes. Ao longo do processo formativo, observou-se ampliação da compreensão sobre os descritores avaliativos, maior articulação entre os dados das avaliações externas e o planejamento didático e fortalecimento do debate coletivo sobre estratégias pedagógicas voltadas às dificuldades de aprendizagem. Conclui-se que as avaliações externas podem contribuir para a melhoria das aprendizagens quando seus resultados são analisados coletivamente no interior da escola e mediados por processos formativos que favoreçam sua interpretação pedagógica. Nesse sentido, a pesquisa evidencia a formação em contexto como elemento fundamental para transformar dados avaliativos em subsídios para a reflexão docente e para a reorganização das práticas de ensino.

Palavras-chave: avaliação externa; avaliação formativa; regulação das aprendizagens; formação docente; prática pedagógica.

RESUMEN

PADILHA, Rita de Cássia Dútil Padilha Tilio. **Entre evaluaciones y prácticas:** la escuela pública como espacio de formación y aprendizajes reales. 84 p. Trabajo Final (Maestría Profesional en Educación: Formación de Formadores) – Pontificia Universidad Católica de São Paulo, São Paulo, 2026.

Esta investigación tuvo como objetivo analizar de qué manera los profesores de una escuela pública municipal interpretan los resultados de las evaluaciones educativas y cómo este proceso de análisis puede favorecer la reflexión sobre las prácticas pedagógicas y sobre los desafíos presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La investigación se realizó con profesores de una escuela municipal de jornada completa, involucrando a 10 docentes de educación primaria de un total de 14 profesores invitados. El recorrido metodológico se desarrolló mediante tres encuentros colectivos formativos. El primero se realizó en formato de ronda de conversación, con el objetivo de identificar percepciones iniciales de los docentes sobre el uso pedagógico de los resultados de las evaluaciones externas. Los dos encuentros siguientes se condujeron como grupos focales, en los cuales los profesores analizaron datos provenientes del Sistema de Evaluación de la Educación Básica y de la evaluación municipal, discutiendo dificultades recurrentes de los alumnos y posibilidades de intervención pedagógica. Se adoptó el enfoque de la investigación-formación, articulando momentos de análisis colectivo de los resultados evaluativos y reflexión sobre las prácticas pedagógicas. Las discusiones producidas en los encuentros se organizaron mediante análisis temático, considerando los principales sentidos atribuidos por los profesores a la lectura y al uso pedagógico de los datos evaluativos. El referencial teórico se fundamenta en la distinción entre evaluación formativa y evaluación sumativa propuesta por Michael Scriven, en las contribuciones de Philippe Perrenoud sobre la regulación de los aprendizajes y en estudios sobre evaluación educativa y formación docente desarrollados por investigadores del campo de la evaluación educacional. Los resultados indican que los profesores presentaban dificultades en la interpretación pedagógica de los resultados de las evaluaciones externas, especialmente en la identificación de las habilidades evaluadas y en el análisis de los errores de los estudiantes. A lo largo del proceso formativo, se observó ampliación de la comprensión sobre los descriptores evaluativos, mayor articulación entre los datos de las evaluaciones externas y la planificación didáctica y fortalecimiento del debate colectivo sobre estrategias pedagógicas orientadas a las dificultades de aprendizaje. Se concluye que las evaluaciones externas pueden contribuir a la mejora de los aprendizajes cuando sus resultados son analizados colectivamente al interior de la escuela y mediados por procesos formativos que favorezcan su interpretación pedagógica. En este sentido, la investigación evidencia la formación en contexto como elemento fundamental para transformar datos evaluativos en insumos para la reflexión docente y para la reorganización de las prácticas de enseñanza.

Palabras clave: evaluación externa; evaluación formativa; regulación de los aprendizajes; formación docente; práctica pedagógica.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Médias de desempenho Saeb (2023).....	70
Gráfico 2 – Evolução das hipóteses de escrita	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Percepções sobre saúde emocional e sentimentos no trabalho docente	68
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CONCEITO DE AVALIAÇÃO	24
1.1 Finalidades da avaliação: diagnóstica, formativa e somativa	25
1.2 Avaliação de processo e produto	27
1.3 Dimensões da avaliação educacional.....	28
2 AVALIAÇÃO FORMATIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	33
2.1 Origem histórica da distinção entre avaliação formativa e avaliação somativa	35
2.2 A hegemonia da avaliação somativa na escola	37
2.3 Limites pedagógicos da avaliação somativa	39
2.4 Avaliação formativa, regulação das aprendizagens e o papel do erro.....	41
3 O CONTEXTO DA PESQUISA E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DADOS	53
3.1 A rede de ensino e a escola campo de pesquisa	53
3.2 Os professores que atuam na Escola Primavera	56
3.3 Os alunos atendidos pela Escola Primavera	57
3.4 Percurso metodológico da pesquisa	61
4 IMPLICAÇÕES FORMATIVAS E DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA	67
REFERÊNCIAS	78
APÊNDICES	80

INTRODUÇÃO

O cotidiano das escolas públicas brasileiras tem sido progressivamente atravessado pela presença de diferentes instrumentos avaliativos, tanto internos quanto externos, que produzem diagnósticos detalhados sobre o desempenho dos estudantes. No entanto, a ampliação da produção de informações educacionais não tem garantido sua apropriação pedagógica no interior das escolas. Conforme discutem Clarilza Prado de Sousa e Ferreira (2019), na Revista Psicologia da Educação (PUC-SP), a existência de informações sobre o desempenho dos estudantes não assegura que esses dados sejam interpretados pelos professores como subsídios para a reorganização do ensino. Essa lacuna entre a produção dos dados e sua utilização pedagógica evidencia a necessidade de investigações que se debruçam sobre o chamado “chão da escola”.

Nesse cenário, a avaliação assume um caráter ambíguo. Se, por um lado, configura-se como ferramenta de diagnóstico, por outro passa a operar também como mecanismo de regulação externa. Autores como Castro (2009) e Janela Afonso (2017) indicam que essa lógica pode enfraquecer a dimensão pedagógica da avaliação quando os resultados são utilizados prioritariamente para fins de controle e elaboração de rankings em detrimento do apoio à aprendizagem. Tal perspectiva reforça a necessidade de deslocar o olhar da mera prestação de contas para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Diante dessas tensões, torna-se necessário compreender a avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, Philippe Perrenoud (1999) afirma que a avaliação formativa constitui um instrumento fundamental de regulação das aprendizagens, pois permite ao professor identificar dificuldades, acompanhar o percurso dos estudantes e reorganizar estratégias pedagógicas ao longo do processo educativo. Avaliar, portanto, não se restringe à verificação de resultados, mas envolve a produção de informações que orientam o trabalho docente e favorecem a progressão das aprendizagens. Em diálogo com essa concepção, Clarilza Prado de Sousa (2016) destaca que os processos avaliativos precisam ser compreendidos em sua dimensão pedagógica, superando a lógica meramente classificatória que historicamente marcou as práticas avaliativas escolares. Para a autora, tanto as avaliações realizadas no cotidiano da sala de aula quanto aquelas produzidas pelos sistemas educacionais podem contribuir para a melhoria da aprendizagem, desde que seus resultados sejam apropriados pelos professores como instrumentos de análise das práticas pedagógicas e das condições de ensino presentes no contexto escolar.

Nas últimas décadas, os sistemas educacionais brasileiros passaram a incorporar, de forma crescente, diferentes mecanismos de avaliação em larga escala, com o objetivo de produzir indicadores sobre a qualidade da educação e subsidiar a formulação de políticas públicas educacionais. Essas avaliações ampliaram significativamente o volume de informações disponíveis sobre o desempenho dos estudantes e sobre o funcionamento dos sistemas de ensino. No entanto, a existência dessas informações não assegura, por si só, sua utilização pedagógica no interior das escolas. Conforme destaca Sousa (2016), a simples divulgação dos resultados das avaliações não garante sua apropriação pelos professores como instrumento de análise das aprendizagens e de reorganização das práticas pedagógicas. Dessa forma, torna-se necessário compreender de que maneira esses resultados são interpretados no contexto escolar e quais condições institucionais favorecem sua utilização como subsídios para a reflexão sobre o ensino e para a tomada de decisões pedagógicas.

A ampliação da presença das avaliações nos sistemas educacionais também tem suscitado debates sobre o papel da formação docente na interpretação e utilização pedagógica das informações produzidas por esses instrumentos. Nesse sentido, compreender os resultados das avaliações exige não apenas acesso às informações produzidas pelos sistemas avaliativos, mas também o desenvolvimento de capacidades analíticas que permitam aos professores interpretá-las à luz dos processos de ensino e aprendizagem. Conforme destaca Sousa (2016), a utilização pedagógica dos resultados avaliativos depende da existência de espaços institucionais que favoreçam a análise coletiva dessas informações e a reflexão sobre as práticas desenvolvidas no contexto escolar. Assim, a interpretação dos resultados educacionais passa a constituir um elemento importante para o aprimoramento das práticas pedagógicas, desde que os professores possam mobilizar essas informações como instrumentos de análise das dificuldades de aprendizagem dos estudantes e de reorganização do trabalho docente.

Nesse contexto, diferentes pesquisas têm investigado o papel da formação continuada no desenvolvimento profissional docente e na construção de práticas pedagógicas mais reflexivas. Tais estudos indicam que processos formativos que promovem a análise das práticas pedagógicas e a reflexão coletiva sobre o trabalho desenvolvido na escola podem contribuir de maneira significativa para o aprimoramento do ensino e para a ampliação das possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Conforme argumenta Maurice Tardif (2014), o saber docente é construído ao longo da experiência profissional e constitui-se a partir de múltiplas fontes, entre elas a formação acadêmica, os conhecimentos curriculares e as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a formação docente não pode ser compreendida apenas como um processo externo à escola, baseado na transmissão de conteúdos ou orientações

pedagógicas, mas deve considerar o contexto real do trabalho do professor, suas experiências e os desafios que emergem no cotidiano da prática educativa.

Ao considerar a escola como espaço de formação, amplia-se a compreensão de que os processos formativos podem ocorrer no próprio contexto em que os professores desenvolvem seu trabalho, especialmente quando são criadas condições institucionais que favoreçam a análise das práticas e o diálogo entre os profissionais da educação. Nessa direção, Sousa (2016) destaca que a análise coletiva dos resultados das avaliações pode constituir-se em importante dispositivo formativo, pois possibilita aos professores compreender de maneira mais aprofundada as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes e refletir sobre as estratégias pedagógicas utilizadas no processo de ensino. Assim, a formação docente passa a ser compreendida como um processo contínuo de reflexão e reconstrução das práticas pedagógicas, no qual a análise dos resultados educacionais pode desempenhar papel relevante na identificação de necessidades formativas e no aprimoramento do trabalho docente.

Entre as pesquisas que discutem a formação docente no contexto escolar, destaca-se o estudo desenvolvido por Machado (2022), que investigou processos de formação continuada realizados no interior das escolas com o objetivo de compreender quais aspectos mobilizam os sentidos reflexivos dos professores em sua prática pedagógica. A pesquisa parte do pressuposto de que a formação docente precisa ultrapassar modelos tradicionais de capacitação, frequentemente centrados na transmissão de conteúdo ou em orientações prescritivas, e avançar para processos formativos que promovam a reflexão crítica sobre o cotidiano do trabalho docente. Nessa perspectiva, a autora buscou analisar como professores e gestores significam as experiências formativas desenvolvidas na escola e de que maneira esses processos contribuem para a construção de novas compreensões sobre o ensino e a aprendizagem.

A investigação adotou abordagem qualitativa e utilizou diferentes instrumentos de coleta de dados, entre eles questionários aplicados aos professores, entrevistas realizadas com gestores responsáveis pela organização das ações formativas e análise de documentos institucionais relacionados às práticas de formação continuada. Os resultados indicaram que espaços formativos que favorecem o diálogo entre professores e equipe gestora contribuem para o desenvolvimento de posturas reflexivas e para a ressignificação das práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Além disso, a pesquisa evidenciou a importância da mediação realizada pela coordenação pedagógica na organização desses processos formativos, uma vez que a atuação desse profissional pode favorecer a construção de uma cultura institucional voltada à análise das práticas e ao aprimoramento do trabalho docente. Nesse sentido, os resultados apresentados por Machado (2022) reforçam a relevância de iniciativas formativas desenvolvidas no próprio

contexto da escola e que promovem a reflexão coletiva sobre os desafios presentes no processo de ensino e aprendizagem.

Outro estudo relevante no campo da formação docente é apresentado por Silva, Silva e Alves (2023), que discutem a formação continuada na perspectiva da educação reflexiva. As autoras partem do entendimento de que o desenvolvimento profissional docente não se restringe à aquisição de novos conhecimentos teóricos, mas envolve a capacidade do professor de analisar criticamente sua própria prática, mobilizando saberes construídos na experiência e nas interações estabelecidas no ambiente escolar. Nessa perspectiva, a prática pedagógica passa a ser compreendida como um processo dinâmico de construção e reconstrução de conhecimentos profissionais, no qual os professores elaboram, reelaboram e ressignificam continuamente suas estratégias de ensino a partir das situações concretas vivenciadas no cotidiano escolar.

As autoras destacam que processos formativos que valorizam a experiência docente e promovem momentos de reflexão coletiva entre os profissionais da escola contribuem significativamente para o fortalecimento da identidade profissional do professor e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais conscientes e intencionalmente orientadas para a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a formação continuada deixa de ser compreendida apenas como espaço de atualização pedagógica e passa a ser entendida como um campo privilegiado de produção de saberes docentes. Assim, ao promover a análise crítica das práticas educativas e favorecer a troca de experiências entre professores, os processos formativos podem contribuir para a construção de novas compreensões sobre o ensino e para o aprimoramento das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar.

No campo das pesquisas que discutem a autoavaliação docente, diferentes estudos têm apontado que a análise crítica da própria prática constitui elemento fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores. Nessa perspectiva, a autoavaliação docente não se limita a um exercício individual de reflexão, mas configura-se como um processo formativo que possibilita ao professor identificar desafios presentes em sua prática pedagógica e buscar caminhos para o aprimoramento do ensino. Conforme argumenta Philippe Perrenoud (1999), o processo de regulação das aprendizagens exige que o professor analise continuamente os resultados obtidos pelos estudantes, interpretando erros, dificuldades e avanços como indicadores importantes para a reorganização das estratégias pedagógicas. Assim, a avaliação deixa de ser compreendida apenas como instrumento de verificação de resultados e passa a assumir uma função formativa no interior do processo educativo.

Nessa mesma direção, Maurice Tardif (2014) destaca que os saberes docentes se constroem na articulação entre conhecimento profissional, experiência e reflexão sobre a

prática. Isso significa que o desenvolvimento profissional do professor está diretamente relacionado à capacidade de analisar criticamente o próprio trabalho pedagógico, considerando as condições concretas em que o ensino se realiza e as necessidades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes. Desse modo, a autoavaliação docente pode constituir-se em um importante dispositivo formativo, especialmente quando realizada em contextos coletivos de reflexão, nos quais os professores têm a possibilidade de discutir suas práticas, compartilhar experiências e construir novas estratégias pedagógicas voltadas à melhoria das aprendizagens.

Outra contribuição relevante para a compreensão da formação docente no contexto das políticas educacionais é apresentada por Cruz (2011), ao discutir as relações entre formação de professores, organização dos sistemas de ensino e implementação das políticas públicas educacionais. A autora argumenta que a efetivação das políticas educacionais não depende apenas da formulação de diretrizes ou da criação de instrumentos de avaliação e monitoramento, mas está diretamente relacionada às condições concretas de desenvolvimento profissional dos professores. Nesse sentido, a formação docente assume papel central na mediação entre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, uma vez que são os professores que, no cotidiano da sala de aula, interpretam, ressignificam e materializam as orientações presentes nas políticas públicas.

Ao analisar esse cenário, Cruz (2011) destaca que os processos formativos destinados aos professores precisam considerar as especificidades do trabalho docente e os desafios presentes no contexto escolar. Isso implica compreender a formação continuada não apenas como estratégia de atualização pedagógica, mas como um processo permanente de desenvolvimento profissional, no qual os professores têm a oportunidade de analisar suas práticas, refletir sobre os resultados obtidos pelos estudantes e construir coletivamente novos caminhos para o aprimoramento do ensino. Dessa forma, a formação continuada passa a ser entendida como elemento fundamental para o fortalecimento da qualidade da educação escolar, especialmente quando está articulada às demandas reais do cotidiano das escolas e às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

As pesquisas mencionadas evidenciam que a formação continuada constitui elemento central para o desenvolvimento profissional docente e para a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas no contexto escolar. Ao analisar diferentes experiências formativas, esses estudos apontam que processos de formação que promovem a reflexão sobre a prática, o diálogo entre professores e a análise das situações concretas de ensino podem contribuir significativamente para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a melhoria das aprendizagens dos estudantes. Entretanto, tais investigações também indicam que ainda

persistem desafios relacionados à forma como os professores interpretam e utilizam as informações educacionais produzidas pelos diferentes sistemas avaliativos. Em muitos contextos escolares, observa-se que os resultados das avaliações são amplamente divulgados, porém, nem sempre são apropriados pelos docentes como instrumentos de análise das dificuldades de aprendizagem ou como subsídios para o replanejamento pedagógico.

Nesse sentido, compreender como os professores analisam os resultados das avaliações educacionais e de que maneira essas informações podem contribuir para a reflexão sobre as práticas pedagógicas constitui um aspecto relevante para o debate contemporâneo sobre avaliação e formação docente. Conforme destaca Sousa (2016), a utilização pedagógica dos resultados das avaliações depende da criação de condições institucionais que favoreçam a análise coletiva dessas informações e a reflexão sobre o trabalho desenvolvido no interior das escolas. É nesse cenário que se insere a presente pesquisa, que busca compreender como professores analisam os resultados das avaliações educacionais e, a partir dessa análise, refletem sobre suas práticas pedagógicas e identificam necessidades formativas relacionadas às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes.

No campo da avaliação educacional, compreender o erro como parte integrante do processo de aprendizagem constitui elemento fundamental para o desenvolvimento de práticas avaliativas com caráter formativo. Nessa perspectiva, o erro deixa de ser interpretado apenas como sinal de fracasso ou de insuficiência do estudante e passa a ser compreendido como indicador pedagógico que revela aspectos do processo de construção do conhecimento. Conforme argumenta Sousa (2014), a análise dos erros dos estudantes pode fornecer informações relevantes para que o professor compreenda as dificuldades presentes no processo de aprendizagem e reorganize suas estratégias de ensino. Dessa forma, a avaliação assume uma função investigativa, permitindo identificar obstáculos, interpretar os caminhos percorridos pelos alunos e orientar intervenções pedagógicas mais adequadas às necessidades de aprendizagem.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva da avaliação formativa discutida por Philippe Perrenoud (1999), que defende a avaliação como instrumento de regulação das aprendizagens. Para o autor, o acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos estudantes permite ao professor ajustar suas estratégias pedagógicas e promover intervenções mais eficazes ao longo do processo educativo. Assim, ao analisar os erros e as dificuldades apresentadas pelos alunos, o professor amplia suas possibilidades de compreender os processos de aprendizagem e de reorganizar o ensino de modo a favorecer o avanço dos estudantes. Nessa

perspectiva, a avaliação deixa de ocupar apenas o lugar de verificação de resultados e passa a constituir-se como uma prática pedagógica integrada ao processo de ensino e aprendizagem.

No debate contemporâneo sobre avaliação educacional, tem se ampliado a preocupação em compreender de que maneira as avaliações de sistema se articulam aos processos avaliativos desenvolvidos no interior das escolas. Nesse sentido, Sousa (2016) argumenta que as avaliações em larga escala podem contribuir para ampliar a compreensão sobre o desempenho educacional e produzir informações relevantes para os sistemas de ensino. No entanto, a autora ressalta que a simples divulgação desses resultados não garante sua utilização pedagógica no cotidiano escolar. Para que essas informações possam contribuir efetivamente para a melhoria da aprendizagem, torna-se necessário criar condições institucionais que favoreçam a análise e a interpretação desses dados pelos professores, permitindo que os resultados avaliativos sejam compreendidos à luz das práticas pedagógicas e das condições concretas em que o ensino se realiza.

Assim, a avaliação deixa de ser compreendida apenas como instrumento de monitoramento dos sistemas educacionais e passa a ser concebida como possibilidade de reflexão sobre os processos de ensino e sobre as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes. A análise dos resultados das avaliações pode, portanto, contribuir para ampliar a compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, especialmente quando os professores têm a oportunidade de discutir coletivamente as informações educacionais e refletir sobre suas implicações para o trabalho docente. Dessa forma, a avaliação educacional pode assumir papel relevante na construção de processos formativos que favoreçam a análise das práticas pedagógicas e a identificação de caminhos para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem no contexto escolar. Entretanto, a apropriação pedagógica da avaliação formativa não se realiza de maneira automática. Ela depende de condições institucionais, organizacionais e formativas que favoreçam a leitura crítica dos dados e a reflexão sobre as práticas. Chizzotti (2016) e Werle (2014) apontam que a ausência de espaços sistemáticos de análise coletiva dos resultados, aliada à intensificação do trabalho docente e à sobreposição de demandas administrativas, limita as possibilidades de utilização dos dados avaliativos como subsídios para o replanejamento pedagógico.

A análise desse cenário exige deslocar o foco da avaliação compreendida apenas como produto ou resultado para a avaliação entendida como processo integrante das práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, a avaliação formativa assume papel central ao conceber o acompanhamento das aprendizagens como parte constitutiva do trabalho docente. Conforme argumenta Philippe Perrenoud (1999), a avaliação formativa está diretamente relacionada à

regulação das aprendizagens, uma vez que permite ao professor interpretar os resultados obtidos pelos estudantes, identificar dificuldades recorrentes e reorganizar o processo de ensino de modo a favorecer o avanço das aprendizagens. Avaliar, portanto, não significa apenas verificar aquilo que os alunos sabem ou não sabem, mas compreender os caminhos percorridos no processo de construção do conhecimento e utilizar essas informações para orientar intervenções pedagógicas mais adequadas.

Nessa mesma direção, autores como Castro (2009) e Janela Afonso (2017) indicam que a lógica da avaliação educacional tem destacado a importância de compreender a avaliação como prática pedagógica integrada ao planejamento, à mediação do ensino e à tomada de decisões didáticas. Quando os resultados avaliativos são analisados de maneira crítica pelos professores, tornam-se instrumentos importantes para a compreensão das dificuldades de aprendizagem dos estudantes e para a reorganização das estratégias pedagógicas. Assim, a avaliação passa a assumir uma função formativa no interior do processo educativo, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes e intencionalmente orientadas para a promoção das aprendizagens.

Entretanto, a apropriação pedagógica da avaliação formativa não ocorre de maneira automática no cotidiano das escolas. A utilização dos resultados avaliativos como instrumento de análise das aprendizagens e de reorganização das práticas pedagógicas depende de determinadas condições institucionais, organizacionais e formativas que favoreçam a leitura crítica dessas informações pelos professores. Nesse sentido, Chizzotti (2016) destaca que a avaliação educacional precisa ser compreendida como um processo investigativo, no qual a análise das informações produzidas no contexto escolar pode contribuir para a compreensão dos fenômenos educativos e para a tomada de decisões pedagógicas mais fundamentadas. Contudo, quando a avaliação é reduzida apenas à coleta de dados ou à mensuração de resultados, perde-se parte significativa de seu potencial formativo e investigativo.

Além disso, as condições concretas de trabalho docente também influenciam diretamente as possibilidades de utilização pedagógica dos dados avaliativos. A intensificação das demandas administrativas, a ausência de espaços sistemáticos de reflexão coletiva e a fragmentação das ações formativas podem limitar a capacidade das equipes escolares de analisar criticamente os resultados das avaliações e de utilizá-los como subsídios para o replanejamento do ensino. Nessa perspectiva, torna-se fundamental que as escolas criem espaços institucionais que favoreçam a análise coletiva das práticas pedagógicas e dos resultados educacionais, possibilitando aos professores interpretar as informações avaliativas à luz das condições concretas em que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolve.

É nesse contexto que a formação docente em serviço assume papel central no desenvolvimento profissional dos professores. Diferentemente de modelos formativos centrados exclusivamente em cursos externos ou em orientações prescritivas, diversos estudos têm destacado a importância de compreender a escola como espaço privilegiado de formação. Conforme argumenta Tardif (2014), o desenvolvimento profissional docente ocorre de maneira mais significativa quando os professores têm a oportunidade de analisar suas próprias práticas, discutir os desafios do cotidiano escolar e construir coletivamente novos conhecimentos profissionais a partir da experiência. Nessa perspectiva, a formação continuada passa a ser entendida como um processo que se constrói no interior do próprio contexto de trabalho, articulando saberes teóricos, experiências docentes e reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas.

Ao considerar a escola como espaço de formação, amplia-se a compreensão de que os processos formativos podem contribuir para o fortalecimento da autonomia profissional dos professores e para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes e intencionalmente orientadas para a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a análise coletiva dos resultados das avaliações educacionais pode constituir-se em um importante dispositivo formativo, uma vez que possibilita aos professores interpretar as informações educacionais à luz das dificuldades de aprendizagem observadas no cotidiano escolar e refletir sobre as estratégias pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Dessa forma, a formação docente passa a ser compreendida como um processo contínuo de reflexão e reconstrução das práticas pedagógicas, no qual a análise dos resultados das avaliações pode contribuir para a identificação de necessidades formativas e para o aprimoramento do trabalho pedagógico realizado na escola.

Nesse cenário, ganha relevância a investigação de experiências formativas que se desenvolvem no interior das escolas e que buscam articular a análise de dados educacionais às práticas pedagógicas dos professores. Em muitas redes públicas de ensino, observa-se a presença crescente de avaliações externas, diagnósticas e institucionais que produzem um volume significativo de informações sobre o desempenho dos estudantes. Essas informações, quando analisadas de maneira crítica, podem contribuir para ampliar a compreensão das dificuldades de aprendizagem e para orientar a construção de estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades dos alunos. No entanto, a transformação dessas informações em instrumentos efetivos de reflexão pedagógica ainda constitui um desafio para muitas equipes escolares.

Conforme destaca Clarilza Prado de Sousa (2016), a utilização pedagógica dos resultados das avaliações depende da criação de condições institucionais que favoreçam a

interpretação das informações produzidas e o diálogo entre os profissionais da escola. Assim, torna-se necessário compreender de que maneira os professores analisam esses resultados, quais dificuldades encontram nesse processo e como a reflexão coletiva sobre as avaliações pode contribuir para a identificação de necessidades formativas e para o aprimoramento das práticas de ensino. É a partir dessas questões que se insere a presente investigação, voltada a compreender como a análise dos resultados das avaliações educacionais pode mobilizar processos de reflexão docente e favorecer a construção de respostas pedagógicas mais consistentes no contexto escolar.

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal localizada em território marcado por vulnerabilidade socioeconômica, contexto no qual os desafios educacionais se apresentam de maneira particularmente complexa. As condições sociais que atravessam o cotidiano dos estudantes frequentemente impactam o processo de escolarização, influenciando o acesso às oportunidades educacionais, a continuidade dos estudos e o desenvolvimento das aprendizagens. Nesse cenário, as escolas assumem papel fundamental na construção de estratégias pedagógicas que busquem enfrentar as desigualdades educacionais e promover condições mais equitativas de aprendizagem.

Os dados educacionais analisados no contexto desta investigação indicam a presença de fragilidades persistentes no desenvolvimento de competências fundamentais, especialmente nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses resultados evidenciam a necessidade de aprofundar a compreensão sobre os fatores que influenciam os processos de ensino e aprendizagem e de investigar de que maneira a análise colaborativa dos resultados avaliativos pode contribuir para a reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Nesse sentido, compreender como os professores interpretam as informações produzidas pelas avaliações e como esses resultados podem subsidiar a identificação de necessidades formativas torna-se elemento relevante para a construção de estratégias pedagógicas voltadas à melhoria das aprendizagens dos estudantes.

A análise dessas questões torna-se especialmente significativa no contexto da escola pública brasileira, sobretudo em territórios marcados por desigualdades sociais e educacionais. Nessas realidades, as escolas frequentemente enfrentam desafios relacionados às condições socioeconômicas dos estudantes, às trajetórias escolares marcadas por interrupções ou dificuldades acumuladas ao longo dos anos e às limitações estruturais que atravessam o funcionamento das instituições educacionais. Diante desse cenário, a avaliação educacional assume papel estratégico não apenas como instrumento de diagnóstico das aprendizagens, mas

também como ferramenta capaz de orientar o planejamento pedagógico e apoiar a tomada de decisões no interior da escola.

Nesse sentido, compreender como os resultados das avaliações educacionais são analisados pelos professores e de que maneira essas informações podem contribuir para a reflexão sobre as práticas pedagógicas torna-se aspecto relevante para o aprimoramento do trabalho docente. Conforme discutem Philippe Perrenoud (1999) e Clarilza Prado de Sousa (2016), a avaliação pode assumir função formativa quando seus resultados são interpretados como indicadores do processo de aprendizagem e utilizados para orientar intervenções pedagógicas voltadas ao desenvolvimento dos estudantes. Dessa forma, a análise crítica das informações educacionais pode contribuir para ampliar a compreensão das dificuldades de aprendizagem presentes no contexto escolar e para apoiar a construção de estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades dos alunos.

Diante desse cenário, torna-se pertinente problematizar de que maneira os resultados produzidos pelos sistemas avaliativos são interpretados no interior das escolas e quais implicações essa interpretação pode ter para o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores. Embora as avaliações educacionais produzam um volume significativo de informações sobre o desempenho dos estudantes, ainda se observa que esses resultados nem sempre são analisados de forma sistemática no contexto escolar ou utilizados como subsídios para a reflexão sobre as práticas de ensino. Essa constatação levanta uma questão central para o campo da avaliação educacional: de que maneira os professores se apropriam dos resultados das avaliações educacionais e como essa análise pode contribuir para a reflexão sobre suas práticas pedagógicas e para a identificação de necessidades formativas relacionadas às dificuldades de aprendizagem dos estudantes?

O objetivo central desta investigação fundamenta-se na compreensão da avaliação para além de sua função de controle, alinhando-se às distinções teóricas clássicas do campo da avaliação educacional. Para tanto, assume-se a diferenciação proposta por Scriven (1967) entre a avaliação somativa, focada no balanço final e na classificação de resultados, e a avaliação formativa, que ocorre ao longo do processo e visa ao aperfeiçoamento contínuo da ação pedagógica.

Complementarmente, a análise do processo de apropriação dos dados pelos docentes recorre à distinção entre avaliação de processo e avaliação de produto, conforme as formulações de Stufflebeam (1971 *apud* Chizzotti, 2016) e as reflexões de Souza e Ferreira (2019). Enquanto a avaliação de produto concentra-se nos efeitos finais do ensino, a avaliação de processo volta-se para as dinâmicas cotidianas da prática pedagógica e para a identificação de desafios ao longo

do percurso formativo. Ao articular esses conceitos, esta pesquisa busca compreender como o olhar analítico do professor sobre os dados educacionais pode transformar uma avaliação predominantemente somativa em uma prática de acompanhamento processual e formativo.

Nessa perspectiva, a investigação busca analisar de que maneira professores de uma escola pública municipal interpretam os resultados das avaliações educacionais e como esse processo de análise pode favorecer a reflexão sobre as práticas pedagógicas e sobre os desafios presentes no processo de ensino e aprendizagem. Ao considerar a avaliação como instrumento de regulação das aprendizagens e de reflexão sobre o trabalho docente, esta pesquisa pretende contribuir para o debate sobre as relações entre avaliação educacional, formação docente e melhoria das aprendizagens escolares.

A realização desta pesquisa justifica-se pela relevância que a avaliação educacional assumiu nas políticas públicas e no cotidiano das escolas brasileiras nas últimas décadas. A ampliação dos sistemas de avaliação em larga escala e a crescente produção de indicadores sobre o desempenho dos estudantes passaram a ocupar lugar central nas políticas educacionais, influenciando processos de planejamento, monitoramento e tomada de decisões nos sistemas de ensino. No entanto, apesar da disponibilidade de informações produzidas por essas avaliações, ainda se observa que a utilização pedagógica desses resultados no contexto das escolas constitui um desafio para muitos professores e equipes gestoras. Nesse sentido, investigar de que maneira os docentes analisam os resultados das avaliações educacionais e como essas informações podem contribuir para a reflexão sobre as práticas pedagógicas torna-se aspecto relevante para os campos da avaliação educacional e da formação docente.

Além disso, compreender os processos de análise dos resultados avaliativos no interior das escolas pode contribuir para ampliar o debate sobre o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Conforme argumenta Sousa (2016), a avaliação educacional pode assumir caráter formativo quando seus resultados são apropriados pelos professores como instrumentos de análise das dificuldades de aprendizagem e de reorganização das práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, a interpretação crítica das informações avaliativas pode favorecer a construção de processos formativos que contribuam para o desenvolvimento profissional docente e para o aprimoramento das práticas de ensino.

A relevância desta investigação também se relaciona ao contexto específico em que a pesquisa foi desenvolvida, caracterizado por desafios educacionais associados às condições socioeconômicas dos estudantes e às dificuldades persistentes de aprendizagem identificadas nas avaliações educacionais. Ao analisar como professores interpretam os resultados dessas avaliações e de que maneira esse processo pode mobilizar reflexões sobre o trabalho

pedagógico, esta pesquisa busca contribuir para a compreensão das relações entre avaliação educacional, formação docente e melhoria das aprendizagens escolares, especialmente em contextos marcados por desigualdades educacionais.

Por fim, ao considerar a escola como espaço privilegiado de produção de conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem, esta investigação procura valorizar as experiências e as reflexões dos professores sobre sua própria prática pedagógica. Nesse sentido, a pesquisa parte do entendimento de que os dados produzidos pelas avaliações educacionais somente se transformam em ações pedagógicas quando são analisados, interpretados e ressignificados pelos professores no contexto concreto do trabalho escolar, contribuindo, assim, para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes e intencionalmente orientadas para a aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, este trabalho está organizado em quatro seções. A primeira seção apresenta a fundamentação teórica que sustenta a pesquisa, discutindo as concepções de avaliação educacional, com ênfase na avaliação formativa, nas distinções entre avaliação somativa e formativa e nas contribuições da avaliação de processo e de produto para a compreensão das práticas pedagógicas. A segunda seção descreve o contexto da pesquisa, caracterizando a escola investigada, o território em que está inserida e os desafios educacionais relacionados às condições socioeconômicas dos estudantes e às dificuldades de aprendizagem identificadas nas avaliações educacionais. A terceira seção apresenta os procedimentos metodológicos que orientaram o desenvolvimento da investigação, detalhando a abordagem adotada, os instrumentos de coleta de dados e os caminhos analíticos utilizados na interpretação das informações produzidas ao longo da pesquisa. Por fim, a quarta seção apresenta a análise e a discussão dos resultados, evidenciando como os professores interpretam os resultados das avaliações educacionais e de que maneira esse processo de análise pode contribuir para a reflexão sobre as práticas pedagógicas e para a identificação de necessidades formativas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem.

1 CONCEITO DE AVALIAÇÃO

O termo avaliação é amplamente utilizado em diferentes áreas do conhecimento e, no campo educacional, assume múltiplos significados e finalidades. No âmbito da educação, a avaliação constitui um dos principais instrumentos de compreensão e acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, desempenhando papel central na produção de informações que orientam decisões pedagógicas, institucionais e políticas. Em sentido amplo, avaliar envolve analisar, julgar e atribuir valor a determinado objeto, processo ou resultado. No contexto da educação, esse processo ultrapassa a simples verificação de desempenho ou a mensuração de resultados, constituindo-se como um instrumento fundamental para compreender processos de ensino, aprendizagem e gestão educacional.

Diversos estudiosos argumentam que a avaliação pode ser compreendida tanto como uma atividade realizada em momentos específicos quanto como um processo contínuo, integrado à rotina das práticas educativas. Nesse sentido, avaliar não se restringe à aplicação de provas ou testes, mas envolve a produção e interpretação de informações que permitam compreender fenômenos educacionais e orientar decisões pedagógicas.

Para ilustrar a complexidade do ato de avaliar, alguns autores recorrem a metáforas que evidenciam a importância do contexto e da perspectiva de quem observa. Para ilustrar essa complexidade, pode-se recorrer à metáfora de uma piscina em que uma girafa permanece parcialmente submersa, mantendo apenas o pescoço e a cabeça fora da água. Na borda da piscina, um macaco pergunta se a água é profunda, e a girafa responde que ela apenas chega ao seu pescoço. A situação, aparentemente simples, evidencia um aspecto fundamental do processo avaliativo: a interpretação de uma mesma realidade pode variar conforme a posição e as características daquele que observa.

Essa metáfora permite compreender que a avaliação não se limita à simples mensuração de resultados, mas envolve necessariamente processos de interpretação e julgamento. Nesse sentido, avaliar implica considerar critérios, evidências e contextos específicos, de modo que o julgamento realizado seja fundamentado e coerente com os objetivos da análise.

Entre os autores que contribuíram significativamente para a consolidação do campo da avaliação educacional, destaca-se Michael Scriven (1967). Para o autor, a avaliação consiste essencialmente em um processo de atribuição de valor ou mérito a determinado objeto, programa ou ação. Dessa forma, avaliar implica emitir um julgamento fundamentado a partir de critérios previamente definidos e de evidências coletadas ao longo do processo avaliativo.

Nessa perspectiva, Scriven (1991) destaca que a avaliação envolve três elementos fundamentais: a definição de critérios, a coleta de evidências e o julgamento de valor. O primeiro elemento refere-se aos parâmetros que orientam o processo avaliativo, estabelecendo quais aspectos serão considerados relevantes para a análise. O segundo diz respeito à obtenção de informações que permitam compreender o objeto avaliado, podendo envolver diferentes instrumentos e procedimentos de coleta de dados. Por fim, o julgamento consiste na interpretação dessas evidências à luz dos critérios estabelecidos, permitindo atribuir valor ou mérito ao fenômeno analisado.

Compreendida dessa forma, a avaliação deixa de ser vista apenas como um instrumento de controle ou de verificação de resultados e passa a ser entendida como um processo que produz informações relevantes para a tomada de decisões. Nesse sentido, a avaliação pode contribuir tanto para o aprimoramento das práticas pedagógicas quanto para o aperfeiçoamento de programas, políticas educacionais e sistemas de ensino.

Além disso, o processo avaliativo pode considerar diferentes tipos de valor no momento do julgamento. Entre eles, destacam-se o valor intrínseco, relacionado às qualidades próprias do objeto avaliado, e o valor instrumental, associado à utilidade ou às consequências que determinado programa, ação ou política pode produzir. Essa distinção evidencia que o processo avaliativo não se limita à análise de resultados imediatos, mas pode considerar também os impactos e contribuições mais amplas de uma ação educacional (Scriven, 1991).

Dessa forma, compreender o conceito de avaliação implica reconhecer que se trata de um processo complexo, que envolve análise, interpretação e julgamento de informações produzidas em diferentes contextos educacionais. No campo da educação, essa compreensão torna-se ainda mais relevante, uma vez que os processos avaliativos podem assumir diferentes finalidades e incidir sobre distintos níveis do sistema educacional, como a aprendizagem dos estudantes, o funcionamento das instituições escolares, a implementação de currículos e programas educacionais e o monitoramento das políticas públicas de educação.

A partir dessa compreensão mais ampla do conceito de avaliação, torna-se possível discutir as diferentes finalidades e modalidades que os processos avaliativos podem assumir no campo educacional, tema que será abordado na seção seguinte.

1.1 Finalidades da avaliação: diagnóstica, formativa e somativa

A avaliação educacional pode assumir diferentes finalidades no processo de ensino e aprendizagem. Entre as classificações mais difundidas no campo da avaliação educacional

encontra-se a distinção proposta por Michael Scriven (1967), que estabelece duas grandes funções para a avaliação: a avaliação formativa e a avaliação somativa. Essa distinção tornou-se referência na literatura da área, sendo amplamente utilizada para compreender os diferentes usos da avaliação no contexto educacional.

A avaliação formativa caracteriza-se por ocorrer durante o desenvolvimento do processo educativo, tendo como principal finalidade produzir informações que permitam aprimorar as práticas pedagógicas e favorecer a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a avaliação deixa de ser compreendida apenas como um instrumento de verificação de resultados e passa a ser concebida como um processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem. De acordo com Scriven (1967), a avaliação formativa tem como propósito contribuir para a melhoria do processo em andamento, oferecendo informações que auxiliem na tomada de decisões pedagógicas.

Scriven (1967, p. 41) afirma, ainda, que “a avaliação formativa tem como objetivo fornecer informações que permitam melhorar o programa ou processo durante o seu desenvolvimento”. Assim, ao produzir informações sobre o andamento do processo educativo, a avaliação formativa possibilita que professores e gestores reorganizem estratégias de ensino e desenvolvam intervenções que favoreçam a aprendizagem dos estudantes.

Associada à perspectiva formativa, encontra-se a avaliação diagnóstica, que tem como objetivo identificar os conhecimentos prévios dos estudantes e compreender suas necessidades de aprendizagem antes ou no início de determinado processo educativo. A avaliação diagnóstica permite ao professor conhecer o ponto de partida dos alunos, possibilitando a organização de estratégias pedagógicas mais adequadas ao contexto da turma. Dessa forma, ao identificar dificuldades, lacunas conceituais e potencialidades dos estudantes, a avaliação diagnóstica contribui para orientar o planejamento pedagógico e favorecer intervenções mais coerentes com as necessidades de aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação deixa de ser compreendida apenas como instrumento de verificação de desempenho e passa a assumir função pedagógica, orientando o trabalho docente e contribuindo para a regulação das aprendizagens.

Por sua vez, a avaliação somativa ocorre ao final de um determinado período ou processo educativo, tendo como finalidade principal emitir um julgamento sobre os resultados alcançados. Esse tipo de avaliação está frequentemente associado à certificação, classificação ou tomada de decisões relacionadas à progressão dos estudantes, como aprovação ou conclusão de etapas escolares. Segundo Scriven (1967), a avaliação somativa busca verificar o grau de alcance dos objetivos educacionais previamente estabelecidos, permitindo analisar os resultados obtidos ao término de um processo formativo.

1.2 Avaliação de processo e produto

A avaliação educacional pode assumir diferentes enfoques, dependendo dos objetivos que orientam o processo avaliativo. Entre as abordagens que ampliaram a compreensão sobre o papel da avaliação no campo educacional, destaca-se o modelo proposto por Daniel Stufflebeam, que introduz uma distinção importante entre a avaliação de processo e a avaliação de produto. Essa perspectiva contribui para compreender a avaliação como um instrumento voltado não apenas para a verificação de resultados finais, mas também para o acompanhamento do desenvolvimento das ações educacionais ao longo de sua implementação.

De acordo com Stufflebeam (2003 *apud* Chizzotti, 2016), a avaliação deve ser compreendida como um processo sistemático de coleta e análise de informações que tem como finalidade subsidiar a tomada de decisões educacionais. Nessa perspectiva, o autor propõe que os processos avaliativos considerem diferentes dimensões do fenômeno educacional, permitindo analisar tanto o desenvolvimento das ações quanto os resultados alcançados.

A avaliação de processo refere-se ao acompanhamento das atividades e das estratégias desenvolvidas ao longo da implementação de determinado programa ou ação educativa. Esse tipo de avaliação busca compreender como as práticas estão sendo realizadas, quais dificuldades emergem durante o percurso e de que maneira os sujeitos envolvidos participam da execução das propostas educacionais. Assim, a avaliação de processo permite identificar possíveis ajustes necessários durante a execução de uma ação pedagógica, contribuindo para o aprimoramento contínuo das práticas educativas.

Stufflebeam (2003 *apud* Chizzotti, 2016) ainda afirma que “a avaliação deve fornecer informações úteis para orientar decisões e promover melhorias nos programas educacionais em desenvolvimento”. Dessa forma, ao acompanhar o desenvolvimento das ações pedagógicas, a avaliação de processo possibilita identificar aspectos que precisam ser revistos, fortalecendo a qualidade das práticas educativas e favorecendo a aprendizagem dos estudantes.

Por outro lado, a avaliação de produto volta-se para a análise dos resultados alcançados ao final de determinado processo educativo. Seu objetivo consiste em verificar se os objetivos inicialmente estabelecidos foram atingidos e quais impactos foram produzidos pelas ações desenvolvidas. Nesse sentido, a avaliação de produto permite analisar os efeitos das políticas educacionais, programas pedagógicos ou intervenções educativas, contribuindo para a compreensão dos resultados obtidos.

A distinção entre avaliação de processo e avaliação de produto evidencia que os processos avaliativos não devem se limitar à análise de resultados finais, mas devem considerar

também as condições e os caminhos percorridos durante o desenvolvimento das ações educativas. Ao analisar simultaneamente o percurso e os resultados de um programa ou prática pedagógica, torna-se possível compreender de forma mais ampla os fatores que influenciam o sucesso ou as dificuldades enfrentadas no processo educativo.

No campo da educação, essa perspectiva torna-se especialmente relevante, pois permite compreender que os resultados educacionais não dependem apenas de indicadores finais de desempenho, mas também das condições pedagógicas, institucionais e sociais que influenciam o desenvolvimento das práticas educativas. Dessa forma, a avaliação de processo e produto contribui para uma compreensão mais abrangente dos fenômenos educacionais, possibilitando análises mais consistentes sobre o funcionamento das práticas pedagógicas e das políticas educacionais.

A partir dessa compreensão, amplia-se o entendimento de que a avaliação educacional pode incidir sobre diferentes dimensões do sistema educativo, envolvendo não apenas a aprendizagem dos estudantes, mas também o funcionamento das instituições escolares, a implementação de currículos e programas educacionais e o monitoramento das políticas públicas de educação. Essas diferentes dimensões da avaliação educacional serão discutidas na seção seguinte.

1.3 Dimensões da avaliação educacional

A avaliação educacional não se restringe apenas à verificação da aprendizagem dos estudantes em sala de aula. Ao longo das últimas décadas, diferentes estudos têm ampliado a compreensão sobre os processos avaliativos, destacando que a avaliação pode incidir sobre múltiplas dimensões do sistema educacional. Nesse sentido, compreender a avaliação educacional implica reconhecer que ela pode assumir diferentes funções e ocorrer em distintos níveis da organização educacional, envolvendo desde o acompanhamento da aprendizagem até a análise de programas, instituições e políticas públicas.

Entre os autores que contribuem para essa ampliação da compreensão sobre a avaliação educacional destaca-se Clarilza Prado de Sousa, que discute a avaliação como um processo que pode ocorrer em diferentes dimensões do sistema educacional. Para a autora, a avaliação não se limita à sala de aula, podendo abranger também instituições escolares, currículos, programas educacionais e sistemas de ensino.

De acordo com Sousa (2016), a avaliação educacional deve ser compreendida como um processo que permite analisar diferentes aspectos da realidade educacional, contribuindo para

a produção de informações relevantes para a melhoria das práticas pedagógicas e das políticas educacionais. Nesse sentido, a autora afirma que “a avaliação educacional deve ser compreendida em suas diferentes dimensões, pois ela pode incidir tanto sobre a aprendizagem dos estudantes quanto sobre instituições, programas e sistemas educacionais” (Sousa, 2016, p.45).

A primeira dessas dimensões refere-se à avaliação da aprendizagem, que ocorre no contexto da sala de aula e tem como objetivo acompanhar o desenvolvimento dos estudantes ao longo do processo educativo. Nesse nível, a avaliação assume um caráter formativo, permitindo que o professor identifique dificuldades, reorganize estratégias pedagógicas e desenvolva intervenções que favoreçam a progressão das aprendizagens. Ao acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, a avaliação da aprendizagem contribui para orientar o trabalho pedagógico e favorecer a construção do conhecimento.

Outra dimensão importante corresponde à avaliação institucional, que direciona o olhar para a escola como um todo, considerando aspectos relacionados à organização escolar, às práticas pedagógicas, à gestão educacional e às relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar. Esse tipo de avaliação permite que a própria instituição reflita sobre sua identidade, suas práticas e os desafios enfrentados no cotidiano escolar, favorecendo processos de melhoria e fortalecimento da qualidade da educação.

A avaliação educacional também pode incidir sobre currículos e programas educacionais, analisando a efetividade das propostas pedagógicas e das políticas educacionais implementadas. Nesse caso, o processo avaliativo busca compreender se as diretrizes e objetivos definidos nos documentos orientadores encontram correspondência nas práticas desenvolvidas nas escolas. A avaliação de currículos e programas permite verificar, portanto, em que medida as políticas educacionais são apropriadas pelos sujeitos da escola e quais impactos produzem no processo de ensino e aprendizagem.

Outra dimensão refere-se à avaliação de sistemas educacionais, geralmente realizada por meio de avaliações em larga escala. Esse tipo de avaliação produz indicadores sobre o desempenho educacional em níveis mais amplos, permitindo acompanhar tendências, identificar desigualdades e orientar a formulação de políticas públicas educacionais. No contexto brasileiro, exemplos dessa modalidade incluem avaliações como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e avaliações desenvolvidas por redes de ensino.

Por fim, permeando todas essas dimensões, destaca-se a avaliação democrática, que pressupõe a participação ativa dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo. Nessa perspectiva, a avaliação deixa de ser compreendida apenas como um procedimento técnico de

verificação de resultados e passa a constituir-se como um processo coletivo de reflexão sobre a realidade educacional. A participação de professores, gestores e demais integrantes da comunidade escolar na análise dos resultados avaliativos contribui para a construção de interpretações mais contextualizadas e para o desenvolvimento de ações pedagógicas mais coerentes com as necessidades da escola.

Assim, ao considerar as diferentes dimensões da avaliação educacional, torna-se possível compreender que os processos avaliativos podem assumir múltiplas finalidades e incidir sobre diferentes níveis do sistema educativo. Essa compreensão amplia o entendimento sobre o papel da avaliação na educação, evidenciando que seus resultados podem contribuir não apenas para o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, mas também para a análise das práticas institucionais, a implementação de políticas educacionais e a tomada de decisões no âmbito da gestão educacional.

A discussão apresentada ao longo da seção 1 buscou aprofundar o conceito de avaliação educacional, evidenciando que o ato de avaliar ultrapassa a simples verificação de resultados ou a aplicação de instrumentos de mensuração da aprendizagem. Conforme discutido, a avaliação envolve processos de análise, interpretação e julgamento que permitem atribuir valor e significado às ações educacionais desenvolvidas em diferentes contextos.

A partir das contribuições de Scriven (1967), foi possível compreender que a avaliação pode assumir diferentes finalidades, destacando-se a avaliação formativa e a avaliação somativa, amplamente utilizadas no campo educacional. Enquanto a avaliação formativa ocorre durante o desenvolvimento do processo educativo e tem como objetivo orientar melhorias nas práticas pedagógicas, a avaliação somativa realiza um julgamento sobre os resultados obtidos ao final de determinado percurso formativo.

Assim, a discussão sobre avaliação de processo e de produto, desenvolvida por Stufflebeam, amplia a compreensão das funções da avaliação no campo educacional. Em seus estudos iniciais, o autor diferencia a avaliação de processo – voltada ao acompanhamento e aperfeiçoamento das ações educativas em desenvolvimento – da avaliação de produto, direcionada à análise dos resultados alcançados ao final de um programa ou intervenção (Stufflebeam, 1971 *apud* Chizzotti, 2016). Posteriormente, essas concepções foram sistematizadas no modelo CIPP, que compreende a avaliação como instrumento de apoio à tomada de decisões e ao aprimoramento das práticas educacionais (Stufflebeam, 2003 *apud* Chizzotti, 2016).

Da mesma forma, as contribuições de Sousa (2016) permitiram ampliar o entendimento sobre as diferentes dimensões da avaliação educacional, evidenciando que a avaliação pode

incidir sobre múltiplos níveis do sistema educativo. Nesse sentido, a avaliação pode envolver o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, a análise das práticas institucionais, a avaliação de currículos e programas educacionais, bem como o monitoramento de sistemas educacionais por meio de avaliações em larga escala.

Ao considerar essas diferentes perspectivas, torna-se possível compreender que a avaliação educacional constitui um processo complexo, que envolve diferentes finalidades, dimensões e níveis de análise. Nesse contexto, os resultados produzidos pelos processos avaliativos não devem ser compreendidos como dados neutros ou meramente técnicos, mas como informações que necessitam ser interpretadas e analisadas à luz das realidades pedagógicas e institucionais nas quais são produzidas.

Essa compreensão torna-se especialmente relevante quando se consideram as avaliações em larga escala desenvolvidas pelos sistemas educacionais, que produzem indicadores sobre o desempenho dos estudantes e orientam a formulação de políticas públicas educacionais. Embora essas avaliações forneçam informações importantes para o monitoramento dos sistemas de ensino, seus resultados somente adquirem sentido pedagógico quando são analisados pelos profissionais da educação e articulados às práticas desenvolvidas nas escolas.

Compreender os fundamentos da avaliação educacional torna-se, portanto, condição essencial para que professores e gestores possam interpretar os resultados produzidos pelos diferentes processos avaliativos e utilizá-los como subsídios para a tomada de decisões pedagógicas. Assim, a avaliação deixa de ser compreendida apenas como um instrumento de controle ou classificação e passa a assumir um papel formativo, contribuindo para a reflexão sobre as práticas educativas e para o aprimoramento das aprendizagens dos estudantes.

É nesse contexto que se insere a presente pesquisa, que busca compreender como os resultados das avaliações educacionais podem ser analisados pelos professores e utilizados como instrumentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas e sobre as dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Parte-se do pressuposto de que a análise pedagógica dos resultados avaliativos pode contribuir para a identificação das necessidades formativas dos docentes e para o aprimoramento das práticas educativas, favorecendo a melhoria das aprendizagens no contexto escolar.

Nesse cenário, o papel da formação de formadores revela-se como o elo estratégico entre a norma e a prática. Não basta que a avaliação seja tecnicamente correta; ela precisa ser pedagogicamente compreendida. É no espaço da formação em serviço – como os momentos de trabalho pedagógico coletivo – que o formador atua para que o dado "frio" dos índices não se torne uma sentença, mas uma pergunta geradora de reflexão. Ao promover uma avaliação

democrática, o formador possibilita que o coletivo docente transforme a pressão por resultados em um processo de corresponsabilidade e melhoria real das aprendizagens.

Diante dessa complexidade, a seção 2 dedicar-se-á a aprofundar as bases da Avaliação Formativa e sua relação intrínseca com a Formação de Professores, estabelecendo o diálogo necessário para compreender como o suporte ao docente pode ressignificar as práticas avaliativas no "chão da escola".

2 AVALIAÇÃO FORMATIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A avaliação educacional ocupa lugar central nos debates do campo da educação, especialmente no que se refere às suas finalidades, aos modos como é utilizada no interior das escolas e às implicações pedagógicas e sociais que dela decorrem. A literatura educacional tem destacado que a avaliação não se configura como prática neutra ou meramente técnica, mas como elemento constitutivo da organização do trabalho escolar e dos processos de ensino e aprendizagem, expressando concepções de educação, de conhecimento e de aluno historicamente construídas (Chizzotti, 2016; Werle, 2014; Saul, 2015).

No contexto escolar, diferentes estudos evidenciam que a avaliação tem sido predominantemente associada a práticas classificatórias e seletivas, centradas na atribuição de notas, conceitos e na hierarquização dos estudantes. Chizzotti (2016) analisa que essa cultura avaliativa amplamente consolidada contribui para que a avaliação seja compreendida prioritariamente como instrumento de julgamento e certificação de desempenhos, em detrimento de sua função pedagógica. Tal perspectiva reforça uma lógica de controle e seleção que incide diretamente sobre as trajetórias escolares dos alunos, sobre a organização do trabalho docente e sobre os sentidos atribuídos ao processo educativo no interior da escola.

Scriven (1967) define a avaliação formativa como aquela realizada durante o desenvolvimento de um processo educativo, com a finalidade de produzir informações que permitam aperfeiçoar o ensino e favorecer a aprendizagem. Já a avaliação somativa refere-se à apreciação realizada ao final de um percurso, tendo como objetivo julgar o valor ou os resultados alcançados.

Ao diferenciar a avaliação voltada ao julgamento final de resultados daquela orientada ao acompanhamento do processo, o autor evidencia que os modos de avaliar se vinculam a finalidades distintas e produzem efeitos diferenciados sobre o ensino e a aprendizagem. Essa distinção teórica permite compreender que a avaliação não se resume a procedimentos ou instrumentos, mas expressa orientações pedagógicas distintas. Essa distinção teórica permite compreender que a avaliação não se resume a procedimentos ou instrumentos, mas expressa orientações pedagógicas distintas. Nesse cenário, a predominância da lógica classificatória contribui para que a avaliação seja compreendida prioritariamente como instrumento de verificação de resultados, em detrimento de sua função pedagógica.

Em contraposição a essa lógica, a literatura que fundamenta a avaliação formativa compreende-a como prática orientada pela regulação das aprendizagens, articulada ao acompanhamento contínuo dos percursos formativos dos alunos. Perrenoud (1999) destaca que

a avaliação formativa se insere no próprio processo de ensino, ao produzir informações que permitem ao professor interpretar as dificuldades dos estudantes, reorganizar estratégias didáticas e favorecer avanços na aprendizagem. Desse modo, avaliar não se restringe à verificação de resultados, mas implica observar, analisar e intervir de forma intencional ao longo do processo educativo, assumindo papel central no trabalho pedagógico.

Um elemento central dessa concepção refere-se ao papel atribuído ao erro no processo de aprendizagem. Davis e Esposito (1990) problematizam a compreensão do erro como falha ou incapacidade e o analisam como indicador das hipóteses construídas pelos alunos, oferecendo subsídios relevantes para a intervenção pedagógica. Ao assumir o erro como parte constitutiva do aprender, a avaliação formativa amplia suas possibilidades de regulação das aprendizagens e de apoio ao trabalho docente, distanciando-se da lógica punitiva e classificatória associada à avaliação somativa.

A efetivação da avaliação formativa, entretanto, não pode ser compreendida de forma dissociada das condições institucionais e dos processos de formação de professores. Tardif (2014) e Saul (2015) ressaltam que a adoção de práticas avaliativas formativas depende de saberes profissionais específicos, de tempos institucionais de reflexão e de políticas de formação continuada que reconheçam o professor como sujeito de decisões pedagógicas. Além disso, a convivência entre avaliação formativa e avaliações de sistema produz tensões que incidem diretamente sobre o cotidiano escolar, exigindo mediações pedagógicas capazes de transformar dados externos em subsídios para a reflexão sobre a prática e para a ação educativa (Werle, 2014; Castro, 2009).

Nesse contexto, esta seção tem como objetivo discutir as concepções de avaliação presentes no campo educacional, diferenciando avaliação somativa e avaliação formativa, problematizando a hegemonia da lógica classificatória na escola e analisando a avaliação formativa como prática orientada pela regulação das aprendizagens e pela formação de professores. Ao articular essas discussões, busca-se compreender os limites e as possibilidades da avaliação no interior da escola, bem como as tensões estabelecidas entre avaliação de sala de aula e avaliação de sistema, constituindo o referencial teórico que orienta as análises e as escolhas metodológicas desenvolvidas nos capítulos seguintes.

2.1 Origem histórica da distinção entre avaliação formativa e avaliação somativa

A distinção entre avaliação formativa e avaliação somativa emerge no campo educacional em um contexto histórico marcado pela necessidade de problematizar os sentidos atribuídos à avaliação e os efeitos produzidos por suas práticas sobre os processos de ensino e aprendizagem. Conforme assinala Scriven (1967), a avaliação não se configura como uma prática homogênea, podendo assumir funções distintas a depender dos objetivos que orientam sua realização e dos usos atribuídos às informações produzidas. Para o autor, a avaliação formativa é realizada durante o desenvolvimento de um processo educativo, com a finalidade de produzir informações que permitam aperfeiçoar o ensino e favorecer a aprendizagem. Já a avaliação somativa refere-se à apreciação realizada ao final de um percurso, tendo como objetivo julgar o valor ou os resultados alcançados. Nesse sentido, a diferenciação entre avaliação formativa e avaliação somativa não se constitui originalmente no interior da sala de aula, mas no âmbito da avaliação de programas educacionais, quando se torna evidente que avaliar pode servir tanto ao aperfeiçoamento de processos quanto ao julgamento de resultados.

Essa distinção aproxima-se da proposta apresentada por Stufflebeam (1971 *apud* Chizzotti, 2016), que diferencia a avaliação de processo e a avaliação de produto. Para o autor, a avaliação de processo tem como finalidade acompanhar o desenvolvimento de uma ação educativa, produzindo informações que permitam compreender sua implementação e aperfeiçoar sua condução. Já a avaliação de produto volta-se à análise dos resultados alcançados ao final de um programa ou intervenção, permitindo julgar sua eficácia e seus impactos. Essa perspectiva reforça a ideia de que diferentes modalidades de avaliação respondem a finalidades distintas.

É nesse contexto que o autor introduz os conceitos de avaliação formativa e avaliação somativa, compreendendo a primeira como instrumento de acompanhamento e ajuste do processo e a segunda como procedimento de apreciação conclusiva do produto alcançado. Tal distinção, ao deslocar o foco da avaliação exclusivamente do resultado para o processo, inaugura uma mudança significativa na forma de compreender o papel da avaliação no campo educacional, ainda que, naquele momento, sua formulação estivesse voltada à avaliação de programas e não diretamente às práticas escolares.

A distinção proposta por Scriven (1967) é, assim, progressivamente incorporada ao campo educacional, passando a orientar reflexões sobre currículo, ensino e aprendizagem. Chizzotti (2016) problematiza que a avaliação escolar se consolidou historicamente sob forte marca classificatória, o que contribuiu para que a avaliação somativa se consolidasse como

referência dominante nas escolas. Nesse movimento, a avaliação formativa passa a ser associada à ideia de acompanhamento contínuo das aprendizagens, enquanto a avaliação somativa se vincula às práticas de certificação e seleção, ainda que essa diferenciação nem sempre se materialize de forma efetiva no cotidiano escolar.

A literatura educacional evidencia que, ao longo de sua institucionalização, a avaliação escolar passou a organizar-se prioritariamente como instrumento de verificação e controle das aprendizagens. Conforme analisa Chizzotti (2016), a atribuição de notas, conceitos e menções assumiu papel central na ordenação das trajetórias escolares, operando como mecanismo legitimador de decisões de aprovação, reprovação e certificação.

Ao problematizar os efeitos das práticas avaliativas classificatórias, Chizzotti (2016) argumenta que, quando reduzida à mensuração de resultados, a avaliação tende a assumir caráter predominantemente classificatório e regulatório. Nesse movimento, a nota deixa de operar como indicativo pedagógico e passa a funcionar como marcador simbólico de sucesso ou fracasso escolar, produzindo estigmatizações e reforçando trajetórias de exclusão. A avaliação, nesse contexto, deixa de contribuir para a compreensão das aprendizagens e passa a legitimar decisões que incidem diretamente sobre a permanência e a progressão dos alunos no sistema escolar.

A literatura também aponta que a consolidação da avaliação somativa no cotidiano escolar é reforçada pelas políticas educacionais orientadas por princípios de eficiência, desempenho e responsabilização. Conforme analisa Chizzotti (2016), a centralidade atribuída aos resultados mensuráveis nas políticas públicas contribui para a difusão de uma cultura avaliativa centrada no produto final, em detrimento da compreensão dos processos de aprendizagem. Nesse contexto, a avaliação passa a ser utilizada como instrumento de monitoramento e controle, fortalecendo práticas classificatórias e ampliando a pressão sobre escolas e professores para a obtenção de resultados considerados satisfatórios.

É no interior desse cenário, marcado pela hegemonia da avaliação somativa e por seus efeitos classificatórios, que a avaliação formativa passa a ser retomada pela literatura educacional como possibilidade de reorientação das práticas avaliativas. À luz da problematização apresentada por Chizzotti (2016), a avaliação formativa distingue-se fundamentalmente da avaliação somativa por não se orientar pelo julgamento final do desempenho, mas pela compreensão do aprender como processo e pela necessidade de acompanhar e sustentar o desenvolvimento das aprendizagens ao longo do percurso escolar. Nesse sentido, a avaliação formativa não se configura como mera técnica ou procedimento

alternativo, mas como expressão de outra concepção de avaliação, comprometida com a garantia do direito de aprender.

Ao retomar a distinção originalmente proposta por Scriven (1967), torna-se possível compreender que a oposição entre avaliação formativa e avaliação somativa não se limita a uma diferença de procedimentos, mas expressa finalidades distintas atribuídas à avaliação. Enquanto a avaliação somativa, conforme delineada por Scriven (1967), se orienta pela apreciação conclusiva de resultados, a avaliação formativa se define pelo acompanhamento do processo, com vistas ao seu aperfeiçoamento contínuo. Essa compreensão é aprofundada por Chizzotti (2016), ao situar a avaliação formativa como condição para a garantia do direito de aprender, uma vez que desloca o foco do julgamento para a responsabilidade pedagógica da escola em sustentar as aprendizagens dos alunos. A articulação entre essas contribuições permite compreender a avaliação não apenas como técnica, mas como prática social e pedagógica situada, cujos sentidos variam conforme os objetivos, os contextos e os usos que dela se fazem.

2.2 A hegemonia da avaliação somativa na escola

A consolidação da avaliação somativa como prática hegemônica no interior da escola é analisada pela literatura educacional como resultado de um processo histórico e político, articulado à expansão dos sistemas de ensino e às demandas de padronização e controle do Estado moderno. No debate desenvolvido por Chizzotti (2016), Werle (2014) e Castro (2009), evidencia-se que a avaliação assume função central na regulação e certificação dos sistemas educacionais. Nesse contexto, a avaliação somativa se consolida como referência dominante, não apenas por sua presença recorrente nas práticas escolares, mas por sua adequação às exigências de controle, monitoramento e prestação de contas impostas pelas políticas educacionais contemporâneas.

No interior da escola, a hegemonia da avaliação somativa manifesta-se de forma concreta por meio da centralidade atribuída à nota, ao conceito e à classificação dos alunos. A partir da problematização de Chizzotti (2016), observa-se a centralidade da nota como elemento estruturante do cotidiano escolar, orientando decisões pedagógicas e administrativas e regulando as trajetórias dos estudantes. Nessa lógica, avaliar passa a significar atribuir um valor mensurável ao desempenho, o que desloca o foco da aprendizagem para o resultado obtido, reforçando práticas avaliativas centradas na verificação e na comparação entre alunos.

A centralidade da avaliação somativa no contexto escolar articula-se a uma lógica classificatória que tende a individualizar o desempenho escolar (Chizzotti, 2016). Nessa

perspectiva, a avaliação opera como mecanismo de seleção, ao hierarquizar os estudantes a partir de resultados mensuráveis e ao legitimar trajetórias escolares desiguais. Werle (2014) acrescenta que essa lógica seletiva se fortalece quando a avaliação se insere em dispositivos institucionais de regulação e controle, contribuindo para que a escola incorpore práticas avaliativas alinhadas à classificação e à comparação em detrimento da análise dos processos de aprendizagem.

A articulação entre avaliação e políticas educacionais contemporâneas contribui de forma decisiva para a consolidação da avaliação somativa como referência dominante nas práticas escolares. Werle (2014) analisa que, no contexto das reformas educacionais orientadas pela lógica da responsabilização, a avaliação passa a cumprir uma função estratégica de regulação dos sistemas de ensino, ao produzir indicadores que subsidiam decisões administrativas e políticas. Nesse movimento, o desempenho dos alunos é convertido em parâmetro para aferir a eficácia das instituições escolares e do trabalho docente, reforçando a centralidade de práticas avaliativas voltadas à mensuração de resultados. Castro (2009) acrescenta que essa lógica de monitoramento e controle tende a induzir as escolas a alinharem suas práticas avaliativas às exigências do sistema, fortalecendo o uso de instrumentos somativos em detrimento de abordagens voltadas à compreensão dos processos de aprendizagem.

Os efeitos dessa lógica de responsabilização e regulação do sistema educacional incidem diretamente sobre a organização do trabalho pedagógico nas escolas. Werle (2014) observa que, diante da centralidade atribuída aos resultados avaliativos externos, as instituições escolares tendem a reorganizar seus tempos, conteúdos e estratégias didáticas em função do desempenho mensurável esperado. Castro (2009) complementa que essa pressão por resultados induz à adoção de práticas avaliativas alinhadas aos formatos e critérios das avaliações em larga escala, contribuindo para a priorização de conteúdos avaliados e para o fortalecimento de abordagens somativas. Nessa perspectiva, como problematiza Chizzotti (2016), a avaliação tende a afastar-se de sua função pedagógica, ao subordinar o processo de ensino à lógica do resultado, restringindo as possibilidades de acompanhamento efetivo das aprendizagens.

À luz dessas análises, a hegemonia da avaliação somativa no contexto escolar pode ser compreendida como expressão de uma racionalidade educacional que articula práticas historicamente consolidadas e políticas públicas orientadas pela lógica da responsabilização e do controle de resultados. Werle (2014) e Castro (2009) evidenciam que a centralidade atribuída aos indicadores de desempenho fortalece práticas avaliativas voltadas à mensuração e à comparação, incidindo diretamente sobre a organização do trabalho pedagógico e sobre as decisões curriculares das escolas. Chizzotti (2016) adverte, ainda, que, quando essa lógica se

impõe como referência dominante, a avaliação tende a afastar-se de sua função educativa, ao priorizar o julgamento e a certificação em detrimento da compreensão dos processos de aprendizagem.

Nesse cenário, a avaliação somativa passa a ocupar posição central nas práticas escolares, orientando decisões pedagógicas, curriculares e institucionais. Contudo, quando essa modalidade se consolida como referência dominante, a avaliação tende a restringir-se à verificação de resultados e à classificação dos estudantes, reduzindo suas possibilidades de contribuir para o acompanhamento e a regulação das aprendizagens. Torna-se necessário, portanto, problematizar os limites pedagógicos dessa centralidade e compreender em que medida a predominância da avaliação somativa pode comprometer a função formativa da avaliação no contexto escolar. Esses limites serão discutidos na seção seguinte.

2.3 Limites pedagógicos da avaliação somativa

A literatura educacional tem problematizado os limites pedagógicos da avaliação somativa quando esta é tomada como eixo central das práticas avaliativas escolares. Chizzotti (2016) argumenta que, ao concentrar-se na mensuração de resultados e na certificação de desempenhos, a avaliação somativa revela-se insuficiente para compreender os processos de aprendizagem e para orientar intervenções pedagógicas consistentes. Nessa perspectiva, a ênfase no produto final tende a obscurecer os percursos formativos dos alunos, reduzindo a complexidade do aprender a indicadores pontuais e descontextualizados, o que compromete o acompanhamento efetivo das aprendizagens ao longo do tempo.

A literatura educacional também aponta que práticas avaliativas centradas na classificação e na seleção podem contribuir para decisões institucionais como retenção e progressão condicionada. Chizzotti (2016) observa que essa lógica desloca para o aluno a centralidade do resultado. Nessa lógica, a avaliação deixa de operar como instrumento de compreensão pedagógica e passa a funcionar como mecanismo, reforçando processos de diferenciação escolar que passa a funcionar como mecanismo classificatório, reforçando processos de diferenciação escolar, ao transformar dificuldades de aprendizagem em evidências de incapacidade individual.

A compreensão dos limites pedagógicos da avaliação somativa pode ser aprofundada a partir da própria finalidade que lhe deu origem. Scriven (1967), ao distinguir avaliação formativa e avaliação somativa, define esta última como um procedimento voltado à apreciação conclusiva de resultados, não à regulação do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a

avaliação somativa não se configura como inadequada em si, mas revela limites quando é utilizada como eixo orientador das práticas pedagógicas, uma vez que não foi concebida para informar intervenções ao longo do percurso formativo. Chizzotti (2016) retoma essa distinção para evidenciar que, ao assumir a avaliação somativa como referência central, a escola tende a reforçar práticas classificatórias que pouco contribuem para a compreensão das dificuldades dos alunos e para a reorganização do ensino. Assim, os limites pedagógicos da avaliação somativa não decorrem apenas de seu uso excessivo, mas de sua própria natureza e finalidade, que a tornam insuficiente para sustentar processos educativos comprometidos com a aprendizagem de todos.

A avaliação somativa, quando tomada como referência central das práticas escolares, contribui, ainda, para a naturalização das desigualdades educacionais, ao transformar diferenças sociais e pedagógicas em diferenças de desempenho escolar. Saviani (1997) argumenta que o fracasso escolar não pode ser compreendido como resultado de incapacidades individuais, mas como expressão das condições históricas e sociais que estruturam o funcionamento da escola e do sistema educacional. Nessa direção, a avaliação, quando utilizada predominantemente como mecanismo de classificação, tende a reforçar interpretações que individualizam as dificuldades de aprendizagem, deslocando para o aluno a responsabilidade por resultados que também são produzidos no interior das práticas pedagógicas e das condições institucionais da escola. Tal compreensão corrobora a necessidade de analisar criticamente os resultados avaliativos, buscando compreender as dificuldades de aprendizagem como fenômenos pedagógicos que exigem intervenção docente e reorganização das práticas de ensino.

Ao discutir os usos pedagógicos da avaliação, Chizzotti (2016) argumenta que a avaliação somativa, por privilegiar o registro final do desempenho, produz informações insuficientes para orientar intervenções didáticas ao longo do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, os resultados somativos tendem a informar “o que” foi alcançado, mas não permitem compreender, com a profundidade necessária, “como” os alunos estão aprendendo, quais obstáculos enfrentam e quais mediações seriam requeridas para favorecer avanços. Saul (2015) reforça essa crítica ao compreender a avaliação como prática indissociável de um projeto pedagógico e de uma concepção de educação, destacando que procedimentos avaliativos centrados na classificação reduzem o potencial formativo da avaliação e enfraquecem sua função de retroalimentar o ensino. Desse modo, conforme indicam esses autores, a centralidade da avaliação somativa limita a construção de um acompanhamento pedagógico contínuo e compromete a possibilidade de tomar a avaliação como elemento estruturante de decisões docentes orientadas à aprendizagem.

Além disso, a centralidade da avaliação somativa pode contribuir para a individualização das dificuldades de aprendizagem, ao deslocar para o aluno a responsabilidade por resultados que são produzidos em contextos institucionais e pedagógicos específicos. À luz da crítica desenvolvida por Chizzotti (2016) à centralidade do resultado final, pode-se compreender que, ao registrar o desempenho de forma pontual e conclusiva, a avaliação somativa tende a obscurecer as condições de ensino, os processos de mediação pedagógica e as responsabilidades da escola na produção das aprendizagens. Saviani (1997) reforça essa análise ao afirmar que a atribuição do fracasso ao indivíduo constitui uma estratégia recorrente de ocultamento das determinações sociais e escolares que incidem sobre o processo educativo. Nesse sentido, conforme indicam esses autores, a avaliação somativa, quando tomada como referência central, contribui para deslocar o foco da análise pedagógica do sistema e das práticas escolares para o desempenho individual do aluno, limitando a compreensão das causas reais das dificuldades de aprendizagem.

À luz das análises apresentadas, a literatura converge ao indicar que a avaliação somativa, quando assumida como eixo central das práticas avaliativas escolares, apresenta limites pedagógicos significativos para o acompanhamento e a promoção das aprendizagens.

Chizzotti (2016) enfatiza que sua ênfase no resultado final e na certificação restringe a produção de informações capazes de orientar intervenções pedagógicas ao longo do processo educativo. Scriven (1967) já havia sinalizado que a avaliação somativa não foi concebida para regular a aprendizagem, mas para julgar resultados ao término de um percurso, o que explica sua insuficiência quando utilizada como referência principal no cotidiano escolar. Saviani (1997) acrescenta que, ao operar por meio de critérios uniformes e classificatórios, a avaliação somativa tende a reforçar desigualdades e a deslocar a responsabilidade pelo fracasso para o indivíduo, obscurecendo as determinações pedagógicas e sociais que incidem sobre o aprender. Assim, conforme indicam esses autores, os limites pedagógicos da avaliação somativa evidenciam a necessidade de outra lógica avaliativa, orientada não pelo julgamento, mas pelo acompanhamento e pela regulação das aprendizagens, questão que será aprofundada na seção seguinte.

2.4 Avaliação formativa, regulação das aprendizagens e o papel do erro

No campo da avaliação educacional, a avaliação formativa é compreendida como uma prática orientada pela regulação das aprendizagens, assumindo papel central no acompanhamento dos percursos formativos dos alunos. Perrenoud (1999) aprofunda essa

discussão ao associar a avaliação formativa à capacidade do professor de observar, interpretar e intervir de maneira intencional sobre os processos de aprendizagem, com vistas a favorecer o progresso dos estudantes. Nessa perspectiva, a avaliação passa a constituir instrumento de análise pedagógica das dificuldades apresentadas pelos alunos, permitindo ao professor identificar obstáculos no processo de aprendizagem e reorganizar suas estratégias de ensino. Assim, avaliar formativamente implica mobilizar informações produzidas pelas atividades avaliativas para orientar decisões pedagógicas voltadas à promoção das aprendizagens.

Um aspecto central dessa concepção de avaliação diz respeito à compreensão do erro como indicador do processo de aprendizagem. Ao contrário da lógica classificatória, na qual o erro é interpretado como falha ou incapacidade, a literatura que fundamenta a avaliação formativa passa a atribuir ao erro um estatuto pedagógico distinto. Davis e Esposito (1990) argumentam que o erro constitui elemento revelador das hipóteses construídas pelos alunos, oferecendo pistas importantes sobre os modos de pensar e os caminhos percorridos na construção do conhecimento. Nessa abordagem, o erro não é negado nem penalizado, mas analisado como dado fundamental para orientar a intervenção pedagógica.

Essa mudança de olhar está diretamente relacionada à lógica da regulação das aprendizagens proposta por Perrenoud (1999), uma vez que a intervenção pedagógica se fundamenta na leitura qualificada dos dados produzidos pela avaliação. Nessa abordagem, o erro deixa de ser compreendido como falha e passa a constituir-se como indicador relevante para a interpretação das dificuldades dos alunos e para a reorganização das intervenções pedagógicas.

A implementação da avaliação formativa no cotidiano da sala de aula, entretanto, não ocorre de forma simples ou linear, especialmente em contextos escolares atravessados por múltiplas demandas institucionais e pressões externas. Perrenoud (1999) reconhece que a regulação das aprendizagens exige condições pedagógicas e organizacionais que nem sempre estão presentes nas escolas, como tempo para análise dos dados avaliativos, autonomia docente para reorganizar o ensino e espaços coletivos de reflexão sobre a prática. Nesses contextos, a avaliação formativa tende a conviver com práticas somativas consolidadas, o que pode limitar seu potencial regulador e reduzir sua eficácia no acompanhamento das aprendizagens.

Ao tratar do trabalho docente, Tardif (2014) contribui para compreender esses limites ao analisar os saberes que fundamentam a prática dos professores. Segundo o autor, o trabalho docente é constituído por saberes heterogêneos, produzidos na formação inicial, na experiência profissional e nas prescrições institucionais. Nessa perspectiva, a adoção de práticas avaliativas

formativas depende não apenas de conhecimentos teóricos, mas também das condições concretas em que o professor exerce seu trabalho.

A literatura aponta, ainda, que a convivência entre lógicas avaliativas distintas no interior da escola tende a gerar tensões no trabalho pedagógico. Perrenoud (1999) observa que, mesmo quando o professor reconhece o valor da avaliação formativa, as exigências de certificação, classificação e prestação de contas frequentemente impõem limites à sua implementação. Assim, a regulação das aprendizagens passa a ocorrer de forma parcial ou fragmentada, restringindo-se a momentos pontuais, em vez de constituir eixo estruturante da prática docente.

Nesse cenário, o papel do erro como indicador pedagógico também pode ser esvaziado quando as práticas avaliativas permanecem orientadas pela lógica do resultado. Davis e Esposito (1990) alertam que, em contextos nos quais o erro continua sendo associado à falha ou à incapacidade, perde-se a possibilidade de utilizá-lo como fonte de informação para a intervenção pedagógica. A análise do erro, fundamental para a regulação das aprendizagens, exige tempo, intencionalidade e condições de trabalho que permitam ao professor interpretar os indícios do pensamento dos alunos e transformá-los em ações pedagógicas significativas.

Dessa forma, a literatura converge ao indicar que a efetivação da avaliação formativa e da regulação das aprendizagens depende de processos formativos que favoreçam a compreensão crítica dos instrumentos avaliativos e a reflexão sistemática sobre a prática docente. Perrenoud (1999) enfatiza que a avaliação formativa não se reduz a um conjunto de técnicas, mas pressupõe uma postura profissional orientada pela análise contínua das aprendizagens e pela responsabilidade pedagógica do professor em intervir para favorecê-las. Dessa forma, compreender o papel do erro, interpretar os dados avaliativos e articular avaliação e ensino constituem dimensões indissociáveis de uma prática avaliativa comprometida com a aprendizagem dos alunos.

Ao tratar da avaliação formativa como dimensão constitutiva do trabalho docente, Saul (2015) destaca sua estreita relação com os processos de formação do professor. Para a autora, a avaliação constitui uma prática pedagógica e política, indissociável de um projeto educativo comprometido com a democratização das aprendizagens. Nessa perspectiva, a avaliação formativa não se limita a informar resultados, mas assume função formadora ao possibilitar ao professor analisar sua própria prática e redimensionar o ensino a partir das evidências produzidas no cotidiano da sala de aula.

A avaliação formativa, ao demandar análise contínua dos processos de aprendizagem e tomada de decisões pedagógicas fundamentadas, coloca o professor em posição reflexiva diante

de sua prática. Saul (2015) destaca que esse movimento pressupõe espaços institucionais de formação que favoreçam a problematização das ações docentes e a construção coletiva de sentidos sobre ensinar e avaliar. Assim, a regulação das aprendizagens não se restringe ao acompanhamento dos alunos, mas envolve também a autorregulação do trabalho docente, na medida em que o professor revisita suas escolhas pedagógicas à luz dos dados avaliativos.

Perrenoud (1999) contribui para essa discussão ao afirmar que a avaliação formativa se configura como dispositivo privilegiado de formação em serviço, pois exige do professor a mobilização de saberes profissionais para interpretar situações de aprendizagem e decidir sobre intervenções adequadas. Nessa perspectiva, avaliar formativamente implica observar as produções dos alunos, formular hipóteses sobre suas dificuldades e ajustar estratégias pedagógicas ao longo do processo de ensino. A avaliação passa, assim, a integrar o desenvolvimento profissional docente, articulando prática, reflexão e tomada de decisão.

Ao considerar o papel do erro nesse processo, Davis e Esposito (1990) destacam que sua análise contribui não apenas para a aprendizagem dos alunos, mas também para a formação do professor. A leitura dos erros como indícios do pensamento dos estudantes exige do docente competências interpretativas que se constroem e se aprofundam ao longo da prática pedagógica. Nesse sentido, o erro assume função formadora ao revelar limites das estratégias de ensino adotadas e ao orientar a reorganização das práticas pedagógicas.

Saul (2015) e Perrenoud (1999) destacam que a efetivação da avaliação formativa depende de condições institucionais que reconheçam seu potencial formador e regulador. Para os autores, a consolidação dessa lógica avaliativa requer políticas de formação continuada que superem abordagens prescritivas e valorizem a reflexão sobre a prática, a análise dos dados avaliativos e a construção coletiva de saberes docentes. Nessas condições, a avaliação formativa pode assumir papel estratégico na articulação entre aprendizagem dos alunos e desenvolvimento profissional dos professores, reafirmando sua centralidade no trabalho pedagógico.

A consolidação da avaliação formativa como prática orientadora do trabalho pedagógico está diretamente condicionada às formas como as instituições escolares organizam tempos, espaços e dispositivos de formação docente. Perrenoud (1999) ressalta que a regulação das aprendizagens exige condições institucionais que permitam ao professor observar, registrar, analisar e discutir coletivamente os dados produzidos pela avaliação, o que implica rever a organização do trabalho escolar tradicionalmente fragmentada. Sem tempos institucionais destinados à análise pedagógica e à reflexão sobre a prática, a avaliação formativa tende a ser reduzida a iniciativas individuais, perdendo seu potencial estruturante.

Ao analisar políticas de formação continuada, Saul (2015) aponta que modelos formativos centrados na transmissão de técnicas e prescrições curriculares mostram-se insuficientes para sustentar práticas avaliativas formativas. Para a autora, a avaliação, compreendida como prática pedagógica e política, exige processos formativos que favoreçam a problematização do cotidiano escolar e a construção coletiva de sentidos sobre ensinar, aprender e avaliar. Nessa perspectiva, a formação docente precisa articular teoria e prática, reconhecendo o professor como sujeito de saberes.

Tardif (2014) contribui para essa análise ao afirmar que os saberes docentes são produzidos na intersecção entre a formação acadêmica, a experiência profissional e as exigências institucionais. Assim, a incorporação da avaliação formativa depende das condições concretas em que o professor trabalha, incluindo carga horária, número de alunos, apoio pedagógico e reconhecimento institucional de práticas reflexivas. Quando essas condições não são asseguradas, a avaliação tende a permanecer subordinada à lógica somativa, mesmo quando os professores reconhecem teoricamente a importância da regulação das aprendizagens.

Perrenoud (1999) observa que políticas educacionais fortemente orientadas por avaliações externas e mecanismos de responsabilização podem tensionar os esforços institucionais voltados à consolidação da avaliação formativa. Para o autor, a coexistência de lógicas avaliativas distintas no interior do mesmo sistema gera contradições que recaem diretamente sobre o trabalho docente, exigindo constantes negociações entre exigências de desempenho e compromissos pedagógicos com a aprendizagem. Nessas circunstâncias, a avaliação formativa corre o risco de ser marginalizada ou incorporada de modo superficial, sem alterar efetivamente as práticas avaliativas dominantes.

Saul (2015) destaca que enfrentar essas tensões requer políticas de formação continuada que promovam espaços coletivos de reflexão e decisão pedagógica, nos quais os professores possam analisar criticamente os dados avaliativos, discutir o papel do erro e compartilhar estratégias de intervenção. A avaliação formativa, nesse sentido, deixa de ser responsabilidade individual do docente e passa a constituir objeto de trabalho coletivo da escola, articulando projeto pedagógico, formação e acompanhamento das aprendizagens.

Nesse sentido, Sousa e Ferreira (2019) destacam que a leitura dos resultados avaliativos exige um processo de interpretação pedagógica. Conforme afirmam as autoras, “analisar os dados de uma avaliação exige que o sujeito identifique o que está sendo medido e os resultados obtidos, e que observe as dificuldades e os avanços apresentados pelos alunos” (Sousa; Ferreira, 2019, p. 16).

Werle (2014) argumenta que as avaliações em larga escala assumem papel central na regulação dos sistemas educacionais, ao produzirem indicadores que orientam políticas públicas, a distribuição de recursos e mecanismos de responsabilização. Nesse contexto, a avaliação de sistema opera segundo lógica distinta da avaliação formativa, pois se orienta pela mensuração e comparação de resultados em larga escala, não tendo como finalidade direta a intervenção pedagógica no cotidiano da sala de aula.

Castro (2009) contribui para essa distinção ao afirmar que as avaliações de sistema cumprem funções diagnósticas e administrativas no âmbito da gestão educacional, produzindo informações que permitem acompanhar o desempenho das redes de ensino e subsidiar decisões políticas. Entretanto, a autora ressalta que tais avaliações não foram concebidas para orientar diretamente o trabalho pedagógico do professor, o que limita sua utilização como instrumento de regulação das aprendizagens. A transposição direta dos resultados das avaliações externas para o cotidiano escolar, sem mediações pedagógicas adequadas, tende a reforçar práticas avaliativas somativas e a intensificar a pressão por resultados, em detrimento da análise dos processos de aprendizagem.

Perrenoud (1999, p. 90) afirma que “a avaliação formativa participa da regulação das aprendizagens e contribui para orientar as intervenções pedagógicas do professor”. Para o autor, avaliar formativamente implica interpretar os processos de aprendizagem, acompanhar os percursos dos estudantes e ajustar o ensino de acordo com suas necessidades. Assim, a avaliação formativa e a avaliação de sistema operam em níveis distintos, com finalidades e usos específicos, ainda que frequentemente sejam confundidas no discurso e na prática escolar.

Sousa e Ferreira (2019) analisam que a tensão entre avaliação formativa e avaliação de sistema se intensifica quando os resultados das avaliações externas passam a ser utilizados como critérios centrais de julgamento do trabalho docente e da eficácia das escolas. As autoras destacam que, nesse contexto, as escolas tendem a reorganizar suas práticas em função dos resultados esperados pelos sistemas de avaliação. Conforme afirmam, "A escola, pressionada pela lógica das avaliações de larga escala, tende a reorganizar suas práticas pedagógicas em função dos resultados a serem alcançados, o que pode reduzir o espaço para a análise mais aprofundada dos processos de aprendizagem" (Sousa; Ferreira, 2019, p. 17).

Nesse cenário, a avaliação sistêmica influencia, ainda que indiretamente, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, ao estimular estratégias voltadas à melhoria dos indicadores de desempenho e ao cumprimento das metas estabelecidas pelos sistemas educacionais. Werle (2014) observa que as avaliações em larga escala passam a influenciar

decisões institucionais e práticas escolares, mesmo quando não foram concebidas originalmente para regular diretamente o trabalho pedagógico em sala de aula.

Há o risco de a avaliação formativa perder sua centralidade quando o processo educativo passa a privilegiar resultados mensuráveis definidos por critérios externos à rotina da sala de aula, em detrimento da análise qualitativa dos percursos de aprendizagem dos estudantes. Werle (2014) ressalta que essa lógica de responsabilização pode levar à padronização das práticas pedagógicas, restringindo a autonomia docente e limitando o uso pedagógico dos dados de avaliação. Nessa situação, quando os resultados externos são aplicados de forma prescritiva e desconsideram o contexto pedagógico, surgem barreiras significativas à articulação entre avaliação de sistema e avaliação formativa.

Saul (2015) problematiza essa relação ao afirmar que a avaliação, quando apropriada exclusivamente como instrumento de controle e responsabilização, perde seu potencial pedagógico e formativo. A autora defende que a articulação entre avaliação de sistema e avaliação formativa exige processos coletivos de interpretação dos dados capazes de transformar informações externas em subsídios para a reflexão pedagógica, sem reduzir o trabalho docente à lógica do desempenho. Nessa perspectiva, os resultados das avaliações de sistema só contribuem para a melhoria da educação quando analisados criticamente e integrados a processos formativos que respeitem a complexidade do ensinar e do aprender.

Desse modo, conforme indicam Werle (2014), Castro (2009), Perrenoud (1999) e Saul (2015), a articulação entre avaliação formativa e avaliação de sistema constitui desafio central para a organização do trabalho pedagógico e para a formulação de políticas educacionais comprometidas com a aprendizagem. Compreender as diferenças entre essas duas dimensões da avaliação, bem como as tensões que se estabelecem entre elas no cotidiano escolar, torna-se fundamental para analisar as práticas avaliativas desenvolvidas nas escolas e situar a investigação apresentada nesta pesquisa.

As discussões desenvolvidas ao longo desta seção permitiram compreender a avaliação como prática pedagógica e social atravessada por diferentes concepções, finalidades e usos no contexto educacional. A distinção entre avaliação somativa e avaliação formativa, originalmente formulada por Scriven (1967), evidenciou que os modos de avaliar não se diferenciam apenas por procedimentos, mas expressam lógicas distintas de compreensão do ensinar e do aprender. Assim, foi possível observar que a hegemonia da avaliação somativa nas escolas está associada a dinâmicas políticas e institucionais que privilegiam a classificação, a certificação e o controle de resultados, conforme analisam Chizzotti (2016), Werle (2014) e Castro (2009).

A análise dos limites pedagógicos da avaliação somativa revela que, quando tomada como eixo central das práticas avaliativas, essa lógica mostra-se insuficiente para acompanhar os processos de aprendizagem, enfrentar desigualdades educacionais e sustentar intervenções pedagógicas consistentes. À luz da crítica à mensuração desenvolvida por Chizzotti (2016) e da análise estrutural proposta por Saviani (1997), a centralidade do julgamento e da mensuração tende a individualizar dificuldades e a naturalizar desigualdades produzidas no interior do sistema escolar. A retomada da finalidade original da avaliação somativa, conforme explicitada por Scriven (1967), permite compreender que esses limites decorrem também de sua própria natureza, uma vez que ela não foi concebida para regular aprendizagens.

Em contraposição, a avaliação formativa foi discutida como prática orientada pela regulação das aprendizagens, assumindo papel central no acompanhamento dos percursos formativos dos alunos e na reorganização do ensino. A contribuição de Perrenoud (1999) permitiu compreender a avaliação formativa como processo contínuo, articulado à observação, à interpretação e à intervenção pedagógica. Nesse contexto, o erro passa a ser compreendido como indicador relevante do processo de aprendizagem, oferecendo subsídios para a regulação das aprendizagens e para a tomada de decisões docentes (Davis; Esposito, 1990).

A análise das condições de implementação da avaliação formativa indicou, ainda, que sua efetivação depende de fatores institucionais e formativos que extrapolam a ação individual do professor. As contribuições de Tardif (2014) e Saul (2015) ressaltam que a avaliação formativa exige saberes profissionais específicos, tempos institucionais de reflexão e políticas de formação continuada que reconheçam o professor como sujeito de saberes e decisões pedagógicas. A coexistência de lógicas avaliativas distintas, especialmente em contextos marcados pela centralidade das avaliações de sistema, produz tensões que incidem diretamente sobre o trabalho docente e sobre as possibilidades de regulação das aprendizagens.

A articulação entre avaliação formativa e avaliação de sistema evidencia uma tensão estrutural que incide diretamente sobre as possibilidades de regulação das aprendizagens no interior da escola. Conforme analisam Werle (2014) e Castro (2009), as avaliações em larga escala operam a partir de lógicas de padronização e produção de indicadores de desempenho. Nesse contexto, instrumentos de avaliação de sistema tendem a privilegiar respostas corretas e desempenhos quantificáveis, o que pode reduzir o espaço para a análise pedagógica do erro como indicador do processo de aprendizagem (Davis; Esposito, 1990; Perrenoud, 1999).

Essa descontinuidade entre os dados produzidos pelas avaliações externas e as necessidades pedagógicas do trabalho em sala de aula pode limitar o uso formativo dessas informações, especialmente quando os resultados são apropriados de forma prescritiva e

descontextualizada. Perrenoud (1999) adverte que a regulação das aprendizagens exige informações qualitativas, situadas e sensíveis às hipóteses construídas pelos alunos, o que não pode ser substituído por indicadores padronizados. Assim, a contribuição das avaliações de sistema para a melhoria das aprendizagens depende de processos de mediação pedagógica que permitam ao professor interpretar criticamente os dados externos e articulá-los às observações produzidas no cotidiano da sala de aula.

Nesse contexto, a distinção entre a regulação das aprendizagens, própria da avaliação formativa, e a regulação do sistema educacional, característica das avaliações em larga escala, constitui elemento central para compreender as tensões do trabalho pedagógico contemporâneo. Perrenoud (1999) define a regulação das aprendizagens como processo contínuo que se constrói a partir da observação dos percursos dos alunos, da interpretação de suas produções e da tomada de decisões pedagógicas orientadas à superação de dificuldades. Em contraste, a regulação do sistema educacional, conforme analisam Werle (2014) e Castro (2009), opera por meio de indicadores padronizados voltados à mensuração e comparação de resultados em larga escala.

Embora as avaliações de sistema possam oferecer diagnósticos gerais sobre o desempenho das redes de ensino, seus dados não foram concebidos para orientar diretamente a intervenção pedagógica no cotidiano escolar. Perrenoud (1999) alerta que substituir a regulação das aprendizagens por mecanismos de controle sistêmico empobrece o processo educativo ao reduzir a complexidade do aprender a indicadores quantitativos e desconsiderar as mediações pedagógicas necessárias à promoção das aprendizagens. Assim, compreender a especificidade de cada lógica avaliativa revela-se fundamental para evitar a subordinação da avaliação formativa à regulação do sistema e para preservar seu potencial pedagógico no acompanhamento dos alunos.

Nesse cenário, o erro corre o risco de perder sua centralidade pedagógica em contextos fortemente orientados por políticas de responsabilização e avaliações externas. Davis e Esposito (1990) destacam que, na avaliação formativa, o erro constitui dado privilegiado para compreender as hipóteses elaboradas pelos alunos e orientar intervenções pedagógicas. Entretanto, quando a avaliação se organiza prioritariamente em função de resultados mensuráveis, o erro tende a ser interpretado apenas como resposta incorreta. Dessa forma, Perrenoud (1999) e Saul (2015) alertam que a centralidade de indicadores de desempenho pode reduzir o espaço para práticas pedagógicas voltadas à análise dos processos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o erro deixa de ser compreendido como oportunidade de reflexão e reconstrução do conhecimento e passa a ser tratado como obstáculo a ser eliminado, em função da pressão por resultados positivos. Tal deslocamento compromete não apenas a aprendizagem

dos alunos, mas também os processos formativos dos professores, ao limitar as possibilidades de reflexão crítica sobre a prática e de tomada de decisões pedagógicas fundamentadas. Assim, a preservação do papel pedagógico do erro requer políticas e práticas institucionais que reconheçam os limites das avaliações de sistema e assegurem espaços formativos para a análise contextualizada dos dados avaliativos, em consonância com os princípios da avaliação formativa.

Nessa direção, Sousa e Ferreira (2019) argumentam que os resultados das avaliações de larga escala, embora produzidos a partir de uma lógica predominantemente somativa, podem assumir função pedagógica quando apropriados criticamente no interior da escola. Para as autoras, as avaliações externas não devem ser compreendidas como instrumentos capazes de regular diretamente as aprendizagens, mas como dispositivos que produzem informações relevantes sobre o desempenho dos estudantes e das redes de ensino. A potência formativa desses dados depende, portanto, das mediações realizadas pelos professores e pelas equipes escolares ao interpretar os resultados à luz das condições concretas de ensino e aprendizagem.

Essa mediação pedagógica exige condições institucionais específicas, especialmente no que se refere à formação docente e à organização do trabalho coletivo nas escolas. Conforme destaca Saul (2015), a avaliação somente assume caráter formativo quando integrada a processos reflexivos que envolvem análise, interpretação e tomada de decisões pedagógicas fundamentadas. Nesse sentido, os dados provenientes das avaliações de sistema não substituem a avaliação realizada na sala de aula, mas podem contribuir para problematizar práticas pedagógicas, identificar dificuldades recorrentes de aprendizagem e orientar ações formativas voltadas ao aprimoramento do ensino.

Dessa forma, torna-se fundamental explicitar a distinção entre a avaliação de larga escala, de natureza predominantemente somativa, e a avaliação da aprendizagem desenvolvida no interior da sala de aula e orientada por princípios formativos. Enquanto a avaliação de larga escala tem como finalidade produzir informações padronizadas sobre o desempenho dos alunos e das redes de ensino, operando em tempos e escalas externas ao cotidiano escolar, a avaliação da aprendizagem em sala de aula se constitui como prática situada, contínua e diretamente articulada aos processos de ensino e aprendizagem. Como destacam Werle (2014) e Sousa e Ferreira (2019), essas modalidades de avaliação respondem a lógicas distintas, não se confundem em seus objetivos nem em suas funções pedagógicas e produzem efeitos diferenciados sobre o trabalho docente e sobre a organização da escola.

Reconhecer essa distinção é condição essencial para evitar leituras reducionistas que atribuem às avaliações de larga escala um papel que elas não podem cumprir, como o de regular

diretamente as aprendizagens dos alunos. Perrenoud (1999) argumenta que a regulação das aprendizagens pressupõe a observação fina dos percursos individuais dos estudantes, a interpretação de erros, a análise de hipóteses e a intervenção pedagógica contínua – elementos que somente podem ser produzidos no contexto da sala de aula. Nessa perspectiva, a avaliação formativa se diferencia radicalmente da avaliação somativa de sistema ao assumir como foco central o acompanhamento do processo de aprendizagem, e não apenas a certificação de resultados.

Entretanto, a distinção entre essas modalidades de avaliação não implica uma oposição absoluta ou a impossibilidade de diálogo entre elas. Saul (2015) e Sousa e Ferreira (2019) destacam que os resultados das avaliações de larga escala podem constituir ponto de partida para práticas formativas, desde que sejam apropriados criticamente no interior da escola e mediados pelo trabalho docente. A transformação de dados externos em subsídios pedagógicos exige processos coletivos de análise, formação continuada e contextualização das informações, de modo que os resultados produzidos em escala sistêmica possam contribuir para a reflexão sobre o ensino e para a reorganização das práticas pedagógicas.

Assim, a possibilidade de produzir usos formativos a partir de avaliações somativas de larga escala não reside nos instrumentos em si, mas nas mediações pedagógicas e institucionais que se estabelecem no contexto escolar. Quando os resultados são interpretados à luz das condições concretas de ensino, articulados ao conhecimento que os professores possuem de seus alunos e integrados a processos formativos, a avaliação de sistema pode contribuir para alimentar práticas de regulação das aprendizagens. É nesse espaço de tensão e mediação que se insere o problema desta pesquisa, ao investigar como os dados provenientes de avaliações externas podem ser analisados pelos professores e ressignificados no interior da escola em práticas avaliativas orientadas pela aprendizagem.

Sintetizando as discussões desenvolvidas ao longo desta seção, pode-se afirmar que a avaliação educacional se organiza a partir de lógicas distintas, que respondem a finalidades, escalas e usos específicos no interior dos sistemas de ensino e das práticas escolares. A distinção entre avaliação somativa, avaliação formativa e avaliação de sistema evidenciou que essas modalidades não se confundem nem podem ser compreendidas como equivalentes em seus efeitos pedagógicos. Conforme indicam Scriven (1967), Perrenoud (1999), Chizzotti (2016), Werle (2014) e Saul (2015), a avaliação formativa caracteriza-se pela regulação contínua das aprendizagens no contexto da sala de aula, enquanto as avaliações de larga escala operam predominantemente na regulação dos sistemas educacionais por meio da mensuração e comparação de resultados.

A análise dos limites pedagógicos da avaliação somativa e das tensões produzidas pela centralidade das avaliações de sistema evidencia que a utilização pedagógica dos dados externos não ocorre de forma automática. Ao contrário, sua contribuição para a aprendizagem depende de processos de mediação pedagógica, formação docente e leitura contextualizada das informações produzidas, conforme discutem Werle (2014), Saul (2015) e Sousa e Ferreira (2019). Nesse sentido, a possibilidade de articular avaliações de larga escala e práticas formativas não reside na sobreposição de funções, mas no reconhecimento de suas diferenças e na construção de espaços institucionais que permitam transformar resultados somativos em subsídios para a reflexão e a reorganização do ensino.

Assim, ao delimitar conceitualmente as distinções e as articulações entre avaliação de sistema e avaliação da aprendizagem, esta seção estabelece o referencial teórico que sustenta a investigação desenvolvida nesta pesquisa. A compreensão dessas tensões torna-se fundamental para analisar de que modo os dados provenientes das avaliações externas podem ser apropriados pelos professores no interior da escola e utilizados como subsídio para a reflexão sobre as práticas pedagógicas e para a reorganização das ações de ensino voltadas à aprendizagem dos alunos.

3 O CONTEXTO DA PESQUISA E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DADOS

Esta seção tem como objetivo caracterizar o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida, explicitando as condições institucionais, organizacionais e pedagógicas que incidem sobre a produção e a interpretação dos dados analisados. A apresentação do campo empírico busca situar a escola investigada, bem como as condições de funcionamento do sistema de ensino e do trabalho pedagógico que atravessam as práticas avaliativas e o uso dos resultados das avaliações externas.

Parte-se do entendimento de que os dados educacionais não são produzidos nem interpretados de forma isolada, mas expressam condições concretas de funcionamento das escolas, políticas educacionais em vigor e dinâmicas institucionais que influenciam tanto o trabalho docente quanto as possibilidades de acompanhamento das aprendizagens dos alunos. Nesse sentido, a contextualização do campo de pesquisa permite compreender as circunstâncias nas quais os dados avaliativos são produzidos e analisados, evitando interpretações descoladas das realidades escolares.

A análise do contexto da pesquisa permite compreender como essas lógicas avaliativas se manifestam no cotidiano escolar, especialmente no que se refere ao modo como os professores interpretam e utilizam os resultados das avaliações externas. A apropriação desses dados não ocorre de forma automática, mas envolve processos de interpretação e discussão no interior da escola, mobilizando saberes profissionais e condições institucionais que influenciam as práticas pedagógicas.

3.1 A rede de ensino e a escola campo de pesquisa

Inicialmente, apresenta-se um panorama do Sistema Municipal de Ensino no qual a escola investigada está inserida, destacando aspectos relacionados à organização da rede, às políticas educacionais em vigor e às estratégias de avaliação adotadas no âmbito do sistema. Essa contextualização permite situar a pesquisa no cenário institucional em que a escola está inserida, marcado pela presença de avaliações externas e por desafios relacionados ao acompanhamento das aprendizagens dos alunos.

Na sequência, apresenta-se a caracterização da escola campo da pesquisa, considerando o território em que está localizada, o perfil dos professores e dos alunos e alguns indicadores educacionais que compõem o cenário investigado. Esses elementos permitem compreender as condições institucionais e pedagógicas nas quais o trabalho docente se desenvolve, bem como

os desafios enfrentados no acompanhamento das aprendizagens dos alunos. Por fim, são apresentados dados relativos ao desempenho dos estudantes nas avaliações externas, utilizados como elementos de contextualização da pesquisa.

Ao explicitar os limites dos indicadores educacionais utilizados, busca-se situar os dados apresentados no contexto institucional e pedagógico em que são produzidos. A compreensão das práticas avaliativas e das formas de utilização dos resultados das avaliações externas exige considerar as condições organizacionais, pedagógicas e institucionais nas quais o trabalho docente se desenvolve. Nesse sentido, torna-se necessário apresentar, inicialmente, o Sistema Municipal de Ensino no qual a escola investigada está inserida, considerando que as políticas educacionais, as orientações normativas e as estratégias de avaliação adotadas no âmbito do sistema influenciam diretamente a organização do trabalho pedagógico nas unidades escolares.

O Sistema Municipal de Ensino de Itapetininga configura-se como uma rede em expansão, marcada pela ampliação do atendimento e pela implementação de políticas voltadas ao acompanhamento dos resultados educacionais. Nesse contexto, a avaliação educacional ocupa papel relevante na gestão do sistema, tanto por meio da participação em avaliações externas de âmbito nacional, como o Saeb, quanto pela adoção de mecanismos locais de monitoramento do desempenho dos alunos. A presença dessas avaliações no cotidiano da rede municipal tem orientado processos de acompanhamento dos resultados educacionais e a definição de metas e estratégias voltadas à melhoria da aprendizagem.

Assim, a caracterização do Sistema Municipal de Ensino no qual a pesquisa se insere permite compreender o cenário institucional em que se produzem os dados analisados, evidenciando que as práticas avaliativas desenvolvidas na escola se relacionam às políticas e orientações presentes no sistema educacional. Esse contexto constitui elemento importante para compreender as escolhas metodológicas da pesquisa e para situar a análise das práticas docentes frente aos resultados das avaliações externas, apresentada nos capítulos seguintes.

No interior do Sistema Municipal de Ensino anteriormente caracterizado, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública que atende aos anos iniciais do Ensino Fundamental, situada em território marcado por vulnerabilidades sociais e por intensa rotatividade de matrículas. A caracterização da escola e de seu entorno busca evidenciar as condições institucionais e sociais nas quais se desenvolvem as práticas pedagógicas e avaliativas investigadas, contribuindo para compreender os desafios enfrentados no acompanhamento das aprendizagens dos alunos.

O território no qual a escola está inserida apresenta características que impactam de modo significativo o cotidiano escolar, especialmente no que se refere à permanência dos alunos, à constituição das turmas e à continuidade dos processos pedagógicos. A elevada rotatividade de matrículas, associada a contextos de vulnerabilidade socioeconômica, impõe desafios ao acompanhamento sistemático das aprendizagens, uma vez que os percursos escolares dos alunos tendem a ser marcados por interrupções e descontinuidades. Nesse cenário, a escola assume papel central na mediação entre as políticas educacionais do sistema e as realidades vividas pelos alunos e professores, organizando o trabalho pedagógico em condições institucionais que nem sempre são estáveis ou ideais para o desenvolvimento das práticas educativas.

O perfil socioeconômico dos alunos atendidos pela escola evidencia a presença significativa de famílias em situação de vulnerabilidade social, muitas delas beneficiárias de programas de transferência de renda. Esse contexto se expressa no cotidiano escolar, influenciando o acesso dos estudantes a bens culturais, às condições de estudo e à regularidade da frequência. Tais elementos compõem o cenário institucional no qual se desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem e precisam ser considerados na análise das práticas pedagógicas e dos resultados educacionais observados na escola.

Do ponto de vista institucional, a escola enfrenta desafios relacionados à estabilidade das equipes pedagógicas e à disponibilidade de espaços formativos sistemáticos para a reflexão coletiva sobre a prática docente. A ausência ou fragilidade desses momentos de formação tende a limitar as possibilidades de análise conjunta dos resultados das avaliações e de construção de estratégias pedagógicas compartilhadas entre os professores.

A caracterização da escola campo da pesquisa permite compreender que as práticas avaliativas desenvolvidas no cotidiano escolar são produzidas em um contexto marcado por tensões entre demandas institucionais, condições territoriais e necessidades pedagógicas concretas. Essa compreensão é fundamental para analisar o modo como os professores interpretam e utilizam os resultados das avaliações externas no interior da escola, buscando articulá-los às práticas de acompanhamento das aprendizagens dos alunos.

Ao situar a escola – denominada neste estudo como Escola Primavera – e seu território como dimensões constitutivas do campo empírico, reafirma-se que a interpretação dos dados avaliativos e das práticas docentes precisa considerar as condições institucionais e sociais nas quais o trabalho pedagógico se realiza. Esses elementos contribuem para compreender os desafios enfrentados pela escola no acompanhamento das aprendizagens e fundamentam as análises que serão desenvolvidas nas seções seguintes.

3.2 Os professores que atuam na Escola Primavera

A caracterização dos professores participantes da pesquisa, bem como da equipe gestora envolvida no estudo, constitui dimensão relevante para a compreensão das práticas avaliativas investigadas, considerando que o trabalho docente é desenvolvido a partir de trajetórias formativas, saberes profissionais e condições concretas de exercício da profissão.

Foram convidados a participar da pesquisa 14 professores da escola, dos quais 10 aceitaram integrar o estudo, sendo duas docentes do 1º ano, uma do 2º ano, duas do 3º ano, três do 4º ano e duas do 5º ano do Ensino Fundamental. Além das professoras, a diretora da unidade escolar também participou da pesquisa, contribuindo com sua perspectiva sobre a gestão e os processos avaliativos institucionais. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em conformidade com os princípios éticos que orientam pesquisas com seres humanos. Para preservar suas identidades, foram adotados nomes fictícios ao longo do texto, representados por nomes de flores.

Os professores participantes da pesquisa apresentam trajetórias profissionais marcadas por diferentes tempos de atuação na docência e por formações realizadas em contextos diversos. Essa heterogeneidade de percursos formativos influencia os modos como compreendem a avaliação e as estratégias que mobilizam para acompanhar as aprendizagens dos alunos. Como destaca Tardif (2014), os saberes docentes são construídos ao longo da experiência profissional e das interações estabelecidas no cotidiano escolar, constituindo referências importantes para as decisões pedagógicas.

Em relação ao tempo de atuação na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, observou-se que 70% dos professores possuem mais de dez anos de experiência, 20% apresentam tempo de atuação entre um e cinco anos e 10% possuem menos de um ano de atuação. Esse dado evidencia que a maior parte do grupo docente possui trajetória profissional consolidada, aspecto que influencia a forma como os professores interpretam os resultados das avaliações e organizam suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

No contexto investigado, observa-se que os professores lidam com múltiplas demandas relacionadas à avaliação, que envolvem tanto as práticas desenvolvidas na sala de aula quanto a interpretação dos resultados das avaliações externas. Essas exigências incidem diretamente sobre o trabalho docente, demandando dos professores processos constantes de análise dos resultados e de reorganização das estratégias pedagógicas voltadas ao acompanhamento das aprendizagens dos alunos.

Além disso, a atuação docente é atravessada por condições de trabalho que influenciam diretamente as possibilidades de desenvolvimento das práticas avaliativas. Aspectos como a estabilidade das equipes, a organização do tempo escolar e a existência de espaços coletivos de planejamento e avaliação incidem sobre o trabalho do professor e sobre a forma como os resultados das avaliações externas são analisados e utilizados no cotidiano da escola. Em contextos marcados por fragilidades institucionais, essas condições podem limitar a construção de processos avaliativos mais reflexivos e compartilhados entre os docentes.

No que se refere à apropriação dos resultados das avaliações externas, observa-se que os professores são constantemente desafiados a interpretar dados produzidos em escala sistêmica e a relacioná-los às práticas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula. Esse processo exige dos docentes a análise dos resultados e a busca por estratégias pedagógicas que possibilitem acompanhar as aprendizagens dos alunos e responder às demandas colocadas pelas políticas avaliativas.

A caracterização do perfil docente apresentada nesta seção permite compreender que as práticas avaliativas investigadas são produzidas a partir de saberes profissionais construídos ao longo da trajetória dos professores e em contextos institucionais específicos. Esses elementos constituem referência importante para a análise das práticas de avaliação e dos processos de autoavaliação docente desenvolvidos no âmbito desta pesquisa, os quais serão aprofundados nas seções seguintes.

3.3 Os alunos atendidos pela Escola Primavera

A caracterização do perfil dos alunos atendidos pela Escola Primavera constitui dimensão relevante para a compreensão das práticas avaliativas e dos desafios relacionados ao acompanhamento das aprendizagens no contexto investigado. A análise desse perfil não tem como finalidade estabelecer relações causais diretas entre condições socioeconômicas e desempenho escolar, mas situar os processos de ensino e aprendizagem em um contexto marcado por desigualdades sociais e institucionais que incidem sobre a trajetória escolar dos estudantes.

Os alunos atendidos pela escola estão inseridos em um território caracterizado por vulnerabilidade social, com significativa presença de famílias beneficiárias de programas de transferência de renda e por situações de instabilidade habitacional e laboral. Essas condições influenciam o cotidiano escolar, especialmente no que se refere ao acesso a bens culturais, às

condições de estudo no espaço doméstico e à regularidade da frequência escolar, elementos que incidem diretamente sobre os percursos de aprendizagem dos estudantes.

Outro aspecto relevante do perfil discente refere-se à elevada rotatividade de matrículas observada na escola, fenômeno que resulta em turmas heterogêneas e em descontinuidades nos percursos escolares dos alunos. Essa rotatividade impõe desafios ao planejamento pedagógico e ao acompanhamento sistemático das aprendizagens, uma vez que os professores precisam lidar com entradas e saídas frequentes de estudantes ao longo do ano letivo. Essas dinâmicas institucionais dificultam a consolidação de processos pedagógicos contínuos e exigem dos docentes constantes reorganizações das estratégias de ensino.

No contexto das avaliações educacionais, a presença de alunos com trajetórias escolares marcadas por interrupções e mudanças frequentes de escola também evidencia limites na leitura dos resultados produzidos por avaliações padronizadas. Os indicadores educacionais, quando analisados de forma isolada, nem sempre conseguem expressar a complexidade dos percursos individuais dos alunos, o que reforça a necessidade de interpretações contextualizadas desses dados no interior da escola.

Do ponto de vista pedagógico, o perfil dos alunos atendidos pela escola demanda práticas avaliativas que considerem os diferentes ritmos de aprendizagem e as hipóteses construídas pelos estudantes ao longo do processo educativo. Perrenoud (1999) destaca que a regulação das aprendizagens pressupõe o acompanhamento contínuo dos alunos e a interpretação de suas dificuldades como parte constitutiva do processo de aprender, aspecto que se torna ainda mais relevante em contextos marcados por heterogeneidade e descontinuidade nos percursos escolares. Nessa perspectiva, a avaliação formativa assume papel central no acompanhamento das aprendizagens, ao possibilitar ajustes pedagógicos que respondam às necessidades concretas dos estudantes.

A caracterização do perfil discente permite compreender que as práticas avaliativas desenvolvidas na escola se realizam em um cenário atravessado por desigualdades sociais e institucionais que incidem sobre os processos de ensino e aprendizagem. Esses elementos reforçam a necessidade de leituras contextualizadas dos resultados das avaliações externas e fundamentam a discussão sobre as mediações realizadas pelos professores no acompanhamento das aprendizagens, aspecto que será aprofundado nas seções seguintes.

No contexto da Escola Primavera, os resultados das avaliações externas constituem uma dimensão relevante do cenário educacional, na medida em que produzem informações que incidem sobre a organização do trabalho pedagógico e sobre as expectativas em relação ao desempenho dos alunos. Esses resultados, entretanto, não podem ser compreendidos como

expressão direta ou totalizante das aprendizagens desenvolvidas na escola, uma vez que são produzidos a partir de instrumentos padronizados e orientados por finalidades próprias da regulação do sistema educacional. Castro (2009) destaca que as avaliações de larga escala cumprem papel estratégico na produção de indicadores que subsidiam decisões de gestão e políticas públicas, mas apresentam limites quando utilizadas como síntese da qualidade do trabalho pedagógico realizado no interior das escolas.

Os indicadores derivados dessas avaliações, especialmente aqueles associados ao desempenho e ao fluxo escolar, tendem a assumir centralidade nos processos de monitoramento educacional, influenciando a forma como as escolas são avaliadas e comparadas no âmbito dos sistemas de ensino. Werle (2014) problematiza que essa centralidade pode induzir a leituras simplificadoras dos resultados, desconsiderando as condições institucionais e sociais que atravessam o cotidiano escolar. No caso da escola investigada, os dados das avaliações externas precisam ser analisados à luz do contexto previamente caracterizado, marcado por vulnerabilidade social, rotatividade de matrículas e heterogeneidade dos percursos escolares dos alunos.

Nesse cenário, a utilização dos resultados das avaliações externas no interior da escola evidencia a distinção entre avaliação de sistema e avaliação da aprendizagem, discutida na Seção 1. Conforme explicitado por Scriven (1967), avaliações orientadas por finalidades distintas produzem informações que não são diretamente intercambiáveis. Perrenoud (1999) reforça que os resultados das avaliações externas, ao operarem em escala sistêmica, não fornecem elementos suficientes para a regulação das aprendizagens individuais dos alunos, exigindo mediações pedagógicas para que possam subsidiar o trabalho docente.

Nesse sentido, a apropriação dos dados das avaliações externas pela escola e pelos professores demanda processos de interpretação e reflexão que considerem os limites desses indicadores. Sousa e Ferreira (2019) destacam que os resultados das avaliações de larga escala só adquirem sentido pedagógico quando analisados coletivamente e articulados às práticas desenvolvidas na sala de aula. Sem essas mediações, os dados tendem a permanecer como informações externas ao cotidiano pedagógico, pouco integradas ao acompanhamento efetivo das aprendizagens.

Chizzotti (2016) alerta que a leitura acrítica dos resultados avaliativos pode reforçar práticas classificatórias centradas no julgamento, deslocando o foco da avaliação do acompanhamento dos processos de aprendizagem para a comparação de desempenhos. Esse risco se intensifica quando os indicadores externos passam a orientar decisões pedagógicas de forma prescritiva, sem considerar as especificidades da escola e dos alunos. Nessa perspectiva,

os dados das avaliações externas precisam ser compreendidos como parte de um conjunto mais amplo de informações, que inclui observações cotidianas, registros pedagógicos e avaliações desenvolvidas no âmbito da sala de aula.

No contexto investigado, os resultados das avaliações externas constituem, portanto, elementos que ajudam a compreender os desafios enfrentados pela escola no acompanhamento das aprendizagens, mas não se configuram como explicação suficiente ou definitiva dos processos educativos em curso. A análise desses dados, quando articulada às práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores, pode oferecer subsídios para a reflexão pedagógica e para a construção de estratégias de avaliação formativa, conforme defendem Perrenoud (1999) e Saul (2015). Essa articulação, entretanto, depende de condições institucionais e formativas que favoreçam o uso crítico e pedagógico dos resultados avaliativos.

Ao situar os resultados das avaliações externas como parte constitutiva do cenário investigado, reafirma-se que a compreensão das práticas avaliativas e do uso dos dados educacionais exige considerar as escalas, finalidades e limites dos instrumentos de avaliação utilizados. Esses elementos fundamentam a análise desenvolvida nas seções seguintes, especialmente no que se refere às mediações realizadas pelos professores no uso pedagógico dos resultados das avaliações externas..

Ao delinear o contexto da pesquisa, buscou-se situar o campo empírico a partir das condições institucionais, organizacionais e pedagógicas nas quais se produzem as práticas avaliativas e os dados analisados neste estudo. A caracterização do sistema municipal de ensino, da Escola Primavera, do perfil dos professores e dos alunos, bem como dos dispositivos de avaliação externa que incidem sobre o cotidiano escolar, permitiu evidenciar que os processos avaliativos se constroem em um cenário marcado por múltiplas tensões entre demandas sistêmicas e necessidades pedagógicas concretas.

A análise do contexto reafirma que os resultados das avaliações externas não podem ser compreendidos de forma isolada ou descontextualizada, uma vez que expressam apenas parcialmente a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na escola. Conforme discutido ao longo desta seção, a leitura desses resultados exige considerar as condições territoriais, institucionais e profissionais que atravessam o trabalho docente, evitando interpretações simplificadoras ou usos prescritivos dos dados avaliativos. Nesse sentido, a produção e a análise dos dados desta pesquisa foram orientadas pela compreensão de que os indicadores educacionais precisam ser interpretados à luz do contexto escolar e articulados às práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores, aspecto que será detalhado na seção seguinte.

A caracterização apresentada evidencia, ainda, a coexistência de distintas lógicas avaliativas no interior da escola, em consonância com a distinção entre avaliação de sistema e avaliação da aprendizagem discutida anteriormente. Enquanto as avaliações externas operam prioritariamente na regulação do sistema educacional, as práticas avaliativas desenvolvidas na sala de aula se orientam pelo acompanhamento dos processos de aprendizagem dos alunos. A articulação entre essas duas lógicas não ocorre de forma automática, demandando mediações pedagógicas e formativas que permitam aos professores interpretar e ressignificar os dados produzidos em escala sistêmica.

Ao explicitar o contexto institucional da escola, o perfil dos professores participantes e as condições nas quais os dados foram produzidos, este capítulo buscou situar a investigação em seu campo empírico e evidenciar os elementos que atravessam as práticas avaliativas no cotidiano escolar. A descrição do percurso metodológico permitiu compreender como os dados da pesquisa foram construídos a partir da articulação entre indicadores educacionais, discussões formativas e interpretações docentes, estabelecendo as bases para a análise desenvolvida no capítulo seguinte.

3.4 Percurso metodológico da pesquisa

A presente pesquisa insere-se no campo das investigações qualitativas em educação, orientadas pela compreensão de que os fenômenos educativos se constituem em contextos sociais e institucionais específicos e, portanto, exigem abordagens que permitam interpretar os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas. Nessa perspectiva, a investigação busca compreender como professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental interpretam e utilizam os resultados das avaliações externas no acompanhamento das aprendizagens dos alunos e nos processos de reflexão sobre suas práticas avaliativas.

A opção por uma abordagem qualitativa fundamenta-se na compreensão de que o estudo das práticas docentes e dos processos de apropriação dos dados educacionais requer a análise das experiências, interpretações e significados construídos pelos professores no cotidiano escolar. Conforme destaca Sousa (2016), a análise dos dados educacionais no interior das escolas não se reduz à leitura técnica de indicadores, mas envolve processos de mediação pedagógica e de reflexão coletiva que permitem transformar informações produzidas em escala sistêmica em subsídios para a compreensão das aprendizagens e para a reorganização das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a pesquisa foi desenvolvida no contexto da Escola Primavera, anteriormente caracterizada, envolvendo professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam diretamente no acompanhamento das aprendizagens dos alunos e na análise dos resultados das avaliações externas. A investigação buscou compreender como esses docentes interpretam os dados produzidos pelas avaliações educacionais e de que maneira tais informações são mobilizadas no processo de reflexão sobre a prática e na construção de estratégias pedagógicas voltadas à regulação das aprendizagens.

À luz do contexto apresentado e das discussões teóricas desenvolvidas até aqui, compreende-se que a análise das práticas avaliativas e dos modos de apropriação dos resultados das avaliações externas exige uma abordagem metodológica capaz de articular diferentes fontes de dados e considerar as condições concretas do trabalho docente. Assim, apresenta-se a seguir o percurso metodológico desta pesquisa, explicitando o delineamento adotado, os procedimentos de produção dos dados, os sujeitos participantes, os instrumentos utilizados e os critérios de análise. Busca-se, assim, assegurar a coerência entre o problema investigado, as escolhas metodológicas realizadas e o referencial teórico que fundamenta o estudo.

A pesquisa assumiu delineamento qualitativo, de caráter interventivo-formativo, ao articular a análise de dados avaliativos a processos coletivos de reflexão docente. Tal abordagem fundamenta-se na compreensão de que a formação continuada se constrói no interior da prática e pela problematização dos dados produzidos no cotidiano escolar, conforme defendem Placco e Souza (2015), ao destacarem a centralidade da reflexão coletiva no desenvolvimento profissional docente. Dialoga, igualmente, com a concepção de regulação das aprendizagens apresentada por Perrenoud (1999), que atribui ao professor o papel de interpretar evidências de aprendizagem para ajustar suas intervenções pedagógicas.

Nessa direção, os dados produzidos na pesquisa extrapolam os registros quantitativos das avaliações externas, incorporando os discursos, as tensões e os movimentos formativos observados ao longo dos encontros realizados com os professores. Essa compreensão amplia a noção de dado de pesquisa, ao reconhecer que a análise dos processos formativos requer considerar as dimensões simbólicas, institucionais e culturais que atravessam o trabalho docente. Tal abordagem possibilitou problematizar as dificuldades relacionadas à utilização do instrumento avaliativo institucional, as quais se vinculam tanto às condições objetivas de trabalho quanto às concepções historicamente construídas sobre avaliação e aprendizagem.

A articulação entre avaliação de larga escala e avaliação da aprendizagem, conforme discutido por Sousa e Ferreira (2019), mostrou-se central para a compreensão dos limites e das possibilidades do uso pedagógico dos dados avaliativos no contexto investigado. A

metodologia adotada buscou construir mediações que possibilitassem o diálogo entre essas duas dimensões da avaliação, reconhecendo suas diferenças conceituais e operacionais, mas também suas potencialidades formativas quando integradas a processos coletivos de reflexão. Essa mediação procurou favorecer, ainda que de forma gradual, o deslocamento da leitura dos dados de uma lógica explicativa externa para uma análise mais intencional das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores.

No percurso metodológico da pesquisa, foram analisados os resultados da Avaliação Externa Municipal Avalia Itapê (Itapetininga, 2023), instrumento institucional aplicado anualmente na rede municipal com o objetivo de monitorar as aprendizagens dos estudantes. Para este estudo, foram examinados especificamente os resultados das avaliações de saída em Língua Portuguesa e Matemática dos anos participantes, bem como os registros das sondagens da hipótese de escrita realizadas com os alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Além da Avaliação Externa Municipal Avalia Itapê, foram analisados os resultados do Saeb 2023 referentes à unidade escolar, considerando os indicadores de proficiência e os níveis de desempenho oficialmente divulgados. Esses resultados foram utilizados como elemento complementar de análise, permitindo confrontar a meta projetada com os resultados efetivamente alcançados pela escola no referido ciclo avaliativo.

Os indicadores consolidados do Saeb 2023, bem como as planilhas sistematizadas da Avalia Itapê (avaliações de saída em Língua Portuguesa e Matemática) e os registros das sondagens da hipótese de escrita realizadas com os alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, foram consultados presencialmente na unidade escolar e analisados para fins desta pesquisa. Em respeito às normas institucionais da rede municipal, que não autorizam a reprodução ou divulgação de documentos internos, os dados não foram apresentados em formato de imagem ou cópia documental. Para fins analíticos, as informações foram sistematizadas pela pesquisadora a partir dos registros consultados, preservando-se os princípios éticos e institucionais que orientam a realização da pesquisa.

A Avalia Itapê é estruturada com base nas habilidades previstas no Currículo Paulista, contemplando itens de múltipla escolha organizados por descritores e habilidades, o que permite a análise detalhada por questão e por nível de desempenho. Os resultados são sistematizados em planilhas que possibilitam a leitura quantitativa do percentual de acertos, a identificação das habilidades com maior índice de dificuldade e a visualização de padrões de desempenho por turma e por ano escolar. No caso das sondagens de hipótese de escrita, os dados analisados permitiram identificar os níveis de desenvolvimento da escrita alfabética, considerando os estágios de apropriação do sistema de escrita pelas crianças.

Esses dados quantitativos constituíram o ponto de partida para as discussões formativas realizadas com o grupo docente. A análise coletiva dos resultados buscou evidenciar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos e, a partir delas, provocar um movimento de reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas. Nesse sentido, a pesquisa sustentou-se na premissa de que, ao analisar os resultados alcançados pelos estudantes em avaliações externas e compreender as dificuldades evidenciadas, o professor pode identificar caminhos para superá-las e promover a melhoria das aprendizagens – eixo central defendido neste estudo.

Foram realizados três encontros de formação com os participantes da pesquisa. O primeiro ocorreu em horário regular de funcionamento da escola, mediante autorização da diretora, com duração de 120 minutos. Nesse encontro houve um momento coletivo de discussão dos dados avaliativos e, posteriormente, conversas individuais com as professoras nos períodos da manhã e da tarde. Para possibilitar ao leitor a compreensão do percurso formativo desenvolvido na pesquisa, apresenta-se a seguir uma síntese dos objetivos e das atividades realizadas em cada encontro formativo.

Primeiro encontro

Antes do início das discussões coletivas, a pesquisadora realizou breves conversas individuais com cada professor participante, com o objetivo de apresentar a natureza do encontro formativo, explicitar os objetivos da pesquisa e esclarecer como se daria a análise dos dados avaliativos no decorrer do processo. Esse momento inicial buscou garantir a compreensão dos participantes acerca da proposta do estudo e favorecer um ambiente de diálogo e participação nas atividades desenvolvidas.

O primeiro encontro teve como objetivo apresentar os dados das avaliações externas da escola e promover uma leitura inicial dos resultados com o grupo docente. Nesse momento, foram analisadas as planilhas da Avaliação Itapê e os indicadores do Saeb, buscando identificar padrões de desempenho, habilidades com maior índice de dificuldade e possíveis relações com as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. A discussão inicial evidenciou percepções diversas entre os professores, incluindo interpretações centradas em fatores externos ao processo de ensino.

Segundo encontro

O segundo encontro aconteceu em horário de Hora de Atividade Coletiva, das 18h às 21h, integrando a dinâmica institucional de formação continuada da unidade escolar. Ele foi

dedicado à análise mais detalhada dos dados das turmas e dos registros de aprendizagem dos alunos, incluindo as sondagens de hipótese de escrita realizadas nos anos iniciais. A partir desses registros, os professores foram convidados a discutir os níveis de aprendizagem dos estudantes e a relacionar os resultados observados às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Esse momento favoreceu a problematização das interpretações iniciais e possibilitou a construção de hipóteses pedagógicas voltadas ao acompanhamento das aprendizagens.

Terceiro encontro

O terceiro encontro foi realizado em período letivo regular, com a disponibilização de 120 minutos pela direção escolar. A atividade coincidiu com o dia destinado ao Conselho de Classe, o que favoreceu a articulação entre os dados avaliativos analisados e as discussões pedagógicas sobre o desempenho dos alunos. Assim, ele teve como foco a reflexão coletiva sobre as implicações pedagógicas dos dados analisados e a discussão de possíveis estratégias de intervenção. Nesse momento, os professores retomaram os resultados das avaliações externas à luz das discussões realizadas anteriormente, buscando identificar caminhos para o planejamento e o replanejamento das ações pedagógicas. As discussões evidenciaram deslocamentos na forma como os docentes passaram a interpretar os dados avaliativos, passando de uma leitura centrada na explicação dos resultados para uma análise mais voltada às possibilidades de intervenção pedagógica.

Esses encontros constituíram o principal espaço de produção dos dados qualitativos da pesquisa, uma vez que possibilitaram acompanhar as interpretações, tensões e reflexões produzidas coletivamente pelos professores diante dos resultados avaliativos analisados.

Mediante autorização prévia dos participantes, todos os encontros foram gravados em áudio, posteriormente transcritos na íntegra e organizados no Apêndice B desta pesquisa. A produção dos dados foi concebida como um processo situado, articulando os registros quantitativos das avaliações externas, os discursos produzidos nos encontros formativos e as observações da pesquisadora. Essa articulação permitiu compreender como os professores se posicionaram diante dos dados analisados, quais sentidos atribuíram aos resultados apresentados e de que modo construíram estratégias de intervenção pedagógica a partir das evidências discutidas.

Embora as falas individuais dos professores tenham sido consideradas na análise, o foco da investigação concentrou-se nos processos coletivos de interpretação dos dados avaliativos,

buscando compreender como os docentes, em interação, constroem sentidos sobre os resultados das avaliações externas e sobre suas implicações para o trabalho pedagógico no interior da escola.

As mediações pedagógicas realizadas pela pesquisadora tiveram como objetivo favorecer uma leitura mais detalhada dos dados avaliativos, deslocando gradualmente o foco das explicações externas para a problematização das práticas pedagógicas e das possibilidades de intervenção. Durante os encontros formativos, a pesquisadora atuou como mediadora das discussões, organizando a apresentação dos dados, propondo questões problematizadoras e conduzindo os momentos de análise coletiva. Essas mediações não assumiram caráter prescritivo, mas buscaram criar condições para que os professores refletissem coletivamente sobre o uso dos instrumentos avaliativos e sobre seu potencial como subsídio ao planejamento e ao replanejamento das ações pedagógicas. Buscou-se evidenciar, dessa forma, como os dados das avaliações externas foram interpretados e ressignificados no contexto escolar, revelando limites, tensões e possibilidades formativas no uso pedagógico desses instrumentos. Esses achados mantêm coerência com o problema investigado e com o referencial teórico mobilizado ao longo da pesquisa, constituindo base para a compreensão das práticas docentes e dos processos avaliativos analisados neste estudo.

A partir desse percurso metodológico, tornou-se possível acompanhar os movimentos de interpretação e ressignificação dos dados avaliativos realizados pelos professores no contexto da escola. A análise desses processos permitiu identificar tensões, limites e possibilidades no uso pedagógico das avaliações externas, aspectos que serão apresentados e discutidos no capítulo seguinte.

Ao explicitar o contexto institucional da escola, o perfil dos professores participantes e as condições nas quais os dados foram produzidos, buscou-se situar a investigação em seu campo empírico e evidenciar os elementos que atravessam as práticas avaliativas no cotidiano escolar. A descrição do percurso metodológico permitiu compreender como os dados da pesquisa foram construídos a partir da articulação entre indicadores educacionais, discussões formativas e interpretações docentes. Esses elementos constituem o fundamento analítico para a seção seguinte, na qual serão examinados os sentidos atribuídos pelos professores aos resultados das avaliações externas e as mediações pedagógicas mobilizadas no processo de reflexão sobre as práticas avaliativas.

4 IMPLICAÇÕES FORMATIVAS E DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA

Esta seção tem como objetivo discutir as implicações formativas decorrentes do processo de análise dos dados das avaliações externas desenvolvido ao longo da pesquisa, considerando os efeitos produzidos sobre as práticas docentes, sobre os processos de autoavaliação do professor e sobre a construção de uma cultura avaliativa orientada pela aprendizagem no interior da escola investigada. Após a apresentação do contexto da pesquisa e do percurso metodológico no capítulo anterior, esta seção assume caráter interpretativo, buscando analisar os sentidos formativos emergentes das discussões realizadas com os professores e das mediações pedagógicas desenvolvidas ao longo do estudo, à luz do referencial teórico mobilizado.

Ao deslocar o foco dos resultados quantitativos das avaliações externas para os modos de leitura, interpretação e apropriação pedagógica desses dados, a análise dos encontros formativos realizados com o grupo docente evidencia que tais informações não se esgotam em números ou índices de desempenho. Os dados produzidos ao longo da pesquisa incorporam discursos, justificativas, tensões, resistências e deslocamentos expressos pelos professores durante as rodas de conversa, configurando-se como material empírico relevante para compreender as concepções de avaliação, de ensino e de aprendizagem em funcionamento na escola.

Os dados referentes às condições de trabalho e ao bem-estar docente, analisados ao longo da pesquisa, indicam que o grupo investigado apresenta sólida formação acadêmica – com 60% dos professores possuindo pós-graduação –, mas revela fragilidades no que se refere ao bem-estar profissional. Conforme sistematizado no Quadro 1, a saúde emocional é afetada “frequentemente” ou “ocasionalmente” para 90% dos participantes, sendo que 50% indicam o cansaço como sentimento predominante no cotidiano de trabalho. Esse resultado mostra-se relevante para a compreensão da cultura avaliativa da Escola Primavera, pois evidencia que as condições emocionais do professor também incidem sobre a forma como os dados avaliativos são interpretados e mobilizados na prática pedagógica. Tal percepção aparece explicitamente nos discursos docentes, como sintetizado na afirmação de que “o emocional interfere no resultado das aprendizagens” (Transcrição do encontro formativo).

Quadro 1 – Percepções sobre saúde emocional e sentimentos no trabalho docente

Variáveis Analisadas	Categorias de Resposta	Frequência Relativa (%)
Frequência com que a saúde emocional é afetada	Ocasionalmente	60%
	Frequentemente	30%
	Raramente	10%
Sentimentos mais frequentes no cotidiano (Top 2)	Cansaço	50%
	Frustração e Ansiedade	40%
Interferência dos desafios emocionais no desempenho	Sim, ocasionalmente	70%
	Raramente	30%

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Nesse sentido, os achados do estudo reforçam que a formação docente mediada por dados avaliativos não ocorre de forma linear ou homogênea. Ao contrário, trata-se de um processo marcado por avanços parciais, retomadas, hesitações e permanências, que exige mediação pedagógica intencional, continuidade e condições institucionais mínimas para sua sustentação. A análise realizada indica que a simples disponibilização de instrumentos avaliativos e de informações quantitativas não garante sua apropriação pedagógica pelos professores. Para que os dados se convertam em subsídios à prática docente, torna-se necessário que a escola construa espaços coletivos de leitura, interpretação e problematização dos resultados, favorecendo processos reflexivos que articulem avaliação e ensino no cotidiano pedagógico.

A tensão entre avaliação de larga escala e avaliação da aprendizagem, amplamente discutida na literatura educacional, manifesta-se no contexto investigado não como uma oposição conceitual abstrata, mas como um problema concreto relacionado ao uso pedagógico dos dados avaliativos. Conforme argumentam Sousa e Ferreira (2019), as avaliações externas são concebidas prioritariamente para produzir indicadores de desempenho em escala sistêmica, não sendo elaboradas, em sua origem, para orientar diretamente as decisões didáticas no interior da sala de aula. Dessa forma, sua apropriação pedagógica exige processos de mediação que conectem os dados produzidos às práticas de ensino e às aprendizagens efetivamente desenvolvidas pelos alunos. Quando tais mediações não se realizam, os instrumentos tendem a assumir função predominantemente classificatória e regulatória; quando a escola constrói

condições para a leitura coletiva e contextualizada dos resultados, os dados podem ser ressignificados como apoio ao replanejamento pedagógico e à autoavaliação docente.

Os resultados da pesquisa indicam que, no contexto investigado, a avaliação externa ocupa um lugar ambíguo no cotidiano escolar. Embora reconhecida como exigência do sistema educacional, ela se mostra pouco integrada às práticas pedagógicas cotidianas, permanecendo distante dos processos de planejamento e replanejamento do ensino. Essa distância entre os indicadores produzidos pelas avaliações e o trabalho desenvolvido em sala de aula confirma as análises de Werle (2014) e Castro (2009) acerca dos efeitos regulatórios das políticas de avaliação, especialmente quando os dados são apresentados às escolas sem acompanhamento formativo e sem articulação com o trabalho docente. No caso da Escola Primavera, essa tensão torna-se visível quando se confrontam as metas projetadas pelo sistema educacional com as condições concretas nas quais o ensino e a aprendizagem se desenvolvem na escola.

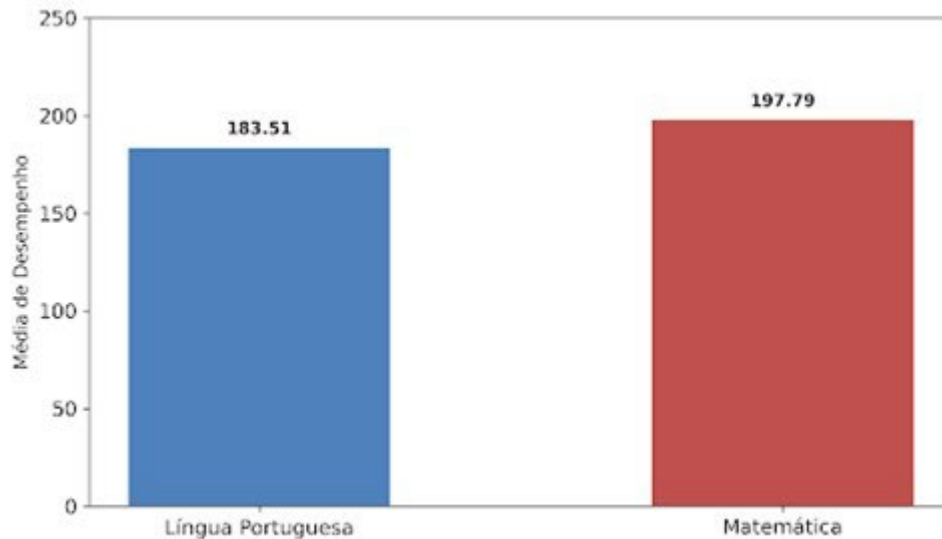
A compreensão dos resultados analisados neste estudo exige considerar o contexto institucional no qual a escola investigada está inserida. A Escola Primavera integra o Sistema Municipal de Ensino de Itapetininga, rede pública que, nos últimos anos, tem ampliado o uso de instrumentos avaliativos para monitoramento das aprendizagens, entre eles a avaliação externa municipal denominada Avalia Itapê, aplicada periodicamente aos estudantes da rede. Esse sistema de avaliação busca produzir indicadores sobre o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, permitindo à Secretaria Municipal de Educação acompanhar os resultados educacionais e orientar ações de gestão e intervenção pedagógica nas escolas.

Nesse cenário, as escolas passam a lidar simultaneamente com as demandas de acompanhamento das aprendizagens no cotidiano da sala de aula e com a interpretação de indicadores produzidos em escala sistêmica. Como discutem Werle (2014) e Castro (2009), a presença crescente das avaliações externas nas políticas educacionais redefine as formas de regulação do sistema e influencia o trabalho pedagógico nas escolas, exigindo dos professores processos de leitura e mediação pedagógica desses dados. É nesse contexto que se situam as análises desenvolvidas neste capítulo, ao examinar de que modo os resultados das avaliações externas foram interpretados e ressignificados no interior da escola investigada.

A análise dos dados de desempenho da Escola Primavera não pode ser realizada de forma isolada, desconsiderando as condições materiais e sociais do território no qual a escola está inserida. Ao confrontar os indicadores oficiais com o cotidiano pedagógico da instituição, torna-se evidente que o índice não representa apenas um número, mas expressa um conjunto de fatores que atravessam o processo educativo, envolvendo condições institucionais, características do território e desafios relacionados às aprendizagens dos alunos. Como pode

ser observado no gráfico a seguir, os resultados do SAEB 2023 evidenciam a distância entre a meta projetada pelo sistema educacional e a realidade alcançada pela escola.

Gráfico 1 – Médias de desempenho Saeb (2023)



Fonte: Brasil (2023).

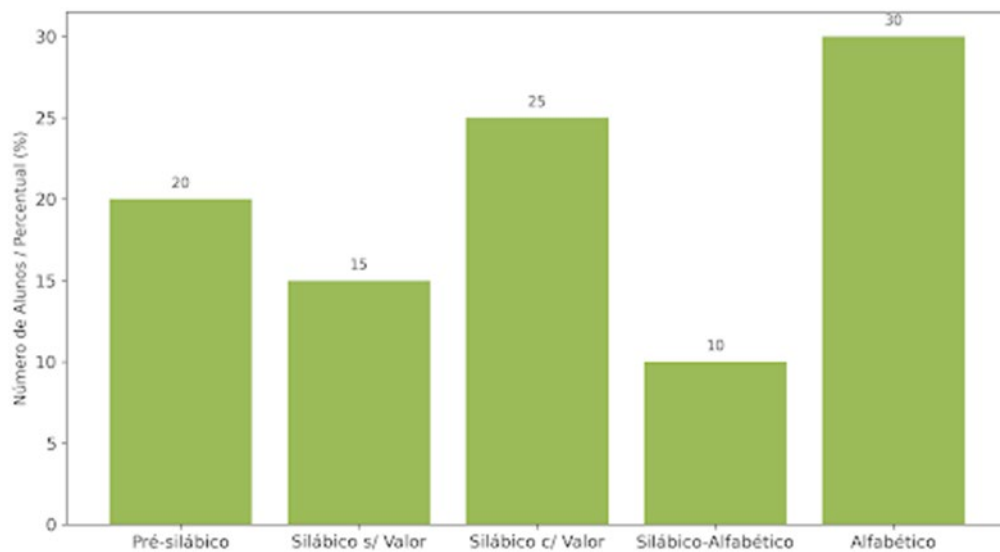
A leitura desses índices durante as rodas de conversa não ocorreu de forma neutra. Ao analisar os resultados apresentados, as professoras Azaléa e Violeta destacaram que o “maior desafio da escola” reside nas condições de infraestrutura, uma vez que o crescimento da demanda da comunidade não foi acompanhado pela ampliação dos recursos físicos e institucionais necessários. Segundo as docentes, é fundamental que a escola disponha de um “espaço acolhedor fisicamente e não apenas emocionalmente” (Transcrição do encontro formativo). Esse confronto entre o dado estatístico e as condições materiais da escola evidencia como os resultados das avaliações externas são interpretados à luz das experiências concretas vividas pelos professores. Tal interpretação dialoga com a análise de Werle (2014), segundo a qual políticas de avaliação podem silenciar especificidades locais quando não mediadas por análises contextualizadas do cotidiano escolar.

A leitura desses índices também gerou, inicialmente, um clima de frustração entre os professores participantes. Como aponta Janela Afonso (2017), a regulação por resultados, quando descontextualizada das condições concretas do trabalho escolar, tende a produzir sentimento de impotência no docente, que passa a perceber o número como uma sentença definitiva, e não como um diagnóstico passível de análise pedagógica.

A análise inicial das planilhas de acompanhamento evidenciou uma tendência à naturalização dos resultados, frequentemente explicados a partir de fatores externos ao trabalho

pedagógico, como o contexto socioeconômico dos alunos, a ausência de acompanhamento familiar ou fragilidades institucionais da escola. Embora tais condições incidam efetivamente sobre o processo educativo, sua centralidade na interpretação dos dados acabou por limitar o potencial formativo da avaliação, deslocando o foco da reflexão sobre o ensino e sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Conforme problematiza Chizzotti (2016), quando a avaliação é mobilizada apenas para confirmar explicações previamente estabilizadas, ela perde sua função diagnóstica e reguladora da aprendizagem.

Gráfico 2 – Evolução das hipóteses de escrita



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A visualização dos dados apresentados no Gráfico 2 possibilitou ao grupo dialogar com concepções construtivistas da aprendizagem, como discutem Davis e Esposito (1990), ao compreenderem o erro não como falha do aluno, mas como indicador do processo de construção do conhecimento, passível de análise pedagógica e de intervenção didática intencional. Ao perceberem que os alunos concentrados no nível silábico não estavam “errando” por falta de esforço, mas formulando hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita, os professores passaram a interpretar esses resultados de forma mais situada, reconhecendo-os como parte do processo de aprendizagem. Esse movimento contribuiu para a ressignificação das práticas pedagógicas e para a ampliação da compreensão sobre o desenvolvimento da escrita pelas crianças.

As falas das professoras foram consideradas como evidências empíricas relevantes para compreender os sentidos atribuídos pelos docentes aos resultados das avaliações externas e aos processos de reflexão pedagógica desencadeados ao longo dos encontros formativos.

Durante as rodas de conversa, as falas das professoras constituíram importante material analítico para compreender os deslocamentos produzidos na leitura dos dados avaliativos.

A professora Begônia sintetizou esse deslocamento ao enfatizar a necessidade de um “engajamento no pensamento coletivo” e de que cada professor assuma, “de forma responsável, seu trabalho” (Transcrição do encontro formativo). Conforme propõe Perrenoud (1999), a avaliação formativa se concretiza quando o erro é tomado como indicador para a regulação do ensino, permitindo que a intervenção pedagógica seja ajustada, em tempo real, às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Esse movimento revela uma concepção restrita de avaliação, na qual os resultados operam mais como legitimação de percepções previamente construídas do que como instrumento de análise pedagógica. De acordo com Perrenoud (1999), a avaliação somente cumpre função formativa quando produz informações capazes de orientar decisões didáticas, permitindo ao professor ajustar estratégias de ensino, reorganizar intervenções pedagógicas e acompanhar o progresso dos alunos ao longo do processo de aprendizagem.

A pesquisa evidenciou, ainda, que a ausência de espaços institucionais sistemáticos destinados à análise coletiva dos dados contribui para a manutenção desse padrão interpretativo. A falta de rotinas formativas voltadas à leitura pedagógica das avaliações dificulta a construção de critérios compartilhados de interpretação e impede que as informações produzidas sejam efetivamente incorporadas ao planejamento docente. Nesse cenário, os resultados das avaliações externas tendem a assumir um caráter predominantemente burocrático, permanecendo dissociados do cotidiano da sala de aula e fragilizando seu potencial como instrumento de reflexão e de regulação pedagógica.

Ao longo dos três encontros formativos realizados no âmbito da pesquisa, observaram-se deslocamentos importantes. Quando a análise deixou de se concentrar em resultados agregados e passou a considerar os registros concretos das turmas e dos alunos, emergiram possibilidades de leitura mais situada, permitindo a identificação de padrões de aprendizagem e a formulação de hipóteses de intervenção pedagógica. Esse movimento confirma a perspectiva defendida por Saul (2015), segundo a qual a avaliação, compreendida como prática pedagógica e política, requer espaços de diálogo e reflexão coletiva para produzir efeitos formativos no trabalho docente.

Do ponto de vista da formação docente, os resultados do estudo indicam que a apropriação pedagógica dos dados avaliativos não ocorre de maneira espontânea. Ela demanda mediação intencional, continuidade e condições institucionais que sustentem processos de reflexão sobre a prática. A avaliação externa, isoladamente, não produz mudança; é a forma

como a escola organiza a leitura, a discussão e o uso desses dados que define seu potencial formativo e sua capacidade de contribuir para o planejamento e o replanejamento das ações pedagógicas.

Nesse processo, os encontros formativos realizados no âmbito da pesquisa também produziram efeitos no modo como os professores passaram a compreender o papel da avaliação no cotidiano escolar. Ainda que de forma inicial e situada, observou-se a emergência de um movimento de problematização das práticas avaliativas e de maior atenção às evidências de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Esse movimento não deve ser compreendido como transformação imediata das práticas, mas como indício de deslocamentos nas formas de leitura dos dados e de ampliação do diálogo pedagógico no interior da escola, aspecto que reforça o potencial formativo das análises coletivas de resultados avaliativos.

A análise também evidencia que a relação entre avaliação externa e formação docente se constrói de maneira frágil no contexto investigado. Embora os professores reconheçam a importância das avaliações institucionais, os dados produzidos por esses instrumentos nem sempre se convertem em objeto de reflexão sistemática sobre o ensino. Essa distância revela limites na compreensão da avaliação como componente constitutivo do trabalho pedagógico e da própria formação em serviço.

Nesse sentido, os encontros formativos analisados configuraram-se como espaços privilegiados para problematizar essa relação. A leitura coletiva dos dados, associada à formulação de perguntas pedagógicas orientadas pelas aprendizagens dos alunos, possibilitou tensionar concepções naturalizadas de avaliação e recolocar o trabalho docente no centro da análise.

Esse movimento favoreceu a construção de interpretações mais pedagógicas dos resultados avaliativos, permitindo que os dados fossem progressivamente integrados à reflexão sobre o ensino e às possibilidades de intervenção didática.

A discussão desenvolvida ao longo desta seção permite reconhecer que o uso pedagógico dos dados das avaliações externas não se configura como uma questão meramente técnica, mas como um problema formativo e institucional, que envolve concepções de avaliação, organização do trabalho escolar e políticas educacionais mais amplas. Em contextos marcados por fragilidades institucionais e pela ausência de rotinas formativas sistemáticas, a avaliação externa tende a operar predominantemente como mecanismo de regulação e controle (Werle, 2014; Castro, 2009). No entanto, quando mediada por processos coletivos de reflexão e formação docente, pode adquirir novos sentidos e integrar processos de regulação das aprendizagens.

A análise desenvolvida nesta seção dialoga diretamente com o objetivo central desta pesquisa, que consiste em compreender de que modo a leitura e a interpretação dos resultados das avaliações externas podem contribuir para a reflexão sobre as práticas pedagógicas e para a identificação de necessidades formativas dos professores. Ao acompanhar os encontros formativos e os deslocamentos produzidos nas falas docentes, tornou-se possível observar como os dados avaliativos, quando analisados coletivamente e mediados pedagogicamente, podem favorecer processos de problematização do ensino e de regulação das aprendizagens no contexto escolar.

A análise aqui desenvolvida permite reconhecer que o uso pedagógico dos dados avaliativos não se esgota em procedimentos técnicos, mas se realiza na mediação reflexiva e no compromisso ético com a aprendizagem dos alunos. Os deslocamentos observados nas rodas de conversa – marcados pela transição da queixa para a corresponsabilidade docente – evidenciam que a cultura avaliativa da Escola Primavera iniciou um processo de ressignificação, no qual o dado deixa de ser veredito para tornar-se uma pergunta pedagógica. Ao articular os achados empíricos ao referencial teórico mobilizado neste estudo, sustenta-se que a avaliação externa pode assumir um papel formativo quando integrada a processos de reflexão coletiva e ao cuidado com o sujeito professor no interior da escola.

É importante reconhecer que os resultados aqui apresentados se referem a um contexto específico, envolvendo um grupo de professores de uma unidade escolar da rede municipal de ensino. Dessa forma, as análises desenvolvidas não pretendem produzir generalizações amplas, mas contribuir para a compreensão de processos formativos relacionados ao uso pedagógico dos dados das avaliações externas, oferecendo pistas analíticas que podem dialogar com realidades educacionais semelhantes.

Essa compreensão encerra a análise dos resultados empíricos da pesquisa e abre caminho para as considerações finais deste estudo, nas quais são retomadas as contribuições do trabalho para a compreensão da relação entre avaliação externa, formação docente e regulação das aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais desta pesquisa retomam o objetivo central do estudo, que consistiu em compreender os limites e as possibilidades da avaliação no interior da escola, com especial atenção às tensões estabelecidas entre a avaliação desenvolvida na sala de aula e a avaliação de sistema, particularmente aquelas expressas pelas avaliações externas em larga escala. Esse objetivo mostrou-se pertinente diante do contexto investigado, no qual os dados avaliativos estavam presentes na rotina escolar, mas nem sempre eram apropriados como instrumentos de análise pedagógica e de regulação das aprendizagens.

Ao longo do percurso investigativo, desenvolvido a partir da análise de dados avaliativos e da realização de três rodas de conversa com os docentes da Escola Municipal Primavera, foi possível observar que a avaliação ocupava um lugar ambíguo no cotidiano escolar. Por um lado, era reconhecida como exigência institucional incontornável; por outro, era frequentemente percebida como mecanismo externo de controle, associado a metas, rankings e cobranças. Essa ambiguidade tensionava sua função pedagógica e formativa e atravessa toda a pesquisa, constituindo um dos principais eixos de reflexão do estudo.

No que se refere à diferenciação teórica entre avaliação somativa e avaliação formativa, a investigação evidenciou que, embora os docentes reconheçam conceitualmente a importância da avaliação formativa, a lógica somativa ainda se apresenta de forma hegemônica nas práticas escolares. As análises realizadas indicam que o resultado numérico tende a se sobrepor ao processo, reforçando uma cultura avaliativa centrada no produto final e na classificação dos alunos. Essa constatação não aponta para desconhecimento teórico por parte dos professores, mas para a força das pressões institucionais que sustentam modelos avaliativos orientados por resultados, metas e indicadores externos.

Nesse movimento, a pesquisa evidenciou que a hegemonia da lógica classificatória não se sustenta apenas por escolhas individuais dos professores, tampouco pode ser atribuída a fragilidades formativas isoladas. Trata-se de um conjunto de dispositivos institucionais que organizam o funcionamento da escola, orientam prioridades e definem, de maneira explícita ou implícita, o que deve ser considerado como sucesso ou fracasso escolar. Avaliações externas, metas projetadas e indicadores de desempenho produzem uma racionalidade avaliativa que tende a deslocar o foco do processo pedagógico para o resultado mensurável, condicionando o trabalho docente a parâmetros externos à sala de aula.

Esse contexto institucional impacta diretamente o trabalho docente, evidenciado por sentimentos recorrentes de frustração, cansaço e ansiedade. Tais sentimentos não aparecem

dissociados das práticas avaliativas, mas articulados à sobrecarga de tarefas, à intensificação do trabalho docente e à dificuldade de conciliar demandas burocráticas com o acompanhamento efetivo das aprendizagens. Nesse cenário, as práticas avaliativas tendem a ser reduzidas a atos de registro e encaminhamento de dados, perdendo sua potência como instrumentos de reflexão e de tomada de decisão pedagógica.

A pesquisa permite afirmar, portanto, que a fragilidade da avaliação como prática formativa não decorre da ausência de instrumentos ou de dados, mas da forma como esses elementos são incorporados à lógica organizacional da escola. Quando a avaliação se subordina prioritariamente a exigências externas, ela se distancia de sua função pedagógica e se consolida como mecanismo de controle. Esse achado reforça a necessidade de repensar as condições institucionais que sustentam as práticas avaliativas, reconhecendo que a transformação do olhar sobre a avaliação exige não apenas mudanças individuais, mas a construção de espaços coletivos de análise, reflexão e mediação pedagógica.

No que se refere à avaliação formativa como prática orientada pela regulação das aprendizagens, os encontros formativos analisados ao longo da pesquisa evidenciaram deslocamentos importantes na forma como os professores passaram a interpretar os dados avaliativos. Ao discutir coletivamente evidências de aprendizagem e problematizar os percursos dos alunos, o erro passou gradualmente a ser compreendido não apenas como falha a ser corrigida, mas como indicador de processos de aprendizagem em desenvolvimento.

No que diz respeito à formação docente, os resultados indicam que as práticas avaliativas estão profundamente imbricadas nos processos formativos vivenciados pelos professores. A pesquisa revelou um corpo docente experiente e com elevado nível de escolaridade, mas que enfrenta desafios significativos relacionados às condições emocionais e institucionais do trabalho. A ausência de espaços sistemáticos de formação continuada, articulados às necessidades reais da escola, fragiliza a possibilidade de uso pedagógico dos dados avaliativos e limita sua apropriação como instrumento de análise coletiva.

Observa-se, assim, que a fragilização do uso pedagógico da avaliação não decorre apenas de lacunas individuais ou de dificuldades técnicas, mas de uma lógica organizacional que reduz o tempo de reflexão coletiva e submete o trabalho docente a urgências constantes. Quando atravessada por uma racionalidade orientada pelo cumprimento de metas, a avaliação tende a operar como procedimento burocrático. A consolidação da avaliação como prática de regulação das aprendizagens depende, portanto, da reorganização das dinâmicas institucionais da escola, de modo a garantir condições para a análise crítica dos dados e para a construção de respostas pedagógicas mais consistentes.

A pesquisa confirma, assim, a perspectiva de que a formação docente se constrói no interior da escola, a partir da análise coletiva das práticas, dos resultados e das condições concretas de trabalho. Quando os professores puderam discutir os dados, compartilhar inquietações e problematizar os resultados de forma colaborativa, a avaliação passou a assumir um caráter formativo, não apenas em relação aos alunos, mas também no âmbito do desenvolvimento profissional docente.

É importante reconhecer que os limites identificados ao longo da pesquisa não podem ser ignorados. A ausência de coordenação pedagógica, a sobrecarga da gestão escolar, as condições precárias de infraestrutura e o contexto de vulnerabilidade social dos alunos constituem obstáculos reais à consolidação de uma cultura avaliativa formativa.

O principal legado desta pesquisa não se expressa na formulação de modelos prontos ou de soluções imediatas, mas na explicitação das tensões que atravessam o cotidiano escolar quando se busca articular avaliação, formação docente e aprendizagem dos alunos. Os dados avaliativos, quando apropriados coletivamente e discutidos à luz das práticas pedagógicas e das condições reais de trabalho, podem assumir um papel formativo, capaz de orientar decisões e provocar deslocamentos no modo de pensar o ensino.

Nesse horizonte, as considerações finais desta pesquisa não se configuram como encerramento definitivo do percurso investigativo, mas como afirmação de um posicionamento teórico e pedagógico diante da avaliação escolar. Ao explicitar os limites e as possibilidades dessa apropriação no interior da escola, a pesquisa reafirma o professor como sujeito de decisões pedagógicas, capaz de interpretar dados, problematizar resultados e construir respostas formativas mesmo em contextos marcados por adversidades estruturais.

Avaliar, nesse sentido, assume o estatuto de uma prática ética, política e pedagógica, indissociável da reflexão sobre o ensinar, do compromisso com a aprendizagem e da construção contínua de uma escola pública formativa e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB): resultados 2023**. Brasília: INEP, 2023.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2009.
- CHIZZOTTI, Antonio. Políticas públicas: direito de aprender e avaliação formativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 561–576, set./dez. 2016.
- CRUZ, Giseli Barreto da. Formação de professores e políticas educacionais: desafios e perspectivas para a escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 725-742, 2011.
- DAVIS, Claudia; ESPOSITO, Yara Lúcia. Papel e função do erro na avaliação escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 74, p. 71–80, ago. 1990.
- ITAPETININGA (Município). **Plano Municipal de Educação de Itapetininga 2015-2025**. Itapetininga: Secretaria Municipal de Educação, 2015.
- ITAPETININGA (Município). **Avalia Itapê: sistema municipal de avaliação educacional**. Itapetininga: Secretaria Municipal de Educação, 2023.
- MACHADO, Alice Mattos. **Formação contínua e reflexão docente: uma combinação potente para a promoção álgter/ego**. 2022. 159 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2022.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2015.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SCRIVEN, Michael. **The methodology of evaluation**. In: TYLER, Ralph; GAGNÉ, Robert; SCRIVEN, Michael. *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally, 1967.
- SCRIVEN, Michael. **Evaluation thesaurus**. Newbury Park: Sage, 1991.

SILVA, Luciana de Souza; SILVA, Raimunda Cristina Alves da; ALVES, Verônica de Oliveira. Formação continuada: uma reflexão sobre a prática docente. **Logos & Culturas: Revista Acadêmica Interdisciplinar de Iniciação Científica**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-16, 2023.

SOUSA, Clarilza Prado de. **Avaliação da aprendizagem e regulação das práticas pedagógicas**. São Paulo: PUC-SP, 2014.

SOUSA, Clarilza Prado de. **Avaliação educacional: políticas, práticas e formação docente**. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUSA, Clarilza Prado de; FERREIRA, Sandra Lúcia. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psic. da Ed.**, São Paulo, n. 48, p. 13-23, jan. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-35202019000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 mar. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação educacional: regulação e controle**. São Leopoldo: Oikos, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: ENTRE AVALIAÇÕES E PRÁTICAS: A ESCOLA PÚBLICA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E APRENDIZAGENS REAIS

Pesquisador: Rita de Cássia Dútil Padilha Tilio

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

O presente estudo será desenvolvido a partir de inquietações do autor, no que se refere ao ensino de todos os estudantes, tendo como premissa suas diferentes habilidades e motivações.

O objetivo dessa pesquisa é contribuir para o entendimento das possibilidades de ensino do professor a partir das teorias e práticas exploradas em uma formação de professores sobre Ensino Diferenciado e Desenho Universal para a Aprendizagem.

Procedimentos:

Em aceitando participar desta pesquisa o seu envolvimento se dará da seguinte forma: participando de entrevista e autorizando a utilização dos dados registrados durante os encontros em plataforma online, gravações, e também dos registros realizados em portfólio online.

Desconfortos e riscos:

Sobre os possíveis riscos apresentados pela pesquisa, é preciso afirmar que todas as pesquisas com seres humanos envolvem risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidente os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes conforme resolução 466/12. Este projeto seguirá as normatizações éticas atendendo as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo artigo 3º da Resolução CNS 510/2016(BRASIL, 2016).

Percebendo a existência de qualquer constrangimento, cansaço, estresse ou fase que afete emocionalmente, poderão optar, durante o processo, não responder qualquer questionamento que gere quaisquer desconfortos ou não veja pertinência na exposição assim como poderão desistir de participar do projeto no seu decorrer. Ainda sim se necessário, caso algum tipo de risco se materialize, principalmente em questões emocionais, poderemos fazer o encaminhamento a unidade de saúde para amenizar qualquer questão apresentada. Os participantes também têm a garantia de anonimato e privacidade.

Benefícios:

Ao final da pesquisa será realizada a apresentação dos resultados para a equipe de professores entrevistados, o que envolverá uma oportunidade de reflexão dos mesmos sobre o seu processo de aprendizagem durante a formação. Desta forma, pretende-se que esta seja mais uma oportunidade de formação docente, ao convidar o professor a olhar para suas práticas docentes e refletir sobre os pontos que modificou, confirmou e para as práticas que deseja modificar.

Acompanhamento e assistência:

O pesquisador dará total suporte aos voluntários participantes dessa pesquisa, em caso de dúvidas sobre o desenvolvimento deste estudo.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. E ainda, você tem o direito de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo, ônus ou represália.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Rita de Cássia Dútil Padilha Tilio. Rua Dr. Virgílio de Rezende 1970, Itapetininga - SP, 18200 046. contato (11) 970552401.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante:

Contato telefônico:

e-mail (opcional):

_____ Data: ____/____/_____
(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguo, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.

Data: ____ / ____ / ____.

(Assinatura do pesquisador)

APÊNDICE B – Exemplo de transcrição do primeiro encontro formativos com o grupo de participantes

Transcrição – Primeiro Encontro (conversa individual e coletiva)

Pesquisadora:

Eu sou a aluna mestranda Rita de Cássia Dútil Padilha Tilio, sob supervisão da Profa. Dra. Clarilza Prado. O tema da pesquisa é “Práticas e Autoavaliação Docente: Diagnóstico das Necessidades Formativas com Foco nas Necessidades dos Alunos”. Para traçarmos o perfil da escola, foi necessário trabalhar com dados concretos. Não podemos fazer pesquisa baseada em achismos ou suposições.

No primeiro semestre realizamos o levantamento dos dados das avaliações externas: SAEB e Avaliação Externa Municipal “Avalia Itapê”, com foco no resultado final de percurso. No segundo semestre fizemos a análise desses dados e aplicamos o questionário aos docentes e à diretora. Agora, nesta terceira etapa, realizamos esta roda de conversa para compartilhar os dados coletados e, posteriormente, propor uma atividade prática para discussão entre vocês.

Os dados serão apresentados em PowerPoint. A escola está identificada como “Escola Primavera”, nome fictício, e todas as identidades estão preservadas.

Sobre o SAEB (2017–2023)

Pesquisadora:

Nós analisamos os dados desde 2017. Em 2017, o IDEB foi 5,5. Em 2019, caiu para 5,4. Em 2021, subiu para 5,7. Em 2023, caiu para 5,1. A meta projetada era superior a 6,0, então ainda estamos abaixo.

No indicador de aprendizagem, que considera Língua Portuguesa e Matemática, percebemos que não há constância: sobe, desce, sobe, desce. Em 2023, a escola está no nível 3 (básico) tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, muito próxima do nível insuficiente, principalmente em Matemática.

Esses dados são públicos, disponíveis na plataforma do INEP e no QEDu.

Sobre a Avaliação Municipal – Hipótese de Escrita

Pesquisadora:

Na Avalia Itapê, olhamos especialmente para as hipóteses de escrita do 1º ao 3º ano. Observamos percentuais muito baixos de alunos alfabetizados no 1º e 2º ano e uma oscilação significativa no 3º e 4º ano.

Por exemplo: o 3º ano em 2023 apresentou 42% de alunos alfabetizados. Quando essa turma chega ao 4º ano, esse percentual cai para 30%. São, em tese, as mesmas crianças. Então precisamos perguntar: o que está acontecendo?

Pode ser rotatividade de alunos. Pode ser preenchimento das planilhas. Pode ser diferença de critérios entre professores. Pode ser a forma como a sondagem está sendo realizada.

Debate sobre critérios de avaliação

Professora

1:

Eu acho que tem diferença de avaliação de professor para professor. O que para um é ortográfico, para outro ainda não é.

Professora

2:

Às vezes o aluno escreve um pequeno texto e para um professor já está alfabetizado, para outro não.

Pesquisadora:

A hipótese de escrita não é ortografia perfeita. É o aluno conseguir representar o sistema, refletir

sobre o que escreve. Talvez a questão seja: estamos preparados para realizar a sondagem? Estamos lendo corretamente os níveis?

Professora

3:

Para fazer a sondagem individual precisa chamar um por um, e isso nem sempre é possível.

Pesquisadora:

Então pode ser também uma questão estrutural. Se a sondagem é feita no coletivo, pode haver equívocos. Precisamos garantir condições para que os resultados sejam reais.

Questionário Docente

Pesquisadora:

Todos os professores responderam ao questionário.

70% trabalham há mais de 10 anos na docência.

60% têm pós-graduação.

50% se dizem satisfeitos com a docência; 40% insatisfeitos.

60% afirmam que a saúde emocional é afetada mensalmente pelo trabalho.

Os sentimentos mais citados foram: cansaço (50%), frustração (40%) e ansiedade (40%).

80% apontaram falta de interesse ou motivação dos alunos como principal dificuldade.

70% indicaram problemas familiares refletidos no comportamento.

40% consideram que a formação continuada não oferece suporte suficiente para lidar com questões emocionais.

Ensino em Tempo Integral

As respostas ficaram divididas.

70% indicaram falta de infraestrutura adequada.

20% apontaram cansaço dos alunos.

10% mencionaram dificuldade de adaptação metodológica.

Discussão sobre fatores institucionais

Professora:

Tem também a questão das salas que ficam sem professor substituto. Isso interfere.

Pesquisadora:

Sim, isso precisa ser considerado. Não é questão de culpabilizar, mas de entender o cenário.

Precisamos olhar para os dados e perguntar: o que podemos fazer com o que temos? Como transformar essas informações em ações?

Encaminhamento

Pesquisadora:

Agora vocês vão responder, de forma anônima, três questões:

Quais são os principais desafios nas práticas pedagógicas atuais?

De que maneira a formação continuada pode ajudar?

Que ações específicas podem ser implementadas para melhorar os resultados da escola?

Vocês podem conversar entre si e registrar coletivamente. Não precisa colocar nome.