



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **FORMAÇÃO DOCENTE EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: PROBLEMATIZAÇÕES, CARACTERÍSTICAS E PERSPECTIVAS**

Ocimar Munhoz Alavarse – Universidade de São Paulo

Valéria Aparecida de Souza Siqueira – Universidade Estadual da Paraíba

Janaina Rodrigues de Almeida – Universidade de São Paulo / mestranda bolsista do CNPq

Ailton Carlos Santos – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP)

Diego Navarro Barros – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP)

### **RESUMO**

Neste painel é abordada a formação docente em avaliação educacional que, apesar de sua importância e implicações sociais, educacionais e pessoais, para estudantes e escolas, é considerada limitada ou lacunar, tanto na formação inicial quanto continuada. Com base numa literatura sobre a temática, são articulados trabalhos oriundos de pesquisas realizadas junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepave) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp) em escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), considerando a escola como espaço de formação, na perspectiva de que a melhoria de processos avaliativos contribui para a democratização da escola. Essas investigações, na perspectiva da pesquisa-ação e participante, buscaram desenvolver o currículo escolar, especialmente no tocante à capacidade de leitura, apoiado na avaliação e com o envolvimento de gestores e professores. No primeiro trabalho, entre outros elementos, são destacadas problematizações junto a professores do Ensino Fundamental mediante o cotejamento dos resultados de avaliação conduzidas internamente às escolas com aqueles de uma avaliação externa em larga escala. No segundo trabalho, é apresentada uma investigação que adotou entrevistas para levantar informações sobre professores realizam suas avaliações, ancorada num roteiro construído com profissionais das escolas. No terceiro trabalho, tendo como foco a avaliação da competência leitora, decisiva para o sucesso escolar e práticas sociais, são exploradas diferentes concepções sobre a leitura e seu ensino. Os resultados das pesquisas reiteram postulados da literatura, mas com a opção metodológica de participação docente apontam para a superação de várias limitações.

**Palavras-chave:** Avaliação educacional, Formação docente, Pesquisa-ação participante.

## **PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: APONTAMENTOS SOBRE DESAFIOS METODOLÓGICOS**

Ocimar Munhoz Alavarse – Universidade de São Paulo

Valéria Aparecida de Souza Siqueira – Universidade Estadual da Paraíba

### **RESUMO**

Este trabalho aborda a metodologia utilizada para formação docente em avaliação educacional desenvolvida junto a professores de Escolas-Campo da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) vinculadas ao Pibid e Programa de Residência Pedagógica da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), considerando a relevância de pesquisas sobre formação docente em avaliação educacional dada sua rara aparição como conteúdo na formação inicial em cursos de Licenciatura e na formação continuada, a despeito da importância da prática avaliativa e de seus efeitos sobre trajetórias escolares. Procedeu-se a um levantamento bibliográfico sobre a temática da formação docente em avaliação educacional e atribuição de notas e conceitos, realizando, ainda, um tratamento de dados oriundos de problematizações sobre a prática avaliativa desenvolvidas junto ao grupo de professores participantes da pesquisa, bem como o cotejamento entre a avaliação realizada pelos docentes nas escolas e a proficiência aferida na avaliação em larga escala da rede de ensino. A análise dos dados sistematizados evidenciou que a diversificação de fontes de coleta de informações referentes à avaliação – literatura, problematizações e cotejamento de avaliações – a regularidade de visitas à escola, a variedade de espaços observados e documentos analisados, assim como a interação com os profissionais da instituição – equipe gestora e professores – compõem uma metodologia adequada para envolver os docentes no exercício individual de refletirem sobre a avaliação que realizam cotidianamente na sala de aula, mobilizando suas crenças e, eventualmente, transformando-as, com vistas a que a avaliação seja um suporte para o ensino e a aprendizagem.

**Palavras-chave:** Formação em avaliação educacional, Avaliação educacional, Problematizações.

### **INTRODUÇÃO**

A formação docente se constitui um dos pilares que orientam a prática de professores no que diz respeito ao ensino e à avaliação, especialmente da avaliação denominada avaliação da aprendizagem, e incide sobre a qualidade educacional em decorrência das metodologias de ensino e de avaliação inspiradas, desencadeadas ao longo do processo pedagógico. Trata-se de um dos conhecimentos essenciais ao exercício da docência, na perspectiva de formação profissional especializada (cf. Silva, Almeida e Gatti, 2016), considerando que a relevância da avaliação escolar exorta às iniciativas de suplantar as limitações registradas pela literatura no que tange à essa prática, aos recursos empregados e à capacidade dos professores em realizá-la a contento, aspectos que tomamos como objeto no sentido de deslindar sugestões para a constituição de alternativas, sobretudo com o envolvimento de professores em sua efetivação.

Avaliar a aprendizagem dos estudantes ao longo de um período escolar é uma tarefa complexa, que demanda apreciações contínuas, variadas, pois envolve diversas dimensões. Ao mesmo tempo, autores como Airasian e Abrams (2003) salientam que são muitas as fontes de informação em que se apoiam os professores para emitirem um juízo acerca do desenvolvimento do estudante. Brookhart et al. (2016) advertem que a prática avaliativa dos professores é marcada por uma “*hodgepodge*” (miscelânea) que alia aspectos cognitivos (conhecimento, aprendizado) e não-cognitivos (como esforço, participação, engajamento, realização de tarefas, entre outros), o que pode comprometer a precisão do julgamento, dado o alto teor de subjetividade envolvida na apreciação e por se tratar de fontes que limitam a apreensão do que efetivamente se refere ao aprendizado pertinente ao objeto em avaliação.

Os processos de ensino e aprendizagem desencadeados ao longo de um período letivo, a título formal, são concluídos com a atribuição de notas ou conceitos que imprimirão no histórico escolar do estudante uma marca, que pode ser a chancela para a etapa escolar seguinte ou a trava para aqueles que ficarão retidos e serão levados a rever os conteúdos daquela série escolar no ano seguinte, ademais do fato de que essas marcas podem significar, no futuro, a diferença para se acessar uma vaga em processos seletivos cujo histórico escolar tem forte influência ou até define tal disputa.

No rol de desafios, sem hierarquizá-los, temos como um marco as caracterizações sobre os processos avaliativos conduzidos por professores no interior das escolas que, tendencialmente, apresentam resultados que carecem de validade e de fidedignidade, para além de considerações de ordem conceitual, sobressaindo-se a superposição entre avaliação, com sua característica central de julgamento, e o ensino, como indica Luckesi (2018). Autores como Alavarse (2013), Brookhart et al. (2016), Freitas (2019), Merle (2018), Oliveira (2021), Siqueira (2017 e 2020) e Townsley, Buckmiller e Cooper (2019) demarcam, ainda que se reportando a contextos com algumas nuances, como, tanto as lacunas na formação docente em avaliação educacional (Gatti et al., 2010; Mendes, 2006) quanto consequências indesejáveis derivadas da prática são encontradas em escolas. Alavarse (2013) reconhece a existência de um paradoxo docente, pois todo professor é um avaliador profissional sem, contudo, uma preparação técnica para executar processos avaliativos que, no limite, definem trajetórias escolares a partir do julgamento que faz da história escolar individual delineada ao longo do ano letivo e que culmina com a aprovação ou reprovação do estudante.

Outro aspecto que influencia o planejamento, a condução e, portanto, incide sobre os resultados dos processos de ensino e aprendizagem conduzidos por docentes, diz respeito às concepções ou crenças que os educadores têm, igualmente, sobre ensino e avaliação, pois estas

orientam fortemente sua atuação no cotidiano escolar. Para Filipiak (2020), as crenças ou teorias pessoais norteiam a relação entre teoria e prática estabelecida pelos educadores e operam como facilitadoras ou como obstáculo para o desenvolvimento profissional, por meio de filtros de interpretação que os leva a compreender, interpretar e intervir na realidade escolar em que estão inseridos, uma forma de atribuir sentido à experiência. A esse respeito, Brown (2004) assegura que os atos pedagógicos, incluindo avaliações de comportamento e desempenho, são afetados pelas concepções que os professores têm sobre elementos educacionais tais como ensino, aprendizagem, avaliação, currículo e eficácia do professor.

Estudos do campo da sociologia, em especial, a teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron, adensam o debate acerca do pensamento dos professores ao postularem que os valores, os objetivos e, mesmo, as estratégias adotadas pelos atores sociais são determinadas por hábitos inconscientes produzidos pelas estruturas sociais e aproximam o tema das crenças e concepções à chamada “falsa consciência” referida por Bronner (2012, p. 25).

Demarcada a importância da avaliação e a relevância da preparação profissional, este trabalho tem o objetivo de abordar a metodologia utilizada para a formação docente em avaliação educacional desenvolvida junto a professores de Escolas-campo no âmbito de projetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e do Programa de Residência Pedagógica (PRP) junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). O desafio metodológico centrou-se em como mobilizar os professores a refletirem sobre a avaliação que realizam diante da centralidade que suas crenças assumem sobre sua prática, desafio este, ampliado sensivelmente em vista das poucas e genéricas proposições formativas que, em geral, se caracterizam como contrárias à preparação técnica para o exercício da avaliação.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação e participante, que estimula a ação dos envolvidos em torno de um problema coletivo – a avaliação da aprendizagem, tal como postula Thiollent (2011), assim como, potencializa as chances de que os dados se apresentem aos sentidos e sejam revelados pelos sujeitos envolvidos na ação, a exemplo do que descrevem Minayo e Sanches (1993) e também Miranda e Resende (2006).

Para este trabalho, selecionamos atividades e dados referentes a uma das escolas do projeto, cujo nome fictício é Escola Mauritânia. Ressaltamos que, do ponto de vista metodológico, a finalidade foi envolver os professores para refletirem sobre sua prática avaliativa e potencializar a intervenção da realidade em que atuam por meio de alternativas para

Procedemos, para tanto, a um levantamento bibliográfico sobre formação docente em avaliação e atribuição de notas e conceitos, além de um tratamento de dados oriundos de problematizações sobre a prática avaliativa desenvolvidas junto ao grupo de professores participantes da pesquisa, bem como o cotejamento entre a avaliação realizada pelos docentes da escola e a proficiência aferida na avaliação em larga escala da rede de ensino.

As atividades de problematização objetivavam apreender a forma como os professores se relacionam com a avaliação, buscando conhecer as concepções mais arraigadas sobre o tema que pudessem ser captadas durante os encontros quinzenais realizados nas escolas. Essas problematizações se constituíam de indagações lançadas ao grupo relacionadas a objetos, instrumentos e critérios de avaliação, ocasião em que se preservava a autonomia e o protagonismo dos docentes garantindo um ambiente que estimulasse a fala e a escrita dos presentes, esta última sob sigilo de identidade, no qual os pesquisadores evitavam emitir opiniões que pudessem ser entendidas como respostas a essas mesmas problematizações, de tal modo que qualquer movimento de promoção de mudanças pudesse partir dos profissionais educadores, fruto de sua ação, oriunda, por sua vez, de reflexões individuais e do grupo.

A importância da atividade de problematização decorre da percepção dos pesquisadores quanto à existência de uma tensão, uma certa contradição, entre o que é declarado e o que é feito, e que resulta em consequências negativas para alunos e para a própria escola. Nesse sentido, como transformar essas situações, muitas vezes imperceptíveis aos seus sujeitos, em objeto do pensamento, isto é, como fazer para que as problematizem? A problematização não garante *per se* que um novo quadro venha a ser estabelecido, mas pelo menos os sujeitos passam a ter mais evidente o que fazem.

## DISCUSSÃO E RESULTADOS

Admitindo a centralidade que as crenças de professores exercem sobre sua prática, levando-os, tendencialmente, a reproduzirem o que vivenciaram como sujeitos avaliados, buscamos mobilizar suas concepções sobre avaliação, com problematizações sobre sua prática, com indagações em torno do exercício da avaliação no cotidiano da sala de aula a fim de envolvê-los na ação de refletirem sobre essa atribuição diária, e, num segundo momento, levando-os a confrontar as próprias crenças a partir de cotejamentos entre os resultados da avaliação interna das aprendizagens – fruto de sua prática enquanto avaliador profissional, e a proficiência aferida na avaliação externa realizada na rede a qual pertence a escola.

As problematizações ocorreram a cada duas semanas, nas idas sistemáticas à escola. Uma das indagações dirigida aos mesmos dizia respeito a indicar as principais dificuldades que encontravam em avaliar a aprendizagem dos estudantes. Das respostas foi possível apreender o cuidado em executar bem a tarefa de avaliar o aprendizado de seus alunos. Destaca-se também, o desafio de organizar e sistematizar os registros de acompanhamento da evolução dos alunos nos processos de ensino/aprendizagem, além do receio em desenvolver bons instrumentos. Outra dificuldade apontada é identificar fatores implícitos nas respostas dos estudantes, além de atribuir valor a fatores que são caros à maioria como a participação do aluno nas aulas.

A fim de apreender se as experiências desses professores em seu percurso escolar influenciaram ou não sua prática profissional, indagamos aos presentes o que eles mantinham dessas experiências como estudantes e o que preferiam evitar. No esforço de buscar nas memórias com a avaliação o que foi positivo e o que preferem não adotar, notamos uma resistência a alguns procedimentos e instrumentos de avaliação, o que reforça a hipótese de que a superficialidade conceitual e técnica da temática da avaliação na formação profissional desses professores, aliada às crenças construídas por toda sua trajetória de vida, incluindo a escolar, molda a prática avaliativa que desempenhará no exercício docente. Para além da controvérsia de determinados critérios de avaliação adotados por professores por seu caráter não cognitivo, a exemplo de participação, comportamento e socialização, os processos que se deixam entrever na elaboração desses critérios revelam expressivo potencial formativo porque se evidencia o determinismo de crenças que derivam, não raras vezes, das vivências desses educadores em seu percurso escolar que os leva a reproduzir práticas de avaliação que vivenciaram como alunos.

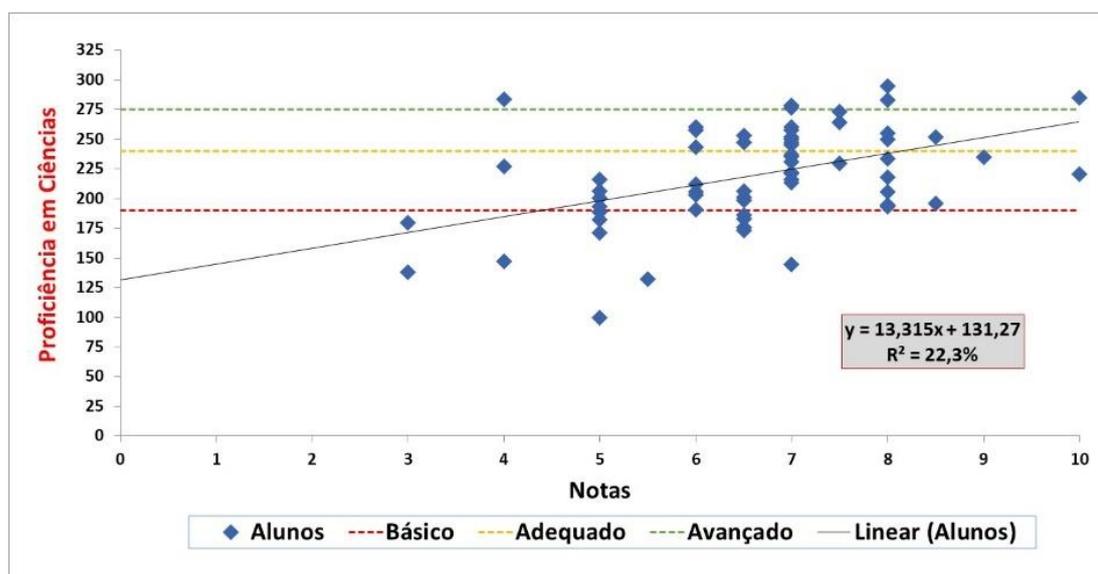
Desenvolvemos, ainda, um tratamento de dados oriundos do mapeamento das avaliações desenvolvidas pela escola, mais precisamente, pelos professores, e da proficiência dos alunos aferida pela avaliação externa e em larga escala aplicada pela secretaria de educação da rede a que pertence a escola. A finalidade desse cotejamento foi identificar as relações existentes entre os processos de avaliação realizados pelos professores e as proficiências aferidas pelas provas da avaliação externa, focadas em Língua Portuguesa-leitura, Matemática e Ciências, na escala Saeb de 0 a 500 pontos para cada uma dessas competências. Importante salientar que a escola recebia os dados desde 2018, mas nunca os havia analisado e tampouco estabelecido alguma iniciativa de uso desses resultados. Considerando que nessa escola havia uma alta taxa de permanência dos professores, optamos por trabalhar com dados desde esse ano, cuja parte das análises serão apresentadas na sequência.

Nos Gráficos 1, 2 e 3 a seguir apresentamos o resultado do tratamento desses dados em cujo eixo horizontal encontram-se as notas atribuídas pelos professores, de 0 a 10, e o eixo

vertical identifica as proficiências estimadas pela avaliação externa que divulga os resultados por aluno. É importante destacar que não houve a intenção de supervalorizar os testes padronizados em detrimento da avaliação realizada pelos docentes, mas, sim, de favorecer a reflexão dos participantes quanto às aproximações que podem ser admitidas entre as avaliações, na expectativa de um diálogo entre estas, como encontramos em Alavarse, Chappaz e Freitas (2021), Nevo (1998) e Siqueira, Freitas e Alavarse (2021).

O Gráfico 1 coteja a proficiência de estudantes no 6º ano em Ciências e a nota atribuída pelos professores; nele observa-se forte discordância, em vários casos. Há, por exemplo, estudante cuja nota atribuída pelo professor foi 4,0, porém sua proficiência, de acordo com o resultado da avaliação externa, é de nível Avançado, considerando que a avaliação do município apresenta três níveis de proficiência, Básico, Adequado e Avançado. Encontramos, também, casos de estudantes com proficiências no nível Abaixo do Básico e notas variando de 5,0 a 7,0. Há também, aqueles que se encontram alocados nos níveis Básico e Adequado com nota 7,0, indicando uma maior concordância. Entretanto, no conjunto de alunos com proficiências no nível Avançado, novamente encontramos grande variabilidade nas notas dos professores numa variação entre 6,0 e 9,0, o que levanta a hipótese de miscelânea – “*hodgepodge*” – cogitada por Brookhart et al. (2016) quanto aos elementos que compuseram essas notas e o quanto estes dizem respeito, de fato, ao aprendizado, ao conhecimento do aluno.

**Gráfico 1** – Escola Mauritânia. Proficiência e notas em Ciências. 6º ano. 2018

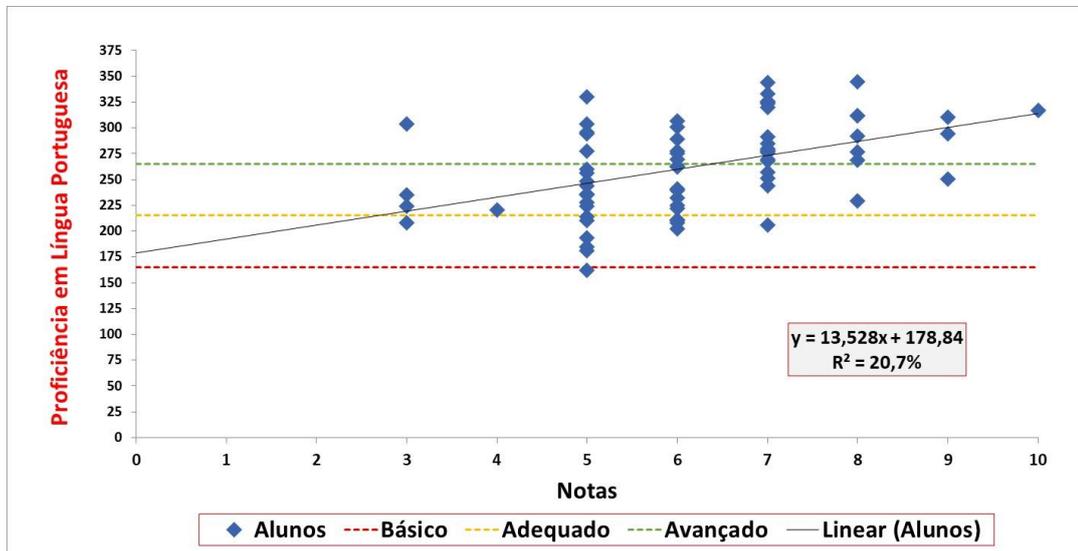


Fonte: elaboração própria

No Gráfico 2 apresentamos os dados relativos à Língua Portuguesa, para o 8º ano. A

diferença entre as proficiências e as notas atribuídas, e a variabilidade de notas para o mesmo nível também chama atenção, com alunos com nota 5 e grande amplitude de proficiências, desde alunos avaliados de “Abaixo do Básico” e “Avançado”, como também um aluno com nota 3, o que possivelmente, resultou em reprovação, e com proficiência no nível “Avançado”, acima dos 300 pontos, uma situação com profundas implicações em seu percurso escolar. Vale ressaltar que, diferentemente do que se observa no senso comum sobre a possibilidade de um aluno “chutar” e acertar o gabarito do item, a probabilidade disso, de fato, ocorrer, é muito pequena.

**Gráfico 2** – Escola Mauritânia. Proficiência e notas em Língua Portuguesa. 8º ano. 2018

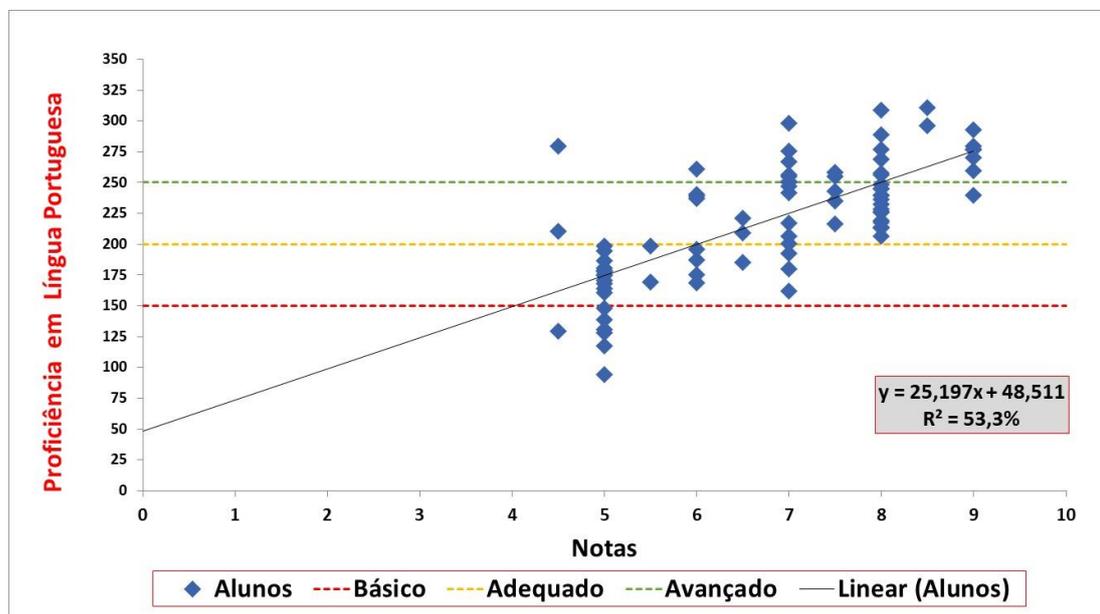


Fonte: elaboração própria

O Gráfico 3 indica o tratamento relativo à Língua Portuguesa, para o 5º ano. Observa-se uma variabilidade de notas atribuídas pelos professores, no intervalo de 4,5 a 9,0, e uma variabilidade, aproximadamente, entre 90 e 300 pontos na avaliação externa. Os casos de notas 4,5 chamam atenção, primeiro, porque são casos de alunos passíveis de reprovação do ano escolar, e, segundo, são estudantes que se encontram em três níveis diferentes, um no nível Abaixo do Básico, cenário onde a nota atribuída pelo professor e a proficiência na avaliação externa convergem, outro um pouco acima do Adequado que abre margem para especular se outros fatores influenciaram na nota final do aluno e por último o estudante com proficiência avançada onde existe a maior discrepância entre as duas avaliações. Observamos, ainda, que a nota 7 é atribuída a vários alunos com proficiência muito diferente, oscilando entre “Básico” e “Avançado”. Destaque para a discrepância entre um aluno com nota 4,5 e proficiência quase

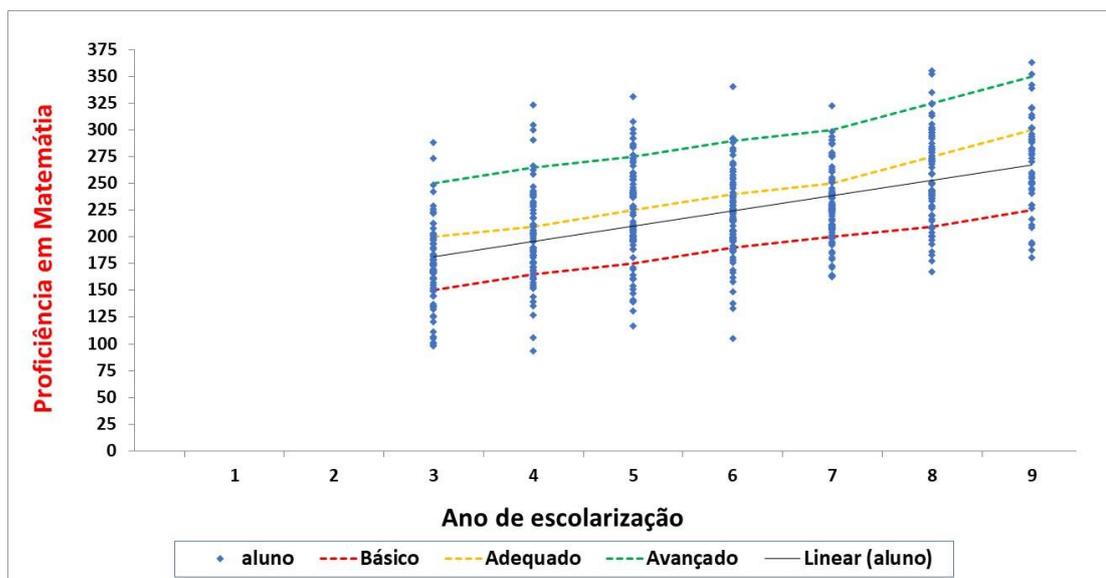
300 e outro com nota 8,0 praticamente no nível “Básico”, indicando, mais uma vez, a variedade de fontes que podem ter composto a atribuição de notas.

**Gráfico 3** – Escola Mauritânia. Proficiência e notas em Língua Portuguesa. 5º ano. 2018



Fonte: elaboração própria

O Gráfico 4 refere-se às proficiências em Matemática do 3º ao 9º ano, simula uma coorte de alunos e alude a uma situação hipotética em que não exista grande variação no perfil socioeconômico dos alunos matriculados, tampouco quanto aos professores que trabalham na escola ao longo dessa trajetória. Nesse exercício, temos alunos do 9º ano, concluindo, portanto, o Ensino Fundamental, com proficiências de alunos do 3º ano, e, inversamente, estudantes do 3º ano que apresentam proficiências do 9º ano. As linhas coloridas (vermelho, amarelo e verde), relativas aos valores dos níveis da avaliação externa, crescem ao avanço dos anos escolares, pois os patamares desses níveis são igualmente crescentes nos dando um panorama da desigualdade que se mantém no curso da educação básica, evidenciando a teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron (2008/1970). Destacamos que esse tratamento provocou grande impacto entre os professores e equipe gestora da escola, pois, contrariamente ao que se preconiza no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola em relação à promoção da igualdade, na prática, isso não se concretiza, ao contrário, evidencia-se uma clara manutenção das desigualdades de entrada, ou seja, ainda que as proficiências dos alunos cresçam ao longo do percurso escolar, fato é que as diferenças entre eles se mantêm, na verdade, há uma ligeira ampliação dessa diferença se observarmos atentamente.



Fonte: elaboração própria

Nas discussões com os professores chamou a atenção o fato de que, em geral, a hierarquização efetuada por eles, considerando as proximidades entre os conteúdos da avaliação externa e das disciplinas, era muito semelhante àquela advinda da avaliação externa. Isso fez com que vários manifestassem surpresa, dada a opinião muito frequente de que a avaliação externa não “dialoga” com aquilo que se faz na escola. Evidentemente, por extrapolar os objetivos deste capítulo, não vamos desenvolver sobre as características da avaliação interna e da avaliação externa, algo que poderia estabelecer os limites e possibilidades de comparação, no que tange à avaliação da aprendizagem, dimensão nelas presente.

O mais interessante deu-se quando passamos a analisar o caso dos alunos que não correspondiam à similaridade na hierarquização. Invariavelmente, para alunos com proficiências altas e notas baixas, a explicação recaía sobre os aspectos considerados pelos professores para a atribuição de notas, conforme exposto anteriormente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conteúdo apresentado neste texto evidencia a pertinência que o tema da formação docente em avaliação adquire no cenário educacional e sua relevância como uma estratégia necessária para uma sólida preparação profissional com vistas à atividade docente que envolve, não apenas o ensino, como também a complexa tarefa de avaliar, sendo que ambas as ações acarretam forte impacto social na vida das pessoas. As atividades desenvolvidas junto aos professores e equipe gestora por meio da pesquisa-ação mostraram-se importantes ferramentas



XXII ENCONTRO PARA MOBILIZAÇÃO DE CRENÇAS E CONCEPÇÕES docentes no campo da avaliação que são responsáveis por constantes equívocos e imprecisões no diagnóstico e registro do aprendizado, sob a forma de notas e conceitos, dos estudantes, com graves consequências para o fluxo escolar.

As problematizações revelaram-se também, importante instrumento para socialização dos receios e inseguranças dos professores na condição de avaliadores profissionais que, majoritariamente, não se sentem preparados para realizar a difícil atribuição de avaliar o aprendizado de seus estudantes e fez com que se sentissem acolhidos em suas angústias. O cotejamento de resultados entre as avaliações externas e as avaliações internas conduzidas pelos educadores foi um procedimento metodológico igualmente importante que provocou uma reflexão coletiva e individual sobre as práticas avaliativas dos docentes participantes. Esse tratamento revelou-se um potente instrumento de reflexão e acendeu o alerta quanto à diferença e à distância entre o discurso sobre a igualdade educacional e a realidade que se mostra, apesar dos avanços, a serviço da manutenção das desigualdades sociais reproduzindo-as sob a forma de desigualdade de aprendizagens, desigualdade de conhecimentos adquiridos. O acesso dos estudantes ao conhecimento acumulado historicamente passa por uma sólida formação docente em conhecimentos inerentes ao exercício docente de ensinar e também de avaliar. A melhoria da qualidade educacional passa também e, necessariamente, pela preparação adequada para avaliar o aprendizado dos alunos, uma preparação aqui entendida como fértil em saberes conceituais e técnicos para desempenhar bem seu papel de avaliador.

A análise dos dados sistematizados evidenciou, ainda, que a diversificação de fontes de coleta de informações referentes à avaliação – literatura, problematizações e cotejamento de avaliações – a regularidade de visitas à escola, a variedade de espaços observados e documentos analisados, assim como a interação com os profissionais da instituição – equipe gestora e professores – compõem uma metodologia adequada para envolver os docentes no exercício individual de refletirem sobre a avaliação que realizam cotidianamente na sala de aula, mobilizando suas crenças e, eventualmente, transformando-as, com vistas a que a avaliação seja um suporte para a aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

AIRASIAN, Peter W.; ABRAMS, Lisa M. Classroom student evaluation. In: KELLAGHAN, Thomas; STUFFLEBEAM, Daniel L. (Ed.). **International handbook of educational evaluation: part two: perspectives**. Dordrecht: Kluwer Academic, 2003. p. 533-548.

XXII ENCONTRO NACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: ENSINO E APRENDIZAGEM COMO OBJETOS DE AVALIAÇÃO PARA A IGUALDADE DE RESULTADOS. **ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 135-153, jun. 2013.

**ALAVARSE, Ocimar Munhoz; CHAPPAZ, Raíssa de Oliveira; FREITAS, Pâmela Felix.** Avaliações da aprendizagem externas em larga escala e gestores escolares: características, controvérsias e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 1, p. 250-275, jan./mar. 2021.

**BRONNER Gérald.** L’empire des croyances. In: BOUDON, Raymond (Ed.). **Croire et savoir: penser le politique, le moral et le religieux.** Paris: Presses Universitaires de France, 2012.

**BROOKHART, Susan M. et al.** A century of grading research: meaning and value in the most common educational measure. **Review of Educational Research**, v. 86, n. 4, p. 803-848, Dec. 2016.

**BROWN, Gavin T. L.** Teachers’ conceptions of assessment: implications for policy and professional development. **Assessment in Education**, v. 11, n. 3, p. 301-308, Nov. 2004.

**FILIPIAK, Ewa.** Connaître les croyances des enseignants pour changer leur compréhension de ce qui se passe en classe: l’exemple du Laboratoire de changement éducatif en Pologne. Traduit par Anna Polewka. **Revue internationale d’éducation de Sèvres**, n. 84, p. 145-152, sept. 2020.

**FREITAS, Pâmela Félix.** **Formação docente em avaliação educacional:** lacunas, consequências e desafios. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

**GATTI, Bernardete A. et al.** Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010.

**LUCKESI, Cipriano Carlos.** **Avaliação em educação:** questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

**MENDES, Olenir M.** **Formação de professores e avaliação educacional:** o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

**MERLE, Pierre.** **Les pratiques d’évaluation scolaire:** historique, difficultés, perspective. Paris: Presses Universitaires de France, 2018.

**MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio.** Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, p. 239-262, jul./set. 1993.

**MIRANDA, Marília Gouvea de; RESENDE, Anita C. Azevedo.** Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 511-518, set./dez. 2006.

**NEVO, David.** Avaliação por diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: **TIANA, Alejandro (Coord.). Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional, 1 a 3 de dezembro de 1997.** Tradução de John Stephen Morris. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), p.89-97, 1998.

**OLIVEIRA, Juliana Lara de.** **O aprendizado da anamnese e sua avaliação no Curso de Medicina:** uma contribuição ao debate. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de



XXII ENCONTRO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2021.

SILVA, Vandrê Gomes da; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albiere de; GATTI, Bernardete Angelina. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 286-311, abr./jun. 2016.

SIQUEIRA, Valéria Aparecida de Souza. **Avaliações internas e externas**: concepções, tensões e articulações no trabalho avaliativo. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental**: tensões, desafios, formação e alternativas. Relatório (Pós-Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.

\_\_\_\_\_; FREITAS, Pâmela Félix; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Professores e lacunas formativas em avaliação da aprendizagem: evidências e problematizações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e. 241339, p. 1-17, 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOWNSLEY, Matt; BUCKMILLER, Tom; COOPER, Robyn. Anticipating a second wave of standards-based grading implementation and understanding the potential barriers: perceptions of high school principals. **NASSP Bulletin**, v. 103, n. 4, p. 281-299, 2019.

## FORMAÇÃO EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: INVESTIGAÇÃO COM ENTREVISTAS

Janaina Rodrigues de Almeida – Universidade de São Paulo / mestranda bolsista do CNPq  
Ocimar Munhoz Alavarse – Universidade de São Paulo

### RESUMO

Face ao cenário formativo dos professores em avaliação educacional marcado por lacunas formativas nessa temática, conforme literatura dessa temática reiterada por pesquisas próprias, buscou-se apreender como professores realizam a avaliação da aprendizagem de seus estudantes, em articulação com a gestão escolar, fazendo uso do recurso metodológico da entrevista. Assim, neste trabalho, é relatado e problematizado o processo de elaboração e aplicação de um instrumento de investigação, constituído por um Roteiro de Entrevistas, também aplicado durante um projeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), entre 2022 e 2023, que contou com a participação de 50 professores de três Escolas-campo, equipes gestoras, bolsistas do Pibid e pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepave). A decisão pelo recurso metodológico da entrevista emergiu em função das informações que queríamos captar que envolvem crenças e valores, que se entrecruzam na prática avaliativa. Consideramos que a metodologia adotada para se aproximar da realidade da escola, sobremaneira das práticas avaliativas, com raros trabalhos semelhantes no Brasil, abre um horizonte de desdobramentos na perspectiva de pesquisa-ação que podem apontar para o enfrentamento de uma característica central na qual se apoia o projeto: as lacunas formativas em avaliação educacional e suas implicações para estudantes e escolas. Além disso, a opção metodológica, para o delineamento do conteúdo do roteiro, constitui-se num processo formativo para os pesquisadores e profissionais da escola.

**Palavras-chave:** Formação de professores, Metodologia de entrevista, Avaliação educacional.

### INTRODUÇÃO

A formação docente em avaliação educacional tem se mostrado insuficiente, conforme aponta uma ampla literatura que, adicionalmente, salienta esse fenômeno em vários países, de tal modo que na formação inicial isso se caracteriza como lacunar ou até mesmo inexistente, o que pode impactar a vida escolar e social de estudantes, deixando marcas, muitas vezes indelévels.

Considerando que a avaliação da aprendizagem é uma das diversas atribuições que o professor tem no escopo da sua profissão, esta atribuição em particular tem sido abordada de maneira escassa na formação inicial e continuada (Cf. Almeida, 2022; Araújo *et al.*, 2022; Boldarine, Barbosa e Annibal, 2017; Borges e Calderón, 2011 e Sousa, 2012). Com efeito, ao professor é atribuída a responsabilidade de avaliar o aprendizado dos estudantes, entretanto o professor “não tem preparação para tanto em sua formação inicial e, quiçá, continuada”, caracterizando assim um *paradoxo docente* (Alavarse, 2013, p. 138).

Esse cenário se agrava quando a tomada de decisões está embasada em dados de avaliação da aprendizagem que consideram outros aspectos, distintos do aprendizado dos estudantes, aspectos que, embora relevantes, são, rigorosamente fatores externos à aprendizagem, julgando a qualidade da aprendizagem pela associação à participação, ao comportamento e ao esforço. O processo avaliativo chega ao ponto de utilizar “critérios flutuantes”, como assinalou Siqueira (2020, p. 64), de tal modo que, dependendo de uma apreciação subjetiva sobre o estudante, um mesmo patamar de aprendizagem pode receber uma apreciação conforme essa apreciação.

Brookhart *et al.* (2016, p. 827) corroboram com essa hipótese indicando que os professores admitem a necessidade de justiça e precisão na atribuição de notas, mas que também compreendem ser justo quando rebaixam a nota nos casos de estudantes pouco esforçados ou com baixa participação em aula, ou seja, a tomada de decisão dos professores acaba sendo respaldada em dados de qualidade discutível e baseada em critérios que nem sempre remetem à aprendizagem dos estudantes, caracterizando uma miscelânea de critérios (p. 826). Isso incrementa nossa preocupação com o processo avaliativo quando sabemos que a tomada de decisão realizada pelos professores tem impacto na vida escolar e social dos estudantes (Cf. Brookhart, 2011; Freitas, 2019 e Siqueira, 2020).

Face ao cenário formativo dos professores em avaliação da aprendizagem marcado por lacunas formativas nesse campo (Cf. Brookhart *et al.*, 2016; Guskey e, 2018; Freitas, 2019; Link, 2018 e Siqueira, 2017), o projeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), desenvolvido em 2023, intitulado “Avaliação do aprendizado de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental com apoio em um Teste Adaptativo Informatizado (TAI)”, versando sobre o desenvolvimento de um dispositivo digital, configurado como um instrumento de avaliação, em leitura – um TAI-Leitura – combinou, além das atividades específicas do teste, como as oficinas de apresentação do teste, pré-testes e discussões sobre medidas educacionais e os resultados de aplicação, buscou, entre outras atividades, apreender como professores realizam a avaliação da aprendizagem de seus estudantes, em articulação com a gestão escolar, para proporcionar a futuros professores o contato com essa vivência profissional em avaliação da aprendizagem, contribuindo com o aprendizado e, por consequência, para a formação inicial, assim como a compreensão da dinâmica escolar e seus desdobramentos, ambos explorados nesse projeto e, principalmente, nesses levantamentos.

Diante disso, a participação dos bolsistas do Pibid/Feusp na elaboração de um instrumento de investigação e em sua utilização nas entrevistas objetivou favorecer a



capacitação para a realização da avaliação da aprendizagem dos bolsistas, professores em formação, emergindo como uma oportunidade para se aproximarem de práticas dos professores em exercício, contando com a colaboração de pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepave), sobretudo, para o tratamento e a interpretação dos dados de cunho qualitativo na perspectiva de apontar alternativas de formação em avaliação educacional tanto na formação inicial quanto continuada para garantir que avaliação da aprendizagem seja marcada por validade e fidedignidade, traços que são condição para o uso formativo dos resultados no processo pedagógico.

Neste trabalho, é relatado e problematizado o processo de elaboração e aplicação de um instrumento de investigação, constituído por um Roteiro de Entrevistas, utilizado durante o Pibid/Feusp (2023-2024), com base em versão anterior, como elemento metodológico para levantar informações junto a docentes do Ensino Fundamental das Escolas-campo, pertencentes à Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), no tocante a aspectos da avaliação da aprendizagem conduzidas por eles.

## **METODOLOGIA**

O projeto “Avaliação do aprendizado de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental com apoio em um Teste Adaptativo Informatizado (TAI)” esteve integrado às pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepave), em colaboração com as equipes gestoras das Escolas-campo e do Pibid/Feusp (2023-2024), para investigar como os professores do Ensino Fundamental conduzem a avaliação da aprendizagem dos seus estudantes, defrontou-se com um desafio comum as pesquisas dessa natureza: como levantar dados acerca da temática em questão. Sabemos que a apreensão da prática docente, ou mesmo parte dela, além de impor exigências materiais, como um tempo excessivo em campo, que não dispúnhamos, não deve alimentar a ilusão de que basta observar um dado fenômeno para compreendê-lo, pois essa observação é marcada por uma visão que, por melhor que seja o autocontrole do observador, está inexoravelmente assentada em uma concepção sobre o fenômeno. Resta ainda a necessidade de se supor qual é a influência do observador no fenômeno avaliado, por mais tempo que o observar destine para se tornar um “nativo”, como explorado, entre outros autores, por Oliveira (2023).

Assim, incluindo as condições disponíveis no projeto e seu objetivo de contribuir com os professores em suas atividades, decidimos pelo recurso metodológico da entrevista, inclusive pelo que havíamos realizado no projeto do Programa de Residência Pedagógica, entre 2020 e 2022. A escolha por essa metodologia, ainda que não exclusivamente, emergiu da natureza das

informações que queremos captar que envolvem crenças e valores, que se entrecruzam na prática avaliativa e, assim, podem oferecer aportes mais interessantes no escopo de apreender, mesmo que indiretamente, como os professores conduzem a avaliação do aprendizado dos estudantes, com respaldo, por exemplo, em Duarte (2004) e Rosa e Arnoldi (2014). Lüdke e André (2018, p. 39) evidenciam que “[a] grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente, com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Duarte (2004, p. 220) ilustra o que desejávamos alcançar através das entrevistas ao assinalar que,

Quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las. Fornecendo-nos matéria-prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas. Avaliando seu meio social, ele estará se autoavaliando, se autoafirmando perante sua comunidade e perante a sociedade, legitimando-se como interlocutor e refletindo sobre questões em torno das quais talvez não se detivesse em outras circunstâncias.

Adicionalmente, supúnhamos que mediante as entrevistas, como indicado por Duarte (2004), os professores refletissem sobre sua prática avaliativa ao “revelarem” como a conduzem e o que consideram, destacadamente, no momento de atribuir notas ou conceitos aos estudantes. Esse conjunto, inclusive, poderia fornecer informações sobre essa prática em sala de aula tendo como pano de fundo, também de modo reflexivo sua formação em avaliação educacional. Para viabilizarmos essas perspectivas, desencadeamos um processo de elaboração de um roteiro de entrevistas.

O projeto, visando proporcionar oportunidades ampliadas de formação docente inicial, com a participação de três Escolas-campo, está inserido em uma pesquisa mais ampla no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepave), que versa sobre “Como os professores avaliam o aprendizado dos estudantes?”. Nesse sentido, ofertar a possibilidade de inserção dos bolsistas na prática avaliativa docente se configura como um diferencial formativo, reiterada a insuficiente formação docente (Cf. Balão, 2011; Gatti, 2010; Pimenta, 2017; Saviani, 2009 e Tanuri, 2000), em especial a formação de professores em avaliação da aprendizagem (Brookhart *et al.* 2016; Guskey e Link, 2018; Freitas, 2019; Link, 2018 e Siqueira, 2017).

Por isso, foram abordados temas para aprofundamento do conhecimento em avaliação educacional, especialmente em avaliação do aprendizado de leitura no início do Ensino

XXII ENCONTRO FUNDAMENTAL, que se expressa na produção de textos no formato de sínteses, resenhas e artigos sobre essa temática, concomitantemente com a aproximação do cotidiano escolar.

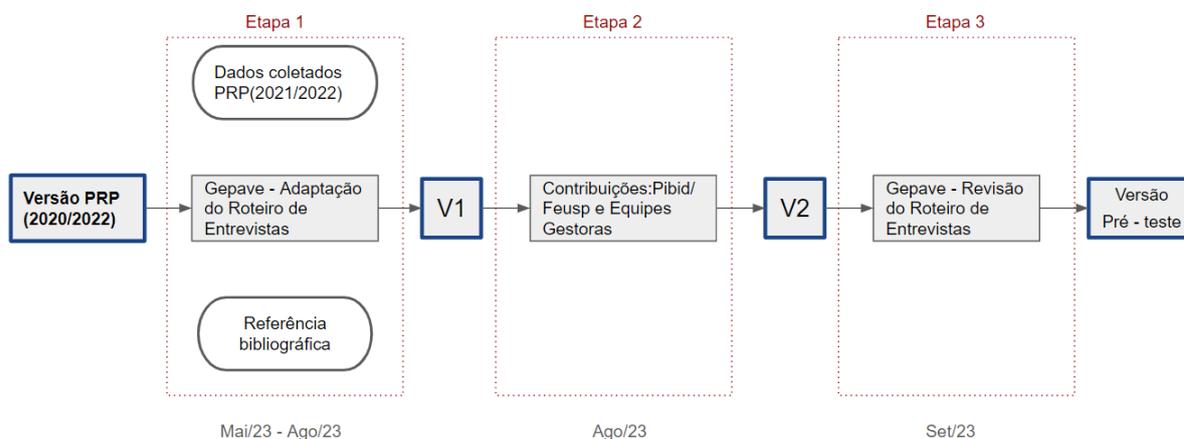
Para além dos benefícios na formação docente desses estudantes, o projeto em questão, buscou beneficiar essas escolas, tanto pelo conjunto de suas atividades, incluindo a reflexão sobre práticas escolares e pedagógicas, quanto, especialmente, aquelas vinculadas ao escopo deste projeto, a avaliação do aprendizado de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental com apoio em um Teste Adaptativo Informatizado (TAI) em leitura, buscando a conexão, no campo da leitura, entre a avaliação de seu aprendizado e de seu ensino.

A participação das equipes gestoras das Escolas-campo na elaboração do Roteiro de Entrevistas teve como objetivo a validação dos termos utilizados e dos itens elaborados, para verificar se eram condizentes com o cotidiano docente e com o vocabulário usual. O envolvimento dos gestores também remete à maneira como estamos conduzindo a pesquisa, uma relação de troca de experiências e saberes, beneficiando-as, tanto pelo conjunto de suas atividades, incluindo a reflexão sobre práticas escolares e pedagógicas, quanto para dar ciência às equipes gestoras do conteúdo do Roteiro de Entrevistas, consolidando essa relação de confiança.

Para a fundamentação teórica dos participantes na elaboração do Roteiro de Entrevistas, foram organizados blocos formativos com a leitura da referência bibliográfica que versou sobre a avaliação da aprendizagem, entrevista como metodologia, e de maneira complementar, foram apresentados seminários com temas centrais de leitura, funcionalidade e uso do TAI-Leitura e entrevistas.

A elaboração dessa versão do Roteiro de Entrevistas passou por algumas etapas de análise, contribuição, discussão, avaliação e validação, como delineado na Figura 1. Na primeira etapa de elaboração/adaptação do instrumento de pesquisa, o Roteiro de Entrevistas, elaborado previamente durante o PRP (2020-2022) estava composto por 21 itens no total, dividido em três partes a saber: I – Perfil do(a) entrevistado(a), com dois itens; II – Formação em avaliação educacional e demandas formativas, com 5 itens; e III – Percepções sobre avaliação da aprendizagem e considerações sobre as próprias práticas avaliativas, 14 itens, passou por revisão e adaptação no âmbito do Gepave.

Para a segunda etapa, o Roteiro de Entrevistas foi disponibilizado aos bolsistas do Pibid via e-mail, para apreciação, posteriormente realizamos uma reunião com todos os envolvidos – bolsistas do Pibid, Gepave e equipes gestoras das Escolas-campo – para discutirmos eventuais dúvidas e propostas de alteração.



Fonte: Elaborado pelos autores

A partir dessa interação, sugestões referentes aos blocos I e III foram discutidas e incorporadas ao instrumento, com a alteração do item 2, inclusão de dois novos itens, um em cada bloco, e reordenação de outros itens.

A ação integrada – bolsistas do Pibid, Gepave e equipes gestoras – na Etapa 2 foi substancial para a elaboração do Roteiro de Entrevistas, pois nos possibilitou “corrigir falsas impressões ou esclarecer interpretações duvidosas”, como nos alerta André (1995, p. 49), e nesse sentido, a visão apresentada pelos bolsistas possibilitou repensar na forma como foram elaborados os itens, com contribuições pertinentes.

Como resultado da Etapa 2, chegamos à versão 2 do Roteiro de Entrevistas, agora composto por 23 itens, cuja estrutura em três partes foi mantida: I – Perfil do(a) entrevistado(a), com três itens; II – Formação em avaliação educacional e demandas formativas, com 5 itens; e III – Percepções sobre avaliação da aprendizagem e considerações sobre as próprias práticas avaliativas, 15 itens.

Assim, a primeira parte do roteiro foi destinada ao perfil dos professores, com dados sobre quantidade de estudantes e qual ano escolar ministra aulas. A segunda parte focou na formação em avaliação educacional e demandas formativas, com itens relativos à formação inicial e continuada, assim como explorar como aprenderam a avaliar a aprendizagem dos estudantes. A terceira parte foi estruturada com enfoque nas percepções sobre avaliação da aprendizagem e considerações sobre as próprias práticas avaliativas, na perspectiva de captar a forma como os professores conduzem a avaliação do aprendizado dos estudantes, considerando os critérios adotados, uso de instrumentos etc.

Como parte complementar ao tema abordado, os bolsistas do Pibid foram convidados a participar da realização das entrevistas. Uma experiência testada anteriormente, no Programa de Residência Pedagógica, de 2020 a 2022, emergiu como forma de contornar a impossibilidade de ir às escolas, dada a situação da Covid-19. Essa alternativa se mostrou frutífera e com bons resultados, para ambas as partes.

No PRP as entrevistas foram conduzidas em duplas de bolsistas, modelo mantido no Pibid, pois essa forma de realizar a atividade fomenta a discussão acerca do que foi presenciado, trocando impressões de uma mesma situação, enriquecendo o aprendizado, ao ouvir relatos a partir do professor em exercício, o que favorece a apreensão de um ponto de vista daquele que está inserido no campo e não como uma visão de quem está de fora, um observador.

Para organizar a realização das entrevistas com os professores dessas Escolas-campo, a primeira etapa foi conversar com suas equipes gestoras sobre a realização das entrevistas, inclusive para formalizar a autorização das entrevistas, mesmo que isso já constasse do projeto original do Pibid aceito por elas. Então, articulamos o levantamento da quantidade de professores interessados e disponíveis em participar das entrevistas, assim como suas respectivas disponibilidades. Concomitantemente, realizamos o levantamento das disponibilidades dos bolsistas do Pibid, para futuramente cruzarmos esses dados e estabelecer as duplas de entrevistadores e entrevistados. Nessa estrutura, optamos pelo arranjo de dois entrevistadores e um entrevistado, ou seja, as entrevistas foram realizadas individualmente, para assim, evitar possível enviesamento das respostas.

Para conduzir a entrevista foi estabelecido um procedimento padrão, que se inicia com orientações para o aplicador, sinalizando o que fazer e como fazer, como, por exemplo, explicar o motivo e os objetivos da entrevista, pois assim se estabelece um clima de segurança e confiança, o *rappport*, como destacam Gaskell (2015), Lüdke e André (2018), Manzini (1991) e Triviños (1987), entre o entrevistado e o entrevistador. Nesse procedimento, havia um texto padrão de início e reforço da confidencialidade das respostas e a finalidade de uso delas, sendo registrado na gravação a autorização para a realização da entrevista.

Ao término da entrevista era lido um texto padrão sinalizando a finalização, agradecendo a participação, reforçando a finalidade da entrevista, anonimato do respondente e encerramento da gravação. Após o término da entrevista, convencionou-se, como parte do procedimento, o registro das informações coletadas no *Google forms*, para facilitar a organização dos dados e unificar o canal de acesso.

Esse procedimento padrão foi o mesmo realizado no PRP e, como discutido com o grupo, isso visa garantir o rigor na elaboração de um instrumento de investigação e na coleta

de informações, diante da complexidade de se fazer uma pesquisa desse tipo, de tal modo que esse aspecto também subsidiou discussões, esclarecimentos e, deve-se reiterar, a própria formação dos bolsistas.

Após a finalização do Roteiro de Entrevistas, foi realizado um pré-teste com as equipes gestoras e a execução dessa etapa permitiu apresentar o roteiro finalizado a elas, deixando transparente o material que seria utilizado para entrevistar os professores e, ao mesmo tempo, validar os itens e, caso fosse necessário, realizar novas adaptações ou correções. A realização do pré-teste foi conduzida pelos bolsistas do Pibid, sob supervisão de uma pesquisadora do Gepave. Para além da ciência das equipes gestoras, a condução da entrevista pelos bolsistas emergiu como uma ferramenta de apropriação do assunto investigado, assim como “um ensaio”, no papel de entrevistadores e pesquisadores.

Realizadas as entrevistas, que tiveram mais de 50 professores participando, e sistematizados os relatórios dos bolsistas sobre as entrevistas, já se vislumbra a constituição de um rico acervo que, sem a pretensão de generalizações, certamente trará contribuições para além do que proporcionou para os bolsistas e outros colegas envolvido no processo. Especialmente, as informações levantadas demandam um tratamento que, na perspectiva interpretativa de dados qualitativo, com potencial para a quantificação de algumas respostas, incluindo as categorizações, como indicam Carlomagno e Rocha (2016), que, por sua vez, podem orientar oficinas nas escolas no sentido de problematizar a formação em avaliação educacional e seus reflexos na aprendizagem.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Este trabalho, embora tenha focado a realização de entrevistas, esteve articulado a um objetivo mais geral, contribuir com a formação inicial e continuada docente, especialmente pelas atividades desenvolvidas nas escolas. Diante disso, conteúdo do roteiro, como suas particularidades, evocava elementos mais gerais tanto do projeto quanto, sobretudo, do campo da avaliação educacional, e nesse sentido, destacamos que a organização dos seminários, a partir da leitura de referenciais pertinentes ao tema abordado, acompanhados de publicações que tiveram como resultado as pesquisas desenvolvidas no Gepave, compuseram o próprio desenho metodológico adotado, conforme consta no Quadro 1.

**Quadro 1 – Blocos formativos do projeto Pibid/Feusp. 2023**

<b>Data</b>	<b>Atividade</b>	<b>Descrição</b>
Jun. 2023	Referência bibliográfica	Envio de referencial teórico sobre avaliação da aprendizagem e uso de Entrevistas como metodologia.
Jul .2023	Seminário: Leitura	Apresentação da pesquisa de Mestrado conduzida no âmbito do Gepave. Concepções de leitura e a avaliação da aprendizagem.
	Seminário: TAI-Leitura	Apresentação da pesquisa de mestrado conduzida no âmbito do Gepave. TAI-Leitura como ferramenta auxiliar na avaliação da capacidade leitora, com a realização de testes no TAI pelos bolsistas, esclarecimento de dúvidas.
	Seminário: Entrevistas	Apresentação do Trabalho Complementar de Curso (TCC) conduzido no âmbito do Gepave. Explicação sobre a condução das entrevistas durante o Residência Pedagógica (PRP) (2021/2022).
Ago. 2023	Envio do Roteiro de Entrevistas	Encaminhada versão 1 aos bolsistas - 15 dias para apreciação e considerações.
	Reunião geral: roteiro de entrevistas	Contribuições dos bolsistas e das equipes gestoras. Esclarecimento de eventuais dúvidas.
Set. 2023	Orientações sobre o Roteiro de Entrevistas	Atendimento individualizado e em pequenos grupos de bolsistas, simulação de entrevista e possíveis intercorrências.
	Realização de Pré-testes	Observação e condução de entrevistas pelos bolsistas.

**Fonte:** Elaborado pelos autores

Esse conjunto de ações coordenadas que desenvolvemos durante o projeto apresenta como resultado direto um Roteiro de Entrevistas que aborda a avaliação da aprendizagem, assim como os aspectos formativos, por outro lado, pode-se considerar que o percurso que seguimos apresentou resultados indiretos no âmbito das Escolas-campo, fomentando a revisitação das práticas avaliativas nos professores participantes e dar luz a discussão sobre avaliação da aprendizagem no interior dessas escolas.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com as ações desenvolvidas no projeto “Avaliação do aprendizado de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental com apoio em um Teste Adaptativo Informatizado (TAI)”, espera-se que o conjunto dessas ações seja revertido em um diferencial formativo para esses futuros professores, com as discussões acerca da avaliação da aprendizagem, se desdobrando para a importância da delimitação do objeto de julgamento, o estabelecimento de critérios claros e centrados no aprendizado dos estudantes, assegurando a validade e a fidedignidade na condução da avaliação da aprendizagem, para assim respaldar o julgamento das produções dos estudantes.

Com efeito, compreendendo a aprendizagem como um traço latente, não tangível, porém estimado através de instrumentos avaliativos, os resultados decorrentes desses julgamentos instigam questionamentos sobre como são conduzidos e quais critérios são considerados na atribuição de notas e conceitos, que no limite, deixam marcas indeléveis na vida escolar e social dos estudantes (Cf. Brookhart, 2011; Freitas, 2019 e Siqueira, 2020).

A possibilidade de discutir esses aspectos, dialogando com a realidade das Escolas-campo, se desdobram em impactos na formação desses futuros professores e nas escolas, que através dessas ações coordenadas, refletem, revisitam e ressignificam suas práticas escolares e pedagógicas.

Particularmente, quanto ao conteúdo deste artigo, consideramos que, a metodologia adotada para se aproximar da realidade da escola, sobremaneira das práticas avaliativas, praticamente sem paralelo no Brasil, até onde pudemos constatar, abre um horizonte de desdobramentos na perspectiva de pesquisa-ação que podem apontar para o enfrentamento de uma característica central na qual se apoia o projeto: as lacunas formativas em avaliação educacional e suas implicações para estudantes e escolas. Mas, isso não pode se dar às costas dos professores, até porque essa constatação decorre de um quadro mais amplo que, tudo indica, nem mesmo percebem. O que delineamos, metodologicamente, é investigar de tal modo que a investigação seja ela própria um percurso formativo.

## REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec**, v. 3, n. 1, p. 135-153, jun. 2013.

ALMEIDA, Janaina Rodrigues de. **Avaliação da aprendizagem e formação de professores: lacunas, limitações e implicações para o trabalho docente**. Monografia (Trabalho Complementar de Curso) – Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2022.

ANDRÉ; Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BALÃO, Regina. **Curso de formação de professores primários: vida e morte, a experiência de uma escola estadual – 1964-2004**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

BOLDARINE, Rosaria de Fátima; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; ANNIBAL, Sérgio Fabiano. Tendências da produção de conhecimento em avaliação das aprendizagens no Brasil (2010-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 160-189, jan./abr. 2017.

BORGES, Regilson Maciel; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Avaliação educacional: o estado do conhecimento da Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (1993-

BROOKHART, Susan M. Educational assessment knowledge and skills for teachers. **Educational Measurement: Issues and Practice**, v. 30, n. 1, p. 3-12, Spring 2011.

BROOKHART, Susan M. *et al.* A century of grading research: meaning and value in the most common educational measure. **Review of Educational Research**, v. 86, n. 4, p. 803-848, Dec. 2016.

CARLOMAGNO, Márcio C.; ROCHA, Leonardo Caetano da. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, v. 7, n. 1, p. 173-188, 2016.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, jul. 2004.

FREITAS, Pâmela Félix. **Formação docente em avaliação educacional: lacunas, consequências e desafios**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; \_\_\_\_\_ (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 64-89.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GUSKEY, Thomas R.; LINK, Laura J. Exploring the factors teachers consider in determining students' grades. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, p. 1-18, 11 Dec. 2018.

LINK, Laura J. Teachers' perceptions of grading practices: how pre-service training makes a difference. **Journal of Research in Education**, v. 28, n. 1, p. 62-91, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26-27, p. 149-158, 1990-1991.

OLIVEIRA, Amurabi. **Etnografia para educadores**. São Paulo: Editora Unesp, 2023.

PIMENTA, Selma Garrido et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, p. 15-30, jan./mar. 2017.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 112 p.

SIQUEIRA, Valéria Aparecida de Souza. **Avaliações internas e externas: concepções, tensões e articulações no trabalho avaliativo**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental: tensões, desafios, formação e alternativas**. Relatório (Pós-Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE FÉRIAS E ALVARSE, Ocimar Munhoz. Professores e lacunas formativas em avaliação da aprendizagem: evidências e problematizações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e241339, p. 1-17, 2021.

SOUSA, Sandra M. Zákia Lian. Avaliação educacional: tratamento do tema na Rbep no período de 1998 a 2010. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 234 (n. especial), p. 372-388, maio/ago. 2012.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

## **A LEITURA E OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO DE SEU APRENDIZADO**

Ailton Carlos Santos – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP)

Diego Navarro Barros – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP)

Ocimar Munhoz Alavarse – Universidade de São Paulo

### **RESUMO**

Neste trabalho, apresentamos parte dos resultados de pesquisa sobre a leitura em sua relação com a alfabetização e o letramento no Ensino Fundamental em três escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), visando a avaliação de seu aprendizado desenvolvida no âmbito de outro projeto de pesquisa para o desenvolvimento de um Teste Adaptativo Informatizado (TAI) para leitura, uma prova eletrônica que pode, transitoriamente, contornar algumas das limitações presentes no teste com uso de lápis e papel. Uma versão adaptativa do teste para diagnóstico da leitura da Provinha Brasil fez parte de um projeto desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepave), que visou a construção de um artefato avaliativo que tivesse relevância para o processo de ensino e aprendizagem, essência da avaliação. Desse modo, procuramos responder à seguinte questão: Como os professores do Ensino Fundamental concebem a leitura e avaliam sua aprendizagem? Foram realizadas várias problematizações junto aos professores das três Escolas-campo sobre leitura, pois, apesar da relevância desse objeto, seu ensino apresenta ainda muitos desafios, até mesmo devido às lacunas na formação inicial dos docentes que resulta, entre outras consequências, na visão de que a ação docente relativa a esse conteúdo de ensino, na maioria das vezes, fica delegado exclusivamente a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental ou àqueles licenciados em Letras, em contraste com o reconhecimento de que a competência leitora dos estudantes é uma capacidade requerida ao longo dessa etapa em todas as disciplinas.

**Palavras-chave:** Avaliação em leitura, Formação docente, Competência leitora.

### **INTRODUÇÃO**

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) há uma série de orientações oficiais, principalmente no Currículo da Cidade (São Paulo, 2019), quanto ao ensino e à avaliação do aprendizado em leitura, sendo, também, adotada uma avaliação externa em larga escala própria, denominada Provinha (destinada aos estudantes do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) e Prova São Paulo (destinada a estudantes do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental), que tem a competência leitora como um de seus objetos de avaliação. Além disso, as escolas dessa rede participam no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), igualmente com testes padronizados de leitura. Isso compõe um quadro teórico e prático que favorece problematizações no tocante à leitura e a avaliação de seu aprendizado no interior das escolas, sobretudo pelo diálogo entre avaliações internas e externas como preconizado por Nevo (1998) como um fator que potencializa o aprendizado dos alunos.

Entre outras características, essas avaliações têm como objeto de avaliação o resultado dos alunos do Ensino Fundamental em leitura, mas persiste ainda o desafio de incorporar tais resultados no cotidiano escolar, sobremaneira no trabalho pedagógico, condição para que sejam, de fato, um ponto de apoio para os processos de ensino e de aprendizagem com vistas ao sucesso de todos os alunos. A essa situação vincula-se um processo de delimitação das matrizes de avaliação dessas avaliações externas em contraste com as propostas curriculares da Rede e das escolas, além da interpretação pedagógica dos níveis de proficiência.

De modo mais amplo, a discussão em torno da leitura revela uma complexificação das tarefas da escola, que se articulam com as tensões em relação às possibilidades de generalização dos produtos objetivados do conhecimento, como é o caso emblemático da leitura, uma das faces com maior densidade escolar e social a partir do estabelecimento histórico da escrita como característica marcante da humanidade. Tal constatação pode ser reforçada com as observações de Leontiev (1978, p. 273) que, sem deixar de reconhecer que a educação escolar não exaure todas as possibilidades educativas, nos alude ao fato de que,

[...] quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como no dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa do desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento de seu sistema educativo e inversamente.

Podemos, então, sustentar, como decorrência, que uma tensão se instala quando a generalização da escola não consegue viabilizar a generalização da capacidade leitora de seus alunos, especialmente se defendemos que essa capacidade se dê em patamares adequados. Por um lado, essa tensão se manifesta empiricamente em resultados de testes padronizados aplicados em larga escala, com grandes contingentes estudantis abaixo do esperado, além do impacto do ensino remoto na proficiência em leitura<sup>1</sup>, e de outro, como se exporá mais adiante, no modo como professores se relacionam com o ensino da leitura e, por decorrência, na avaliação de seu aprendizado. Ainda que sem exaurir todas as análises decorrentes do

---

<sup>1</sup> As proficiências médias no Saeb em Língua Portuguesa no 2º ano do Ensino Fundamental caíram de 750,0 em 2019 para 725,9 em 2021. No 5º ano caíram de 215,0 para 208,0 e no 9º ano, de 260,0 para 258,0. Disponível em < [https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/apresentacao\\_saeb\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/apresentacao_saeb_2021.pdf)>. Acesso em: 27 dez. 2023.

desenvolvimento da pesquisa, procuramos alinhar aspectos que indicam essas limitações e, simultaneamente, a potencial superação, pois são escolas nas quais as Equipes Gestoras e muitos professores começam a atentar para essa realidade e a colocar a leitura no plano da problematização, isto é, a transformá-la em objeto de reflexão, condição para ações mais efetivas em torno de seu ensino e da avaliação do aprendizado.

A proposta de desenvolvimento de um TAI-Leitura, além de garantir que os resultados dessa avaliação tenham validade e fidedignidade, visa favorecer o processo avaliativo dessa competência e, simultaneamente, pela metodologia na qual se pretende apoiar sua construção, impulsionar a capacidade dos professores em avaliação educacional, a fim de que possam aperfeiçoar a avaliação que conduzem com seus alunos, incluindo outros objetos de avaliação, em semelhança com o que se encontra detalhado em Alavarse, Catalani e Santos (2022).

Partiu-se da importância da capacidade de leitura, tanto socialmente quanto no âmbito escolar, cujos resultados de avaliações em larga escala tais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), o Saeb, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e a Prova São Paulo têm revelado uma situação preocupante, agravada seriamente pelo período pandêmico dos dois anos anteriores com o emprego do ensino remoto que, tudo indica, pouco acrescentou à proficiência em leitura. Deve-se reiterar que a competência leitora é um domínio que todos os professores do Ensino Fundamental deveriam focar, não se concentrando como desafio de ensino unicamente nos anos iniciais, tampouco do componente de Língua Portuguesa.

A maior importância do projeto, contudo, decorreu da consideração de que a avaliação do aprendizado de leitura, sem negligenciar o maior peso em seu processo de ensino, pode cumprir um papel extremamente relevante ao alimentar adequadamente a função formativa, ou seja, o uso dos resultados da avaliação como ponto de apoio para o ensino e o aprendizado daquilo que se avalia. Em outros termos, melhorar a avaliação do aprendizado é uma condição necessária, ainda que não suficiente, para um ensino voltado para o sucesso de todos os alunos. Os dados provenientes de pesquisas internacionais e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepave), da Feusp, indicam que as condições do processo avaliativo interno às escolas não favorecem essa função formativa, agravado pelo fato de a leitura não ser assumida plenamente pelo conjunto dos docentes das escolas e, conseqüentemente, não ser sequer avaliada pela grande maioria; ficando ainda controvérsias conceituais sobre as relações entre produção textual e leitura como encontramos em Rocha e Fontes-Martins (2014).

A leitura é um dos principais objetos de ensino desde os anos iniciais do Ensino Fundamental e um dos objetivos mais salientes da educação escolar no mundo inteiro, visando



democratizar o acesso a uma das mais importantes competências de nossa cultura, como destacou Williams (2000). Nesse sentido, tal relevância é expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (LDB), no artigo 32 e seu inciso I em que se lê,

[...] O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o **pleno domínio da leitura**, da escrita e do cálculo [...] (grifo nosso).

Esse dispositivo legal ressalta o quanto a leitura é fator preponderante para a formação básica do cidadão brasileiro; no entanto, vários indicadores apontam fragilidades que precisam ser superadas quando nos referimos ao domínio da competência leitora por parte dos estudantes, como se pode apreender a partir das taxas de aprovação nos anos iniciais, embasadas fortemente na competência leitora e escritora, mesmo que esse processo ocorra de modo difuso por conta da conceituação de leitura e de processos avaliativos.

### **A competência leitora como objetivo escolar**

As apreciações até aqui apresentadas ganham maior relevância quando identificamos que um dos produtos culturais mais notáveis se materializa na escrita e seus desdobramentos como é a leitura, destacada para efeito do projeto, o que não retira a importância da escrita em sua dimensão de produção textual ou mesmo do desenvolvimento da oralidade associada à escrita. Portanto, a compreensão das tarefas e objetivos do processo de escolarização, necessariamente, passa pelo debate sobre a competência leitora, vinculada com os índices de analfabetismo, como, aliás, foi verificado nos debates das primeiras décadas do século XX. Portanto, ao procurarmos identificar desafios para a escolarização, tornam-se obrigatórias algumas ponderações sobre essa competência, inclusive em face do destaque nos meios de comunicação de massa, como um tipo de denúncia, sobre o fato de que os alunos concluem o Ensino Fundamental com baixa capacidade de leitura. Evidentemente, esses questionamentos incorrem, muitas vezes, em simplismo tanto por infundirem a conclusão de que antes a escola garantia essa capacidade, quanto por considerarem a leitura de forma muito limitada.

Para romper com essas simplificações, mas particularmente para dar o devido peso à questão da leitura, temos implicações, entre outros elementos, em uma nova forma e conteúdo do currículo da escola, uma vez que deverá abordar forçosamente a aprendizagem da leitura com especial ênfase. Para tanto, além de resgatarmos aportes clássicos como os de Paulo Freire, que destacavam a dimensão essencialmente política em torno da leitura da palavra como

letramento – ou alfabetismo – ainda que sem todo o aprofundamento que comporta. Este conceito, consolidado desde uma série de estudos “clássicos”, como por exemplo em Batista e Galvão (1999), Costa (2000), Kleiman (1995), Ribeiro (1999), Rojo (1998), Smolka (2000), Soares (1998), Street (1993) e Tfouni (1995), indica a insuficiência da delimitação das tarefas da escola apenas em termos de alfabetização enquanto uma apropriação inicial do processo de escrita, pois esta poderia representar uma visão restritiva do processo de domínio da leitura e da própria escrita, limitando-se aos aspectos mais mecânicos no trato de situações sociais onde a leitura e escrita comparecem. Notadamente, quanto à leitura, perde-se de vista seu potencial de acesso a conhecimentos que são veiculados pela escrita, mas que precisam da capacidade de interação com eles.

Esta compreensão da dimensão social da leitura deve nos levar a assumir suas profundas implicações para uma proposta de escolarização democrática. Isto, entre outros efeitos, explicitaria para o conjunto das atividades escolares a tarefa de desenvolver uma capacitação ampliada dos alunos, rompendo com a tradição limitada de alfabetização, a qual, geralmente, ficava confiada – confinada – aos professores dos anos iniciais. Aliás, como demonstração de que dessa concepção de alfabetização identificada no Ensino Fundamental, incapaz de proporcionar o domínio efetivo da leitura, verifica-se que os alunos prosseguem seus estudos com baixas proficiências, com restrições para a leitura autônoma, como encontramos nos mencionados resultados de avaliação em larga escala. Todo esse delineamento em relação à leitura precisa ser tomado não como um “novo método de alfabetização”, ou algo similar. Nem mesmo que se passará a alfabetizar ao longo de todo o Ensino Fundamental; ressalta, isso sim, uma nova concepção das atividades escolares pautadas em novos objetivos, socialmente muito mais densos e, seguramente, decorrente de uma outra concepção de escola, no interior a leitura, especialmente, deve receber atenção à altura de sua importância política e cultural.

Temos então como desafio inicial o de eliminar as possíveis reduções desse debate a uma querela de métodos ou da simples capacitação dos professores, mesmo que se possa localizar limitações em sua formação básica e cultural. Para Kleiman (1995, p. 47), “[a]s falhas são mais profundas pois são decorrentes dos próprios pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar”.

No desenvolvimento das pesquisas e estudos sobre leitura na escola, várias capacidades foram sendo apontadas e desveladas, por exemplo, por Rojo (2004), para quem a leitura implica capacidades de ativação, reconhecimento e resgate de conhecimento, capacidades lógicas, capacidades de interação social etc. A leitura passa a ser enfocada não apenas como um ato de

decodificação<sup>2</sup> de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos muito além dos fonemas. Rojo (2004) acrescenta ainda que o ato de ler passou a ser visto como uma interação entre o leitor e o autor. Portanto, o texto evidencia pistas e uma rede de sentidos para que o leitor possa compreendê-lo. Sendo assim, conhecimentos sobre as práticas e regras sociais em que a leitura é exigida torna-se fundamental.

Na RME-SP, o documento do Currículo da Cidade – Língua Portuguesa (São Paulo, 2019), alinhado à BNCC, apresenta a leitura como uma das quatro atividades fundamentais na aprendizagem da Língua Portuguesa, as quais se realizam em práticas sociais diversas. Dessa forma, busca-se aproximar as práticas de linguagem de seus usos reais cuja unidade de trabalho é o texto. Além disso, o referido documento curricular ressalta a importância de que o letramento é necessário para o leitor proficiente, sendo complexo por ser múltiplo, ou seja, para ler um único texto, pode ser necessário utilizar, de modo articulado, capacidades e procedimentos relativos a distintas práticas sociais, gêneros ou portadores/suportes.

### **A avaliação da competência leitora**

No desenvolvimento da pesquisa, apesar de menções às referidas avaliações em larga escala que focam na leitura, nos concentramos na matriz de referência do TAI-Leitura que, na verdade, trata-se da matriz da Provinha Brasil, disponibilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de 2008 a 2016, mas também realizamos estudos da Matriz Saeb e Matriz de Referência para Avaliação da Provinha e Prova São Paulo.

Foi interessante o debate sobre a matriz do TAI-Leitura, sobretudo porque confirmou-se que a grande maioria dos aproximadamente 70 professores das três escolas, além de desconhecerem essa matriz, não tinham discutido de modo sistemático como se poderia descrever a capacidade de leitura, ou seja, como descrever as habilidades que compõem a atividade de leitura. De modo mais amplo e extrapolando para os desafios de avaliar a competência leitora, isso pode ser endossado com base nos aportes que Sperrhake e Piccoli

---

<sup>2</sup> É necessário resgatar pesquisadores, como Artur Gomes de Moraes, para quem a relação entre fonemas (“sons”) e grafemas (letras que representam esses “sons”) não é do tipo de relação de codificação dado que, entre outros traços, não há uma relação biunívoca, mas, sim, uma relação abarcada por um sistema notacional (Cf. Moraes, 2012).

se relacionem consistentemente com os fundamentos teóricos sobre a leitura.

Isso corrobora as afirmações de Moraes e Leal (2020, p. 20), para quem, considerando a leitura como integrante da alfabetização,

[...] a discussão sobre concepções de alfabetização e a delimitação mais clara das expectativas acerca do que consideramos como pessoa alfabetizada tornam-se, hoje, mais que urgentes. Dentre os diferentes aspectos a serem discutidos, a avaliação da alfabetização é um dos focos centrais de prioridades, tanto no que se refere à avaliação da aprendizagem que ocorre no cotidiano escolar, quanto à avaliação em larga escala e à avaliação das políticas públicas que envolvem todo o ensino de alfabetização.

Reforçando essas preocupações, Leal e Moraes (2020, p. 32) recuperam, diante do cenário de avaliações em larga escala ao qual se associou a Provinha Brasil, que

Havia consenso de que a realização apenas de avaliações como o Saeb e a Prova Brasil, ao final da primeira etapa do ensino fundamental, retardava a aferição dos problemas provavelmente decorrentes de um ensino de alfabetização com limitações e optou-se por realizar uma avaliação que pudesse diagnosticar as aprendizagens alcançadas logo no início e no final do segundo ano do ciclo, de modo a reorientar o ensino segundo as necessidades dos educandos, antes do último ano do ciclo. Desse modo, desde seu nascedouro, as finalidades da Provinha eram distintas das assumidas por outras avaliações externas, pois buscava um vínculo direto com as ações dos docentes no ano letivo de sua aplicação, com possibilidades de diagnóstico das turmas em tempo de haver encaminhamentos para alfabetizar as crianças que não estivessem atendendo às expectativas de aprendizagem.

Como reiteração dessas preocupações e demarcando um quadro mundial, encontramos em Papan (2016, p. 1) um ponto de partida para a compreensão do lugar que alfabetização, aí localizada a leitura, assume social, política e pedagogicamente, quando a autora assume que

Nas nossas sociedades contemporâneas, as capacidades de leitura e escrita são amplamente consideradas como os principais meios pelos quais adquirimos conhecimento, aprendemos sobre o mundo e adquirimos experiência numa variedade de outras competências. A alfabetização é vista, portanto, como uma ferramenta essencial para a aprendizagem [...]. No mundo de hoje, muita informação é transmitida por meio de texto impresso ou digital, o que significa que qualquer pessoa que queira adquirir conhecimento precisa saber ler. (Tradução nossa)

A autora desdobra esses elementos na perspectiva da desigualdade que se encontra socialmente na apropriação dessa ferramenta em vários contextos nos quais a posse desigual leva a mais desigualdade, relevando, ainda que exclusivamente, o papel da escola nesse processo. Ao destacar o que se convencionou denominar de letramento, Papan (2016) salienta um cuidado para não se tomar o processo escolar do letramento, com suas demandas específicas

XXII ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO EM PORTUGUÊS  
e muitas vezes tratando os alunos como entidades psicológicas isoladas, como o único balizador; contudo, sobretudo em determinadas sociedades e territórios, a escola é uma das poucas agências a promover de modo mais sistemático o contato, notadamente, com a leitura. Assim, o domínio de habilidades a ela associadas, com a qual não se confunde, pois ela é mais ampla, torna-se uma condição necessária, embora não suficiente. Sobre isso, Papen (Op. cit., p. 172) indica que

Para que uma criança queira aprender letras, palavras, frases, gramática e pontuação, ela precisa ser capaz de vê-las não apenas como habilidades que estão sendo solicitadas a adquirir, mas como ferramentas que podem utilizar para fazer coisas que servem a objetivos mais amplos, objetivo ou interesse que compartilham. Em termos de currículo, isto significa que o ensino de competências como a correspondência entre letras sonoras precisa de ser integrado com o envolvimento das crianças em muitas atividades significativas e divertidas que envolvem e exigem a alfabetização. (Tradução nossa).

Nesses termos, na discussão sobre a matriz do TAI-Leitura procurou-se demarcar como aqueles descritores se relacionavam com textos e as atividades de leitura que os professores, de todo o Ensino Fundamental, utilizavam e como estratégias de ensino poderiam ser arroladas.

## **METODOLOGIA**

Sumarizamos uma atividade de problematização junto aos professores das três escolas, sendo que tivemos reuniões praticamente quinzenais ao longo dos anos letivos de 2022 e 2023. Nessa atividade, foi solicitado aos professores que respondessem por escrito, sem identificação pessoal, à seguinte comanda: “Supondo que o aprendizado da leitura demande alguns conteúdos específicos a serem ensinados, sem entrar no mérito de quem deveria ensiná-los, quais seriam eles? Cite **até três**”.

Dentre as respostas, excedendo à solicitação, foram identificados aproximadamente 180 trechos de conteúdos, numa primeira análise. No prosseguimento do tratamento, foram realizados agrupamentos de conteúdos, dos quais destacamos quatro grupos de aspectos: 1- Metodologia no ensino da leitura; 2-Decodificação/alfabetização; 3-Interpretação/compreensão de textos; e 4-Finalidade no uso de textos. Houve respostas que não foram vinculadas a esses grupos, com grande dispersão, concentrando cerca de 25% das respostas.

Curiosamente, mas sem pretender estabelecer generalizações, os resultados foram muito similares nas três escolas, sendo que no primeiro grupo tivemos aproximadamente 35% das respostas. Ou seja, quando instados a responder sobre conteúdos de ensino de leitura, ainda que se possa considerar que seja extremamente relevante para um professor o recurso à

metodologia, respondendo, por exemplo, às perguntas de leitura”, “leitura expressiva” ou, apenas para ilustrar com exemplos, que solicitariam explicações sobre textos lidos. Isso, por um lado, evidencia um ganho, pois, como um fruto inicial da pesquisa, apresentam uma preocupação com o desenvolvimento da capacidade de leitura, mas sem conexão com aquilo que intrinsecamente constitui a leitura. O mais interessante deu-se em momentos posteriores nos quais foi realizada a análise da matriz do TAI-Leitura, que depois foi seguida da leitura da matriz de leitura do Saeb e da Matriz da Provinha e Prova São Paulo.

O segundo grupo de conteúdos arrolados pelos professores, com aproximadamente 15% das respostas, embora mais pertinente ao campo da leitura, revelou uma visão mais restrita do processo de leitura, como assinalado por Rojo (2004), cujo texto foi discutido no grupo. No terceiro grupo, com aproximadamente 15%, encontramos respostas que seriam mais pertinentes a conteúdos de ensino de leitura, contudo uma fração bastante minoritária. Finalmente, no quarto grupo, ainda que ressaltando a importância do ensino de leitura, não encontramos, igualmente, conteúdo propriamente do ensino dessa competência.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Com efeito, no decorrer da pesquisa, pudemos problematizar sobre os elementos constitutivos do processo de leitura, sobre como ensiná-los e como se poderia avaliar competência leitora dos alunos. Embora esse último tópico não tenha merecido maior atenção na pesquisa, pela ênfase no que seriam os antecedentes da avaliação, isto é, o objeto de conhecimento leitura e seus conteúdos para o ensino, devemos destacar que, a despeito das limitações apontadas, fruto de um longo processo histórico, na escola e na formação docente, houve um diálogo extremamente rico, inclusive com extrapolações para as avaliações externas que circulam nessas escolas.

Ficou patente uma tensão: apesar dessas avaliações externas, no caso brasileiro há quase trinta anos, focarem na competência leitora, incluindo redes que bonificam professores em função dos resultados, as questões que envolvem essa competência ainda não são de domínio dos professores, o que se estende ao processo subjacente que conecta matrizes de referência, elaboração de itens, processamento de respostas e a interpretação pedagógica de resultados. Ou seja, há indícios da necessidade de uma política pública que vise a melhoria da qualidade do ensino da competência leitora, em contraste com o fato de que avaliar a leitura é um dos principais processos da educação no mundo inteiro se considerarmos o objetivo precípua de democratização do acesso a essa que é uma das mais importantes competências da nossa cultura, conforme Williams (2000).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Soares (2016) pondera que a leitura e a escrita são produtos culturais dos mais notáveis, o que torna o processo de alfabetização e letramento inicial relevante social e politicamente. Mesmo considerando as controvérsias sobre as diferentes concepções e abordagens pedagógicas sobre o ensino da leitura (Micotti, 2013), sua avaliação (Esteban, 2009; Morais, 2012), bem como as dificuldades acerca da delimitação da proficiência em leitura como objeto de avaliação até mesmo devido à diversidade cultural do país, neste trabalho, consideraremos que novos estudos na perspectiva do que aqui se delineou são necessários.

Nossa opção por iniciar problematizando a própria leitura mostrou-se muito proveitosa, sobretudo com participantes sentindo-se amparados em momentos coletivos, com confiança e cooperação. Se, do percurso realizado até o momento, verificamos a falta de consenso sobre a concepção de leitura e, talvez, isso influencie a maneira como os professores avaliam a competência leitora, ou que sequer a avaliem, a metodologia adotada, com traços de pesquisa-ação, foi fundamental para o envolvimento de gestores e professores.

Com efeito, pudemos percebermos que a reflexão sobre a leitura e sua incorporação ao cotidiano escolar permite aproximações entre o ensino, apoiado em conhecimentos mais sólidos sobre o que se pretende ensinar, e avaliação do aprendizado daí decorrente em bases fundamentadas. Tudo isso, certamente, cria melhores condições para uma escolarização marcada pelo sucesso de todos os alunos, sobretudo no que tange à competência leitora.

## REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, Ocimar Munhoz; CATALANI, Érica Maria Toledo; SANTOS, Ailton Carlos. Avaliação da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental e formação docente: problematizações sobre um Teste Adaptativo Informatizado (TAI) para a Provinha Brasil. In: ROCHA, Gladys; MARTINS, Raquel Fontes; RIBEIRO, Marciano Renato (Org.). **Avaliação e ensino: uma interlocução necessária**. Curitiba: Appris, 2022. (Educação, Tecnologias e Transdisciplinaridade). p. 85-117.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Org.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Nº 10, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/provinha.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.
- COSTA, Sérgio Roberto. **Interação e letramento: uma (re) leitura vygotskiana e bakhtiniana**. Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF; São Paulo: Musa, 2000.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 47-55, maio/ago. 2009.

XXII ENCONTRO KLEIMAN, Angela. **Introdução ao que é letramento?** In: \_\_\_\_ (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 13-61.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. Avaliação da alfabetização e formação de professores alfabetizadores no Brasil: caminhos e descaminhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 108, p. 27-43, maio/ago. 2020.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. A avaliação do ensino e do aprendizado de língua portuguesa nas séries iniciais da escola fundamental. In: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliações da educação básica em debate:** ensino e matrizes curriculares de referência das avaliações em larga escala. Brasília: Inep, 2013. p. 175-194.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Como Eu Ensino).

MORAIS, Artur Gomes de; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetização e sua avaliação no Brasil: um balanço crítico a partir de diferentes pesquisas. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 108, p. 19-24, maio/ago. 2020.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (Org.). **Ler e escrever:** compromisso de todas as áreas. 4. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade / UFRGS, 2001.

NEVO, David. Avaliação por diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: TIANA, Alejandro (Coord.). **Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional, 1 a 3 de dezembro de 1997.** Tradução de John Stephen Morris. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), 1998. p. 89-97.

PAPEN, Uta. **Literacy and education:** policy, practice and public opinion. London: Routledge, 2016.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Alfabetismo e atitudes:** pesquisa com jovens e adultos. Campinas, SP: Papirus; São Paulo: Ação Educativa, 1999.

ROCHA, Gladys; FONTES-MARTINS, Raquel. A apropriação de habilidades de leitura e escrita na alfabetização: estudo exploratório de dados de uma avaliação externa. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 977-1000, out./dez. 2014.

ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento:** perspectivas linguísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE/Cenp, 2004.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade:** Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. 2. ed. São Paulo: SME / Coped, 2019.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. 9. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema e três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO. **SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016.

STREET, Brian V. Alfabetización y cultura. **Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, n. 32, p. 39-46, dic. 1993.

SPERRHAKE, Renata; PICCOLI, Luciana. Instrumentos para avaliação formativa da alfabetização: princípios conceituais e metodológicos. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 108, p. 47-67, maio/ago. 2020.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura.** 2. ed. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

YAN, Duanli; LEWIS, Charles; VON DAVIER, Alina A. Overview of computerized multistage tests. In: YAN, Duanli; VON DAVIER, Alina A.; LEWIS, Charles (Ed.). **Computerized multistage testing: theory and applications.** Boca Raton, FL: CRC, 2014. (Chapman & Hall/CRC Statistics in the Social and Behavioral Sciences Series). p. 3-20.