

## *Estudo sobre potencialidades dos registros avaliativos discutidos em colaboração para o aprimoramento das práticas pedagógicas<sup>1</sup>*

### *Study about the potentiality of evaluative registers discussed in collaboration for the improvement of pedagogical practices*

Denise de S. G. Llata  
Universidade Federal de São Paulo  
denisellata@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-4460-4925>

Magali Aparecida Silvestre  
Universidade Federal de São Paulo  
masilvestre@uol.com.br  
<http://orcid.org/0000-0003-2631-7383>

#### RESUMO

Este artigo apresenta resultados de pesquisa realizada com professoras de uma escola pública, com a intenção de identificar e desenvolver processos de sistematização da avaliação da aprendizagem, por meio de registros, e analisar as potencialidades dessa sistematização, discutida de forma colaborativa, no aprimoramento da prática docente para o acompanhamento do aprendizado dos alunos. Entende-se a avaliação da aprendizagem em uma perspectiva contra-hegemônica de educação, com vistas ao diagnóstico, à mediação e à emancipação. Nessa direção, o estudo apresenta contribuições para o debate sobre as especificidades das práticas e dos contextos educativos que podem permitir ou dificultar o processo avaliativo para o avanço constante da aprendizagem dos alunos, propondo-se, como premissa, a superação do isolamento no trabalho docente. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando-se como procedimento metodológico o grupo dialógico, que possibilita a participação da pesquisadora nas discussões do grupo. A análise dos dados foi realizada tendo como referência os fundamentos da análise de prosa. Os resultados apontam que é possível o detalhamento das informações sobre o aprendizado de cada aluno com o uso de registros pautados em um processo planejado. As discussões sobre as informações avaliativas realizadas pela equipe docente e mediadas pela pesquisadora direcionaram a atenção das participantes aos detalhes do processo de ensino e aprendizagem, permitindo desvelar concepções de educação e entendimentos em torno do ensino e da aprendizagem que norteavam o trabalho das professoras. Os saberes docentes elucidados possibilitam identificar aspectos significativos das práticas pedagógicas e pontos a serem aprimorados.

---

<sup>1</sup> Artigo produzido com base em pesquisa de mestrado financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP

Por isso, notou-se ser indispensável a vinculação entre os processos de formação docente colaborativa e a avaliação da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem. Registros avaliativos. Formação docente colaborativa. Práticas de professores.

## ABSTRACT

*This article presents the results of research made it with teachers from a public school, in order to identify and to develop systematization processes of learning evaluation, through registers, and analyze the potentialities of this systematization, collaboratively discussed, in enhancement of the teaching practice to keep up with students learning. In addition, we understand learning evaluation from a counter-hegemonic perspective of education, with emphasis on diagnostics, mediation and emancipation. Further, the study presents contributions to the debate about the specifics of educational practices and contexts that may allow or hinder the evaluative process for the steady advancement of students learning, proposing, as a premise, the overcoming of isolation in teaching work. Therefore, an approach qualitative research was adopted, using as a methodological procedure the dialogical group, which allows the researcher to participate in group discussions. Data analysis was performed through the references of the prose analysis fundamentals. The results indicates that it is possible to have the details and information about the learning of each student using records based on a planned process. The discussions about the evaluative information performed by the docent team and mediated by the researcher direct the participant's attention to the details about teaching and learning process, allowing reveal conceptions of education and understandings around teaching and learning that guided the teacher's work. The elucidated teaching knowledge makes it possible to identify the aspects of pedagogical practices and the points to be improved. That is why it is indispensable the link between the collaborative teacher education processes and learning evaluation.*

**Keywords:** Learning evaluation. Evaluative registers. Collaborative teaching training. Teaching practices.

## Introdução

Neste artigo apresentam-se resultados obtidos em uma pesquisa de mestrado que foi realizada com professoras que lecionavam nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil de uma escola pública, durante o horário de trabalho coletivo das docentes. A investigação objetivou identificar e desenvolver processos de sistematização da avaliação da aprendizagem, com o uso de registros avaliativos, e analisar as potencialidades dessa sistematização, discutida de forma colaborativa, no aprimoramento da prática docente para o acompanhamento do aprendizado dos alunos.

A proposta da pesquisa discute aspectos do cotidiano do processo de avaliação da aprendizagem, como a compreensão docente a respeito do desenvolvimento do aprendizado de cada aluno, em diferentes momentos do processo. Ademais, clarifica, em

determinado contexto, as potencialidades e os desafios de possibilitar ao professor ocasiões de análise sobre o trabalho pedagógico realizado, buscando a ressignificação das práticas docentes. Portanto, trata-se de uma investigação que aponta importantes conhecimentos do fazer docente para o acompanhamento da aprendizagem, em um processo de construção coletiva.

Nessa direção, foi necessário: identificar a organização do trabalho pedagógico, os instrumentos avaliativos e os registros da avaliação da aprendizagem utilizados pelas professoras; mobilizar as professoras para utilização e/ou produção de alguns registros avaliativos em torno de objetos de conhecimentos previamente definidos por elas e desenvolvidos com os alunos, por meio de instrumentos avaliativos utilizados cotidianamente, mas planejados *a priori*; diferenciar os momentos das discussões sobre o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, fundamentados ou não nos registros da avaliação da aprendizagem; analisar o processo de planejamento da avaliação da aprendizagem e o compartilhamento das informações obtidas por meio de discussões desenvolvidas na perspectiva colaborativa de trabalho e formação docente; assim como identificar elementos que emergem das discussões, que vão caracterizando as ressignificações das práticas dos professores e aspectos sobre a importância do espaço formativo na perspectiva colaborativa.

Ressalta-se que o uso de registros do processo de avaliação da aprendizagem foi abordado na investigação de acordo com perspectivas de educação contra-hegemônicas, conforme denomina Saviani (2008). A avaliação da aprendizagem nessas perspectivas contrapõe sua utilização como mecanismo autoritário, classificatório e de comparação dos resultados obtidos pelos sujeitos.

Nessa abordagem contra-hegemônica, conforme Luckesi (2008):

Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser um instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento de identificação de novos rumos. Enfim, terá de ser um instrumento de reconhecimento de caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos (LUCKESI, 2008, p. 43).

Em consonância, Hoffmann (2007) aponta elementos do processo avaliativo, que são contributos para o pensar e o agir de uma avaliação contínua e evolutiva. Desse modo, afirma que “todo o processo avaliativo tem por intenção: a) observar o aprendiz; b)

analisar e compreender suas estratégias de aprendizagem; e c) tomar decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo” (HOFFMANN, 2007, p. 14).

As intenções do processo avaliativo apontadas por Hoffmann (2007) são justificadas na perspectiva de avaliação que:

[...] deixa de ser um momento terminal do processo educativo [...] para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento (HOFFMANN, 2003, p.19).

Nessa circunstância, é necessário ter o olhar direcionado para cada aluno e propor estratégias desafiadoras para cada um deles e para o grupo.

Os estudos clássicos de Saul (2001), em que apresenta o paradigma da avaliação emancipatória, trazem aspectos que ampliam a discussão em torno das concepções de avaliação. Os conceitos apresentados pela autora, quando utilizados como fundamentos para a avaliação da aprendizagem, enfatizam a preocupação com a formação do aluno e do professor em uma perspectiva emancipatória, apontando mecanismos dialógicos no levantamento e na utilização das informações avaliativas. Esses pressupostos estão de acordo com uma concepção político-pedagógica que liberta, emancipa, recorrendo ao desenvolvimento crítico e à capacidade dos envolvidos nos processos de avaliação de encontrarem novas possibilidades de atuação mediante sua realidade.

Assim sendo, a avaliação emancipatória valoriza a heterogeneidade e as diversas manifestações daquele que está aprendendo. Em consonância, Esteban (2013b, p. 32) aponta a necessidade de “dar voz e visibilidade ao que é silenciado e apagado”. Nesse sentido, é imprescindível a valorização dos saberes que cada criança possui e a forma que estabelece para se relacionar com os conhecimentos.

A realização da avaliação nessas perspectivas apontadas não significa, porém, um processo sem rigor e conhecimentos didático-pedagógicos específicos. Sobre essa questão, Luckesi (2008) pondera:

O resgate do significado diagnóstico da avaliação de forma alguma quer significar menos rigor na prática de avaliação. Ao contrário, para ser diagnóstica, a avaliação deverá ter o máximo possível de rigor no seu encaminhamento. Pois que o rigor técnico e científico no exercício da avaliação garantirão ao professor, no caso, um instrumento mais objetivo de tomada de decisão. Em função disso, sua ação poderá ser mais adequada e mais eficiente na perspectiva da transformação (LUCKESI, 2008, p. 44)

Esse rigor técnico e científico demonstrado pelo autor sugere um profundo conhecimento teórico-prático que professores necessitam ter sobre seu campo de atuação, as especificidades do fazer pedagógico e o objeto de conhecimento que está sendo ensinado. Ademais, indica a realização de processos planejados, com o reconhecimento das intencionalidades que orientam a totalidade do processo de ensino e de avaliação.

Nesse sentido, registrar o processo avaliativo é uma forma de sistematizar as informações geradas nesse processo, para que seja possível especificá-las, interpretá-las e retomá-las na direção de promover mudanças na ação docente que contribuam para o desenvolvimento do aluno.

A pesquisa realizada tratou especificamente dos registros que apresentam, essencialmente, informações obtidas pelos professores sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, sendo assim, os registros da avaliação da aprendizagem.

Sgarbi (2003) explica que esses registros podem ter diferentes origens de formulação, sendo instrumentos de registro oficiais ou pessoais. A exemplo de registros avaliativos oficiais, existem aqueles que são próprios de uma escola e/ou rede de ensino, e que todos os professores devem produzir, como boletins e fichas oficiais. Os registros pessoais são produzidos pelos professores sem a exigência do sistema de ensino ou instituição e sem um padrão definido para todos.

Outra distinção relevante entre esses registros é que o registro oficial geralmente é exigido ao final de cada período do ano letivo, como a cada final de bimestre ou semestre. Por outro lado, os registros pessoais se aproximam mais das situações cotidianas, já que os professores podem realizá-los em qualquer momento que considerarem possível e necessário.

Por meio de levantamento e análise de teses e dissertações produzidas entre os anos 2000 e 2013, na base de dados da CAPES e dos bancos de teses e dissertações de Instituições de Ensino Superior brasileiras de relevância nas pesquisas educacionais, é possível nortear o uso dos diferentes registros avaliativos no processo de avaliação da aprendizagem nas investigações realizadas em escolas brasileiras. Esse levantamento teve como enfoque os anos iniciais do Ensino Fundamental e utilizou as seguintes palavras-chave: avaliação, práticas avaliativas, avaliação escolar/educacional, avaliação da aprendizagem, avaliação do ensino-aprendizagem, avaliação continuada, avaliação anos iniciais e registros avaliativos/de avaliação.

No conjunto de registros de teses e dissertações, foram encontrados vinte e três trabalhos que discutem, além da avaliação da aprendizagem, outros níveis da avaliação

educacional nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme verificação de informações contidas nos títulos, palavras-chave e resumos. Dentre eles, apenas quatro dissertações apresentavam como objeto de estudo ou temática principal os registros da avaliação da aprendizagem: Krause (2005), Amaral (2006), Nogueira (2006) e Calzavara (2011).

Esses trabalhos que tratam dos registros avaliativos da aprendizagem foram estudados integralmente. Eles analisam, principalmente, a produção dos registros avaliativos dos professores e sua articulação com o processo de avaliação da aprendizagem. Neles, a abordagem principal está nos registros avaliativos oficiais, produzidos em formato de relatório, realizados por determinações da rede de ensino para documentar um momento do processo de aprendizagem.

Os resultados mostram que os registros oficiais são vistos, pelos docentes participantes das pesquisas, como um compromisso burocrático a ser cumprido e que, geralmente, não são retomados ou lidos por outros professores, em fases seguintes da escolarização dos alunos. Além disso, evidencia-se o fato dos professores não darem credibilidade às informações contidas nos registros oficiais e não acreditarem na eficiência do instrumento para o acompanhamento da aprendizagem.

Outro dado instigante está relacionado às informações avaliativas registradas. Nos dados apresentados em todos os trabalhos expõe-se que há uma ênfase a respeito da descrição dos aspectos comportamentais e atitudinais das crianças. Amaral (2006), que analisou o conteúdo de diversos relatórios avaliativos oficiais, aponta, inclusive, que foi constatada, na maioria dos relatórios, a ausência de informações claras e precisas sobre o desenvolvimento dos alunos, além disso, que raros foram os relatos que faziam referência ao “aspecto mediador”, ou seja, às intervenções pedagógicas realizadas.

Mesmo estando mais direcionadas à utilização dos registros oficiais, as pesquisas analisadas também tratam dos registros pessoais das professoras. No entanto, não há uma investigação mais específica sobre seu conteúdo e os seus desdobramentos. O que se percebe é que os aspectos atitudinais também são enfatizados nesses registros e que a avaliação da aprendizagem não é um processo muito planejado pelos docentes.

Desse modo, ainda que considerando os poucos trabalhos encontrados, identifica-se uma lacuna em torno dos estudos sobre os registros pessoais da avaliação da aprendizagem.

Tendo em vista a necessidade de um entendimento mais aprofundado a respeito desses escritos de ordem pessoal e o potencial que eles têm de desvelar a realidade e o cotidiano do processo de ensino e aprendizagem, procurou-se, na pesquisa, destacar o uso

dos registros pessoais, na busca de conhecimentos que pudessem elucidar as potencialidades desses registros no aprimoramento das práticas docentes para o acompanhamento do aprendizado dos alunos.

Além disso, mediante a constatação de que os registros avaliativos não estão cumprindo a função de auxiliar no acompanhamento e comunicação do processo de ensino-aprendizagem, procurou-se identificar formas mais significativas para sua utilização nas práticas dos professores, especialmente ao verificar que os dados das pesquisas levantadas também sugerem que os registros da avaliação da aprendizagem não são discutidos pelo coletivo escolar, em consonância com as constatações de Hoffmann (2007) de que na escola pouco se discute sobre o processo de aprendizado do aluno.

Acredita-se que o distanciamento do professorado dessas discussões em torno das especificidades do processo de aprendizado de cada aluno, assim como a realização do trabalho pedagógico de modo isolado, em contrapartida ao trabalho realizado de modo colaborativo, não seja uma escolha pessoal e sim uma consequência das influências dos contextos histórico-sociais em que a escola pública está inserida, das estruturas e políticas públicas educacionais estabelecidas e da cultura institucional existente.

Em correspondência, afirma Imbernón (2009) que:

[...] As estruturas organizativas escolares não foram concebidas (já que foram criadas em outra época e com outra forma de pensar a educação) para favorecer esse trabalho colaborativo: as aulas foram idealizadas como células, os agrupamentos homogêneos sob critérios não coerentes, a hierarquização profissional dentro das instituições que mais do que montar estruturas de participação, torna-as de decisão, a crescente especialização entre o professorado e a divisão do ensino (ciclos, etapas, níveis, cursos, etc.) reprimem e impedem uma forma conjunta de trabalhar. Pelo contrário, a manutenção dessas situações e estruturas legitima e facilita a continuidade do trabalho de um modo isolado, na qual o professorado não necessita tratar com os outros, exceto nos processos burocráticos. Não existe diálogo sobre o que ocorre e o intercâmbio é fictício (IMBERNÓN, 2009, p. 65).

No entanto, com base em perspectiva contra-hegemônica de educação com a intenção de transformação social, o fazer docente – de natureza extremamente complexa – não pode ser realizado isoladamente na escola. A colaboração, por sua vez, institui um trabalho compartilhado, sendo um mecanismo que pode contribuir para o entendimento mais amplo da realidade e da constituição de permanente aprendizado sobre o trabalho pedagógico.

Nessa proposta, fundamentada na formação permanente dos professores na perspectiva colaborativa, centrada nas problemáticas da escola, cada professor é responsável tanto pelo seu aprendizado quanto pelo aprendizado do grupo, possibilitando um processo de aprendizagem coletiva (IMBERNÓN, 2002).

Compreendeu-se então que aliar essa perspectiva de trabalho colaborativo com as informações sobre a avaliação da aprendizagem poderia gerar novos conhecimentos e práticas pedagógicas, pois a cada busca e interpretação de dados a respeito da aprendizagem e formas de garantir seu avanço é necessário revisitar concepções, conceitos e processos didáticos, elucidando-se potencialidades dos registros avaliativos. Por isso, a pesquisa apresentada no presente artigo foi desenvolvida por meio de proposta metodológica que permitiu a discussão colaborativa de informações avaliativas durante os momentos de trabalho coletivo de professoras de uma escola pública.

## Delinear Metodológico

As definições metodológicas do estudo partiram do objeto de investigação, considerando-se os sujeitos participantes em determinado contexto social. Esses aspectos indicaram a necessidade de utilização de uma abordagem qualitativa de pesquisa, confirmada também na concordância com a concepção do desenvolvimento do conhecimento que essa abordagem assume, que está fundamentada “[...] numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados” (ANDRE, 2013, p. 97).

Como explicam Bogdan e Biklen (1994), ao assumir esse enfoque de investigação, é determinante que o pesquisador esteja atento a cada detalhe do processo e do contexto, pois:

A abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (p. 49)

Com base nessa abordagem, os procedimentos metodológicos utilizados foram: análise documental, relativa aos documentos utilizados na escola participante da pesquisa para o planejamento do ensino, assim como os documentos oficiais da rede municipal que



tratam das orientações municipais para práticas avaliativas docentes; questionário aplicado às professoras para realizar uma caracterização das participantes; acompanhamento e participação de discussões de grupos de professoras em horário de trabalho coletivo, utilizando a proposta do grupo dialogal. No entanto, trata-se, no presente artigo, somente dos dados relativos ao grupo dialogal.

O grupo dialogal constitui-se em:

[...] uma estratégia para o trabalho investigativo, alicerçado num conjunto de técnicas (entrevistas livres e semiestruturadas) que se assemelha, em alguns aspectos, ao grupo de opinião, principalmente pela oportunidade dada aos entrevistados/participantes para dividirem suas opiniões, discutirem e trazerem à tona fatores críticos. No entanto, inova na inserção da pesquisadora assumindo o papel de coordenação ao mesmo tempo que participa das discussões, e também pela sobreposição do espaço institucional de encontro dos grupos (o local de formação e o local do debate e da pesquisa). (DOMINGUES, 2006, p.170).

O grupo dialogal apresenta semelhanças com relação ao grupo de opinião, também denominado grupo focal. A principal característica que levou à adoção do grupo dialogal e não somente das estratégias do grupo focal foi a necessidade da pesquisadora estar inserida como participante do processo, atuando como corresponsável pelo desenvolvimento de conhecimentos docentes em torno da avaliação da aprendizagem, em uma proposta colaborativa de discussão.

A pesquisa empírica, por meio do desenvolvimento do grupo dialogal, envolveu dezoito (18) professoras de uma escola pública municipal de uma rede de ensino da região metropolitana de São Paulo, sete (7) que atuavam com crianças da Educação Infantil, na faixa etária entre quatro a cinco anos, e onze (11) nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Decidiu-se selecionar a rede de ensino do Município onde se localiza o campus da universidade à qual esta investigação está vinculada, considerando a colaboração existente entre as escolas da rede municipal e as ações formativas da universidade e o fortalecimento do papel social da Instituição de Ensino Superior na difusão dos conhecimentos produzidos, articulados ao contexto em que a instituição se insere.

Para a determinação da escola participante, além do aspecto crucial que seria a necessidade da instituição, por meio de sua equipe de professores e de gestores, colocar-se predisposta a receber as intervenções propostas pela pesquisadora, foram determinados mais alguns critérios.

Primeiramente, seria relevante o fator organização interna da escola, que deveria, se não favorecer, ao menos não impedir que as discussões em momento de trabalho coletivo acontecessem. Um aspecto que poderia beneficiar o desenvolvimento da pesquisa seria, na rotina do trabalho pedagógico coletivo da escola, a realização de ações que privilegiassem as discussões sobre as práticas pedagógicas e/ou propostas formativas centradas na escola, devidamente fomentadas e coordenadas pela equipe gestora.

A busca por escolas que demonstrassem uma aproximação com essa perspectiva foi iniciada por meio de conversas informais com profissionais que tivessem acesso às escolas da rede de ensino: professores, coordenadores pedagógicos e supervisores escolares, de diferentes unidades de atuação. Nessas conversas, esses profissionais, ao serem questionados a respeito de sua opinião sobre escola(s) que eles acreditassem desenvolver um bom trabalho coletivo — possibilitando as discussões pedagógicas no horário de trabalho coletivo, com o apoio de uma gestão que coordenasse de perto essas atividades —, foram indicando nomes de escolas que, na percepção deles, se aproximavam dessas condições. Solicitou-se que esses profissionais tentassem citar uma ou mais escolas que não fossem a sua unidade de atuação naquele momento, e isso aconteceu, pois eles lembraram de instituições em que haviam trabalhado ou sobre as quais ouviram comentários de colegas que estiveram nesses locais.

Estava claro que as indicações recebidas não garantiriam a existência dessas premissas na realização das atividades nas escolas. No entanto, ao menos poderia oferecer um panorama de unidades escolares mais predispostas a aceitar e a contribuir com o desenvolvimento da investigação.

Então, por meio dessas indicações, produziu-se uma lista de escolas que seriam preferencialmente contatadas, mas que deveriam ser selecionadas, também, com base em outros critérios analisados: necessária existência de turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental; o número de professores que realizavam o horário de trabalho coletivo, em cada período, deveria se aproximar das determinações sugeridas por Gatti (2012) para a realização do grupo focal, sendo, preferencialmente, de seis a dez; o interesse do coordenador pedagógico na realização da pesquisa, além da direção e dos professores, seria essencial.

A escola selecionada atendeu aos critérios e demonstrou, inclusive, uma significativa receptividade por parte da direção, coordenação e professoras em relação à realização da investigação.

A proposta do grupo dialogal foi desenvolvida em cinco encontros com cada um dos três grupos de professoras da escola selecionada que se reuniam para o momento de trabalho pedagógico coletivo — cinco professoras do período matutino, seis professoras do período intermediário e sete professoras do período vespertino —. Esses encontros tiveram as seguintes finalidades, articuladas aos objetivos da pesquisa: a) introduzir a temática e levantar informações sobre as práticas de avaliação da aprendizagem e os registros avaliativos realizados pelas professoras; b) mobilizar as professoras para utilizarem registros produzidos e/ou produzirem alguns registros avaliativos em torno de objetos de conhecimentos previamente definidos por elas e desenvolvidos com os alunos, por meio de instrumentos avaliativos utilizados cotidianamente, mas planejados *a priori*; c) discutir as informações avaliativas registradas, problematizando as percepções sobre o desenvolvimento da aprendizagem no processo de ensino e aprendizagem; d) analisar as atividades e os debates realizados.

Os roteiros para esses encontros do grupo dialogal foram construídos antecipadamente, produzindo-se um planejamento do desenvolvimento de todas as ações previstas, incluindo perguntas norteadoras e ocasiões que, em síntese e de modo geral, compreendiam: 1) socialização de práticas avaliativas existentes; 2) apresentação de principais conceitos norteadores da investigação; 3) definição, por meio das necessidades apontadas pelas professoras, de um objeto de conhecimento, que seria desenvolvido com os alunos no período da pesquisa, para nortear registros e discussões; 4) apresentação de informações avaliativas e registros existentes; 5) planejamento colaborativo do ensino, da prática avaliativa e do instrumento de registro a ser utilizado, tendo por base o objeto de conhecimento selecionado; 6) apresentação das informações coletadas; 7) escolha dos alunos cujas informações avaliativas seriam analisadas pelos grupos de professoras; 8) análise colaborativa das informações avaliativas apresentadas, com auxílio dos registros, sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos selecionados; 8) levantamento de possibilidades de intervenções pedagógicas necessárias para o avanço do aprendizado dos alunos; 9) discussão sobre a proposta da pesquisa desenvolvida com o grupo.

No entanto, entre cada encontro era determinado um roteiro mais detalhado que abarcava, além da proposta inicial, as demandas verificadas nas discussões anteriores, que incluíam, algumas vezes, a precisão de redimensionamentos, conforme a dinâmica de interação com as professoras.

No decorrer desses encontros, surgiam novas necessidades que emergiam das discussões com as participantes da pesquisa e, com isso, a busca por informações que

compreendam a exemplificação de registros avaliativos da aprendizagem que poderiam ser utilizados nas anotações pessoais das professoras, como também sobre os conhecimentos específicos do desenvolvimento dos saberes curriculares que elas estavam avaliando no momento da pesquisa.

Sendo assim, o planejamento da investigação ocorreu com muita intensidade no período que antecedeu o início da inserção da pesquisadora na escola, porém, devido às especificidades de uma proposta que visou, além de conhecer a realidade, inserir novos elementos para problematizá-la, durante toda a realização da pesquisa de campo foi necessário repensar e rediscutir as ações planejadas.

Para registrar os encontros, utilizou-se gravações<sup>2</sup> em áudio — conforme autorização prévia das participantes —, que posteriormente foram transcritas. Os dados obtidos por meio do grupo dialogal, bem como pelos registros das professoras e as anotações da pesquisadora sobre percepções obtidas no decorrer da investigação, foram analisados tendo como parâmetro a análise de prosa, considerada “[...] uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos” (ANDRE, 1983, p. 67), porque, conforme explicitado pela autora, por meio dessa abordagem analítica, ampliam-se as possibilidades de entendimento sobre as diferentes dimensões da realidade, incluindo as informações implícitas e explícitas.

Seguindo a proposta da análise de prosa, o material coletado e transcrito foi examinado em conjunto, buscando-se identificar quais aspectos, articulados ao objeto de pesquisa, emergiam das leituras e exames detalhados desses dados. Nesse processo, evidenciaram-se temáticas que se repetiam constantemente nas falas das docentes, nos diversos encontros, e que estavam relacionadas às intenções do processo avaliativo e ao olhar das professoras de cada grupo sobre a própria realidade educativa.

Essas temáticas nortearam o delinear das categorias de análise, designadas da seguinte forma: *Observação do Processo de Ensino e Aprendizagem, Análise das Informações Avaliativas, Redefinição Pedagógica para Favorecer a Aprendizagem e Identificação da realidade*.

Apresentam-se, neste artigo, algumas partes significativas da interpretação dos dados da pesquisa e, de forma sucinta, os resultados alcançados. Para manter o sigilo das participantes, nomes fictícios foram utilizados.

---

<sup>2</sup> A investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade e está disponível na Plataforma Brasil.

## Aspectos desvelados em cada categoria sobre as potencialidades dos registros avaliativos discutidos em colaboração e os desafios das práticas docentes

A categoria *Observação do Processo de Ensino e Aprendizagem* contemplou os procedimentos para obtenção das informações avaliativas, sua sistematização e a própria menção a essas informações obtidas sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, apresentados pelas professoras nas discussões proporcionadas pelo grupo dialogal.

A esse respeito, as professoras indicaram como principal meio para coleta de informações sobre a aprendizagem o ato de observar seus alunos diariamente, conforme as seguintes explicações:

“A observação no coletivo e individualmente, em todos os espaços, em tudo o que é proposto dentro da sala e as atividades individuais e coletivas.” (Professora Vanessa)

“No dia-a-dia a gente está avaliando o que ela está precisando melhorar, o que aquela criança está precisando no momento.” (Professora Carmem)

“[...] Eu utilizo muito a convivência que eu tenho no dia-a-dia com o aluno.” (Professora Miranda)

A prática de observação realizada no convívio cotidiano entre professor e aluno que é anunciada como um instrumento avaliativo converge com as definições de Hoffmann (2003) a respeito do caráter difuso que assume o processo avaliativo nos níveis de ensino mais elementares, o que é muito favorável para o acompanhamento constante do processo de ensino e aprendizagem e o desvelar de suas singularidades.

No entanto, no emaranhado das interações diárias de ensino e aprendizagem, em que os diferentes tempos da avaliação ocorrem quase que simultaneamente, as professoras podem criar algumas impressões que, no decorrer de suas práticas, tornam-se premissas, conforme demonstra o seguinte relato:

“[...] Eu tenho dois alunos com dificuldade somente, sempre são os dois. É a mesma, que eles não escrevem, que eles não produzem. Eu tenho um que até teve uma evoluçõzinha, ele colocou um desenho, para falar que ele não fez nada, mas o outro não tem interesse nenhum.” (Professora Adriele)

A professora Adrielle afirma que são sempre os mesmos dois alunos que apresentam dificuldades, demonstrando que em qualquer atividade, de antemão, esses alunos já poderão ser vistos como aqueles que não conseguirão fazer a tarefa ou terão dificuldades. Além disso, nota-se que, na análise das professoras, aspectos atitudinais como a ausência de interesse e a frequência dos alunos foram as hipóteses formuladas diante do não fazer a atividade ou do não aprender determinado conteúdo abordado. Do mesmo modo, nesse caso, os registros avaliativos não são considerados relevantes, pois acredita-se que já se tem as informações necessárias sobre o aprendizado do aluno.

Contudo, essas percepções não elucidam realmente o processo de ensino e aprendizagem, assim, é preciso transpor o fazer corriqueiro para se ampliar a visão que se tem sobre ele, acionando, segundo aponta Roldão (2007), a capacidade analítica, questionadora e meta-analítica, por meio de um olhar sistemático sobre a prática que, ressalta-se, é intencional.

Desse modo, foi proposto para as professoras, no decorrer das práticas cotidianas do desenvolvimento do ensino e aprendizagem, a realização de um processo avaliativo mais sistematizado, com o intuito de valorizar o potencial pedagógico da constante aproximação dos sujeitos que ensinam e aprendem. Mas esse momento da pesquisa se mostrou muito intrigante para ambos os grupos, visto que foram inseridas, no trabalho já realizado pela equipe escolar, novas situações que problematizavam concepções e práticas pedagógicas vigentes.

Nesse processo de planejamento da avaliação da aprendizagem realizado com as docentes, destaca-se, dentre diversos aspectos e situações, a elaboração de roteiro avaliativo, que direciona a observação cotidiana e os registros avaliativos, conforme foi realizado por uma das professoras do período intermediário, com apoio de materiais apresentados pela pesquisadora. O roteiro elaborado foi exposto pela professora em um dos encontros do grupo:

“Reconta a história? Sabe elencar elementos-chave da história, como palavras-chave? Obteve dificuldades nas ideias de começo, meio e fim da história? Sabe diferenciar as ilustrações, diferenciando as situações? Porque, depois que eles me contaram, eles iam fazer um registro do desenho e separar para mim o que era começo, meio e fim. Sabe o nome da história? Tenta escrever o nome da história sem apoio? E preenche sozinho as placas de começo, meio e fim? Porque a gente já tinha feito uma outra vez. E busca estratégias para a escrita dos quadros? Por exemplo, começo é C de Cecília.” (Professora Alice)

A elaboração de um roteiro de observação e registro de informações avaliativas, no processo de planejamento da avaliação da aprendizagem, revelou-se um mecanismo que auxilia na especificação dos elementos didáticos, permitindo uma observação mais direcionada ao objeto de conhecimento que estava sendo tratado, ainda que seja necessário problematizar algumas definições pedagógicas e conhecimentos sobre o conteúdo abordado.

Nesse exemplo, é possível acompanhar se todos os alunos já foram avaliados, em certo período, em relação a todos os conhecimentos selecionados para serem desenvolvidos, contribuindo para o direcionamento da atenção da professora, nas observações cotidianas ou na análise das produções dos alunos.

O direcionamento que o roteiro proporciona foi demonstrado nos comentários da professora Alice sobre os registros das informações coletadas, exemplificado no trecho abaixo:

“A Cecília teve um pouquinho de dificuldade em saber elencar os elementos-chave da história, ou palavras-chave. [...] Ela começou a contar a história pelo fim, só que ela lembrou alguns detalhes que vinham antes”. (Professora Alice)

A docente se reportava ao registro para retomar cada item do roteiro. Desse modo, ela não expressou percepções gerais da criança ou da turma, ela se referiu às etapas de realização da tarefa e o que o seu olhar atento sobre cada aspecto conseguiu captar, refletindo certos momentos do desenvolvimento da aprendizagem de Cecília. Essas informações que a professora Alice compartilhou com o grupo diferenciam-se dos apontamentos demonstrados no fragmento seguinte, que foi levantado sem o apoio do registro planejado e da determinação de um roteiro:

“Eu fiz, partindo daquela primeira proposta, que o meu objetivo era que eles conseguissem reconhecer na história começo, meio e fim [...] O que eles fizeram está dentro do que eu esperava. Lógico que a gente não leva muito em conta a ortografia, que eles ainda estão em uma fase de aprendizado. Eles já têm uma noção do que é parágrafo, do que é ponto final, estão começando a aprender a usar pontuação. O aluno bom tem um vocabulário um pouco mais extenso, o outro também, até o mais fraquinho, que a gente fala que é mais fraquinho em relação à sala, mas ele está caminhando lentamente”. (Professora Dirce)

Nessa fala, a professora Dirce, sem o direcionamento do roteiro, também expressa as observações que realizou sobre o aprendizado dos alunos, contudo, além da

intencionalidade da proposta pedagógica apresentar uma definição limitada em torno dos conhecimentos que os alunos necessitam desenvolver para produzirem bons textos narrativos, a docente apresenta apenas indicativos gerais e sobre os conteúdos que estavam mais claros para ela naquele momento, como o uso da pontuação. Quando menciona três alunos, traz informações pouco esclarecedoras e dispersa o acompanhamento da aprendizagem de cada criança com o uso de classificações em relação ao desempenho da turma.

Diferente da obtenção de percepções gerais da turma, o uso do registro fundamentado no roteiro de avaliação implica na interação com cada aluno a ser avaliado. Para que a professora Alice pudesse registrar as informações desejadas, seria necessário dialogar com poucos alunos, até mesmo com um por vez. Sendo assim, a docente procurou estratégias para conseguir essa aproximação:

“Eu fiz essa atividade antes, coletivamente, e deu um tempo específico. Sozinhos, com cada um, é muito mais tempo, porque assim, como é o relato de uma história, eu percebi que eles têm muita insegurança do que é o certo e do que é o errado [...] E aí demora mais. Mas, três por dia, que foi o que aconteceu, daria para fazer”. (Professora Alice)

Esse processo mais planejado impacta diretamente na organização do trabalho pedagógico que ela desenvolve diariamente, pois exige, por exemplo, a determinação de quais alunos serão observados em certo momento e a respeito de quais objetivos desenvolvidos. Ao mesmo tempo, indica que, nessa perspectiva de trabalho, a quantidade de alunos existentes na turma é um fator relevante, devido ao compromisso de se garantir momentos de diálogo com todos eles, em torno de todos os conhecimentos desenvolvidos.

Além disso, o ato de registrar pode se tornar significativo quando há a procura por determinadas informações que não poderiam ser percebidas senão pela interação e observação direta em torno das estratégias de aprendizagem que os alunos desenvolvem, tendo por base o entendimento das especificidades sobre o conhecimento a ser desenvolvido. Ressalta-se ainda que esse roteiro avaliativo deve ser flexível, para que se permita emergir aspectos que os alunos revelam e que não estão contemplados nos itens a que se propôs avaliar.

No que tange a categoria *Análise das Informações Avaliativas*, explicitou-se o processo analítico em torno das informações da avaliação da aprendizagem que emergem da observação do ensino e aprendizagem.



As análises advinham, principalmente, do próprio fazer cotidiano, conforme indicado na categoria anterior, no entanto, durante as etapas da pesquisa destinadas às discussões para análise da aprendizagem, revelaram-se algumas tendências analíticas, e destacam-se a seguir duas delas.

A primeira abarca hipóteses, formuladas pelas docentes frente às dificuldades para o avanço da aprendizagem dos alunos, que consideram, essencialmente, elementos não distintos ao domínio do fazer docente, segundo pressupõe uma professora no que tange ao desenvolvimento da escrita de determinados alunos.

“[...] Eu acho que uma das dificuldades é a família falar muito errado”.  
(Professora Carmem).

Nesse caso, compromete-se, na perspectiva diagnóstica de avaliação, tanto a obtenção das informações avaliativas quanto suas análises, pois as questões que precisam ser aprimoradas não são consideradas como aspectos diretamente vinculados ao processo de ensino e aprendizagem. Ao contrário, apontam para outros fatores que não dependem diretamente da relação pedagógica entre professor e aluno, embora necessitem ser considerados para a devida contextualização do processo.

Outro modo de direcionar o olhar analítico pode ser notado por meio do enfoque destinado a um determinado aspecto da aprendizagem sobre o conhecimento que estava em discussão. Enquanto se exploravam em um grupo as informações que uma professora havia coletado em torno da organização das ideias de um texto, a discussão precisou ser redirecionada para atender ao interesse das docentes em analisar a hipótese de leitura e escrita da aluna, mediante a visualização de algumas tarefas escritas por ela, como exemplificado no trecho que segue:

“Para mim ela é silábica com valor. Veja só, co-me-ço. Você sabe se ela faz leitura global ou leitura silábica?” (Professora Fernanda)

“Silábica. Ela é silábica”. (Professora Alice)

“Essa que a gente está falando é a mesma que é silábica com valor? [...]” (Professora Dirce)

“É ótimo, porque o meu aluno está no terceiro ano e ele não é silábico com valor! [...]” (Professora Adriele)

Esse interesse das docentes em identificar a hipótese de leitura e escrita está sustentado, principalmente, em práticas avaliativas, sobre o processo de alfabetização,

instituídas nas escolas da rede de ensino, na qual a instituição envolvida na pesquisa está inserida, em função de uma tabela que devem preencher periodicamente sobre as hipóteses de cada aluno. Sendo assim, esse é o principal conhecimento que dispõem sobre a linguagem escrita e o modelo de análise mais comum, que, por consequência, constitui-se na principal informação avaliativa obtida, referente aos conhecimentos da língua portuguesa.

Além disso, de acordo com o que demonstra Esteban (2013a) em seus estudos, a psicogênese da língua escrita, em que se baseia a identificação de hipóteses de leitura e escrita, tornou-se "mais um padrão para classificar as crianças do que um instrumento de compreensão do processo de construção de conhecimentos sobre a língua escrita [...]" (ESTEBAN, 2013a, p. 59).

Desse modo, na medida em que as professoras consideram satisfatório o desempenho da aluna no que tange à hipótese de leitura e escrita, não há busca de novas informações avaliativas e análises. No entanto, esse conhecimento não encerra o processo avaliativo de todos os conhecimentos que envolvem o domínio e o uso social da língua portuguesa em suas diversas manifestações.

Outro ponto muito relevante se refere às contribuições da colaboração entre professoras para a realização da análise avaliativa. Por meio dos processos colaborativos, com a mediação da pesquisadora, permitiu-se explorar as diferentes vertentes de análise trazidas por cada participante, com base nas concepções e nos conhecimentos que cada uma apresentava e que, em interação e, até mesmo, em conflito, são problematizados e produzem novos conhecimentos.

Nesse sentido, em outro grupo, a professora Rute, com base nos conhecimentos didático-pedagógicos de que dispõe, problematiza a qualidade das escolhas pedagógicas em função dos conhecimentos que se desejava constituir e que se estava avaliando:

"[...] Quando a gente está trabalhando a questão do gênero, você já direciona o olhar não só para isso, se o aluno vai conseguir, mas para o próprio texto em si. [...] Às vezes, um texto tem até essas coisas, mas não favorece tanto quanto outro. Então, tem duas vertentes aí, tanto a questão do que o aluno vai ganhar com isso quanto a qualidade do material que você está oferecendo para ele." (Professora Rute)

A professora chama a atenção do grupo docente para a interdependência de ensino e aprendizagem e da necessidade de igualmente analisar a adequação das estratégias pedagógicas estabelecidas frente ao desenvolvimento de aprendizagem dos alunos,

indicando que as escolhas pedagógicas podem não ser apropriadas para ensinar e avaliar o conhecimento em questão.

Na manifestação apresentada, a professora compartilha alguns entendimentos que tem sobre o processo de ensino e aprendizagem e aspectos que podem ser aprimorados no trabalho pedagógico que suas colegas realizam. Esse envolvimento está em consonância com a afirmação de Imbernón (2009, p. 61) de que aprender de forma colaborativa, dialógica, participativa é, justamente, “analisar, testar, avaliar e modificar em grupo”.

Na categoria *Redefinição Pedagógica para Favorecer a Aprendizagem*, por sua vez, o uso das informações registradas em discussão colaborativa desvelou diferentes perspectivas pedagógicas que norteiam as práticas, pois a categoria abordou as intervenções pedagógicas e as estratégias de ensino que as professoras determinam ser necessárias para favorecer a aprendizagem dos alunos em consequência das observações e análises a respeito das informações avaliativas.

Nos debates de possibilidades de redefinições pedagógicas a diversidade de concepções ficou evidente porque, a depender de como cada professora entendia o desenvolvimento da aprendizagem, as intervenções sugeridas se diferenciavam:

“[...] Eu acho que sim, que a criança só manuseando o livro e ouvindo história ela consegue sim. Só ouvindo sim! Porque eu trabalhei em creche e eu sei o quanto uma criança ouvir uma história, ela consegue sim reproduzir do começo ao fim.” (Professora Adriele)

“A gente não pode deixar de lado a questão da maturidade da criança. [...] Pode ser que ela mude dessa fase, pode ser que o ano que vem ela estará nessa fase ainda.” (Professora Dirce)

Nota-se que as professoras revelam suas concepções a respeito da aprendizagem quando afirmam, por exemplo, segundo os fragmentos acima, que somente ouvindo histórias e manuseando livros o aluno desenvolverá os conhecimentos abordados ou que a aprendizagem depende basicamente da maturidade da criança. Dessa forma, em uma perspectiva que não identifica a interdependência da aprendizagem e o ensino oferecido, as redefinições pedagógicas se tornam desnecessárias.

Por outro lado, os trechos seguintes expõem entendimentos de que o aluno precisa pensar sobre a escrita e que a professora precisa intervir e fazer certos apontamentos:

“Eu discordo! Sabe o que repertoria um aluno? A elencar palavras-chave, ‘era uma vez, um dia tal’. É a reescrita. Porque eles precisam pensar. [...]” (Professora Fernanda)

“Eu fiz a leitura de como eles escreveram e eu fui pontuando na lousa como que nós poderíamos substituir essas palavras. Eu preciso ficar falando então a chapeuzinho saiu, aí a chapeuzinho voltou para a casa da vovó, aí a chapeuzinho? Eu perguntei: como eu posso substituir a chapeuzinho? E fui dando algumas dicas para eles nesse sentido. [...] Eu tinha dificuldade de apontar para as crianças o caminho, eu achava que você não poderia fazer isso, que eles tinham que descobrir. Mas através dos cursos, eu percebi que não, se você não disser, ele não tem como perceber”. (Professora Ester)

Nesse sentido, quando se entende que é necessário possibilitar momentos para o aluno pensar ou que é preciso fazer intervenções e explicitar aspectos em torno do conhecimento em desenvolvimento, definir e redefinir estratégias e intervenções é crucial e o registro avaliativo é um instrumento indispensável para nortear essas redefinições pedagógicas.

Por isso, o uso que se faz dos registros e a própria efetivação da avaliação em perspectivas contra-hegemônicas estão diretamente relacionados às concepções de educação, ao que é almejado para a formação das crianças no contexto social contemporâneo, ao entendimento que se tem do processo de ensino e aprendizagem e sobre os conhecimentos desenvolvidos.

Ademais, é imperativo ressaltar que por meio das definições teórico-metodológicas da investigação, centradas no trabalho colaborativo realizado no grupo dialogal, foi possível que, além das identificações realizadas pela pesquisadora, as docentes distinguíssem aspectos da própria prática e da realidade escolar, assim desvelando dados que foram categorizados como *Identificação da realidade*. Tratou-se, portanto, nessa categoria, da percepção de fatores da realidade educativa da escola onde as professoras estavam inseridas, das questões que levantavam sobre suas práticas pedagógicas e a organização escolar, assim como os indicativos de necessidades de mudança.

Um movimento nesse sentido é demonstrado nos apontamentos das professoras a respeito de fatores da realidade escolar que dificultavam o diálogo entre elas para o compartilhamento do fazer próprio da docência, ao mesmo tempo em que analisavam a relevância dessa colaboração pedagógica. O fragmento a seguir clarifica essa afirmação:

“[...] Na hora atividade são coisas tão corriqueiras que a gente tem que ficar falando, que a gente não tem tempo de falar do pedagógico [...] aí você fica numa angústia!” (Professora Adrielle)

“É mais a parte burocrática, administrativa! E o pedagógico fica de lado [...]” (Professora Fernanda)

“Eu sinto falta de falar do pedagógico!” (Professora Carine)

[...] E quando você tem esse tempo de refletir, a gente se coloca à disposição para fazer esse exercício de reflexão. Então, o que a gente pode fazer por esse aluno, o que a gente pode fazer por nós? Para sair dessa situação, para que ele avance, [...], enfim, é super bacana, porque a gente também sai daquela zona de conforto [...]. Passa a pensar em outras alternativas.” (Professora Fernanda)

Na mesma direção, pondera outra professora:

“[...] Naquele dia que a gente fez aqui aquela observação sobre o Jonas, todo mundo foi dando um pitaco ali na observação, mas não será isso, não será aquilo, e muitas vezes falta alguma informação para a gente. [...] Porque às vezes você está olhando aquele aluno de um jeito, mas será que você está olhando errado? Será que você quer olhar daquele jeito? Mas às vezes uma colega fala: você viu daquele jeito? Eu acho que essa interação para a gente que fica sozinha na sala de aula ajuda bastante.” (Professora Jaqueline)

Dessa forma, constatou-se que a discussão sistematizada e colaborativa em torno do processo de ensino-aprendizagem foi um exercício muito desafiador para todas as participantes, devido ao fato de não ser uma prática corriqueira nos momentos de trabalho coletivo, em consonância com as afirmações de Imbernón (2009) sobre as estruturas organizativas escolares que propiciam o isolamento docente.

Essa discussão, igualmente, revelou-se significativa, conforme expressam as docentes, de modo que a professora iniciante Carine, frente aos desafios desencadeados pela investigação, expõe suas dúvidas em relação ao trabalho docente e aos conhecimentos específicos da área:

“Tem um monte de coisas que eu não sei direito ainda. [...] Então, eu fico me virando. Eu pego algumas coisas, eu pego apostilas, livros, mas muitas coisas eu deixo passar, porque eu ainda não tenho essa percepção. [...] Aí, às vezes, nessas conversas que a gente percebe, ah, é isso que eu posso fazer. [...] Porque, assim, eu estou em uma sala de segundo ano, só que eu não sei nada sobre como alfabetizar. Então, é assim, você vai pegando um pouquinho de cada um e faço do jeito que eu acho. Mas eu ainda não sei se está certo ou se não está. [...] Eu fico

pensando como eu vou alfabetizar se eu não sei fazer direito aquilo.”  
(Professora Carine)

Em um processo colaborativo de formação docente, esse relato necessita ser considerado como uma oportunidade e importante premissa para o aprimoramento constante do trabalho pedagógico realizado na escola, devendo instigar, segundo aponta Imbernón (2002), a responsabilidade de cada participante do grupo com o desenvolvimento das necessidades de aprendizagem docente identificadas.

Não foi possível tratar das diversas temáticas formativas que as professoras manifestaram ser relevantes em seu trabalho, e esse foi um ponto muito delicado em termos metodológicos, pois o envolvimento da pesquisadora instigava a responsabilidade em expandir o espaço de debate a todas as problemáticas que as professoras apresentavam, o que não poderia ser realizado dentro do período limitado de pesquisa dos programas de pós-graduação.

No entanto, incorporar algumas necessidades que as professoras demonstravam tornou-se indispensável para que todas tivessem possibilidade de envolvimento na proposta da investigação, como no caso das dúvidas apresentadas pela professora Carine, que exigiram momentos específicos para serem tratadas.

Outro ponto a ser destacado no movimento das partícipes desvelarem elementos da realidade escolar foi a identificação, pelas próprias professoras, das necessidades de mudanças de suas práticas, tendo por base os processos realizados na pesquisa, conforme indicam os comentários a seguir:

“Eu vi como uma amplitude das coisas que a gente já tem que fazer. Que é o planejamento, um olhar direcionado para o aluno, aumenta esse olhar, e os critérios avaliativos, que você tem que ter mais critérios para se avaliar”. (Professora Alice)

“[...] De repente você prepara uma atividade e depois você pontua o que você quer avaliar naquela atividade. Talvez a gente tenha que inverter isso. Então, ao invés de fazer a atividade antes e pontuar, não, o que eu quero avaliar e depois eu vou pensar na atividade que contemple aquilo ali. Isso eu fiz na prática, isso me forçou a fazer agora, a própria tabela que eu fiz. Espera um pouquinho, o que eu preciso avaliar? Ah, é isso, isso e isso. E com que tipo de atividade eu vou conseguir avaliar isso? E eu fiz a atividade depois do meu quadro de avaliação e, normalmente, a gente faz o inverso, você promove a atividade, faz a atividade e depois você vai pensar o que você vai avaliar com aquela atividade, o que você conseguiu avaliar com aquela atividade. Não que uma coisa elimine a outra, mas entendo que os dois processos devem ser feitos cada um em seu momento.”  
(Professora Celine)

A professora Alice fez uma análise sobre sua experiência na pesquisa e entende que pôde ampliar suas ações em torno da avaliação que realizava cotidianamente. Ela expressa a relevância de um processo de ensino planejado com o enfoque na sua aproximação com cada aluno, em consonância com as premissas apontadas por Luckesi (2008) no que tange ao rigor que deve estar presente em uma avaliação diagnóstica. A professora Celine, ao identificar as ações pedagógicas vigentes, também destaca a importância de incorporar à sua prática um fazer intencional e previamente sistematizado, porém, por meio de sua experiência, pondera que há situações que exigem esse tipo de prática planejada *a priori*, assim como há momentos em que o olhar para as tarefas realizadas pelos alunos suscita elementos que contribuem para o processo avaliativo.

É necessário ressaltar que o espaço constituído para favorecer a colaboração em consonância com as explicações de Imbernón (2009) auxiliou no entendimento de certos aspectos da complexidade do trabalho educativo. Igualmente, permitiu revelar elementos significativos da realidade educativa, o que é uma etapa primordial para que ela possa ser criticada essencialmente sobre seus processos — no sentido de distanciamento crítico —, segundo orienta Saul (2001), a fim de modificá-la.

## Considerações Finais

A pesquisa realizada corrobora com as investigações levantadas que abordam os registros avaliativos no que tange à identificação de que esses registros assumem, geralmente, um caráter burocrático e os registros pessoais são pouco utilizados, seja em um contexto em que a avaliação é notadamente classificatória e com fim em si mesma, seja em um contexto semelhante ao da investigação realizada, em que os registros não são utilizados como um apoio ao trabalho docente, devido, principalmente, a um fazer essencialmente espontâneo, sem momentos analíticos atrelados aos conhecimentos pedagógicos, ainda que permaneçam mecanismos classificatórios.

Contudo, por meio da proposta da investigação, foi possível a introdução de processos avaliativos mais sistematizados, inseridos no cotidiano do ensino e aprendizagem, que permitiram identificar práticas e instrumentos já existentes, assim como as possibilidades e os desafios encontrados na construção desses processos de forma colaborativa.

Inicialmente, notou-se que as professoras participantes utilizavam prioritariamente as observações cotidianas como instrumento avaliativo e realizavam o trabalho pedagógico de forma pouco sistematizada e planejada, ainda que algumas delas demonstrassem produzir registros avaliativos em formato descritivo ou em tabelas e documentação da prática.

Nos momentos em que a pesquisadora buscou mobilizar os grupos para o desenvolvimento de processos mais planejados, certas ações foram muito desafiadoras para as partícipes, como: apontar as intenções educativas em torno de um objeto de conhecimento escolhido pelas professoras, dentre as que estavam descritas em plano anual produzido pela equipe pedagógica; identificar os conhecimentos a serem abordados com os alunos em relação às intenções pedagógicas; atrelar as propostas de intervenções aos conhecimentos a serem abordados.

Frente aos desafios, a realização plena da proposta de sistematização do processo avaliativo ficou comprometida. As professoras buscaram participar, discutir e trazer materiais, mas, no momento de sistematizarem as práticas, algumas relutaram, do mesmo modo que determinados registros produzidos se caracterizavam como um atendimento à demanda externa e não como uma ação inerente ao trabalho, no sentido de com ele contribuir.

Por outro lado, algumas professoras concretizaram o que foi proposto nas ações do grupo dialogal e, nessas ocasiões da investigação em que foi possível efetivamente realizar um processo avaliativo mais sistematizado, certos momentos cotidianos de observação do desenvolvimento dos alunos estiveram norteados por aspectos específicos da aprendizagem de determinado objeto de conhecimento. Igualmente, o uso de registros avaliativos pessoais se caracterizou como um procedimento que auxilia o professor a obter e a retomar informações mais específicas e detalhadas, assim como a relacioná-las às outras informações já obtidas, fundamentando momentos analíticos sobre o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, mostrou-se um mecanismo de desenvolvimento das práticas docentes, principalmente no que tange ao ato de definir o que é importante ser registrado, movido pelos questionamentos sobre o que o aluno sabe em torno do objeto de conhecimento ensinado e aprendido.

Ressalta-se que a efetivação da proposta investigativa no trabalho de somente parte das professoras não impediu o envolvimento de todas elas nas discussões e análises do processo de ensino e aprendizagem. Ao contrário, todas puderam manifestar e observar formas distintas de entender e realizar o trabalho pedagógico. Esse cenário



permitiu diferenciar as discussões que são fundamentadas em impressões construídas sobre os alunos das que se baseiam em registros da avaliação da aprendizagem planejados *a priori*, na perspectiva colaborativa. Um dos diferenciais a ser destacado com o uso desses registros é o fato de instigar um olhar específico para cada aluno, em sua aprendizagem, identificando mais detalhes do processo, de como o aluno pensa, suas resoluções e dúvidas.

A proposta investigativa realizada por meio do grupo dialogal desvelou também que a utilização dos registros avaliativos e o próprio processo de avaliação da aprendizagem encontram limitações devido à necessidade do aprimoramento de saberes pedagógicos das docentes e sobre o objeto de conhecimento que ensinam. No entanto, essas necessidades formativas foram desveladas justamente porque, com base nos pressupostos emancipatórios e colaborativos, buscou-se possibilitar, com o auxílio da pesquisadora, que as professoras realizassem as etapas para produzirem seus mecanismos de sistematização e análise das informações avaliativas, atuando no domínio do próprio fazer. Nesse sentido, a identificação das dificuldades e desses aspectos que necessitam ser aperfeiçoados é etapa inicial da busca por meios adequados que professores e equipe escolar podem realizar para melhoria das práticas docentes.

Por isso, é indispensável a vinculação dos processos de formação docente aos processos de avaliação da aprendizagem, especialmente na perspectiva colaborativa. Enquanto a avaliação é um procedimento investigativo, de diagnóstico da realidade do ensino e aprendizagem, a formação é um dos meios de utilização desse diagnóstico para o aprimoramento constante e para contribuir com o desenvolvimento das mudanças necessárias. Lembrando que a necessidade de aprimoramento contínuo é inerente ao complexo trabalho docente e que as dificuldades encontradas não podem ser tratadas somente no domínio individual, de exclusiva responsabilidade docente, pois advém de fatores como processos formativos iniciais limitados, aos quais as professoras tiveram acesso, além de políticas públicas e formações continuadas que não privilegiam o fortalecimento das escolas e dos aprendizados contextualizados e colaborativos, especialmente quando as políticas públicas instituídas concebem o professor como reproduzidor de tarefas técnicas e não como um profissional que necessita desenvolver sua autonomia e profissionalidade.

Ademais, a formação docente não pode ser considerada como único meio de resolução das problemáticas educativas. Outros elementos, inclusive externos à escola,

que envolvem políticas públicas e condições de trabalho, também comprometem as práticas pedagógicas.

Nessa direção, é importante destacar que, tendo por base a proposta de formação centrada nas necessidades escolares, na perspectiva colaborativa, a realização da pesquisa só foi possível devido, primeiramente, à existência, no contexto investigado, de períodos que ocorrem semanalmente destinados ao trabalho coletivo, pois a escola envolvida nas atividades investigativas faz parte de uma rede municipal de ensino que instituiu políticas públicas que permitiram aos professores terem momentos remunerados, na carga horária semanal de trabalho, para estudos e reuniões entre docentes e equipe escolar. O estabelecimento de espaços e momentos adequados destinados à discussão e ao trabalho em conjunto dos professores, associado a um planejamento sistematizado pela coordenação ou gestão escolar, é premissa para se iniciar uma proposta colaborativa de formação na escola.

Outro ponto que se mostrou significativo foi o papel, assumido pela pesquisadora, de mediar o processo colaborativo no decorrer das atividades investigativas do grupo dialogal. Essa mediação exigiu, de antemão, certos conhecimentos profissionais e pedagógicos da pesquisadora para que fosse possível a condução do processo.

Na escola pública, essa mediação do trabalho da equipe docente envolve a atuação, principalmente, de um coordenador pedagógico. Por conseguinte, é imperativo afirmar a relevância desse profissional para o desenvolvimento da formação de professores centrada na escola, realizada de modo colaborativo. Além disso, destaca-se a necessária adequação dos processos formativos que estão destinados ao próprio coordenador, devido aos diversos e complexos conhecimentos exigidos para o acompanhamento das atividades pedagógicas.

Isso posto, ressalta-se ainda que, por meio da constituição de momentos colaborativos de discussão sobre o fazer docente na escola participante, mediados pela pesquisadora, as professoras acionaram, além de seus próprios conhecimentos e experiências, os saberes das outras participantes, diante das problematizações ocorridas em cada grupo e das experiências propiciadas pela pesquisa. A articulação desses elementos culminou em indicativos de resignificação de algumas práticas pedagógicas, manifestados nas afirmações das professoras de percepção da necessidade de ampliação de suas ações, incorporando novas práticas de planejamento, de sistematização e de um olhar avaliativo mais minucioso.

Esse estabelecimento de espaços formativos na perspectiva colaborativa, portanto, compreendeu expressiva importância, no sentido, por exemplo, de superação da conotação burocrática que os registros avaliativos assumem no fazer diário das escolas, em razão da possibilidade de serem construídos e discutidos de forma coletiva. Por consequência, deixam de ser escritos com finalidade de arquivamento, para serem instrumentos de trabalho docente. Outro aspecto que pode explicitar a relevância da colaboração no desenvolvimento das práticas pedagógicas diz respeito à oportunidade de elucidação da realidade educativa, pois as professoras puderam identificar fatores que dificultam o aprimoramento do fazer pedagógico, bem como elementos que podem favorecê-lo.

Sendo assim, a realização de uma pesquisa que se propôs a elucidar conhecimentos em torno dos registros avaliativos, ao mesmo tempo em que teria o papel de contribuir para o avanço e a transformação de práticas educativas vigentes, por meio de um procedimento de investigação que possibilitou a mediação do trabalho pedagógico, desvelou elementos que extrapolam o uso dos registros e que, contudo, são essenciais para o desenvolvimento das práticas avaliativas contra-hegemônicas, em uma escola pública que visa ser democrática, em que o trabalho dos professores seja pautado no diálogo e na rigorosidade que o fazer docente, dessa natureza, também exige.

## Referências

AMARAL, M. C. E. **Avaliação da aprendizagem na escola ciclada de Mato Grosso: o caso dos relatórios descritivos da avaliação.** 2006. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ANDRE, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753>. Acesso em: 24 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa** – FCC, São Paulo, n. 45, p. 66-71, 1983. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/599.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2015.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

CALZAVARA, M. T. S. **As práticas avaliativas e os registros de resultados nos anos iniciais do ensino fundamental**: um estudo de caso. 2011. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

DOMINGUES, I. Grupos dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** 2 ed. Petrópolis: De Petrus et Alii, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Ser professora**: avaliar e ser avaliada. In: \_\_\_\_\_. (org.) Escola, currículo e avaliação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2013b.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Série Pesquisa v. 10. Brasília: Liber Livros, 2012.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 33 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

\_\_\_\_\_. **O jogo do contrário em avaliação**. 3 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KRAUSE, H. T. **Traços da construção da avaliação formativa no currículo do ensino fundamental**: a evolução do processo de registro. 2005. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NOGUEIRA, V. L. C. **Registros avaliativos do professor nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2006. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S14134782007000100008&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14134782007000100008&lang=pt). Acesso em: 23 ago. 2013.

SGARBI, P. A aprendizagem vigiada: registros de avaliação. In: MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S. (orgs). **Práticas de Memória Docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

**Submetido em 11/02/2018**

**Aprovado em 28/06/2019**

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)