UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PÂMELA FÉLIX FREITAS

Formação docente em avaliação educacional: lacunas, consequências e desafios

SÃO PAULO

2019

PÂMELA FÉLIX FREITAS

Formação docente em avaliação educacional: lacunas, consequências e desafios

Versão Corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse.

SÃO PAULO

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Ff

Freitas, Pâmela Félix

Formação docente em avaliação educacional: lacunas, consequências e desafios / Pâmela Félix Freitas; orientador Ocimar Munhoz Alavarse. -- São Paulo, 2019.

149 p.

1. Avaliação educacional. 2. Avaliação da aprendizagem. 3. Formação de professores. I. Alavarse, Ocimar Munhoz , orient. II. Título.

FREITAS. Pâmela Félix. **Formação docente em avaliação educacional**: lacunas, consequências e desafios. 2019. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Aprovado em: 31 / 10 / 2019

Banca Examinadora

Prof. Dr.: Ocimar Munhoz Alavarse

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: Aprovada

Profa. Dra.: Bernardete Angelina Gatti

Instituição: Fundação Carlos Chagas

Julgamento: Aprovada

Prof. Dr.: Nelson Antonio Simão Gimenes

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Julgamento: Aprovada

Profa. Dra.: Katiene Nogueira da Silva

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: Aprovada

Profa. Dra.: Valéria Aparecida de Souza Siqueira

Instituição: Universidade Paulista (Unip)

Julgamento: Aprovada

À Ciência e à Democracia.

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Ocimar, orientador deste trabalho, por ter me confiado o paradoxo docente como problema de pesquisa que deu origem a esta Tese. Sou muito grata pela acolhida no mestrado e, agora, no doutorado, por sua generosidade em compartilhar seus conhecimentos e pela honra de produzirmos juntos.

Agradeço também aos membros da banca examinadora. À Profa. Dra. Bernardete Gatti, por quem tenho todo o respeito e a admiração pela referência de sua produção neste campo. Ao Prof. Dr. Nelson Gimenes, pela leitura atenta, comentários precisos e críticas construtivas ao trabalho na qualificação. À Profa. Dra. Valéria Siqueira, pelas competentes sugestões e pelo incentivo para a superação dos desafios enfrentados. À Profa. Dra. Katiene Silva, pela competência e pertinência de suas contribuições.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) pela bolsa que permitiu meu estágio no exterior como pesquisadora na Université de Montréal – Canadá.

Ao orientador no sanduíche, Prof. Dr. Maurice Tardif, pela recepção carinhosa e pelo tempo devotado a mim e à minha pesquisa. Esta tese beneficiou-se imensamente dos cursos, conversas e orientações que a experiência proporcionou. Sou grata por ter me possibilitado o contato com uma rede de pesquisadores do Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE) e da UdeM.

Ao Prof. Dr. Sébastien Béland que me aceitou em sua disciplina Méthodes Quantitatives en Éducation. Aprender estatística em francês foi uma verdadeira ginástica intelectual. Sou particularmente grata pela disponibilidade e gentileza em discutir e analisar minha base de dados.

À Profa. Dr. Micheline-Joanne Durand, pelo privilégio de fazer suas duas disciplinas Évaluation et compétences e Instruments pour l'évaluation, pelo acompanhamento atencioso ao longo do curso e pelos convites acadêmicos e extra-acadêmicos. Certamente a abertura oferecida a alunos estrangeiros pelo corpo técnico, bem como as oportunidades franqueadas – cursos, palestras e eventos – tornaram a experiência inesquecível.

Aos colegas do Gepave, especialmente aos que atuaram nas Formações em Avaliação Educacional que realizamos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e que, portanto, contribuíram de algum modo com a coleta de dados desta pesquisa.

À equipe do Núcleo Técnico de Avaliação da rede, especialmente nas pessoas de Susan Dayse, Alessandra, Thiago e dos bolsistas que atuaram no projeto, minha gratidão por viabilizaram a coleta de dados para a minha pesquisa.

Agradeço também ao Cenpec, por ter concedido a licença para a realização do estágio no exterior. Aos queridos Dute Batista, Joana Buarque e Hivy Mello, pelo carinho, pelos aprendizados e por todo o incentivo nesta jornada. Sou muito grata também ao Romualdo Portela e à Solange Feitoza, pelo apoio, pela força e compreensão nos momentos finais desta Tese.

A todos os amigos que torcem por mim dos mais diversos lugares, especialmente à Taimara, melhor *roommate* do CRUSP, e à Gabi, irmã que a vida me deu, parceira de aventuras no doutorado e uma das maiores motivadoras do Doutorado Sanduíche.

Às minhas mães, fortaleza e inspiração, Valneide e Sofia Lerche Vieira.

Ao Iuri e à Memel, pelo companheirismo, amor e torcida. O doutorado foi muito mais leve ao lado de vocês.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de financiamento 001.

Número do processo: 88881.189601/2018-01

"[...] e, mesmo quando vou o mais longe que posso, ainda assim não fico nem um pouco satisfeito: ainda vejo um território além, mas numa visão turva e nublada, que não consigo decifrar".
(MONTAIGNE, 2002, p. 218-219)

FREITAS. Pâmela Félix. **Formação docente em avaliação educacional**: lacunas, consequências e desafios. 2019. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Resumo

Com base em revisão de literatura, nacional e internacional, e em pesquisas empíricas, constatamos que a avaliação é uma das características marcantes do trabalho docente, sobretudo, por fomentar a decisão de aprovar ou reprovar os alunos ao final do ano letivo. Contudo, essa temática praticamente não aparece na formação de professores, tanto inicial, quanto em serviço. Assim, o professor se torna um avaliador profissional mesmo sem a preparação necessária, fator que ganha contornos adicionais com a disseminação de avaliações da aprendizagem externas, que também exigem uma série de conhecimentos específicos, tanto para seu entendimento quanto para a potencial utilização de seus resultados na prática pedagógica, ensejando um "paradoxo docente". Diante disso, o objetivo geral desta Tese é problematizar as consequências das lacunas de formação em avaliação educacional na avaliação da aprendizagem desenvolvida pelos docentes. Para tanto, utilizamos uma metodologia mista de pesquisa. Na abordagem qualitativa, realizamos levantamento bibliográfico sobre o tema e análise documental de referenciais nacionais e internacionais de atuação docente. Na abordagem quantitativa, tabulamos e analisamos as respostas a questionários aplicados a 1.083 professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), de todas as Diretorias Regionais de Educação (DRE). Os dados foram tratados estatisticamente por meio do *software* SPSS com o uso do teste do qui-quadrado. Concluímos que as lacunas formativas impedem processos de avaliação mais consistentes, especialmente a respeito do estabelecimento de critérios de avaliação, o que pode comprometer a avaliação em si mesma, tornando-a demasiadamente subjetiva e impedindo que ela se concentre na aprendizagem dos alunos, como um de seus objetos principais. Nossa pesquisa encontrou relação estatisticamente significativa entre lacunas de formação do professor em avaliação e (i) a escolha de critérios de avaliação subjetivos; (ii) a concepção de avaliação tradicional classificatória; (iii) o pouco conhecimento sobre avaliações externas; (iv) as demandas formativas em temas ligados à avaliação, interna ou externa; e (v) a crença na reprovação como algo positivo para melhorar a aprendizagem do aluno, a despeito de um amplo conjunto de pesquisas que apontam em sentido contrário. A esses fatores, se soma a constatação de que a avaliação realizada pelos docentes é desprovida de interpretação pedagógica para apoio ao processo de ensino. Com efeito, a hipótese de que a lacuna formativa em avaliação educacional na formação docente pode gerar consequências relacionadas ao domínio dos professores sobre a avaliação da aprendizagem e às práticas avaliativas que eles mesmos organizam e conduzem foi confirmada. O aperfeiçoamento da avaliação da aprendizagem é uma condição necessária, ainda que não suficiente, notadamente, se queremos que todos os alunos avancem e que as diferenças entre eles desapareçam ou sejam reduzidas. Essa é uma condição incontornável para que os professores conheçam o que seus alunos sabem e façam disso um ponto de apoio sólido para organizar o ensino numa perspectiva inclusiva e de sucesso para todos.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Avaliação da aprendizagem. Formação de professores.

FREITAS. Pâmela Félix. **Teacher training in educational assessment**: gaps, consequences and challenges. 2019. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Abstract

Based on national and international literature reviews and empirical research, we found that evaluation is one of the striking characteristics of the teaching work, especially for encouraging the decision to approve or disapprove students at the end of the school year. However, this theme does not appear in the teachers's training, both at the undergraduate level and working as a teacher. Thus, the teacher becomes a professional evaluator even without the necessary preparation, a factor that gains additional contours with the dissemination of external exams, which also require a series of specific knowledge, both for its understanding and for the potential use of its results in pedagogical practice, giving rise to a "teaching paradox". Considering this, the general objective of this Thesis is to problematize the consequences of training gaps in the assessment of learning developed by teachers. For this purpose, we use a mixed research methodology. In the qualitative approach, we carry out a bibliographic survey on the subject and documentary analysis of national and international references of teaching performance. In the quantitative approach, we tabulated and analyzed the answers to questionnaires applied to 1083 teachers from municipal public schools in São Paulo, of all the local Diretorias Educacionais. The data were statistically treated through the SPSS software using the chi-square test. We concluded that the training gaps prevent more consistent evaluation processes, especially regarding the establishment of evaluation criteria, which can compromise the evaluation itself making it too subjective, avoiding the focus on the students' learning, as one of its main objects. Our research also problematized hypotheses indicated by the literature, having been found a statistically significant relationship between gaps in teachertraining in evaluation and (i) the choice of subjective evaluation criteria; (ii) the concept of traditional classification evaluation; (iii) the little knowledge about external evaluations; (iv) the formative demands on issues related to evaluation, internal or external; and (v) the belief in school failure as something positive to improve student learning, despite a wide range of research that points in the opposite direction. Furthermore to these factors, is added the fact that the evaluation performed by teachers is devoid of pedagogical interpretation to support the teaching process. Certainly, the hypothesis that the training gap in assessment in teacher education may generate consequences related to teachers' mastery of the assessment of learning and the assessment practices that they themselves organize and conduct was confirmed. Improving the assessment of learning is a necessary but not sufficient condition, especially if we want all students to make progress and if the differences between them to disappear or be reduced. This is a prerequisite for teachers to know what their pupils know and to make it a solid support point for organising teaching in an inclusive and successful way for all.

Keywords: Educational assessment. Learning assessment. Teacher training.

Lista de Figuras

Figura 1 – Fluxo do desenvolvimento da etapa quantitativa. 2015 a 2019 30
Figura 2 – Localização das DRE no mapa da cidade de São Paulo 31
Figura 3 – Temas abordados no questionário..... 33
Figura 4 – Quadros sínteses da competência 5 e seus componentes. 2001 60
Figura 5 – Quadro das competências para os professores Libaneses. 62
Figura 6 – Padrão 5 e seus descritores. 2011 66
Figura 7 – Quadro resumo dos padrões chilenos. 2001 68
Figura 8 – Competências profissionais específicas. 2018 71
Figura 9 – Eixo da prática profissional e seus descritores. 2018..... 72

Lista de Quadros

Quadro 1 – Abordagens metodológicas utilizadas 27
Quadro 2 – Eixo dos objetos de conhecimento 55
Quadro 3 – Eixo dos processos 56
Quadro 4 – Padrões australianos. Conhecimento Profissional. 2011 63
Quadro 5 – Padrões australianos. Prática Profissional. 2011 64
Quadro 6 – Padrões australianos. Engajamento Profissional. 2011 65
Quadro 7 – Resultados do Teste X^2 para as variáveis selecionadas 92

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Porcentagem de questionários preenchidos por DRE 32
Gráfico 2 – Como o professor aprendeu a avaliar* 79
Gráfico 3 – Critérios de avaliação* 82
Gráfico 4 – Conhecimento dos docentes sobre avaliação da aprendizagem externa* 84
Gráfico 5 – Demandas formativas em avaliação da aprendizagem externa* 85
Gráfico 6 – Demandas formativas em avaliação da aprendizagem interna* 86
Gráfico 7 – Tempo de experiência na educação 94
Gráfico 8 – Tempo de experiência docente 94

Lista de siglas

AFD	Adequação da Formação Docente
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNC	Base Nacional Comum
CAEU	Centro de Altos Estudios Universitários
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
Cocin	Coordenadoria de Controle Interno
Coped	Coordenadoria Pedagógica
Daeb	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DP	Desenvolvimento Profissional
DRE	Diretorias Regionais de Educação
Emef	Escolas Municipais de Ensino Fundamental
EUA	Estados Unidos da América do Norte
Feusp	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Gepave	Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
Naep	National Assessment of Educational Progress
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NS	Não suficiente
NTA	Núcleo Técnico de Avaliação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização de Estados Iberoamericanos
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PS	Plenamente Suficiente

Renafor	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores
RME-SP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Seduc-PA	Secretaria Estadual de Educação do Pará
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SME-SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
TAI	Teste Adaptivo Informatizado
Talis	Teaching and Learning International Survey
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UAB	Universidade Aberta do Brasil
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas

Sumário

Introdução 19
Metodologia 27
Abordagem qualitativa 27
Abordagem quantitativa 29
Capítulo 1 – Avaliação educacional: trajetória, características e finalidades 37
1.1. Permanências, rupturas e tendências no campo da avaliação educacional no Brasil 37
1.2. Avaliação da aprendizagem interna: entre o conceito e a prática 41
1.3. Avaliações da aprendizagem externas: características e implicações 44
1.3.1. Desafios adicionais: usos das avaliações da aprendizagem externas 47
Capítulo 2 – O lugar da avaliação nas atribuições docentes nos documentos 52
2.1. A avaliação como atribuição docente no Brasil e no mundo 52
2.2. Estudo da legislação nacional que rege a formação docente no Brasil 53
2.3. Análise de referenciais internacionais para a atuação docente 58
Quebec – Le référentiel de competences professionnelles de la profession enseignante 59
Líbano – Cadre référentiel des compétences de l´enseignant 61
Austrália – Australian professional standards for teachers 63
Chile – Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes 66
Brasil – Base Nacional Comum para Formação de Professores 69
Capítulo 3 – A formação do professor-avaliador 76
3.1. A lacuna formativa no campo da avaliação e o paradoxo docente 76
3.2. O saber-avaliar: a escola da prática 78
3.3. Necessidades formativas em avaliação da aprendizagem externa e interna 84
3.3.1. Demandas formativas em avaliação: resultados de outras pesquisas 87
Capítulo 4 – Implicações das lacunas formativas em avaliação educacional 91
4.1. Tratamento e análise das bases de dados 91
4.2. Caracterização da amostra 93
4.3. Implicações da lacuna formativa em avaliação para a prática avaliativa 95
4.3.1. Definição de critérios de avaliação 95
4.3.2. Concepção de avaliação classificatória 97
4.3.3. Crenças na reprovação escolar 99

4.3.4. Desafios da prática avaliativa: necessidades e demandas 101
Considerações finais..... 105
Referências..... 112
Apêndice I 122
Apêndice II..... 124
Apêndice III 127

Introdução

O cotidiano escolar é caracterizado por um amplo conjunto de ações dentre as quais, certamente, destacam-se as práticas avaliativas que, inevitavelmente, deixam lastros em seus sujeitos; notadamente, em professores e alunos, em cada um com determinadas particularidades. Os alunos são constantemente submetidos a avaliações de sua aprendizagem, sejam elas desenvolvidas pelos próprios professores, sejam decorrentes de iniciativas promovidas por instituições externas como agências governamentais ou mesmo organizações internacionais. Os resultados dessas avaliações têm consequências e condicionamentos variados em função da etapa de escolarização, da série, do projeto político-pedagógico da escola e da rede à quais pertencem, entre outras variáveis. Uma das consequências mais notáveis é a sua utilização para decidir o fluxo dos alunos ao longo das séries, que se expressa na decisão de aprovar ou reprovar um aluno ao final de uma série o que, via de regra, depende da avaliação da aprendizagem conduzida por um ou vários professores.

Mesmo que a avaliação da aprendizagem não se restrinja à aprovação ou reprovação de alunos, um aspecto incontornável emerge no cotidiano: constata-se que a dimensão de avaliador faz parte das atribuições dos professores, previstas tanto na legislação educacional, como expressa em editais de concursos públicos para o posto[1]. Assim, a competência avaliadora faz parte dos referenciais profissionais docentes de vários países, como se verifica em documentos que definem os conhecimentos e habilidades que são próprios à atividade docente e delineiam o que se espera que o bom professor saiba e faça. É o caso de províncias canadenses, como Ontário e Quebec, Estados Unidos da América do Norte (EUA), Inglaterra, Alemanha, Argentina, Austrália, Chile, Cingapura, Colômbia, Equador, Escócia, Finlândia, Líbano, México, Peru, Polônia, Portugal, Nova Zelândia, dentre outros países.

Apesar da relevância de pesquisas, com respeito à formação docente, delinearem "os conhecimentos que estão na base da educação", ainda não existem diretrizes claras no Brasil sobre o desempenho dos professores, como em outros países (SILVA; ALMEIDA; GATTI, 2016, p. 289), mesmo que possamos encontrar alguma menção nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, nos cursos

[1] Ver Síntese das atribuições e competências específicas do Professor, no Edital do concurso público de ingresso para provimento do cargo de professor na Prefeitura de São Paulo (SME) – Anexo II. Disponível em: https://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-de-sao-paulo-sme-sp-701-vagas. Acesso em: 15 set. 2019.

de licenciatura, de graduação plena, Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001[2]. Foi somente em dezembro de 2018 que o Ministério da Educação (MEC) anunciou um documento intitulado Base Nacional Comum (BNC) para formação de professores com essas características. A iniciativa, recentemente publicada, foi submetida à consulta pública pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e continua em suspenso, até o momento. Esse documento marca a construção de uma agenda no País que acompanha o movimento internacional, não isento de controvérsias.

Destacamos, como núcleo de diversos referenciais internacionais, a presença da avaliação educacional como um atributo da atividade docente, reforçando a tese de que a avaliação é uma dimensão importante do trabalho do professor e, portanto, própria dessa profissão, exigindo, por sua vez, uma formação específica para o seu desenvolvimento com qualidade.

Estudos evidenciam a forte relação entre a qualidade dos professores e melhores rendimentos acadêmicos dos alunos, partindo do pressuposto comum de que o efeito-professor é um componente essencial da construção do efeito-escola (BRESSOUX, 1994; LOUZANO; MORICONI, 2014; LOUZANO et al., 2010; RIVKIN; HANUSHEK; KAIN, 2005; SANDERS; RIVERS, 1996; DARLING-HAMMOND, 2000; SOARES, 2004). Entendemos, no escopo desta Tese, que a relevância das ações docentes derivadas, dentre outras fontes da formação profissional, deveria se estender à avaliação educacional. A maneira como o professor avalia as produções dos alunos influencia sua tomada de decisão em relação à progressão dos mesmos no processo de escolarização, sobretudo com vistas ao ensino que a eles deverá ser ministrado. Pode-se evocar que investimentos na formação docente podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação, colocando as políticas docentes no centro do debate sobre política educacional, com vistas ao aperfeiçoamento da formação de professores, notadamente no que tange à avaliação educacional.

Pelas implicações na trajetória acadêmica dos alunos, com desdobramentos sociais, que a prática avaliativa pode acarretar, incluindo efeitos perversos, um dos aspectos que chamam a atenção é a questão da sua objetividade, que deve ser tratada adequadamente, como adverte Crahay (2002). Uma boa avaliação deve ser caracterizada por instrumentos e procedimentos que assegurem sua validade, que se refere à adequação entre o que se declara avaliar e o que realmente se avalia, e sua fidedignidade[3], que corresponde à replicabilidade e à consistência

[2] Apresenta uma concepção de avaliação como parte integrante da formação docente, sendo a avaliação de situações didáticas uma das atividades próprias da docência.

[3] Segundo Pasquali (2009, p. 998), "[m]edir sem erros significa que o mesmo teste, medindo os mesmos sujeitos em ocasiões diferentes, ou testes equivalentes, medindo os mesmos sujeitos na mesma ocasião, produzem

dos resultados. Atendidas essas exigências, seus resultados podem ser tomados como confiáveis, permitindo seu uso para o planejamento de intervenções pedagógicas e para a melhoria do processo de ensino. Por essa razão tal dimensão deve ser discutida de maneira destacada.

Embora tenhamos encontrado, na revisão de literatura nacional e internacional, evidências de que a avaliação é uma parte importante da atuação profissional do professor, essa dimensão parece não receber o devido cuidado e peso na formação de professores, tanto inicial, quanto em serviço. Ainda que a atividade de avaliar seja parte de suas atribuições, a formação inicial docente não promove uma compreensão consistente desse domínio, seus conceitos e instrumentos fundamentais para que esse conhecimento possa contribuir para uma prática avaliativa mais profissional.

Em artigo que traça o panorama da profissionalização do ensino, Tardif (2013) apresenta a evolução desse quadro agrupando-o em três idades, cada qual correspondendo a um período histórico peculiar: a idade da vocação (entre o séc. XVI ao XVIII), marcada pela vocação de ensinar e pela preparação *in loco* com professores mais experientes; a idade do ofício (a partir do séc. XIX), caracterizada pela mudança da relação com o trabalho que passa a ser contratual e salarial, exigindo um investimento inicial de se formar para esta atuação; e a idade da profissão (início do séc. XX), que defende uma formação profissional cuja prática se baseia nos conhecimentos derivados da pesquisa científica, visando melhorar o desempenho do sistema educativo, construir uma base de conhecimento (*knowledge base*) para o ensino e superar o antigo saber da experiência, dando lugar ao conhecimento especializado. Contudo, o autor questiona se na América Latina a "idade do ofício" teria sido atingida, particularmente no Brasil, alimentando nossas inquietações com respeito à avaliação da aprendizagem que comportaria um conjunto de características sobre as quais caberia uma formação como modo de preparação.

Mesmo a atividade docente sendo objeto de formação explícita e obrigatória, em termos legais, mediante cursos de licenciatura, a dimensão de avaliador não parece receber atenção destacada, pois são poucos os cursos em que se encontram elementos explícitos de preparação

---

resultados idênticos". Martins (2006) salienta que embora a medição de fenômenos do mundo físico, em geral, ofereça um grau de confiabilidade elevado, devido à relativa estabilidade dos fenômenos observados, nem sempre o mesmo acontece em relação às medidas de variáveis do universo social, onde a instabilidade dos fatos e as contínuas modificações do ambiente tornam mais difíceis a determinação da constância das medidas. Ainda assim a confiabilidade é obtida do mesmo modo: comparação dos resultados em situações semelhantes e sucessivas. Autores chamam a atenção para a pluralidade de nomes dados aos critérios de significação de medida, tratando como sinônima fidedignidade e confiabilidade (MARTINS, 2006; SOUZA; ALEXANDRE; GUIRARDELLO, 2017).

do professor como avaliador (Cf. ALAVARSE, 2013 e 2014; ERKENS, 2009; GATTI et al., 2010; ROJAS, 2017; SILVA; ALMEIDA; GATTI, 2016; SILVA et al., 2016; VILLAS BOAS; SOARES, 2016; ZUKOWSKY-TAVARES, 2008). E quando a avaliação é incluída como objeto de estudos, em geral, seu tratamento é superficial ou insuficiente (GATTI, 2014; MENDES, 2006; VILLAS BOAS, 2000). Esta constatação não é exclusividade nossa e tampouco uma problemática recente, visto que há décadas essa preocupação já havia sido registrada por Stiggins et al. (1989) e reafirmada, mais recentemente, por Cysek (2019), sugerindo a necessidade de dar relevo a essa questão.

Iniciativas de avaliações de aprendizagem externas, desde o início da década de 1990, paulatinamente ganharam destaque nas políticas públicas educacionais, sendo, inclusive, indicadas como instrumentos norteadores das tomadas de decisões de gestores de redes públicas de ensino, e sendo apresentadas como capazes de contribuir para a melhoria da qualidade da educação, tanto no nível da gestão educacional, quanto no da gestão de sistemas e/ou de escolas (ALVES, 2009; BLASIS; FALSARELLI; ALAVARSE, 2013; BROOKE; CUNHA, 2011; LOPES, 2007; OLIVEIRA; SOUSA, 2007; VIANNA, 2005). Nesse quadro, tais avaliações se constituíram em desafios adicionais aos professores, pois, além de serem responsáveis pela avaliação na escola, os professores passaram a ter de lidar também com as avaliações externas.

Em face dessas demandas, constata-se fraca presença de conteúdos relacionados às avaliações da aprendizagem externas nos currículos dos cursos de pedagogia pública e privada também foi evidenciada pela pesquisa de Silva et al. (2016). Os pesquisadores concluíram que, entre as 971 instituições brasileiras de ensino superior investigadas, em apenas 65 cursos de Pedagogia presenciais, públicos e privados, a questão da avaliação da educação em larga escala era abordada. Nos EUA, Cysek (2019) também verificou lacunas sobre as avaliações interna e externa da aprendizagem[4], observadas, em particular, no que diz respeito à falta de preparo dos professores para desenvolver suas próprias avaliações para os estudantes. Isso pode levar as escolas a ignorarem o problema ou procurar soluções externas, como a solicitação de avaliações preparadas comercialmente, por exemplo.

Embora Blasis, Falsarella e Alavarse (2013) e Freitas (2014) indiquem uma crescente demanda e interesse por parte de gestores e professores em ampliar a compreensão sobre

[4] Ambas as avaliações, tanto a interna quanto a externa, contemplam como objeto a aprendizagem dos alunos. Por essa razão sublinhamos, ao longo do texto, seu objeto e seu caráter interno – quando relacionada à avaliação elaborada pelo professor – e externo – quando sua organização for gestada fora dos muros das escolas.

finalidades, limites e possibilidades da avaliação da aprendizagem externa e em larga escala, ainda são raros os cursos em que se encontram elementos explícitos de preparação do professor como avaliador (Cf. ALAVARSE, 2013 e 2014; GATTI et al., 2010; SILVA, ALMEIDA; GATTI, 2016).

O fato desse conteúdo ser abordado em poucas instituições nos chama a atenção visto que o seu estudo está previsto na legislação específica dos cursos de licenciatura e Pedagogia, por meio da Resolução Nº 1, de maio de 2006, da Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, e do Parecer Nº 2, de 25 de junho de 2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Apesar da percepção da fragilidade na formação dos professores, especialmente no que tange à avaliação educacional, não ser recente, ainda é tema raro na literatura. No campo empírico, esse conhecimento parece ser desenvolvido intuitivamente sem conexão com as teorias acumuladas em mais de 100 anos de existência do campo da avaliação. Tal lacuna na formação dos professores pode conduzi-los a uma visão errônea, por exemplo, a respeito do estabelecimento de critérios de avaliação, o que pode comprometer a avaliação em si mesma, tornando-a demasiadamente subjetiva e impedindo que ela se concentre na aprendizagem do aluno como um de seus objetos principais.

Embora mudanças na avaliação da aprendizagem possam não alterar automaticamente a hierarquização escolar, – pois esta, no limite, não depende daquela porque decorre ou de valores sociais ou de um determinado projeto político-pedagógico, que pode ou não ser excludente – aprimorar a avaliação pode contribuir na elevação das aprendizagens. Isso pode ocorrer porque as intervenções dos professores, com base em melhores avaliações, podem ser mais bem orientadas e mais focadas nas aprendizagens propriamente ditas.

Os professores, ao fazerem a avaliação da aprendizagem, ordenam os alunos, geralmente, apoiados em indicadores que estão correlacionados positivamente com a aprendizagem, como o comportamento, a realização das tarefas, a participação e frequência às aulas etc. (BROOKHART et al., 2016), como se pode verificar quando os resultados da avaliação da aprendizagem dos professores são cotejados com resultados decorrentes de instrumentos elaborados e aplicados com rigor técnico, por exemplo, quando os resultados da Prova São Paulo[5] são cotejados com os das avaliações dos professores, conforme o estudo de Alavarse, Machado, Leme (2013). O problema, no entanto, é que a hierarquização coincidente dos alunos não permite uma descrição sobre o que sabem os alunos com suas notas e conceitos

[5] Avaliação externa anual da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), realizada pela primeira vez em 2007.

(Cf. BROOKHART et al., 2016; FELDMAN, 2019; RANDALL, 2010), ou seja, as notas e conceitos são, praticamente, desprovidas de interpretação pedagógica. E a interpretação pedagógica que, no caso da Prova São Paulo, se pode acessar é insuficiente para dar conta do que abordam os professores, tampouco se defende que as avaliações externas substituam os docentes como avaliadores.

Como consequência dessas lacunas formativas, os professores não conseguem descrever o conteúdo pedagógico, isto é, o que fazem os alunos em função das notas ou conceitos que lhes são atribuídos, ainda que se possa sustentar que uma dada hierarquização desses resultados possa corresponder às aprendizagens desses alunos. Isso, entre outros aspectos, faz com que dessa avaliação não se possa organizar o ensino para desenvolver, efetivamente, as aprendizagens. Na literatura, encontramos que as notas ou conceitos acabam por incorporar dimensões que não se restringem às aprendizagens que, em tese, são avaliadas, pois comportamento, realização de tarefas, participação etc. acabam compondo essa avaliação (BARNES, 1985; MERLE, 2018; RANDALL; ENGELHARD, 2010).

Devemos, ainda, ponderar que a concordância entre essas hierarquizações, como apontam Alavarse, Machado e Leme (2013), não é absoluta, ou seja, alguns alunos podem ter maiores ou menores notas pela associação de fatores que não sejam relativos à aprendizagem. Adicionalmente, por conta dessa incorporação às vezes exagerada de outros fatores, as prescrições docentes para o desenvolvimento da aprendizagem ficam genéricas e restritas a dimensões morais – “comporte-se melhor”, “estude mais”, “preste mais atenção”, “faça as tarefas” etc. – ou se caracterizem como eventuais ameaças com provas mais difíceis. Tais “orientações” colocam, praticamente, nas mãos dos alunos a responsabilidade pelo incremento de suas aprendizagens. Ainda que a aprendizagem dependa, em parte, do esforço individual do aluno, manifesto, sobretudo, no estudo ela não depende exclusivamente disso. Por isso, há a necessidade de orientação, que decorre da ação docente, caracterizada essencialmente pelo ensino para que a aprendizagem possa ser incrementada.

Nesta Tese, partimos da **hipótese** de que a lacuna formativa em avaliação educacional na formação docente pode gerar consequências negativas com vistas ao domínio dos professores sobre a avaliação da aprendizagem, às práticas avaliativas que eles mesmos organizam e conduzem, pois que estas dependem desse domínio. Esse efeito também pode alcançar a relação que os docentes estabelecem com as avaliações da aprendizagem externas, quer porque essas têm conexões com as políticas educacionais que condicionam o trabalho

docente, quer porque têm potenciais conexões com as tarefas docentes no interior das escolas e salas de aula.

Com efeito, se queremos que todos os alunos avancem e que as diferenças entre eles desapareçam (CRAHAY, 2002) ou sejam fortemente reduzidas (DUBET, 2004), é preciso um trabalho pedagógico intenso, o que torna incontornável que os professores conheçam o que seus alunos sabem. Para essa tarefa é insubstituível uma avaliação da aprendizagem realizada nos termos da definição de avaliação educacional apresentada por Lukas Mujika e Santiago Etxebarria (2009, 91-92), para quem

> A avaliação é o processo de identificação, levantamento e análise de informação relevante de um objeto educacional – que poderá ser quantitativa ou qualitativa –, de forma sistemática, rigorosa, planificada, dirigida, objetiva, crível, fidedigna e válida para emitir juízo de valor baseado em critérios e referências pré-estabelecidos para determinar o valor e o mérito desse objeto a fim de tomar decisões que ajudem a otimizá-lo.

Eis então porque a formação em avaliação educacional é uma necessidade imperiosa e foi objeto de nosso interesse da pesquisa na qual embasamos os aportes que elaboramos. Para superar esse entrave, consideramos a necessidade de instrumentalizar as equipes escolares como condição *sine qua non* para a garantia de apropriação e uso das informações levantadas no escopo do processo de avaliação da aprendizagem, tanto interna quanto externa. De acordo com Horta Neto (2013b, p. 290), "[é] importante desenvolver instrumentos e estratégias que possibilitem que tanto os profissionais da educação como a sociedade em geral possam se apropriar de seus resultados [avaliações externas]". Para o autor, somente informar os resultados e como é possível interpretá-los não garante que equipes escolares consigam dar conta da complexa tarefa de utilizar tais dados. Deste modo, como esperar que as avaliações sejam utilizadas se não há uma preparação específica para isso? Nestes termos, por que melhorar a formação em avaliação? Para que tal capacidade contribua no fornecimento de melhores informações sobre as aprendizagens, incorporando, entre outros aspectos, a interpretação pedagógica consideramos que a melhora da avaliação da aprendizagem é uma condição necessária, ainda que não suficiente, para a redução das desigualdades de resultados. É uma condição necessária porque uma avaliação da aprendizagem deveria ser avaliação da aprendizagem e não de outras dimensões que, embora importantes, não podem ser confundidas com ela, mesmo considerando que possa interagir com essas outras dimensões. A aprendizagem depende, em grande medida, do trabalho docente que, por sua vez, deve incidir

sobre a aprendizagem. Esta então deve estar explicitada na interpretação pedagógica das notas ou conceitos como forma de melhor orientar as ações pedagógicas.

Ao mesmo tempo em que a avaliação constitui uma dimensão importante do trabalho docente, seja pela função de alimentar a própria prática pedagógica, seja pelo poder de fomentar a decisão de aprovar ou reprovar os alunos ao final do ano letivo, essa dimensão não tem um lugar de destaque na formação de professores. Portanto, se, por um lado, o professor é o avaliador profissional no nível da escola, por outro, ele recebe pouco ou nenhuma formação em avaliação necessária para uma prática profissional[6] em cursos preparatórios, mesmo sendo exigida, segundo os marcos legais, uma formação inicial que deve antecipar o contato com elementos centrais da ação docente, como é o caso da avaliação, situação que levou Alavarse (2013) a considerar a existência de um "paradoxo docente". Considerando esses elementos, a pesquisa que ensejou esta Tese partiu do seguinte **problema:** Quais são as consequências das lacunas sobre avaliação educacional na formação docente?

Assim, o **objetivo geral** desta Tese é problematizar como as lacunas podem se manifestar na avaliação da aprendizagem desenvolvida pelos docentes e suas consequências, resultando, pelas características da própria pesquisa desenvolvida e da complexidade do fazer docente, num trabalho de consistência ensaística. A opção pelo ensaio visa, ainda, constituir uma abordagem da avaliação da aprendizagem que não encontramos em pesquisas brasileiras na área de avaliação educacional e que, adicionalmente, pode propiciar novas investigações, inclusive com pendores empíricos ou de alcance de pesquisa-ação ou pesquisa-participante.

A compreensão desse fenômeno comporta, ainda, **objetivos específicos,** tais como:

- Evidenciar lacunas de formação em avaliação educacional;
- Sistematizar o tratamento da literatura nacional e internacional sobre o tema;
- Categorizar o conhecimento de professores a respeito das avaliações da aprendizagem internas e externas;
- Verificar a relação entre a ausência de formação dos professores em avaliação educacional e suas concepções e critérios de avaliação;
- Analisar crenças sobre a reprovação escolar, uma das principais consequências da avaliação da aprendizagem;

[6] Ainda que a prática docente não possa ser realizada antes da prática efetivamente do exercício profissional, mesmo por meio do contato com determinada literatura e/ou alguns estágios como formas de aproximação a esses contextos.

- Identificar necessidades formativas para subsidiar futuras atividades de desenvolvimento profissional;
- Verificar como o professor aprende a avaliar; e
- Reconhecer desafios para a prática avaliativa cotidiana.

Com isso, este estudo, mediante suas problematizações e mesmo sem generalizações, poderá servir de orientação para novas pesquisas, contribuições para futuras investigações com os instrumentos e procedimentos empregados e, ainda, dar pistas para desdobramentos para futuras formações.

Metodologia

Para tanto, neste estudo utilizamos uma metodologia mista de pesquisa, cujas abordagens metodológica, qualitativa e quantitativa, são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Abordagens metodológicas utilizadas

Qualitativa	Quantitativa
• Levantamento bibliográfico sobre o tema. • Análise documental de referenciais nacionais e internacionais de atuação docente. • Mapeamento de cursos federais de formação continuada em avaliação.	• Aplicação de questionários a professores de todas as DRE. • Uso de dados de grandes bases que tratam das necessidades formativas dos professores em avaliação.

Fonte: Elaboração da autora.

Abordagem qualitativa

Para a construção do referencial teórico que embasa nosso objeto de estudo, realizamos um **levantamento bibliográfico** em fontes de pesquisa nacionais e internacionais, priorizando particularmente periódicos acadêmicos de renome no campo da educação, compreendendo o poder de síntese de estudos de fôlego e o rigor na seleção dos trabalhos publicados.

Buscas foram realizadas em revistas científicas conceituadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), nos estratos A1, A2 e B1, para a área da Educação, segundo o critério Qualis[7]. Assim, foram considerados dez periódicos, sendo em A1: Cadernos de Pesquisa; Educação e Realidade; Educação & Sociedade; Revista Brasileira de Educação; Educação em Revista; e Educação e Pesquisa. Em A2: Cadernos Cedes, Estudos em Avaliação Educacional. E, em B1: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; e Em Aberto.

A análise dos resultados desse levantamento conduziu a seleção de onze trabalhos, especialmente originários dos periódicos Estudos em Avaliação Educacional, da Fundação Carlos Chagas, e Cadernos Cedes, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). O banco de Teses e Dissertações da Capes, assim como anais de eventos também foram consultados na revisão da literatura.

Buscas foram procedidas, ainda, em bases internacionais, como: Sage Journals, Elsevier, Jstor, Persée e ERIC, considerada uma das bases anglo-saxãs mais importantes.

Em geral, há pouca produção que trata especificamente da questão da formação do professor em avaliação educacional. Encontramos principalmente trabalhos sobre a avaliação de programas de formação de professores ou relacionados à avaliação do próprio trabalho docente. A escassez na literatura nessa temática é um argumento que justifica a pesquisa empreendida.

Constatada a raridade dos cursos de formação inicial que trabalham a questão da avaliação educacional, tanto interna como externa, em sua grade curricular, realizamos também um levantamento de Programas Federais de formação continuada com ênfase nesta temática para detectar como este problema se apresente. Foram consultados os seguintes portais: Ministério da Educação (MEC) – Secretaria de Educação Básica (SEB); Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi); Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) / Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Contudo, dos 128 programas e ações identificados nessa consulta, apenas 25 se dedicavam à formação especificamente de professores que atuam da educação básica e nenhum deles tratava da formação em avaliação educacional. Nas

[7] Este critério apresentava, até o momento de desenvolvimento desta pesquisa, uma escala de avaliação aplicada a periódicos científicos, que vai de A1 (peso elevado) e percorre os índices A2, B1, B2, B3, B4, B5 até chegar C (peso zero). Classificação disponível em: http://ppge.ufsc.br/files/2012/02/Qualis-revistas-CAPES.pdf. Acesso em: 19 jan. 2017.

buscas na Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Renafor), que tem a Gestão e Avaliação da Educação como um de seus eixos prioritários, encontramos que, embora a maioria dos cursos mencionasse a avaliação dentro do escopo dos conteúdos abordados, o tema não era foco do processo formativo. No portal do E-proinfo, dos 60 cursos ofertados em 2017, foi identificada apenas uma iniciativa intitulada "Ciclo de estudos e formação em currículo e avaliação – 3ª URE[8]" coordenada pela Secretaria Estadual de Educação do Pará (Seduc-PA). Esse levantamento também revelou que são escassos os programas federais de formação.

Na tentativa de identificar qual é o lugar que a avaliação ocupa no *métier* docente – se e como essa dimensão aparece nos documentos –, selecionamos e analisamos cinco Referenciais de atuação docente: Austrália; Brasil; Chile; Líbano e Quebec, Canadá. Foram estudados documentos produzidos nas línguas inglesa, francesa, espanhola e portuguesa. Nas últimas duas décadas, diversos países criaram seus referenciais docentes, documentos que, em linhas gerais, definem o perfil de professor que se espera: o que esse profissional deve saber e saber fazer.

De modo geral a avaliação é parte do núcleo duro comum dos referenciais de atuação docente analisados, juntamente com outros temas, como: gestão de sala de aula, planejamento e gestão de situações de aprendizagem etc. Essa convergência sinaliza que a avaliação é uma dimensão importante do trabalho do professor, demandando, portanto, uma formação específica para o seu melhor desenvolvimento.

Abordagem quantitativa

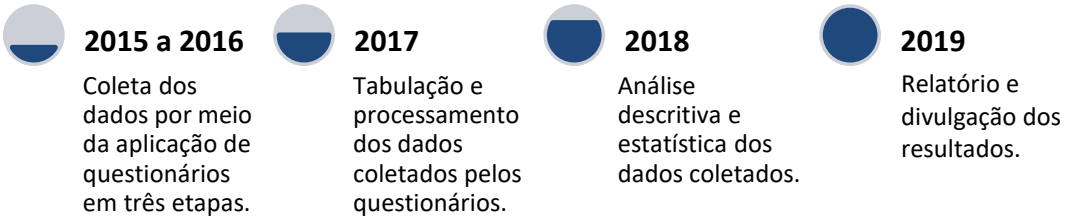
Como parte da abordagem quantitativa, aplicamos também **questionários** a professores que participaram de uma Formação em Avaliação Educacional[9], promovido pela Secretaria de

[8] E-proinfo é um ambiente virtual de aprendizagem colaborativo que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações – cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem. A plataforma não permite acesso às características desta formação. Disponível em: http://e-proinfo.mec.gov.br/eproinfo/academico/inscrever_usuario_curso/buscar_cursos_inscricao_aberta.htm?espaco=usuario. Acesso em: 05 mar. 2017.

[9] Em um ano foram realizadas três edições da Formação em Avaliação Educacional, que compreendeu três encontros presenciais, de quatro horas de duração cada, totalizando 12 horas de formação nas Diretorias Regionais de Educação (DRE) ou em escolas centrais – de modo a favorecer o deslocamento dos participantes – que comportassem grupos de até 30 pessoas. Ao todo foram 80 turmas, 240 encontros, 960 horas de curso, e apenas cerca de 30 formadores, entre credenciados por meio de edital (membros do Gepave) e técnicos da SME.

Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), entre os anos de 2015 e 2016. A parceria com a Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) nos permitiu aplicar nosso instrumento de coleta de dados em larga escala (N=1.083)[10]. O fluxo desta etapa da pesquisa está descrito na Figura 1.

Figura 1 – Fluxo do desenvolvimento da etapa quantitativa. 2015 a 2019



Fonte: Elaboração da autora.

O questionário[11] permite coletar informações rapidamente e facilitar o processamento de dados de acordo com Malhorta (2011). A escolha desse instrumento justifica-se pela capacidade de "atingir um grande número de pessoas, mesmo que elas estejam espalhadas por uma área geográfica muito grande" (GIL, 1999, p. 28), como no caso de nossa pesquisa. São Paulo é a cidade com maior concentração de população no Brasil, com mais de 11 milhões de habitantes, uma densidade populacional de 739.826 habitantes por km² (IBGE, 2010). A rede também é considerada uma das maiores do Brasil, com 555 escolas (INEP, 2018), 284.875 professores (SME, 2018) e 753.053 alunos matriculados, na zona urbana e 167 na zona rural (INEP, 2018).

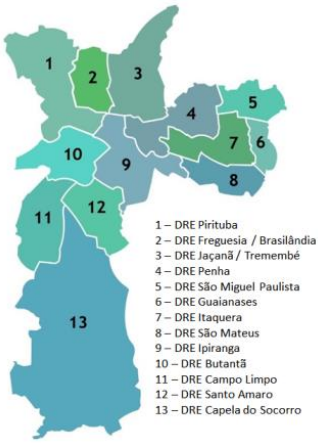
Além da sua dimensão, a **justificativa** para efetuarmos a investigação nessa rede decorre, dentre outras razões, de uma característica peculiar relacionada à temática da pesquisa: i) a grande quantidade de avaliações externas[12] a que, direta ou indiretamente, são submetidos os

[10] A coleta de dados foi autorizada pela Coordenadoria de Controle Interno (COCIN), canal de comunicação direta com a sociedade, que tem como objetivo de aperfeiçoar o sistema de controle interno, as boas práticas administrativas e a governança na Secretaria Municipal da Fazenda de São Paulo.
[11] Disponível no Apêndice 1.
[12] Além disso, as escolas da rede pública de São Paulo estão direta ou indiretamente sujeitas a um grande número de avaliações externas da aprendizagem, sejam elas internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), sejam elas nacionais como as avaliações que compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb); a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Além da Provinha Brasil, que também é uma iniciativa federal, a rede participa, de forma descontínua, das iniciativas do estado (Sistema Estadual de Avaliação de Desempenho do Estado de São Paulo - SARESP) e do município Prova Mais Educação, Prova São Paulo e Prova da Cidade.

alunos das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emef) de São Paulo; ii) as possíveis influências dessas iniciativas no estabelecimento de propostas internas de avaliação; iii) a escassez ou mesmo a ausência de formação sistemática em avaliação educacional para docentes – quer nos cursos de licenciatura, quer em formação continuada; iv) o reduzido número de trabalhos com esse enfoque na literatura da área de avaliação educacional, apesar da relevância que defendemos para o mesmo.

De modo a facilitar o trabalho com as escolas, essa rede é dividida administrativamente em 13 Diretorias Regionais de Educação (DRE), como mostra a Figura 2.

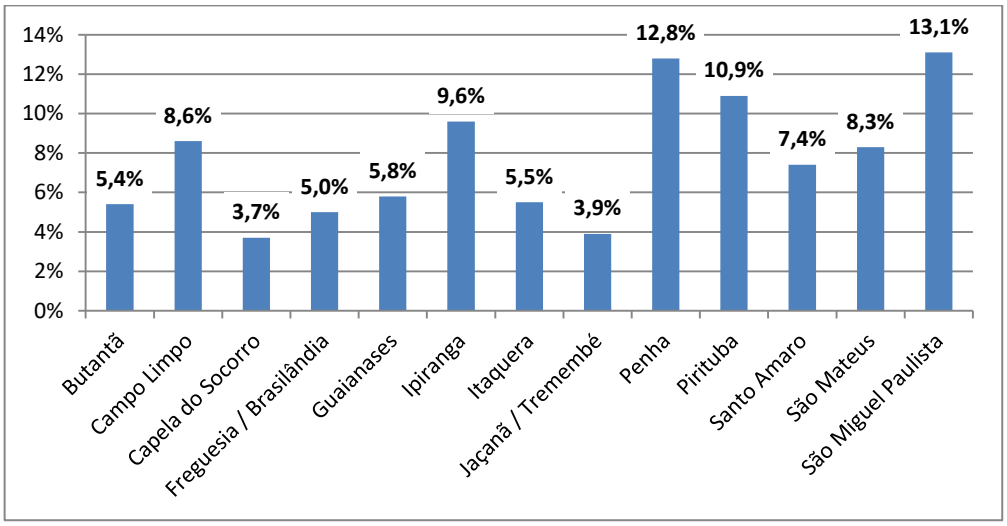
Figura 2 – Localização das DRE no mapa da cidade de São Paulo



Fonte: SME-SP.

As atividades de Formação em Avaliação Educacional foram estruturadas visando garantir a participação de pelo menos um professor por escola, cobrindo geograficamente todas as unidades educacionais da rede. Cada membro da população teve, portanto, a mesma probabilidade de fazer parte da amostra, compondo assim uma amostra aleatória (FULGENCIO, 2007) . Profissionais de todas as DRE, das mais centrais às mais periféricas, participaram da nossa pesquisa, como mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Porcentagem de questionários preenchidos por DRE



Fonte: Elaboração da autora. Questionários 2015.1, 2015.2 e 2016. RME-SP.

Embora tenhamos muitos respondentes, não podemos dizer que nossa amostra é estatisticamente representativa. Assim, os resultados de nossa pesquisa não são generalizáveis para outras escolas de São Paulo ou mesmo no Brasil. Contudo, pela abrangência geográfica e pela quantidade de respondentes, as informações que eles expressam podem indicar hipóteses mais amplas que refletem realidades semelhantes e, sobretudo, dão densidade às problematizações pretendidas.

Instrumento e a coleta de dados

Desenvolvemos um questionário com 25 itens de múltipla escolha. O instrumento foi pré-testado com os professores de uma escola pública da mesma rede e submetido a um laboratório cognitivo (HORTA NETO, 2013), estratégia na qual o pesquisador acompanha o preenchimento do instrumento e troca comentários com os respondentes a respeito da clareza questões, suficiência ou não do questionário e suas respostas, a fim de refinar os mecanismos de coleta de dados.

O instrumento coletou dados a respeito de quatro eixos, a saber: i) o perfil dos respondentes; ii) características das avaliações internas; iii) percepções sobre as avaliações externas; iv) formação em avaliação, esmiuçados no Figura 3.

Figura 3 – Temas abordados no questionário

Perfil dos respondentes	Características avaliação interna	Percepções sobre avaliações externas	Formação em avaliação
• Área de atuação. • Disciplina que leciona. • Nível de formação. • Experiência docente.	• Concepções. • Finalidades. • Práticas avaliativas. • Objetos de avaliação. • Critérios. • Instrumentos. • Desafios/ dificuldades. • Reprovação.	• Conhecimento sobre matrizes e proficiências. • Meios pelo qual conhece os resultados. • Usos dos resultados, desenho, descritores e matrizes. • Como o uso pode ser melhorado. • Posição favorável ou contrária.	• Onde aprendeu a avaliar. • Necessidades formativas em avaliação. • Temas de interesse em avaliação interna e externa. • Participação em formação em avaliação.

Fonte: Elaboração da autora.

Nos capítulos seguintes serão apresentadas as análises realizadas a partir da descritiva e do cruzamento de itens, dialogando com a literatura encontrada sobre o tema.

A coleta de dados

Para compreender o contexto da coleta de dados é salutar explicar brevemente o contexto da Formação em Avaliação Educacional, *locus* da aplicação de nosso questionário. Com o Programa Mais Educação São Paulo (2014-2016)[13], os processos avaliativos na Educação Básica passaram por diversas mudanças. Visando apoiar os professores da Rede no diagnóstico de seus alunos, a SME criou, em 2014, o dispositivo Prova Mais Educação – provas bimestrais de Língua Portuguesa (leitura) e de Matemática (resolução de problemas) para alunos do 4º a 9º anos do Ensino Fundamental. Embora a proposta previsse provas aplicadas a cada dois meses, este plano esbarrou em barreiras operacionais e técnicas – dadas as dificuldades de elaboração, aplicação, processamento e análise dos dados coletados em tempo hábil para dar devolutivas aos profissionais da rede. Esse descompasso culminou na necessidade política de reconstrução do Núcleo de Avaliação da SME, em meados de 2015, pois o grupo que então ocupava esse lugar não se alinhava a esse modelo de avaliação. Em

[13] Regulamentado pela Portaria Nº 5.930, de 2013 (SÃO PAULO, 2013c).

função desse impasse optou-se, por um lado, por manter a Prova na forma de pré-teste, e por outro lado, utilizar a análise de itens como processo de formação[14] em avaliação educacional, projeto proposto pelo Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse e coordenado em parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepave) e com técnicos da SME-SP.

Pelo fato da formação se desenvolver no âmbito de uma avaliação externa, sustentou-se como hipótese que esse modelo poderia tanto diminuir algumas resistências – por oferecer transparência ao discutir seus instrumentos de coleta de dados –, quanto incidir nas próprias avaliações internas, ao estimular a reflexão sobre a estrutura, organização, procedimentos e instrumentos utilizados em sua elaboração, ampliando o conhecimento e a compreensão dos docentes sobre o formato dos testes e salientando a necessidade de diálogo entre ambas as iniciativas, internas e externas. Aproveitando a oportunidade de reunir um expressivo número de professores e o contato direto com os organizadores e os demais participantes do curso, aplicamos, no início das formações, questionários em todas as turmas da Formação. É nesse contexto que se insere a coleta de dados.

A partir de uma reunião geral com todos os formadores para apresentar a pesquisa, o questionário, comunicar sobre o seu modo de preenchimento e distribuir um guia simples com as orientações para a aplicação, cada formador foi responsável pela aplicação dos instrumentos da sua turma. Visando evitar algum tipo de indução nas respostas, os questionários foram aplicados aos participantes no primeiro dia de cada edição das Formações.

Após apresentar a pesquisa para os participantes – seus objetivos de estudar a formação de professores em avaliação e de coletar dados que podem subsidiar futuras ações formativas –, os instrumentos eram distribuídos e o formador lia as instruções de aplicação. Concordando em participar do estudo, os respondentes recebiam o impresso e o preenchiam individualmente. A administração do questionário durava cerca de 10 minutos.

Vale sublinhar que esta pesquisa respeita o **Código de Ética** adotado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, seguindo os princípios das declarações e convenções sobre direitos humanos e a Constituição Federal brasileira. Por ser um estudo que envolve

[14] O trabalho com a SME se dividiu em três frentes: i) Seleção dos itens, dentre aqueles disponíveis no Banco de Itens da SME-SP, para a elaboração dos instrumentos de avaliação e montagem dos cadernos da Prova Mais Educação, em caráter de pré-teste; ii) processamento das respostas da terceira edição da Prova Mais Educação pela Teoria Clássica dos Testes (TCT), via *software Iteman*; iii) concepção da metodologia e estratégias de formação, preparação dos materiais para os encontros e para as oficinas. Nesta tese nos deteremos à formação em si como experiência que permitiu a coleta e análise dos dados aqui apresentados e discutidos.

instituições e indivíduos, garantimos a confidencialidade das identidades dos respondentes e nos comprometemos em usar os dados obtidos exclusivamente para os fins consentidos.

Os dados foram coletados dentro do prazo de um ano. A aplicação do questionário ocorreu em três etapas: em novembro de 2015, entre abril e junho de 2016, e entre outubro e novembro de 2016. Ao todo, foram aplicados 1557 questionários na pesquisa, incluindo 658 professores dos anos iniciais do ensino fundamental, 568 professores dos anos finais, 10 diretores, 367 coordenadores pedagógicos, três auxiliares técnicos de ensino, entre outros profissionais da rede. Deste total, 15 questionários não foram tratados devido à falta de várias respostas, totalizando 1.542 questionários válidos.

Os docentes somam a maioria dos respondentes (N=1.226) e é especificamente a esse grupo que vamos nos dedicar. Neste trabalho, optamos por analisar apenas os questionários completamente preenchidos e, devido a essa escolha, perdemos 11,7% (N=143) da amostra original. Por outro lado, trabalhamos com um banco de dados robusto (N=1.083), consistente e sem dados ausentes.

Em 2017, os dados coletados pelos questionários foram registrados por dupla digitação em planilhas *Excel*. A tabulação foi apoiada pelos bolsistas que participaram do projeto intitulado Teste Adaptivo Informatizado (TAI) / Provinha Brasil[15]. Com o banco de dados organizado, em 2018 iniciamos a análise estatística dos dados no âmbito do curso de *Méthodes Quantitatives en Éducation*, ministrado pelo Prof. Dr. Sébastien Béland[16], na *Université de Montréal*, com apoio do *software* SPSS 24. Com a finalização da Tese, no final de 2019, todos os documentos produzidos pela pesquisa serão divulgados à comunidade científica, bem como aos professores, dirigentes e técnicos da Secretaria Municipal de Educação – seja por meio de reuniões ou do Pátio Digital[17], uma iniciativa lançada pela Portaria da SME Nº 3.786

[15] Projeto desenvolvido em termos de cooperação envolvendo o Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepave) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp); o Núcleo Técnico de Avaliação (NTA) da Coordenadoria Pedagógica (Coped) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) e a Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O TAI teve como objetivo desenvolver um teste de Língua Portuguesa baseado na matriz de avaliação da Provinha Brasil, se diferenciando das tradicionais provas em lápis-e-papel, pois este teste se adapta ao respondente, apresentando itens com nível de dificuldade correspondente as respostas fornecidas pelo respondente, tornando mais precisa a medida do conhecimento e seu resultado mais rápido.

[16] Béland é professor do departamento de administração e fundamentos da educação na Université de Montréal e especialista em medida e avaliação, estatística e educação e Teoria da Resposta ao Item (TRI).

[17] O Pátio Digital é uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação estruturada em três eixos: 1) Por meio de uma política de transparência e abertura permanente de dados, a SME fornece informações acessíveis à população, bem como bancos de dados para construção de aplicativos e para a realização de pesquisas; 2) Colaboração governo-sociedade para promover a interação entre pesquisadores e grupos de diferentes setores da sociedade interessados nos temas de pesquisa propostos pela Secretaria, a fim de refletir coletivamente sobre problemas de rede em busca de soluções criativas; 3) Inovação tecnológica: busca criar uma ferramenta digital

de 17 de abril de 2017, que visa à abertura de divulgação de estudos e pesquisas que analisam problemas desta Rede.

---

que aproxime o poder público da população e de suas necessidades. Para mais informações, consulte: http://patiodigital.prefeitura.sp.gov.br/.

Capítulo 1 – Avaliação educacional: trajetória, características e finalidades

Neste capítulo, fazemos uma retrospectiva da avaliação educacional no Brasil de 1930 até os dias atuais, identificando permanências, rupturas e tendências no campo. A avaliação é abordada em duas perspectivas: avaliação da aprendizagem interna e avaliação da aprendizagem externa. Na primeira, tratamos de conceitos e práticas, e na segunda, apresentamos características e implicações. Finalizamos essa discussão trazendo para o debate os desafios dos professores em relação à avaliação da aprendizagem, tanto interna quanto externa, especialmente no que tange à sua elaboração e uso.

1.1. Permanências, rupturas e tendências no campo da avaliação educacional no Brasil

Este tópico parte da sistematização de três obras de Sousa (1995; 2005; 2009), que traça um histórico das avaliações no âmbito internacional e nacional, em suas dimensões técnica, política, econômica, social e pedagógica.

No Brasil, do final dos anos 1930 até meados da década de 1950, era forte a influência da psicologia no campo da avaliação, com foco no conhecimento das características dos alunos no desenvolvimento de suas habilidades e aptidões. A maior parte das pesquisas realizadas entre 1923 e 1956 estava voltada para temas relacionados, como testes (de inteligência e de personalidade) e medidas (Cf. SOUSA, 1995). A concepção de avaliação enquanto mensuração, que predominava nesse período, era a de busca pela cientificidade da avaliação por meio da objetividade, neutralidade e confiabilidade[18] de seus instrumentos e procedimentos. A avaliação era compreendida essencialmente como procedimento de medida, desconsiderando variáveis que poderiam interferir no resultado.

[18] Segundo Martins (2006) a confiabilidade de uma medida é a confiança que a mesma inspira, ou seja, é a sua coerência, determinada através da constância dos resultados.

O Decreto Nº 19.890, de 18 de abril de 1931, regulava procedimentos relativos a provas e exames, assim como a critérios de promoção do aluno. Nesse período, a avaliação tinha como finalidade a classificação discente com base em notas para a seleção daqueles que prosseguiriam nos estudos. O princípio que norteava a avaliação era a busca por uma unidade nos processos de avaliação para todo o sistema de ensino, que antes estava centralizada em âmbito federal, sendo realizada por meio de arguição oral, de trabalhos práticos, de provas parciais e finais ou por meio de instrumentos de testagem. As provas parciais eram julgadas pelos professores e inspetores, omitindo identificação dos respondentes e as provas finais eram analisadas por uma banca constituída por dois professores e um inspetor.

Com a Reforma Capanema, de 1942, a avaliação foi concebida como procedimento de mensuração, representando quantitativamente o rendimento do aluno, seguindo um princípio de objetividade na condução dos procedimentos avaliativos. A avaliação tinha como finalidade a classificação do aluno de acordo com o nível de domínio do conteúdo apresentado, visando à seleção dos que prosseguiriam ou não os estudos. Para tanto, previa procedimentos de testagem, obtendo as medidas do rendimento do aluno por meio de exercícios e provas que computavam notas de zero a dez, conforme o grau de adequação. Eram realizadas provas parciais semanais e uma prova final, ao término de uma série.

De meados dos anos 1950 até meados da década de 1960, ainda sob o predomínio da concepção da avaliação como mensuração, surgem preocupações de natureza sociológica, com a produção de estudos sobre a relação entre o sistema escolar e a sociedade, englobando temas como a mobilidade social, relações de raça, estrutura e estratificação social etc.

Na década de 1960, com o reduzido número de vagas das universidades e com a ampliação de interessados em ingressar no ensino superior, começaram a ser desenvolvidos no Brasil os testes em larga escala, incrementando processos de seleção de candidatos. A Fundação Carlos Chagas (FCC) ocupou um espaço privilegiado no campo, tanto no que diz respeito à produção do conhecimento, alimentando a produção sobre medida educacional nos processos seletivos, aportes teóricos e metodológicos em medidas educacionais, elaboração de instrumentos de medida, critérios para julgamento de sua validade e fidedignidade etc., quanto no que diz respeito à formação de especialistas na área.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, imprime um caráter mais descentralizador, buscando superar a excessiva impessoalidade dos exames elaborados por especialistas e colocando a apuração do rendimento escolar como alçada da escola. A avaliação, nesse momento, visava aferir o grau de aproveitamento do aluno com vistas à seleção dos que seriam promovidos à série subsequente. Seguia o princípio da verificação da aprendizagem de maneira contínua e acumulada, preponderando os resultados alcançados durante o ano letivo, e a compatibilidade com o trabalho pedagógico realizado. São aplicadas provas, exames ou outros processos de avaliação para aferição do aproveitamento do aluno.

De meados de 1960 até o início dos anos 1970, foram enfatizados estudos de natureza econômica. A educação era percebida como investimento através da formação de profissionais para o mercado de trabalho, tendo como imperativo o desenvolvimento. O currículo escolar torna-se foco para a avaliação educacional e, buscando uma maior racionalidade do trabalho, era tratada como mecanismo de controle do planejamento escolar, visando maior produtividade do sistema. Ganha realce no debate educacional como meio de alcançar a eficiência do processo ensino-aprendizagem e do sistema educacional. Este período também foi marcado pelo uso da abordagem de avaliação inspirada em Ralph Tyler, que consistia em verificar se os objetivos educacionais tinham sido alcançados pelo programa de ensino.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Nº 5.692 de agosto de 1971, a avaliação tomou contornos, também, formativos, pois, se continuava fornecendo dados para apoiar decisão quanto à promoção ou retenção do discente, e se indicava que poderia propiciar o replanejamento do trabalho educativo em função dos objetivos educacionais visados e das potencialidades do aluno. Cabia ao professor decidir sobre os procedimentos e instrumentos utilizados tendo em vista os aspectos mensuráveis e não mensuráveis, incluindo procedimentos subjetivos controlados (por exemplo, a observação).

No terreno da literatura, basicamente, articulada com a sociologia da educação, no final da década de 1970, encontramos que o teor das produções no campo da avaliação girava em torno da questão da reprodução social, dando um caráter de denúncia ao papel da escola, sobretudo em suas atividades avaliativas, na reprodução das desigualdades sociais.

De meados dos anos de 1970 até o início da década de 1980, especialistas publicaram muito sobre avaliação de programas e projetos curriculares, orientações para o desenvolvimento de testes e medidas educacionais para avaliação da aprendizagem. Também foram produzidos manuais de planejamento de ensino, em que a avaliação da aprendizagem era destacada como um de seus componentes. É no início da década de 1980 que começa a se explicitar uma diferenciação entre as noções de medida e avaliação, alargando os horizontes e finalidades da avaliação educacional.

Também na década de 1980 são enfatizadas preocupações com a transformação social, superando teorias deterministas sobre os processos escolares e aumentando o interesse pelo seu funcionamento, relações e práticas verificadas na escola. A produção que tratava sobre como a avaliação se manifestava no cotidiano escolar e suas finalidades de subsidiar decisões no processo de escolarização foram amplamente reconhecidas. É nessa década que é gestada uma coleta de dados nos moldes de um sistema nacional de avaliação, a partir de estudos que ocorreram dentro do Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro (Edurural). O teste-piloto do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (Saep) ocorreu em 1988, nos estados do Paraná e do Rio Grande do Sul, e a primeira aplicação nacional foi realizada em 1990. No ano seguinte, o Saep passou a se chamar Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), denominação mantida até o momento.

Assim, torna-se uma incumbência da União assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento da Educação Básica, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. A avaliação passou a ocupar papel central na formulação e implementação de políticas educacionais e, como exigência de organismos multilaterais para financiamento das políticas, a sua aplicação a programas do governo se intensifica. A trilha metodológica destas avaliações coteja as finalidades dos programas com os objetivos pretendidos e os resultados alcançados.

Em relação à avaliação da aprendizagem interna, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece que a função da avaliação é acompanhar o desempenho escolar do aluno, visando seu progresso nos conteúdos. A legislação prevê mecanismos de flexibilização dos procedimentos de classificação e promoção do aluno por meio da aceleração de estudos, para alunos com atraso, a possibilidade de avanço na trajetória escolar, mediante

verificação do aprendizado, aproveitamento de estudos concluídos com êxito e estudos de recuperação paralela.

A par dessa preocupação com a avaliação interna, desde meados dos anos 1990, avulta a ênfase das avaliações da aprendizagem externas como mecanismo de prestação de contas dos investimentos educacionais e a avaliação da aprendizagem interna acabou sendo secundarizada, com a intensificação do discurso de uso das informações geradas pelos testes em larga escala. Se, com isso, as escolas passaram, cada vez mais, a serem envolvidas com avaliações externas municipais, estaduais e nacionais, os professores, em função de lacunas formativas, continuavam sem condições técnicas para, eventualmente, incorporar os resultados dessas avaliações externas aos seus. Isso, pelo menos em tese, auxiliaria o educador a atuar com mais autoridade e segurança. Embora pouco se discuta e menos ainda se faça em relação a esse problema, tal preocupação é perseguida, como nosso interesse de pesquisa, desde o final do Mestrado, em 2014 (FREITAS, 2014).

1.2. Avaliação da aprendizagem interna: entre o conceito e a prática

Ao realizar um amplo levantamento de definições, que abarcava da década de 1950 até 2002, Lukas Mujika e Santiago Etxeberría (2009) constataram que o conceito de avaliação educacional comporta as mais diversas definições. Os autores identificaram 104 conceituações diferentes, o que evidencia uma dificuldade na própria delimitação do que seja avaliação, inclusive pelo estabelecimento de relações sinonímicas questionáveis, como a identificação de avaliação com medição. A esse respeito, Lafourcade (1969) defende que avaliação educacional é a interpretação de medidas ou descrições qualitativas, consideradas em relação a uma norma anteriormente estabelecida e chama atenção para o emprego inapropriado do termo como sinônimo de medida. Isto por que, "além de mensurações, a avaliação envolve também descrições qualitativas e requer, ainda, interpretação, o que lhe é essencial".

Contudo, a necessidade de dar consequência ou desdobramento ao resultado de uma avaliação evidencia uma preocupação, como nos alerta Alavarse (2014, p. 51), em não confundir avaliação, seja formativa ou somativa, com a ação pedagógica de ensino, por exemplo, daí decorrente, pois “a avaliação lança mão da reflexão e pode contribuir com a intervenção, mas não se confunde e não se restringe a esses aspectos, até porque seria

confundir avaliação com todo o processo pedagógico". Isto significaria atribuir à avaliação desdobramentos ou consequências que não lhe competem, se a compreendermos como julgamento. Embora ela possa, e até deva, (re)orientar decisões, esta não é, obrigatoriamente, uma atribuição sua. Mais tarde, Luckesi (2018, p. 27), em obra comemorativa de 50 anos no campo da avaliação, reforça a mesma preocupação, considerando que "a tomada de decisão não pertence ao ato de avaliar", ainda que muitos a considerem nessa perspectiva. Ao compreender a avaliação como uma prática investigativa, Luckesi (2018, p. 23) afirma que o ato de avaliar

> [...] tem por objetivo exclusivamente revelar algo a respeito da realidade. No caso, revela cognitivamente a sua qualidade, cabendo ao gestor da ação, com base nessa revelação, tomar decisões, que, por si, poderão – e deverão – trazer consequências positivas para os resultados desejados.

Portanto, o ato avaliativo se encerra nesse ponto. A partir daí o gestor da ação – que pode ser o próprio professor – é o responsável pelos encaminhamentos. O ato de avaliar exige cuidados teórico-metodológicos: a definição do objeto de investigação, a coleta e a análise descritiva dos dados e o estabelecimento de um padrão de qualidade admitido como satisfatório. Para praticar atos avaliativos é necessário que se esteja "consciente da epistemologia que permite a compreensão, assim como os passos metodológicos necessários à sua condução" (LUCKESI, 2018, p. 55).

Pode-se sustentar que a avaliação educacional é um processo caracterizado, essencialmente, por duas etapas: levantamento de informações, mediante a utilização de instrumentos de coleta de dados, tais como provas, tarefas, trabalhos ou análise das produções dos alunos etc.; e interpretação do material coletado à luz de critérios de avaliação que permitem tecer julgamentos, a partir de escala ou medidas pré-definidas, no que constitui sua marca incontornável. Com base nesses julgamentos, decisões podem ser tomadas e encaminhamentos podem ser planejados, dando consequência aos resultados obtidos na avaliação.

Uma boa avaliação deve atender a três princípios: relevância, validade e confiabilidade. A **relevância** revela se aquilo que se avalia é apropriado e significativo, de acordo com os objetivos pretendidos. A **validade** é o grau de adequação entre o que se declara avaliar e o que realmente se avalia. Verifica, quando se recorre a medidas, se o que se pretende medir é o que efetivamente se mede. Já a **confiabilidade**, é o grau de

confiança que pode ser colocado nos resultados observados, incluindo a preocupação se os resultados serão os mesmos se as informações forem coletadas em outro momento, com outra ferramenta, por outra pessoa (BLACKBURN, 2017, p. 10).

Tendo em conta a importância da avaliação da aprendizagem interna e buscando suprir deficiências apresentadas nos cursos de formação de professores, além da necessidade de evidenciar a importância da avaliação para fins de orientação, planejamento e replanejamento do ensino, Gatti (2003) apresenta algumas características importantes para o processo de levantamento de informações quando se utiliza uma prova – um teste –, instrumento de avaliação muito usado pelos professores. Para a autora, uma primeira preocupação é que a prova seja referida ao que realmente foi trabalhado em sala de aula e agrega que devem ser observados alguns elementos:

- Deve ser composta por itens com formulações claras e objetivas, de modo que os alunos entendam exatamente o que é pedido, sem margem para interpretações dúbias;
- A extensão da prova deve considerar o tempo disponível para sua realização e deve ser calibrada visando evitar o efeito cansaço;
- O nível de dificuldade da prova deve variar do mais fácil para o mais difícil (em *looping*), permitindo que alunos tanto com alta, média ou baixa proficiência possam demonstrar os conhecimentos adquiridos;
- Um padrão de correção deve ser estabelecido antes da aplicação de qualquer prova e discutido posteriormente com os alunos;
- O ambiente onde será realizada a prova deve ser silencioso, iluminado e arejado, de modo a não atrapalhar a concentração dos alunos;
- Deve evitar despertar a ansiedade, a angústia ou a excitação dos alunos em situações de prova, contornando influências emocionais;
- É preciso oferecer instruções bem claras quanto ao formato da prova, seja em relação ao tipo de questões ou de respostas esperadas.

Em suma, a prática avaliativa impõe a clareza sobre o que é objeto da avaliação, quer dizer, o que será avaliado em termos de conteúdos. É importante estabelecer a finalidade, ou seja, o para quê se avalia: para identificar fragilidades dos alunos e definir estratégias pedagógicas adequadas para o progresso dos estudantes. É igualmente

valioso definir a metodologia da avaliação, isto é, como se pretende avaliar, quais instrumentos e procedimentos serão empregados para a coleta de evidências que posteriormente permitirão a emissão de juízo de valor. É considerável também saber para quem avalia, isto é, quem será o usuário dos resultados da avaliação, que podem ser múltiplos: o próprio professor que usa a informação para repensar sua prática pedagógica; os pais que são comunicados sobre o rendimento de seus filhos; o sistema de ensino que monitora a evolução das crianças matriculadas etc.

A complexidade do ato de avaliar e a responsabilidade que esse ato carrega em si requerem uma competência técnica específica que, sem a devida formação, podem gerar equívocos na prática e consequências indesejáveis que ultrapassam inclusive a vida acadêmica dos estudantes.

Além da avaliação da aprendizagem interna, que ocorre dentro da escola e envolve diretamente o professor e seus alunos, os educadores precisam lidar ainda com as avaliações da aprendizagem externa, cujo sujeito avaliador é externo à escola e seus resultados pretendem acarretar implicações nas práticas docentes.

1.3. Avaliações da aprendizagem externas: características e implicações

Durante a década de 1990 foram incorporados desafios adicionais ao campo da avaliação, pois as avaliações externas da aprendizagem, assim entendidas por sua concepção fora do ambiente escolar, foram fortalecidas e ampliadas no contexto das reformas educativas do período ocupando posição central na formulação de políticas públicas de educação, sendo inclusive recomendadas e promovidas por agências internacionais, pelo Ministério da Educação e por Secretarias de Educação de estados e municípios (Cf. OLIVEIRA, 2000; SOUSA; OLIVEIRA, 2010; VIANNA, 2003).

As décadas de 1990 e 2000 foram marcadas pela criação de avaliações externas estaduais e, de acordo com Machado, Alavarse e Arcas (2015), 19 das 27 unidades federadas as possuem, todas espelhadas no modelo nacional. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tem papel fundamental na consolidação desses sistemas próprios de avaliação ao “contribui[r] diretamente para a implantação da metodologia e da tecnologia para a construção e análise dos programas de medidas educacionais” (BONAMINO; BESSA, 2004, p. 77).

Com o advento das avaliações externas, a discussão da formação do professor como avaliador ganha uma nova nuança, pois além de responsável pela avaliação na escola ele passa a ter contato também com iniciativas de fora do ambiente escolar. Esses desafios serão abordados no tópico seguinte.

Num quadro mais amplo, temos o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), que é desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em caráter amostral de escolas públicas e privadas, das zonas urbana ou rural, de três em três anos. O grupo avaliado é composto por alunos na faixa dos 15 anos de idade, etapa na qual, em tese, os estudantes completaram a escolaridade obrigatória na maioria dos países. O Brasil participa desde 2000 desta iniciativa que envolve cerca de 70 países. São avaliados três componentes curriculares: Letramento em Leitura, Matemática e Ciências, com enfoque em determinado assunto por edição.

O Saeb, criado pelo Ministério da Educação (MEC) em meados da década de 1980 e aplicado pela primeira vez em 1990, tem periodicidade bianual, abrangendo escolas públicas e privadas, localizadas na zona rural e urbana. O grupo avaliado corresponde aos alunos do 5º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, com no mínimo dez estudantes por turma. Os componentes curriculares objetos do Saeb são Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco em resolução de problemas).

Em 2005, o Saeb passou por uma importante reestruturação, sendo desdobrado em duas avaliações bienais complementares. Uma é constituída pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), de caráter amostral, mantendo a estrutura original do Saeb. A outra é a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil, de caráter censitário, abrangendo os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental de escolas públicas (federais, estaduais e municipais), e tem seus resultados divulgados por escola.

Em 2013, como um novo desdobramento do Saeb, foi criada a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), iniciativa anual de abrangência censitária. Avalia estudantes no final do ciclo de alfabetização, fornecendo informações sobre o nível de alfabetização e letramento dos alunos e sobre as condições intraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem. Seus resultados são divulgados por unidade escolar.

À parte do Saeb, em 2008, tivemos o lançamento da Provinha Brasil que perdurou até 2016, quando foi interrompida. A Provinha foi uma prova padronizada para diagnóstico do nível de alfabetização, em leitura e matemática, em dois momentos: no início e ao término do ano letivo. Esta iniciativa difere das demais, pois admite que a aplicação do instrumento de coleta de dados seja realizada pelo próprio professor da turma ou por outras pessoas indicadas e preparadas pela Secretaria. Seus resultados também podem ser corrigidos pelo próprio professor da turma ou pelo aplicador do teste, utilizando o Guia de Correção e Interpretação de Resultados, em que são descritos os cinco níveis de desempenho.

Quanto à RME-SP, além de participar do Saeb e da Provinha Brasil, destacam-se suas iniciativas próprias de avaliação externa. A mais significativa é a Prova São Paulo, com periodicidade anual, foi criada em 2005 e aplicada pela primeira vez em 2007. Até 2013 era censitária para alunos dos seguintes anos: 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos; 3º e 4º ano do ciclo I PIC; alunos do 1º ano do ciclo II, que no ano anterior tiveram proficiência abaixo de 150 em Língua Portuguesa, 2º e 4º ano do ciclo II. E é amostral para alunos do: 4º ano do ciclo I do Ensino Fundamental de nove anos; alunos do 1º ano do ciclo II, novatos ou que no ano anterior obtiveram proficiência maior ou igual a 150 em Língua Portuguesa; e 3º ano do ciclo II. Os componentes curriculares avaliados de 2007 a 2010 foram Língua Portuguesa e Matemática, já em 2011 e 2012 incluiu-se também Ciências Naturais. A Secretaria disponibiliza seus resultados para as unidades educacionais a partir de relatórios gerais e boletins individuais dos alunos. Cinco anos depois, a Portaria Nº 2639 de 2017 recuperou a Prova São Paulo, vigente até então.

Em 2009, foi criada a Prova da Cidade, instrumento padronizado e de larga escala, cujas propostas de elaboração, aplicação, correção e intervenção estão mais próximas dos profissionais atuantes nas escolas. Aplicada até 2012, a Prova avaliava, anualmente, os componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática. A participação de escolas se dá por adesão. Todos os alunos de uma turma respondem a um mesmo conjunto de itens. O grupo avaliado corresponde aos seguintes anos: 2º, 3º e 4º ano do Ciclo I, além do 3º e do 4º PIC, e 1º, 2º, 3º e 4º ano do Ciclo II. Esta proposta pressupunha maior envolvimento da escola, a SME enviava para as escolas guias de aplicação, de correção, e de digitação, além de orientações para análise das planilhas de respostas. A correção de itens de respostas construídas era feita pelos professores, conforme critérios

estabelecidos pelo Núcleo de Avaliação Educacional. Os resultados eram disponibilizados por meio de relatórios das escolas por Diretoria Regional de Ensino (DRE), boletins dos alunos e comparativos entre as DRE.

Em 2015, no momento da coleta de dados desta pesquisa, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) criou a Prova Mais Educação, instituída pela Portaria Nº 3.611, de 29 de maio de 2015, no âmbito do Programa Mais Educação São Paulo (2014-2016). Visando apoiar os professores dessa Rede no diagnóstico de seus alunos para a conscientização de suas necessidades pedagógicas, a SME disponibilizou provas bimestrais de Língua Portuguesa (leitura) e de Matemática (resolução de problemas) para alunos dos ciclos interdisciplinar e autoral – 4º a 9º anos do Ensino Fundamental em 2014. As notas das Provas Bimestrais poderiam, junto com as demais atividades avaliativas, compor a nota final do bimestre, subsidiando os Conselhos de Classe e os registros de desempenho no Boletim do Aluno (SÃO PAULO, 2015).

1.3.1. Desafios adicionais: usos das avaliações da aprendizagem externas

A disseminação das avaliações da aprendizagem externas foi marcada, ainda, pela associação de seus resultados com a qualidade do trabalho escolar, fator que tem merecido questionamentos na literatura, como encontrou Alavarse (2014, p. 44-45), que considera um equívoco associar os resultados das avaliações externas e sua capacidade de expressar a qualidade da educação escolar, o que também valeria para as avaliações da aprendizagem interna, “pois há professores que acreditam que sua avaliação teria essa propriedade, em termos absolutos, de informar sobre a qualidade da aprendizagem dos alunos”. Destaca que a associação entre resultados de avaliações e qualidade precisa ser relativizada levando em consideração o caráter histórico do próprio conceito de qualidade da educação escolar, que é mutável no tempo e, sobretudo, as propriedades das avaliações externas e de seus sujeitos.

De todo modo, dado o escopo de nossa investigação, vale destacar que tanto a vertente amostral do Saeb (Aneb) quanto a censitária (Prova Brasil), embora, atualmente, esse quadro esteja se alterando em função da adoção exclusiva de Saeb para todo tipo de aplicação – são apresentadas, segundo seus formuladores, como avaliações capazes de aferir a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro. O discurso oficial encontrado no sítio do MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (Inep) profere que os resultados das avaliações externas de aprendizagem podem fomentar ações voltadas ao aprimoramento da educação e à redução das desigualdades. Esse discurso também prega o uso pedagógico da informação gerada pelos exames ministeriais, pois os dados contribuiriam para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino, além do que os resultados da Prova Brasil auxiliariam a comunidade escolar no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 2013).

Inicia-se a criação de uma cultura de dados para fundamentar as ações dos governos e dos gestores escolares. A medida, a avaliação e a informação passam a legitimar a implantação de políticas educacionais, propiciando "condições favoráveis a uma atuação menos intuitiva, improvisada, arbitraria e abstrata" (FREITAS, 2007, p. 181).

Se, por um lado, o potencial de uso das avaliações externas para a melhoria da educação é disseminado oficialmente, por outro, ainda está em fase de consolidação, no Brasil, um quadro conceitual e empírico sobre as influências e eventuais impactos dessas avaliações nas escolas e no trabalho de gestores e professores, inclusive suscitando polêmicas e divergências. É relativamente recente a produção de estudos com esse teor, como as pesquisas de Bauer (2010) e Freitas (2014), que se voltaram aos impactos de tais avaliações nas escolas, na formação docente e nos usos de seus resultados pelo corpo docente e pelas equipes gestoras, apontando a necessidade de discussão de aspectos técnicos das avaliações para sua devida difusão e uso de seus resultados. Este, aliás, foi o ponto de partida para esta Tese: a lacuna na formação dos profissionais da educação como desafio para o uso das informações geradas pelas avaliações externas, identificada no Mestrado (FREITAS, 2014). A pesquisa revelou que, embora houvesse um reconhecimento do potencial dos dados gerados e o interesse dos gestores em utilizar tais informações, faziam-se necessários investimentos na formação desses profissionais como condição para efetivo uso dos dados.

Se a utilização das informações geradas pelas avaliações é defendida como subsídio para a melhoria da educação, com a coexistência de avaliações internas e externas de aprendizagem, "as preocupações sobre a avaliação escolar realizada pelos professores se associam àquelas sobre as avaliações externas, que, com o advento da Prova Brasil em 2005, tem lugar privilegiado nas políticas educacionais", conforme Alavarse (2014, p. 42). Nesse contexto, o diálogo entre as avaliações internas e externas de aprendizagem

pode, ao mesmo tempo, alimentar novas possibilidades e, também, impor novos desafios.

Admitindo que as avaliações externas e as produzidas no interior das escolas não são antagônicas, mas, sim, complementares, a combinação de ambas pode comportar uma carga informativa útil para o professor. A promoção do diálogo entre elas potencializaria o uso pedagógico de tais avaliações, contribuindo para a melhoria da qualidade e o enriquecimento do processo de ensino/aprendizagem (ALAVARSE; MACHADO, 2013; AMARO, 2013; SOLIGO, 2010). Entretanto, para que esse potencial se efetive, Nevo (1998) sustenta que é necessário reduzir a relação assimétrica entre quem avalia e quem é avaliado, pois, tradicionalmente, as avaliações externas intimidam e geram certo comportamento aversivo, podendo inibir a relação construtiva que poderia ser estabelecida entre as avaliações e as escolas. Nesse escopo, Alavarse e Machado (2013, p. 11) consideram que

> [...] conhecer e utilizar os resultados das avaliações externas nas salas de aula e cotejá-los com as avaliações internas significa compreendê-los não como um fim em si mesmo, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a qualidade da escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos e todas.

As avaliações da aprendizagem externas, entendidas como aquelas que são concebidas fora do ambiente escolar, podem influenciar iniciativas de avaliação nas escolas, as chamadas avaliações internas de aprendizagem. Mas, para que isso possa ocorrer, é necessário que se estabeleça uma relação positiva entre essas avaliações.

Com isso, a discussão sobre a formação de professores como avaliadores adquire uma nova nuança, pois, apesar do discurso de uso dos dados aferidos, não parece fazer parte da cultura do trabalho escolar pautar seu planejamento em resultados de avaliações, pois, conforme destaca Sousa e Oliveira (2010), essa cultura ainda não está largamente implantada. Com efeito, fazer com que as equipes escolares entendam esses resultados e sejam estimuladas a utilizá-los em seu planejamento se mantém como um dos grandes desafios que estão postos para a melhoria da educação escolar.

Com isso, os desafios enfrentados pelos professores em relação à avaliação se asseveram, com o advento das avaliações da aprendizagem externas, pressupondo o uso de suas informações pelos docentes. Todavia, a apropriação desses dados pelos docentes segue à deriva. A relevância adquirida pelo tema nas últimas décadas, assim como a

proliferação de iniciativas de avaliação pelo Brasil, faz emergir, então, o seguinte questionamento: os professores possuem formação para compreender e utilizar as informações geradas termos de benefício pedagógico?

Pode-se conceber que a apropriação dos resultados depende do grau de conhecimento que seus potenciais usuários tenham dos mesmos e, neste sentido, pesquisas que tratam dos problemas nos cursos de formação de professores vêm insistentemente apontando nesse sentido, mas o governo federal "[...] pouco tem feito para difundir os resultados dos testes avaliativos nacionais", como asseverou Horta Neto (2013a, p. 155).

Tal demanda não parece ocorrer apenas em solo nacional. Pesquisa que Barrère (2010) realizou na França, por exemplo, também apontou que as instituições necessitam de projetos para o desenvolvimento de expertise que consistiria no conjunto de habilidades e conhecimentos sobre determinado assunto, para utilizar os resultados como auxílio na tomada de decisões; do contrário, esses dados tendem a ser potencialmente engavetados.

De acordo com os dados de nossa pesquisa, os docentes relatam que a falta de apoio técnico e de treinamento em avaliação são barreiras à prática avaliativa. Quase a totalidade da amostra (98,2%) é favorável a formações nessa temática, levantando uma demanda dessa natureza mesmo para um grupo considerado experiente e bem formado – perfil que, grosso modo, não reflete o quadro nacional – 66% dos professores da Educação Básica que trabalham na rede pública de ensino possuem diploma de licenciatura na mesma matéria que ensinam ou bacharelado na mesma disciplina, com curso de complementação pedagógica que lhes habilita a ensinar (AFD, 2018).

Considerando que avaliar consiste em um processo que envolve a análise de dados obtidos, a elaboração de juízo de valor sobre eles e a utilização dos resultados alcançados na proposição e direcionamento de ações, é preciso instrumentalizar os professores para que, empoderados, exerçam essa atividade, que é inerente ao seu oficio, da melhor maneira possível. Daí a necessidade de ações formadoras contínuas para melhorar o aproveitamento da massa de dados geradas por tais iniciativas, a curto prazo, e, a médio e longo prazos, o imperativo de instituir uma política de formação contínua de gestores e professores com vistas ao melhor aproveitamento dos resultados, estabelecendo grupos de interlocução – Inep, estados, municípios.

A revisão e sistematização da literatura sintetizada neste capítulo destaca a importância da avaliação na prática docente. Avaliar, pelo que se viu, não é uma atividade

corriqueira, exigindo, portanto, conhecimento técnico para o seu desenvolvimento. O capítulo seguinte vai explorar o lugar da avaliação na formação dos professores de acordo a análise documental de Referenciais de Atuação Docente e do aparato legal que rege a educação.

Capítulo 2 – O lugar da avaliação nas atribuições docentes nos documentos

Neste capítulo, investigamos como a avaliação aparece em diretrizes e documentos oficiais sobre a formação e atuação dos professores no Brasil e em outros países, identificando sua relação com as atribuições docentes. A base da análise documental é a legislação nacional que rege a formação docente além de referenciais para a atuação dos professores em cinco países com a finalidade primeira de identificar "se" e "como" a avaliação se apresenta com o intuito de construir um panorama para a discussão do que é próprio desta atividade.

2.1. A avaliação como atribuição docente no Brasil e no mundo

Embora a avaliação se constitua como dimensão importante do trabalho dos professores (DURAND; CHOUINARD, 2012; DURAND; LOYE, 2014), pois no cotidiano escolar os estudantes são submetidos constantemente à avaliação de sua aprendizagem, seja por meio de provas desenvolvidas pelos próprios professores, sejam elas advindas de órgãos externos à escola, como secretarias municipais e estaduais de educação, governo federal e até organismos internacionais, aferimos a partir do levantamento bibliográfico realizado que a formação de professores no quesito avaliação é escassa ou mesmo ausente.

O tema avaliação faz parte de referenciais de atuação docente de diversos países. Esse tipo de documento define os conhecimentos, os saberes e as competências a serem desenvolvidas pelos professores, delimitando o que se espera que um professor saiba fazer. É o caso da Alemanha, da Austrália, do Canadá (províncias de Ontário e Québec), de Cingapura, da Escócia, dos EUA, da Finlândia, da Inglaterra, do Líbano, da Polônia, de Portugal, de Nova Zelândia. Entre os países da América Latina, temos Argentina, Chile, Colômbia, Equador, México e Peru. De modo geral, essas políticas partem do pressuposto comum de que o efeito-professor é um componente essencial da construção do efeito-escola, assim como indicado por estudos que denotam forte correlação da boa

qualidade dos professores com melhores rendimentos acadêmicos dos alunos (BRESSOUX, 1994; DARLING-HAMMON, 2000; LOUZANO; MORICONI, 2014; LOUZANO et al., 2010; RIVKIN; HANUSHEK; KAIN, 2005; SANDERS; RIVERS, 1996; SOARES, 2004).

A presença da avaliação como núcleo duro de vários referenciais internacionais reforça a tese de que esta é uma dimensão importante do trabalho do professor e, portanto, é própria deste ofício, demandando, por sua vez, uma formação específica para seu desenvolvimento com qualidade. Apesar da pertinência de investigações que delimitam "os conhecimentos que estão na base da docência, no Brasil ainda não há orientações ou referencias claros para atuação dos professores como em outros países" (SILVA; ALMEIDA; GATTI, 2016, p. 289). Apenas no final de 2018, o Ministério da Educação divulgou para consulta pública um documento que se chama Base Nacional Curricular Comum, que visa esclarecer aos professores as expectativas a respeito de seu trabalho. No entanto, a avaliação já faz parte legalmente das tarefas dos professores, de acordo com a revisão da literatura sobre legislação educacional realizada por Sousa (2009). A responsabilidade pela avaliação dos alunos na escola é também expressa nas atribuições do cargo em editais de concursos para a docência.

2.2. Estudo da legislação nacional que rege a formação docente no Brasil

O levantamento da legislação federal da educação sobre avaliação educacional desde 1930, realizado por Sousa (2009), procurou identificar, entre outras coisas, quem era o responsável pela avaliação, indicando que já no Decreto Nº 19.890, de 1931 (BRASIL, 1931), a tarefa de avaliar era atribuída ao professor, ainda que de forma compartilhada.

Embora os documentos legais da época expressassem que cabia ao professor a tarefa de verificar o rendimento do aluno, a presença de uma banca examinadora, constituída por dois professores do estabelecimento de ensino, sob a presidência do inspetor[19], encarregado de assessorar os professores nos processos de avaliação, percebeu-se que caráter centralizador da avaliação que perdurou até a década de 1960, mas sempre compartilhada com o docente.

[19] Figura externa, vinculado às instâncias centrais, que supervisionava as atividades nas escolas.

O professor conquista mais liberdade apenas com a publicação do Parecer Nº 102, de 1962, quando passa a ter autonomia na formulação de questões e autoridade de julgamento em exames e provas. Este documento estabelece critérios de avaliação e recomendações para o docente atuar de acordo com a sua consciência profissional, sugerindo certo grau de confiança na capacidade dos professores para a realização desta tarefa.

Na década seguinte, o Parecer do CFE Nº 360, de 1974, reafirma que a avaliação dos alunos é de responsabilidade do professor, cabendo a ele decidir sobre os procedimentos e instrumentos que serão utilizados. Manuais de planejamento de ensino, nos quais a avaliação da aprendizagem é destacada como um de seus componentes, foram produzidos de meados dos anos 1970 até o início da década de 1980 (SOUSA, 2005).

Do mesmo modo, segundo a atual LDB (BRASIL, 1996), a responsabilidade pela verificação do rendimento escolar permanece como encargo da escola, compartilhado com o professor. Esta continua sendo uma atribuição docente expressa em editais de concursos para o magistério.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, inciso V do artigo 206, o ingresso dos profissionais das redes públicas de ensino se dá por meio de concurso de provas e títulos. A compreensão nacional de avaliação é apoiada por diversos documentos legais, tais como:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: rege que, as notas, conceitos e/ou quantidade de instrumentos adotados no processo de avaliação devem ser analisados sob o ponto de vista da qualidade das aprendizagens consolidadas.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: compreende a avaliação como instrumento para o desenvolvimento das atividades didáticas, momento de observação da construção de conhecimento.
- Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) Nº 4, de 13 de julho de 2010: destaca a função diagnóstica da avaliação, voltada para a aprendizagem, considerando o seu caráter formativo.
- Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) Nº 7, de 14 de dezembro de 2010: indica a preocupação com a avaliação dos alunos como parte integrante da implementação curricular e como redimensionadora da ação pedagógica. A

avaliação assume um caráter processual, formativo e participativo e as características de ser contínua, cumulativa e diagnóstica – com vistas a identificar potencialidades e dificuldades e subsidiar decisões para sanar dificuldades, dentre outras coisas; a possibilidade de utilizar vários instrumentos e procedimentos; a necessidade de fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem; a perspectiva de prover recuperação paralela; a hipótese de reposição de conteúdos quando a frequência for insuficiente; e a alternativa de possibilitar a aceleração dos estudos para alunos com defasagem.

Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente

Visando aprimorar a qualidade das provas para a seleção de professores e, ao mesmo tempo, estabelecer um perfil desejado para os ingressantes na carreira, orientando a contratação de candidatos que mais se aproximem efetivamente desse perfil[20], é que, em 2011, o Inep instituiu por meio da Portaria Normativa nº 3, de 2 de março de 2011, a **Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente**. Além disso, para estabelecer os parâmetros dessa avaliação, elaborou uma Matriz de Referência para a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente (BRASIL, 2011), que se organiza em dois eixos: o eixo dos objetos de conhecimento e o eixo dos processos.

Quadro 2 – Eixo dos objetos de conhecimento

Objetos de conhecimento *Fundamentos da Educação*
1. Políticas Educacionais 2. Organização e Gestão do trabalho Pedagógico 3. Desenvolvimento e Aprendizagem 4. Língua Portuguesa e seu Ensino 5. Matemática e seu Ensino 6. História e seu Ensino 7. Geografia e seu Ensino 8. Ciências e seu Ensino 9. Educação Física e seu Ensino 10. Arte e seu Ensino

Fonte: Elaboração da autora.

[20] Para mais informações, consulte: http://www.undimemg.org.br/22forumestadual/app_undime/Gabriela%20Mariconi.pdf. Acesso em: 15 set. 2019.

Quadro 3 – Eixo dos processos

Processos
1. A articulação de conhecimentos para compreensão de aspectos culturais, ambientais, políticos, econômicos, científicos e tecnológicos da sociedade contemporânea; 2. A promoção de ações de inclusão, de valorização da diversidade e singularidade dos alunos e de respeito aos direitos educativos no contexto da comunidade escolar; 3. O planejamento do trabalho pedagógico para orientar os processos de construção de conhecimento; 4. O desenvolvimento de metodologias e recursos pertinentes para alcançar os objetivos do trabalho pedagógico; 5. A organização de procedimentos avaliativos que permitam reorientar a prática educacional; 6. A comunicação com coerência e coesão por meio de textos escritos

Fonte: Elaboração da autora.

No eixo Objetos de Conhecimento, destacamos os pontos 1 e 2, que versam sobre aspectos relacionados à avaliação. O primeiro trata das Políticas Educacionais, sua estruturação, regulação, avaliação e qualidade da educação. Já o segundo, concerne à organização e gestão do trabalho pedagógico, incluindo o acompanhamento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem.

O eixo Processos, em especial, é anunciado no documento como útil para operacionalizar as orientações do perfil profissional, de modo a avaliar os conhecimentos dos ingressantes na carreira docente. Nele, destacamos o ponto 5, que se refere à organização de procedimentos avaliativos que permitam reorientar a prática educacional. No cerne deste eixo, estão os domínios de saberes e habilidades básicas que possibilitam uma atuação profissional, assim como o domínio de conteúdos pedagógicos que permitam a definição, a avaliação e o redirecionamento do processo educacional. Esse debate, entretanto, não se prolongou (2011-2013), tendo sido encerrado logo após o seu pré-teste (2012). Desde então, nenhum encaminhamento em relação a este projeto foi implementado até o término desta Tese.

Em proposta teórica para a definição de **referentes e critérios para a ação docente** no Brasil, Silva, Almeida e Gatti (2016) constroem parâmetros que visam nortear processos de formação inicial e continuada de professores a partir de conhecimentos que estão na base da docência, ou seja, a partir do trabalho realizado no cotidiano escolar.

Os referentes estão organizados em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissional do professor. Cada uma delas possui um conjunto de

categorias com as respectivas definições e tanto as dimensões como as categorias se interseccionam. Nesse estudo, a avaliação está presente em duas das três dimensões retratadas, tanto no conhecimento quanto na prática profissional.

A primeira, a dimensão do conhecimento profissional do professor, compreende a aquisição de diferentes saberes que subsidiam a prática educacional realizada no âmbito escolar. Nela, destacamos duas categorias: (i) "o domínio de conhecimento sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos que ensina" (critérios, instrumentos e procedimentos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos); e (ii) o conhecimento sobre os modelos e resultados de avaliações externas às instituições escolares (sistemas nacionais e regionais de avaliação em larga escala, seu significado pedagógico, as matrizes de avaliação utilizadas e os resultados divulgados).

Já a segunda, a dimensão da prática profissional do professor, compreende a criação de condições de aprendizagem para o desenvolvimento de todos os alunos. Duas categorias também foram sublinhadas: (i) o planejamento e a utilização de estratégias pertinentes para avaliar se as aprendizagens dos alunos estão coerentes com os objetivos de ensino, diversificando tanto os instrumentos de coleta de dados quanto os níveis de dificuldade do que está sendo avaliado; e (ii) a utilização dos resultados de suas avaliações não só como promoção da aprendizagem do aluno, mas também como meio de aperfeiçoamento do ensino e da prática educativa. O estudo defende que tais conhecimentos deveriam ser objeto de ensino, de forma articulada ao domínio do campo de conhecimento pedagógico.

Este movimento reafirma a avaliação como uma atividade própria da docência, demandando, por sua vez, uma formação específica para seu desenvolvimento com qualidade. Todavia, apesar da pertinência de investigações que delimitam "os conhecimentos que estão na base da docência, fomentando o debate sobre esta ação de forma mais assertiva e delimitada", no Brasil ainda não há orientações ou referencias claros para atuação dos professores (SILVA; ALMEIDA; GATTI, 2016, p. 289). No País, não há um "perfil profissional claro de professor" no contexto nacional da formação inicial e continuada, como destacado por Gatti e Barretto (2009, p. 252).

2.3. Análise de referenciais internacionais para a atuação docente

Nos últimos 20 anos, muitos países, entre os quais quase todos os membros da OCDE, produziram e adotaram referenciais profissionais docentes. Esses manuais indicam o perfil desejado para esses profissionais e as características do que seria um bom professor, sendo que alguns listam competências que o docente deve dominar, já outros determinam exigências para a profissão ou enumeram competências com graus de dificuldades diversos.

Em Louzano e Moriconi (2014, p. 36), encontramos a constatação de que, nos últimos 25 anos, foram publicados estudos com distintos enfoques a respeito de aspectos da atuação docente, sejam eles conhecimentos, saberes, competências ou disposições a serem desenvolvidas pelos professores.

> Algunos autores enfatizan conocimientos (SHULMAN, 1987; GARCÍA, 1992), saberes (TARDIFF; GAUTIER, 2001); o competencias (PERRENOUD, 2001 y 2004) necesarias para la docencia (PUENTES, AQUINO; NETO, 2009). Otros, se refieren a disposiciones que deben ser construidas (NÓVOA, 2009), las cuales podrían enfocarse en el aspecto moral de la profesión docente (SOCKET, 1994) o en un abordaje holístico que, además de esos aspectos, tome en cuenta la identidad de la docencia.

Em suma, os referenciais consistem na descrição do que é próprio da atividade docente, ou seja, o que os professores devem saber e ser capazes de fazer. De modo geral, os referencias produzidos por diversos países são compostos por: conhecimento sobre como alunos aprendem; saberes específicos das áreas de conhecimento; conhecimento pedagógico e estratégias de ensino. Alguns incluem valores profissionais, valores éticos ligados à atuação dos professores. Outros trazem expectativas ou exigências para a performance docente e há ainda os que atuam na identificação de necessidades de aspectos para o desenvolvimento profissional desses atores.

Os referenciais se apresentam com nomenclaturas diversas, sejam referenciais, referentes, padrões ou *standards*. Os documentos se distinguem também quanto às suas finalidades. Alguns se dedicam a orientar a formação inicial e continuada dos docentes. Outros estão ligados à avaliação docente, premiação e progressão na carreira, por exemplo. Também podem ser usados para certificação ou como critérios para ingresso na carreira.

De todo modo, vale destacar que a avaliação do aluno é um tema que faz parte do núcleo duro comum de vários referenciais de atuação docente, juntamente com outros temas, a saber: gestão de sala de aula, planejamento e gestão de situações de aprendizagem, diferenciação do ensino conforme as características dos alunos, a integração das TIC no ensino e aprendizagem etc.

Quebec – Le référentiel de competences professionnelles de la profession enseignante

No Canadá, os Referenciais do Québec (2001), indicam as competências de base necessárias ao trabalho do professor. O documento não pretende cobrir todos os aspectos, pois considera que apenas o exercício da docência, com a formação continuada e a experiência prática, permite a plena maturação de todas as competências profissionais. É destinado à formação dos professores que atuam na pré-escola, no ensino primário e secundário numa perspectiva de formação ao ensino e profissionalização.

Esses Referenciais, concebidos no ano de 2001 pelo pesquisador Clemont Gauthier e equipe, em 2018 começaram a ser revisados, por iniciativa do Ministério da Educação do Québec sob responsabilidade doProfessor Maurice Tardif, da Universidade de Montreal. O objetivo deste movimento era acompanhar as evoluções internacionais em termos de referenciais docentes, do trabalho que é desenvolvido em classe e da profissão professor. Para tanto, foram analisados quase 80 referenciais anglófonos e francófonos. O documento se encontra em consulta pública desde o começo de 2019.

O referencial docente do Quebec contempla 12 competências com níveis de complexidade variados entre *savoir* (conhecer), *savoir-faire* (saber fazer) e *savoir-être* (ser). Dentre elas, nos interessa especialmente analisar a competência 5, que diz respeito à avaliação dos progressos dos alunos e o grau de aquisição de competências no que se refere aos conteúdos aprendidos. Esta competência é desdobrada em 5 componentes, a saber: i) Identificar os pontos fortes e as dificuldades dos alunos para adaptar o ensino de modo a promover a progressão da aprendizagem; ii) estabelecer critérios para o julgamento do grau de aquisição das competências; iii) construir ou usar instrumentos que permitem avaliar a progressão das aquisições de habilidades; iv) colaborar com a equipe pedagógica para determinar o ritmo e as etapas desejadas de progressão dentro

do ciclo de formação; e v) comunicar aos alunos e aos pais, de forma clara e explícita, os resultados esperados, bem como fornecer *feedbacks* sobre os progressos das aprendizagens e aquisição de habilidades. O documento apresenta, ainda, para cada componente, um texto descritivo sobre como desenvolver cada habilidade. Além disso, explicita também o nível esperado de domínio ou maestria da competência, como ilustra a Figura 4.

Figura 4 – Quadros sínteses da competência 5 e seus componentes. 2001

Fonte: Québec (2001, p. 132).

Verifica-se, ainda, a presença das cinco etapas da avaliação, desde o seu planejamento, a coleta de dados, a interpretação, o julgamento e a tomada de decisão e comunicação dos resultados alcançados (DURAND e CHOUINARD, 2012). O planejamento decorre de uma matriz do que deve ser trabalhado em cada ano escolar e do próprio referencial profissional docente. A coleta de dados é realizada por meio de uma variedade de instrumentos, como provas, testes, questionários, rubricas etc. O documento sugere o

uso de mecanismos para registro dessas informações, como: diário de bordo, dossiê da produção dos alunos, portfólios, lista de verificação, dentre outros. Também recomenda a autoavaliação dos alunos por meio de lista de verificação e outras produções diversas. A análise e a interpretação dos dados coletados são feitas com o apoio de critérios e normas predefinidas. O julgamento e a tomada de decisão são registrados de acordo com o grau de aquisição das competências pelos alunos, pautados por um documento com as aquisições esperadas. Por fim, na etapa de comunicação dos resultados, o referencial se preocupa em informar aos pais por meio de boletins periódicos, os aspectos cognitivos, afetivos e sociais do desenvolvimento dos alunos.

Líbano – Cadre référentiel des compétences de l´enseignant

Na Ásia, encontramos os Referenciais Libaneses (LIBAN, 20--) que visam à profissionalização de seus docentes. O documento versa sobre as habilidades profissionais necessárias para o exercício da profissão docente e inclui elementos básicos de práticas de ensino. O referencial é organizado em quatro domínios – i) práticas profissionais especializadas; ii) relações profissionais; ii) desenvolvimento profissional contínuo; iv) ética profissional. Ao todo, o documento contempla um conjunto de 12 competências. Cada uma das competências se divide em dois a sete componentes e cada componente é descrito por uma série de descritores.

O primeiro domínio – práticas profissionais especializadas – compreende processos de ensino, gestão de sala de aula e avaliação. Deste último aspecto, a avaliação, nos interessa analisar a competência cinco, que diz respeito ao desenvolvimento de diversos métodos e estratégias de avaliação. Dela derivam quatro componentes: i) avalia periodicamente os alunos por meio de situações diversas adaptadas aos objetivos educativos e aos resultados de aprendizagem; ii) utiliza diversas estratégias e instrumentos de avaliação para medir os progressos dos alunos; iii) desenvolve diversos métodos de apoio, de intervenção e de acompanhamento pedagógico, fundamentado na identificação das necessidades e das dificuldades de aprendizagem dos alunos; iv) desenvolve mecanismos de autoavaliação dos alunos. Para cada um dos quatro componentes é apresentado um conjunto de descritores que propõe formas de concretizar sem, contudo, pretender limitar a criatividade do professor, conforme ilustra a Figura 5.

Figura 5 – Quadro das competências para os professores Libaneses.

Compétence	Composantes de la compétence	Descripteurs* *Ces descripteurs sont donnés à titre d'exemple, mais la liste n'en est pas limitative pour autant.
T.SPP.ASMT Développe diverses méthodes et stratégies d'évaluation	**T.SPP.ASMT 1** Évalue périodiquement les apprenants dans des situations différentes adaptées aux objectifs éducatifs et aux résultats d'apprentissage	**T.SPP.ASMT 1** a. Intègre les techniques d'évaluation dans sa préparation de l'unité d'enseignement b. Utilise le type d'évaluation approprié (diagnostique, formative, sommative) en fonction des objectifs de la situation d'apprentissage et des résultats attendus c. S'assure que la nature de l'évaluation et ses objets sont adéquats / appropriés aux compétences acquises d. Utilise les données et les informations résultant de l'évaluation pour réguler le processus d'enseignement-apprentissage e. Modifie les activités d'enseignement et d'apprentissage à la lumière de l'information résultant de l'évaluation (pour ajuster le processus d'enseignement)
	T.SPP.ASMT 2 Utilise une gamme de stratégies de et d'outils d'évaluation appropriés pour mesurer la progression des apprenants	**T.SPP.ASMT 2** a. Mesure scientifiquement et objectivement les réalisations des apprenants en se basant sur les critères et les indicateurs b. Développe des outils d'évaluation adaptés aux niveaux des apprenants en fonction des résultats d'apprentissage c. Élabore les examens à l'école en tenant compte du descriptif officiel des épreuves
	T.SPP.ASMT 3 Développe diverses méthodes de soutien, de remédiation et d'accompagnement pédagogiques, fondées sur l'identification des besoins et des difficultés d'apprentissage chez les apprenants	**T.SPP.ASMT 3** a. Utilise les résultats de l'évaluation pour combler les lacunes b. Diagnostique les principaux facteurs liés aux difficultés d'apprentissage, en collaboration avec le conseiller pédagogique et / ou le conseiller psychosocial c. Détecte les erreurs des apprenants d. Opère une classification des erreurs à l'adresse de l'apprenant (compréhension des consignes, représentations différentes, opérations mentales, etc.) e. Trie les apprenants en fonction de leur besoin de soutien f. Définit les procédures de remédiation dans un plan de développement que les apprenants adoptent g. Oriente les apprenants et les renseigne de façon claire, utile et pratique sur leurs résultats d'apprentissage h. Prodigue ses encouragements à ceux qui ont besoin de renforcement et de soutien moral i. Suit la progression des apprenants j. Informe les apprenants de l'étendue de leurs progrès dans le processus d'apprentissage
	T.SPP.ASMT 4 Développe les mécanismes d'autoévaluation chez les apprenants	**T.SPP.ASMT 4** a. Présente un formulaire d'évaluation à remplir b. Suggère un nouveau modèle à l'apprenant c. Donne des commentaires sur le nouveau modèle d. Explique aux apprenants l'importance d'utiliser le réseau d'évaluation personnel pour l'autoévaluation e. Organise des situations d'apprentissage dans lesquelles les apprenants utilisent l'autoévaluation

Fonte: Liban (20xx, p. 12-13).

Austrália – Australian professional standards for teachers

Os Padrões Profissionais Australianos para Professores –*The Australian Professional Standards for Teachers* – (AUSTRALIA, 2011) descrevem o que os professores devem saber e devem ser capazes de fazer. Estão agrupados em três domínios de ensino: Conhecimento Profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional[21]. Ao todo, sete padrões se desdobram desses domínios. Para cada padrão, há um conjunto de quatro a sete áreas de foco que orientam os professores na materialização das proposições, como mostram os Quadros 4, 5 e 6.

Quadro 4 – Padrões australianos. Conhecimento Profissional. 2011

PROFESSIONAL KNOWLEDGE	
1. Know students and how they learn	**2. Know the content and how to teach it**
1.1 Physical, social and intellectual development and characteristics of students Select from a flexible and effective repertoire of teaching strategies to suit the physical, social and intellectual development and characteristics of students.	2.1 Content and teaching strategies of the teaching area Support colleagues using current and comprehensive knowledge of content and teaching strategies to develop and implement engaging learning and teaching programs.
1.2 Understand how students learn Expand understanding of how students learn using research and workplace knowledge.	2.2 Content selection and organisation Exhibit innovative practice in the selection and organisation of content and delivery of learning and teaching programs.
1.3 Students with diverse linguistic, cultural, religious and socioeconomic backgrounds Support colleagues to develop effective teaching strategies that address the learning strengths and needs of students from diverse linguistic, cultural, religious and socioeconomic backgrounds.	2.3 Curriculum, assessment and reporting Support colleagues to plan and implement learning and teaching programs using contemporary knowledge and understanding of curriculum, assessment and reporting requirements.
1.4 Strategies for teaching Aboriginal and Torres Strait Islander students Provide advice and support colleagues in the implementation of effective teaching strategies for Aboriginal and Torres Strait Islander students using knowledge of and support from community representatives	2.4 Understand and respect Aboriginal and Torres Strait Islander people to promote reconciliation between Indigenous and non-Indigenous Australians Support colleagues with providing opportunities for students to develop understanding of and respect for Aboriginal and Torres Strait Islander histories, cultures and languages.
1.5 Differentiate teaching to meet the specific learning needs of students across the full range of abilities Evaluate learning and teaching programs, using student assessment data that are differentiated for the specific learning needs of students across the full range of abilities.	2.5 Literacy and numeracy Strategies Support colleagues to implement effective teaching strategies to improve students' literacy and numeracy achievement.
1.6 Strategies to support full participation of students with disability Work with colleagues to access specialist knowledge, and relevant policy and legislation, to develop teaching programs that support the participation and learning of students with disability.	2.6 Information and Communication Technology (ICT) Model high-level teaching knowledge and skills and work with colleagues to use current ICT to improve their teaching practice and make content relevant and meaningful.

Fonte: Australia (2011, p. 16-17)

[21] O documento está disponível na íntegra em: https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/download-highly-accomplished-level-descriptors8e5e8f91b1e86477b58fff00006709da.pdf?sfvrsn=c6b6eb3c_0. Acesso em: 24 nov. 2018.

Quadro 5 – Padrões australianos. Prática Profissional. 2011

PROFESSIONAL PRACTICE		
3. Plan for and implement effective teaching and learning	**4. Create and maintain supportive and safe learning environments**	**5. Assess, provide feedback and report on student learning**
3.1 Establish challenging learning goals Develop a culture of high expectations for all students by modelling and setting challenging learning goals.	4.1 Support student participation Model effective practice and support colleagues to implement inclusive strategies that engage and support all students.	5.1 Assess student learning Develop and apply a comprehensive range of assessment strategies to diagnose learning needs, comply with curriculum requirements and support colleagues to evaluate the effectiveness of their approaches to assessment.
3.2 Plan, structure and sequence learning programs Work with colleagues to plan, evaluate and modify learning and teaching programs to create productive learning environments that engage all students.	4.2 Manage classroom activities Model and share with colleagues a flexible repertoire of strategies for classroom management to ensure all students are engaged in purposeful activities.	5.2 Provide feedback to students on their learning Select from an effective range of strategies to provide targeted feedback based on informed and timely judgements of each student's current needs in order to progress learning.
3.3 Use teaching strategies Support colleagues to select and apply effective teaching strategies to develop knowledge, skills, problem solving and critical and creative thinking.	4.3 Manage challenging behaviour Develop and share with colleagues a flexible repertoire of behaviour management strategies using expert knowledge and workplace experience.	5.3 Make consistent and comparable judgements Organise assessment moderation activities that support consistent and comparable judgements of student learning.
3.4 Select and use resources Assist colleagues to create, select and use a wide range of resources, including ICT, to engage students in their learning	4.4 Maintain student safety Initiate and take responsibility for implementing current school and/ or system, curriculum and legislative requirements to ensure student wellbeing and safety.	5.4 Interpret student data Work with colleagues to use data from internal and external student assessments for evaluating learning and teaching, identifying interventions and modifying teaching practice.
3.5 Use effective classroom communication Assist colleagues to select a wide range of verbal and non-verbal communication strategies to support students' understanding, engagement and achievement.	4.5 Use ICT safely, responsibly and ethically Model, and support colleagues to develop, strategies to promote the safe, responsible and ethical use of ICT in learning and teaching.	5.5 Report on student achievement Work with colleagues to construct accurate, informative and timely reports to students and parents/carers about student learning and achievement.
3.6 Evaluate and improve teaching programs Work with colleagues to review current teaching and learning programs using student feedback, student assessment data, knowledge of curriculum and workplace practices.		
3.7 Engage parents/carers in the educative process Work with colleagues to provide appropriate and contextually relevant opportunities for parents/carers to be involved in their children's learning.		

Fonte: Australia (2011, p. 16-17)

Quadro 6 – Padrões australianos. Engajamento Profissional. 2011

PROFESSIONAL ENGAGEMENT	
6. Engage in professional learning	**7. Engage professionally with colleagues, parents/carers and the community**
6.1 Identify and plan professional learning needs Analyse the Australian Professional Standards for Teachers to plan personal professional development goals, support colleagues to identify and achieve personal development goals and pre-service teachers to improve classroom practice.	7.1 Meet professional ethics and responsibilities Maintain high ethical standards and support colleagues to interpret codes of ethics and exercise sound judgement in all school and community contexts
6.2 Engage in professional learning and improve practice Plan for professional learning by accessing and critiquing relevant research, engage in high quality targeted opportunities to improve practice and offer quality placements for pre-service teachers where applicable.	7.2 Comply with legislative, administrative and organisational requirements Support colleagues to review and interpret legislative, administrative, and organisational requirements, policies and processes
6.3 Engage with colleagues and improve practice Initiate and engage in professional discussions with colleagues in a range of forums to evaluate practice directed at improving professional knowledge and practice, and the educational outcomes of students.	7.3 Engage with the parents/carers Demonstrate responsiveness in all communications with parents/carers about their children's learning and well-being.
6.4 Apply professional learning and improve student learning Engage with colleagues to evaluate the effectiveness of teacher professional learning activities to address student learning needs	7.4 Engage with professional teaching networks and broader communities Contribute to professional networks and associations and build productive links with the wider community to improve teaching and learning.

Fonte: Australia (2011, p. 16-17)

Dentro do domínio da prática profissional, destacamos o padrão cinco que diz respeito à avaliação: avalie, forneça *feedback* e relatório sobre a aprendizagem do aluno abordado. Ele se desdobra em cinco áreas de foco (*focus area*), a saber: i) avalie a aprendizagem do aluno; ii) forneça *feedback* para os estudantes sobre suas aprendizagens; iii) faça julgamentos consistentes e comparáveis; iv) interprete os dados dos alunos; e v) descreva as realizações dos alunos, detalhados na Figura 7.

Figura 6 – Padrão 5 e seus descritores. 2011

Professional Practice

Standard 5 – Assess, provide feedback and report on student learning				
Focus area	**Graduate**	**Proficient**	**Highly Accomplished**	**Lead**
5.1 Assess student learning	Demonstrate understanding of assessment strategies, including informal and formal, diagnostic, formative and summative approaches to assess student learning.	Develop, select and use informal and formal, diagnostic, formative and summative assessment strategies to assess student learning.	Develop and apply a comprehensive range of assessment strategies to diagnose learning needs, comply with curriculum requirements and support colleagues to evaluate the effectiveness of their approaches to assessment.	Evaluate school assessment policies and strategies to support colleagues with: using assessment data to diagnose learning needs, complying with curriculum, system and/or school assessment requirements and using a range of assessment strategies.
5.2 Provide feedback to students on their learning	Demonstrate an understanding of the purpose of providing timely and appropriate feedback to students about their learning.	Provide timely, effective and appropriate feedback to students about their achievement relative to their learning goals.	Select from an effective range of strategies to provide targeted feedback based on informed and timely judgements of each student's current needs in order to progress learning.	Model exemplary practice and initiate programs to support colleagues in applying a range of timely, effective and appropriate feedback strategies.
5.3 Make consistent and comparable judgements	Demonstrate understanding of assessment moderation and its application to support consistent and comparable judgements of student learning.	Understand and participate in assessment moderation activities to support consistent and comparable judgements of student learning.	Organise assessment moderation activities that support consistent and comparable judgements of student learning.	Lead and evaluate moderation activities that ensure consistent and comparable judgements of student learning to meet curriculum and school or system requirements.
5.4 Interpret student data	Demonstrate the capacity to interpret student assessment data to evaluate student learning and modify teaching practice.	Use student assessment data to analyse and evaluate student understanding of subject/content, identifying interventions and modifying teaching practice.	Work with colleagues to use data from internal and external student assessments for evaluating learning and teaching, identifying interventions and modifying teaching practice.	Co-ordinate student performance and program evaluation using internal and external student assessment data to improve teaching practice.
5.5 Report on student achievement	Demonstrate understanding of a range of strategies for reporting to students and parents/carers and the purpose of keeping accurate and reliable records of student achievement.	Report clearly, accurately and respectfully to students and parents/carers about student achievement, making use of accurate and reliable records.	Work with colleagues to construct accurate, informative and timely reports to students and parents/carers about student learning and achievement.	Evaluate and revise reporting and accountability mechanisms in the school to meet the needs of students, parents/carers and colleagues.

Fonte: Australia (2011, p. 16-17)

É importante notar que, diferentemente dos outros referenciais já analisados, o australiano avança na apresentação de uma gradação de quatro níveis de maestria na aquisição das competências, a saber: graduado, proficiente, altamente realizado e líder (*graduate, proficient, highly accomplished and lead*). Essa definição pressupõe que o documento se constitua em um guia do desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

Chile – Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes

No Chile (2001), os referenciais trazem a base de conhecimento para um bom trabalho profissional docente e os elementos que constituem o processo de ensino-aprendizagem. Os padrões de desempenho docente chilenos estão organizados em quatro eixos (*facetas*). Cada faceta apresenta de cinco a seis critérios. Para quase todas elas, há pelo menos uma menção à avaliação. Percebe-se, de modo mais explicito, a presença da avaliação na atividade docente na Faceta A, que diz respeito à preparação para o ensino:

organização do conhecimento em relação à aprendizagem do estudante, cujo critério A-5 defende que o futuro professor deve criar ou selecionar estratégias de avaliação apropriadas para os alunos e congruentes com as metas de ensino. Essa presença ocorre também na Faceta D que aborda o profissionalismo docente. Em seu critério D-1: o novo professor avalia o nível em que foram alcançadas as metas de aprendizagem. Todavia, é possível verificar, de maneira indireta, que o critério D-2 também envolve avaliação, mas desta vez o foco se dá sobre a autoavaliação que o professor deve fazer de sua eficácia na obtenção de resultados. Na Faceta C, que trata sobre o ensino para a aprendizagem dos alunos, o critério C-4 também indica que o professor deve verificar o processo de compreensão dos conteúdos pelos alunos por meio de *feedback* ou procedimentos de informação que facilitam o aprendizado. A Figura 8 sintetiza os padrões chilenos.

Figura 7 – Quadro resumo dos padrões chilenos. 2001

CUADRO RESUMEN DE ESTÁNDARES

FACETA A PREPARACIÓN PARA LA ENSEÑANZA: ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO EN FUNCIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE

Criterio A-1	El nuevo profesor o profesora demuestra estar familiarizado con los conocimientos y con las experiencias previas de sus alumnos
Criterio A-2	El nuevo profesor formula metas de aprendizaje claras, apropiadas para todos los alumnos y coherentes con el marco curricular nacional
Criterio A-3	Demuestra dominio de los contenidos que enseña. Hace notar relaciones entre los contenidos ya conocidos, los que se están estudiando y los que proyecta enseñar
Criterio A-4	Crea o selecciona materiales, métodos y actividades de enseñanza apropiados para los alumnos y coherentes con las metas de la clase
Criterio A-5	El futuro profesor o profesora crea o selecciona estrategias de evaluación apropiadas para los alumnos y congruentes con las metas de enseñanza

FACETA B CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

Criterio B-1	La profesora o profesor propicia un clima de equidad, confianza, libertad y respeto en su interacción con los alumnos y de ellos entre sí
Criterio B-2	El futuro profesor o profesora establece relaciones empáticas con los alumnos
Criterio B-3	Propone expectativas de aprendizaje desafiantes para los alumnos
Criterio B-4	Establece y mantiene normas consistentes y consensuadas de disciplina en el aula
Criterio B-5	El profesor procura que el ambiente físico sea seguro y propicio para el aprendizaje

FACETA C ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

Criterio C-1	El nuevo profesor o profesora procura que las metas y los procedimientos involucrados en el aprendizaje sean claros
Criterio C-2	Procura que el contenido de la clase sea comprensible para los alumnos
Criterio C-3	Más allá del conocimiento de hechos o datos, el profesor o profesora estimula a los alumnos a ampliar su forma de pensar
Criterio C-4	El profesor o profesora verifica el proceso de comprensión de los contenidos por parte de los alumnos mediante procedimientos de retroalimentación o de información que faciliten el aprendizaje
Criterio C-5	El profesor utiliza el tiempo disponible para la enseñanza de forma efectiva

FACETA D PROFESIONALISMO DOCENTE

Criterio D-1	El nuevo profesor o profesora evalúa el grado/en que se alcanzaron las metas de aprendizaje
Criterio D-2	El futuro profesor o profesora auto-evalúa su eficacia en el logro de resultados
Criterio D-3	Demuestra interés por construir relaciones profesionales con colegas y participa en acciones conjuntas del establecimiento
Criterio D-4	Asume responsabilidades en la orientación de los alumnos
Criterio D-5	El futuro maestro se comunica con los padres de familia o apoderados
Criterio D-6	Demuestra comprender las políticas nacionales de educación y la forma como su escuela contribuye a esas políticas

Fonte: Chile (2001, p. 45)

O referencial chileno fornece elementos necessários para estabelecer que novos professores, dentre outras características, tenham “condições e estratégias que lhe permitam assumir responsabilidades em relação à gestão e avaliação da aprendizagem de seus alunos” (CHILE, 2001, p. 12). A avaliação ou monitoramento da aprendizagem precisa abordar os objetivos delineados no documento e os que surgiram durante o processo de ensino, implicando em estratégias apropriadas para julgar e compreender tanto o progresso quanto a conclusão da aprendizagem dos alunos.

O documento ainda apresenta rubricas para a avaliação do desempenho dos professores em três níveis: inadequado, adequado e distinto (CHILE, 2001, p. 52-57).

Brasil – Base Nacional Comum para Formação de Professores

No Brasil, ainda não temos um documento com referenciais para a atuação docente, como nos demais países analisados, ainda que a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a educação básica cumpra, em certa medida, esse papel ao estabelecer objetivos de aprendizagem claros para cada etapa escolar e para cada componente curricular. O documento legal que oferece alguma similitude é o Parecer Nº 09 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 08 de maio de 2001[22], que institui Diretrizes Curriculares Nacionais – princípios, fundamentos e procedimentos – para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

De acordo com este documento, a avaliação é parte das incumbências dos docentes. Conforme o seu Art. 13, cabe ao professor zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional, dentre outros. Nesse documento, avaliação é concebida como (BRASIL, 2001, p. 33)

> [...] parte integrante do processo de formação, uma vez que possibilita diagnosticar lacunas a serem superadas, afere os resultados alcançados considerando as competências a serem constituídas e identifica mudanças de percurso eventualmente necessárias.

O documento indica um conjunto de competências a serem desenvolvidas na formação da educação básica, oriundas da análise da atuação profissional e do estudo da legislação vigente e das Diretrizes Curriculares Nacionais, sem pretender, entretanto, esgotar tudo o que uma escola de formação pode oferecer aos seus alunos, havendo a possibilidade de complementação. Dentre as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico docente, estão elencados: i) "criar, planejar, realizar, gerir e avaliar [...]; ii) utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a

[22] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf. Acesso em: 5 jun. 2019.

partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica" (BRASIL, 2001, p. 43).

A Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002[23] também institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, assim como outros Pareceres e Resoluções foram emitidos, ao longo desse período, tais como: o Parecer CNE/CP n.º 5, de 13 de dezembro de 2005, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, e a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Somente no final de 2018, quase duas décadas depois, o Ministério da Educação lançou uma Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018), que seguiria um movimento semelhante ao de outros países. Esta iniciativa acompanha o debate internacional de reconhecimento dos saberes de base da docência e a definição de competências que norteiam políticas de formação. Tais competências, habilidades e conhecimentos são a base da BNC para formação de professores.

Inspirado no modelo australiano, o documento é organizado em três eixos: conhecimento, prática e engajamento profissional. Cada eixo apresenta quatro descritivas do que o professor deve saber e saber fazer, como ilustra a Figura 9.

[23] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 22 dez. 2018.

Figura 8 – Competências profissionais específicas. 2018

Fonte: Brasil (2018, p. 50)

O eixo do conhecimento profissional é imprescindível para a constituição das competências. Ele abrange os conteúdos que o professor deve dominar e saber ensinar, o conhecimento sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, reconhecendo os diferentes contextos e o conhecimento sobre a estrutura dos sistemas educacionais. Já o eixo da prática contempla questões pedagógicas ligadas ao planejamento do ensino, à gestão de um ambiente de aprendizagem, à avaliação da aprendizagem e do ensino, e à transposição didática dos objetos de conhecimento previstos no currículo. No terceiro eixo, está o engajamento, que se materializa tanto no compromisso do professor com o seu próprio desenvolvimento profissional quanto com a aprendizagem dos estudantes, com o projeto da escola, e com seus colegas e com a comunidade escolar como um todo.

No eixo prática profissional, nos interessa especialmente analisar a competência específica “2.3. Avaliar a aprendizagem e o ensino”, destacando o lugar empírico da

avaliação na profissão docente. Dentro dessa descritiva, encontramos detalhadamente como se espera que o professor manifeste essa competência[24].

Figura 9 – Eixo da prática profissional e seus descritores. 2018

2. PRÁTICA PROFISSIONAL

2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	2.1.1 Elaborar o planejamento da disciplina/componente curricular com o objetivo de desenvolver as habilidades e competências previstas na etapa. 2.1.2 Sequenciar e organizar com intencionalidade os objetivos de aprendizagem a partir do conjunto de habilidades estabelecidas no currículo da rede escolar. 2.1.3 Demonstrar um repertório diversificado de estratégias didático-pedagógicas considerando a heterogeneidade dos estudantes (contexto, características e conhecimentos prévios). 2.1.4 Identificar recursos pedagógicos (material didático, ferramenta para aula, objeto para aula) segundo necessidades diferenciadas dos estudantes, seus ritmos de aprendizagem e suas características identitárias. 2.1.5 Selecionar tecnologias digitais, conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos que possam potencializar a aprendizagem. 2.1.6 Propor situações de aprendizagem desafiadoras e coerentes aos estudantes.
2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	2.2.1 Gerir o ensino otimizando a relação entre tempo, espaço e objetos de conhecimento levando em consideração as características dos estudantes. 2.2.2 Estabelecer um ambiente propício à interação, a participação e ao protagonismo dos estudantes em seus contextos. 2.2.3 Criar ambientes seguros e organizados que favoreçam o respeito e fortaleçam os laços de confiança. 2.2.4 Demonstrar conhecimento de abordagens práticas de gerenciamento de comportamentos desafiadores e conflituosos.
2.3 Avaliar a aprendizagem e o ensino	2.3.1 Aplicar diferentes instrumentos e estratégias de avaliação da aprendizagem de maneira justa e comparável considerando a heterogeneidade dos estudantes (contexto, características). 2.3.2 Elaborar devolutiva em tempo hábil e apropriada segundo os objetivos de aprendizagem. 2.3.3 Aplicar métodos de avaliação para observar o processo dos estudantes e saber usar os resultados para retroalimentar a aprendizagem e a prática pedagógica. 2.3.4 Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens utilizando os recursos tecnológicos disponíveis.
2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades	2.4.1 Desenvolver práticas inerentes à área do conhecimento consistentes, adequadas ao contexto dos estudantes. 2.4.2 Utilizar diferentes estratégias e recursos para necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento, etc.) 2.4.3 Ajustar o planejamento com base no progresso e nas necessidades de aprendizagem dos estudantes. 2.4.4 Trabalhar de forma colaborativa com outras disciplinas, profissões e comunidades, local e globalmente. 2.4.5 Usar tecnologias apropriadas em suas práticas de ensino. 2.4.6 Fazer uso de intervenções pedagógicas pertinentes tendo em vista os erros comuns apresentados pelos estudantes na área do conhecimento.

Fonte: Brasil (2018, p. 54).

Na Figura 10, encontramos quatro especificações sobre como o professor deve avaliar a aprendizagem e o ensino. Há recomendações diversas, desde a diversificação dos instrumentos e das estratégias de avaliação até a indicação de monitoramento das aprendizagens dos alunos para fomentar devolutivas que permitam correções de rotas.

Embora haja diferenças quanto à sua extensão (menores e maiores), no modo como são denominados (referenciais ou padrões) e quanto ao seu grau de especificação (descrições gerais ou diretrizes detalhadas), os documentos têm, em comum, o alinhamento com as evidências científicas do que funciona em termos de como os alunos aprendem. De modo geral, visam incidir tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores. Geralmente são compostos por: conhecimento sobre como alunos aprendem; saberes específicos das áreas de conhecimento;

[24] O conceito de competência reconhece a atividade docente como profissional.

conhecimento pedagógico de estratégias de ensino. Alguns incluem valores profissionais, valores éticos ligados à atuação dos professores.

Pesquisa realizada pelo Cenpec (2018), entre 2017 e 2018, com o objetivo de identificar consensos e dissensos em torno da definição de referenciais docentes no Brasil, entrevistou 55 atores com influência nas políticas públicas nacionais, dentre gestores públicos, membros do Conselho Nacional de Educação, gestores do terceiro setor, pesquisadores, gestores de instituições privadas de ensino superior e sindicalistas. O estudo revelou uma polarização em relação ao tema, especialmente devido a possíveis usos como para avaliar os professores, bonificar e/ou certificar os docentes. Tais ações vinculariam os referenciais a medidas características potencialmente classificatórias e punitivas, o que tenderia à responsabilização dos professores ao que os entrevistados foram, majoritariamente, contra. Uma das preocupações colocadas pelos participantes da pesquisa foi a ilegitimidade do então governo Temer para a promoção de avanços na pauta de definição de referenciais no Brasil. Outro entrave no debate é a percepção de que outras prioridades deveriam figurar na ordem do dia, posição compartilhada mesmo entre os favoráveis à definição de referenciais de atuação docente. A pesquisa constatou, assim, que a receptividade a essa política se ampliaria se confirmado o seu caráter formativo para o conjunto dos professores, marcada pela valorização e reconhecimento profissional da profissão.

Os referenciais visam assegurar que sejam professores somente aqueles que dominem determinados saberes relacionados às áreas do conhecimento, conteúdo pedagógico e estratégias de ensino pré-definidos. Essa indução se daria por meio do currículo dos cursos de formação inicial e continuada de professores, que atenderiam a essas expectativas. Todavia, a construção dessa agenda política no País esbarra, entre outras coisas, no problema da atratividade da carreira docente (DOLTON et al., 2018; GATTI, 2010; LEME, 2012; LOUZANO et al., 2010).

Embora haja consenso em torno da importância do professor nos processos de aprendizagem, isso nem sempre se deu desta maneira. O relatório Coleman (1966) mostrou que aproximadamente 70% da variância nos resultados escolares era explicada pelas condições sociais dos alunos. De acordo com esse estudo e com pesquisas realizadas nos Estados Unidos, Inglaterra e França, entre as décadas de 1950 e 1960, a escola teria pouco impacto no desempenho dos alunos. Os resultados enfatizavam o peso de fatores extraescolares na aprendizagem dos alunos. Contudo, essas constatações

impulsionaram estudos subsequentes a investigar o efeito-escola e o efeito-professor. Estudos desenvolvidos por Heynemann e Loxley (1983) e Chudgar e Luschei (2009) reforçam a importância do papel da escola, especialmente em países subdesenvolvidos. Embora as condições familiares expliquem boa parte dos resultados obtidos nos países ricos, em contextos adversos, a escola desempenha uma função que independe do Nível Socioeconômico (NSE) dos estudantes, tornando-a potencialmente porta para a mobilidade social. Ainda que o NSE dos alunos fomente implicações nos processos de aprendizagem, fatores intraescolares e a efetividade dos professores são peças centrais para a melhoria de resultados educacionais (BRESSOUX, 1994; BROOKE; SOARES, 2008; DARLING-HAMMON, 2000; LOUZANO; MORICONI, 2014; LOUZANO et al., 2010; RIVKIN; HANUSHEK; KAIN, 2005; SANDERS; RIVERS, 1996; SOARES, 2004). Partindo da análise da literatura que trata de desigualdades educacionais, Soares (2004, p. 8) defende que "o efeito de uma escola no aprendizado de seus alunos é em grande parte determinado pelo professor, por seus conhecimentos, seu envolvimento e sua maneira de conduzir as atividades da sala de aula".

Notamos que a dimensão da avaliação se faz presente, em maior ou menor grau, em todos os documentos analisados. O avanço em documentar o que é caro para o desenvolvimento de uma educação de qualidade não deve ser menosprezado. Entretanto, sabemos que isso não é garantia de implementação prática, em termos de política pública. Ainda que tenhamos progredido com a definição e uso de referenciais que descrevem o que é próprio da atividade docente, ou seja, o que os professores devem saber e ser capazes de fazer, há que se investir efetivamente em aperfeiçoamento dos processos de implantação do conjunto de orientações.

No Brasil, "a formação dos profissionais em educação, nos cursos de licenciatura, quando muito, propicia um questionamento das práticas avaliativas, uma crítica necessária, mas insuficiente, para a formação do profissional que vai avaliar" (Cf. ALAVARSE, 2014, p. 44). Esta situação concreta, somada às resistências nutridas no seio do professorado tanto pelo impacto político das avaliações externas, como *rankings* e os sistemas de bônus, quanto pelo desconhecimento das principais características dessas iniciativas, podem por em xeque o potencial informativo e formativo do diálogo entre avaliações das aprendizagens internas e externas. Portanto, "não se trata de tirar o lugar de avaliador do professor [...], mas [da] melhoria da formação dos professores" (ALAVARSE, 2014, p. 55). Assim, explorar características e tensões das avaliações é,

ao mesmo tempo, uma dificuldade e uma necessidade. Uma aproximação com este debate pode ser construída por meio do diálogo entre as avaliações das aprendizagens externas e as internas, conforme advoga Nevo (1998).

Compreendendo a importância do papel desses sujeitos no desenvolvimento das atividades junto aos alunos, é que os professores e sua formação em avaliação se tornaram objeto de nossa pesquisa. Em decorrência desta lacuna na formação, muitos professores aprendem na prática essa parte importante de seu ofício, seja com suas próprias experiências, seja por meio de trocas com outros colegas. Este paradoxo será estudado no capítulo seguinte.

Capítulo 3 – A formação do professor-avaliador

3.1. A lacuna formativa no campo da avaliação e o paradoxo docente

Apesar de encontrarmos evidências, na análise documental nacional e internacional, de que a avaliação é parte importante da atuação profissional do professor, este aspecto do ofício docente parece não ser tratado explicitamente em cursos de formação no Brasil. Esta contradição constitui, para Alavarse (2013), um paradoxo docente, que consiste na escassez ou mesmo na ausência de formação específica do professor como avaliador. Ao mesmo tempo em que é exigida a conclusão de um curso de licenciatura para o exercício profissional, partindo do pressuposto de que, nessa formação inicial, o futuro professor tomaria contato, ainda que sem uma experiência prática, com aspectos com os quais vai se deparar no trabalho futuro, dos quais, sem dúvida, se encontraria a avaliação educacional, não é isso que ocorre via de regra.

Tanto nas avaliações internas, cujos sujeitos são os docentes, em contraposição às avaliações externas, cujo sujeito passa a ser alguma instância governamental, muitas vezes personificada na figura de um ministro ou dos secretários de educação, o lugar de avaliador profissional é realçado. O professor é o profissional responsável formalmente por esta prática na escola, que tem várias implicações, sobretudo aquelas avaliações que dizem respeito às consequências para os alunos em sua progressão escolar e, mais ainda, para o desenvolvimento das aprendizagens.

Essa incoerência sublinha que há aspectos do trabalho docente que demandam, por exemplo, maior investigação e esclarecimentos, fator imprescindível para uma formação profissional especializada, de acordo com Silva, Almeida e Gatti (2016), que entendem que os referentes da ação docente envolvem "[...] uma ampla gama de saberes, tanto do tipo saber que como de um saber fazer, capazes de subsidiar decisões e práticas do professor em seu exercício profissional" (SILVA; ALMEIDA; GATTI, 2016, p. 298). Portanto, essa dimensão deveria estar coberta tanto nos cursos de licenciatura como nos documentos que referenciam a formação profissional dos docentes.

O professor é o profissional responsável formalmente por tal prática na escola. É ele que, em última instância, avalia seus alunos e emite julgamentos relativos à aprovação

ou à reprovação conforme o atendimento ou não às expectativas previamente definidas. Portanto, os cursos de licenciatura, exigência legal para o exercício da profissão, deveriam, pelo menos em tese, garantir alguma aproximação, ainda que inicial, com atividades profissionais futuras, como é o caso da avaliação. Contudo, isso não ocorre. Gatti (2003, p. 102) também coloca em primeiro plano a "responsabilidade de cada professor como avaliador" e destaca a importância da avaliação para fins de orientação, planejamento e replanejamento do ensino, ressaltando a integração da avaliação no ensino.

Ainda há poucos estudos na literatura nacional que abordam esse problema, o que também ocorre no campo internacional. As buscas bibliográficas referentes ao tema acabam sendo sombreadas por trabalhos a respeito da política de avaliação dos próprios docentes e não sobre a avaliação que eles realizam. Todavia, foi possível localizar na literatura que a dimensão de avaliador, praticamente, não recebe formação destacada.

Segundo Gatti et al. (2010), são raros os cursos de licenciatura nos quais é possível encontrar elementos explícitos de formação do avaliador que efetivamente prepare os professores para conduzirem práticas avaliativas (Cf. ALAVARSE, 2013 e 2014; SILVA, ALMEIDA; GATTI, 2016; SILVA et al., 2016; VILLAS BOAS; SOARES, 2016). Tal constatação não é uma singularidade de nosso País e nem se configura como um fenômeno contemporâneo, visto que há três décadas o problema já havia sido reportado por Stiggins; Frisbie; Griswold (1989). Nos EUA, há situação semelhante conforme atesta Cysek (2019), para quem o nível de precisão das avaliações em larga escala tem revelado um verdadeiro abismo entre estas e a avaliação interna, observando, sobretudo, a falta de preparo de professores para elaborar as avaliações nas salas de aula, o que tem levado escolas a ignorar o problema ou a buscar soluções exteriores como encomendar avaliações preparadas comercialmente.

A literatura mostra que, quando a avaliação é incluída como objeto de estudos, geralmente volta-se apenas para a avaliação interna das aprendizagens, mesmo que de modo insuficiente (GATTI, 2014; MENDES, 2006; VILLAS BOAS, 2000). Alavarse (2014, p. 43) reforça essa ideia, argumentando que "se até meados dos anos 1980 ainda tínhamos alguma disciplina que tinha a avaliação como objeto de ensino, na perspectiva de contribuir nessa dimensão do avaliador, isso desapareceu das licenciaturas".

Pesquisa de Villas Boas e Soares (2016, p. 239) a respeito das aprendizagens sobre avaliação com 139 estudantes dos cursos de Licenciatura em Letras, Matemática e

Pedagogia de uma instituição de ensino superior pública constatou que os estudantes pouco estudam sobre avaliação, indicando que "os professores ainda não estão sendo formados para avaliar". Constata-se, assim, que os saberes sobre avaliação não possuem um lugar definido no currículo dos cursos e, por isso, "não são tratados de forma sistemática e orgânica" (VILLAS BOAS; SOARES, 2016, p. 241).

Partindo da constatação de que a formação inicial é precária ou inexistente para o exercício da tarefa avaliativa pelos docentes e a falta de clareza dos órgãos competentes de como deveria ser essa formação, Rojas (2007) apresenta conclusões de pesquisa qualitativa, desenvolvida junto a 12 professores da educação básica que atuam em escolas particulares da cidade de São Paulo, sobre as dificuldades enfrentadas no aprendizado de teorias e práticas de avaliação e como esses saberes se constituem. Dentre as dificuldades vividas em relação à avaliação a ser realizada em sala de aula, a pesquisa aponta que a falta de formação inicial para as questões avaliativas, inadequada para o exercício da docência, e a dispersão de abordagens avaliativas para uso do professor, assim como a falta de material adequado para o estudo dessas diferentes abordagens, foram as mais indicadas pelos docentes.

Ao responderem à pergunta sobre sua formação inicial em avaliação, nos cursos de graduação que fizeram, dos doze professores entrevistados, oito foram taxativos ao dizer que não estudaram coisa alguma sobre a temática avaliação ao longo desse período; dois afirmaram que não se lembravam de ter estudado o tema, não podendo, porém, afirmá-lo peremptoriamente; e os outros dois, em vez de responderem negativamente à questão, de forma direta, puseram em suspeição a eficácia da formação que receberam (ROJAS, 2007, p. 10).

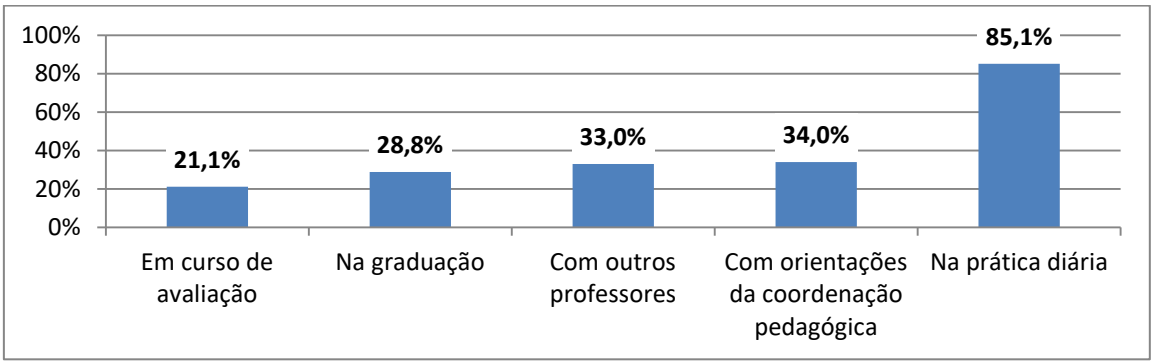
Mas, se não há formação específica em avaliação educacional nem no nível inicial e tampouco no nível da educação continuada, como o professor aprende a avaliar? Para desenvolver esse questionamento trataremos o tema a partir de nossos dados coletados em campo.

3.2. O saber-avaliar: a escola da prática

O *savoir-évaluer* (saber-avaliar) diz respeito ao conhecimento dos professores em como elaborar avaliações para seus alunos. Em relação a esse tema, os dados de nossa pesquisa evidenciam um resultado que chama a atenção: 85,1% (N = 922) dos

professores aprenderam a avaliar no cotidiano escolar. Esta foi a alternativa mais indicada pelos respondentes, sugerindo um nível de amadorismo ou improviso desprovido de bases teóricas no desenvolvimento dessa prática que merece ser investigado. O Gráfico 2 apresenta o mapeamento das formas mais populares pelas quais os professores desenvolvem esse *know-how*[25].

Gráfico 2 – Como o professor aprendeu a avaliar*



Fonte: Elaboração da autora. Questionários 2015.1, 2015.2 e 2016. RME-SP
* Este item do questionário admitia que o respondente assinalasse mais de uma alternativa.

Para 34% dos professores, a expertise de avaliar foi adquirida com o apoio de orientações da Coordenação Pedagógica, o que coloca nas mãos desses profissionais uma tarefa para qual eles mesmos também não tiveram formação específica. Outra parcela de docentes, 33%, desenvolveram bases para a prática avaliativa junto aos pares mais experientes.

Ao discutir os saberes docentes e a formação profissional, Tardif (2002) reconhece que os conhecimentos dos professores podem ser oriundos tanto das universidades quanto produzidos na prática docente. O autor aponta quatro saberes que constroem a profissão docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais, dando ênfase a estes últimos como aqueles que surgem pela prática, valorizando esta dimensão.

Embora reconheçamos a importância do conhecimento adquirido através da experiência prática diária e das relações entre pares, é necessário progredir na profissionalização da atividade de ensino e na superação do que Alavarse (2013) chamou de paradoxo docente. O problema é que a formação desses outros professores pode ter as mesmas

[25]O questionário admitia a indicação de mais de uma alternativa de resposta.

fissuras, assim como a do coordenador pedagógico, que geralmente tem formação original como professor, perpetuando esse problema.

Tardif (2002) também apresenta vários questionamentos, tais como: Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Quais são os conhecimentos, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente na concretização de suas tarefas? Como esses saberes são adquiridos? A formação de professores deve, para Tardif (2014), incorporar um repertório de saberes baseados no conhecimento profissional efetivamente utilizado no seu cotidiano de trabalho. Deste modo, consideramos que as contribuições desse autor ajudam a discutir o lugar em que o conhecimento sobre avaliação é desenvolvido na formação prática do professor, visto que ele é tido como avaliador profissional na escola, conforme Alavarse (2013 e 2014) e, portanto, a avaliação é considerada um saber próprio da atividade docente.

Em seu texto sobre a profissionalização da educação, Tardif (2013, p. 561) enfatiza que "o antigo saber de experiência sobre o qual se fundava a formação em escolas normais deve dar lugar ao conhecimento especializado, baseado na pesquisa universitária". Assim, o *savoir-évaluer*, como prática inerente ao trabalho do professor, deveria receber uma notável instrução nos cursos preparatórios.

O Gráfico 2 também revela que apenas 28,8% dos respondentes declararam ter estudado avaliação educacional no nível da graduação e 21,1% em cursos de avaliação, reforçando a urgência da presença dessa matéria em processos de formação tanto inicial como continuada. Contudo, não há evidências de quais os indicativos de qualidade para essa formação, qual a carga horária ideal a ser dedicada a esses cursos, se devem ser cursos presenciais ou a distância, se deveriam ser obrigatórios ou optativos e, principalmente, quais são os conteúdos adequados e de que modo eles serão trabalhados.

Reiterando a constatação que fizemos a respeito dessa lacuna na formação docente, mais da metade dos professores que participaram de nossa pesquisa afirmou nunca ter participado de atividades de formação continuada que abordassem a avaliação da aprendizagem (58,4%, N=633). Cerca de 24,2% (N=262) já haviam participado de formação continuada em avaliação da aprendizagem, 15,1% (N=164) participaram de formações em outros temas ligados a avaliação e apenas 12,4% (N=134) participaram de formação em avaliação externa.

A constatação de que os professores aprendem a avaliar por meios menos formalizados, sem negar a importância desse tipo de aprendizado, sublinha a preocupação com o fato de que tais expedientes não permitem a adoção de processos avaliativos mais consistentes. Gatti (2003, p. 99) enfatiza que

> A avaliação a ser desenvolvida pelos professores em classe tem merecido alguns estudos, mas, em geral, pouca ou nenhuma orientação se dá nos cursos de formação de professores sobre este aspecto tão importante do desenvolvimento das atividades escolares.

Ao cotejarem os resultados da avaliação da aprendizagem externa da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a Prova São Paulo[26], com os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações internas, realizadas pelos próprios professores de uma escola de ensino fundamental, Alavarse, Machado e Leme (2013, p. 11) identificaram algumas incongruências, pois

> Em uma classe de 2° ano com, aproximadamente, 40 alunos, em língua portuguesa, encontramos dois alunos que obtiveram conceito NS (não suficiente) nas avaliações internas e foram reprovados, embora tenham ficado nos níveis adequado e avançado na Prova São Paulo. Por outro lado, encontramos um aluno que embora tenha ficado com conceito S (Suficiente) na avaliação dos professores não conseguiu ultrapassar o nível básico na Prova São Paulo. Nessa mesma turma, porém na disciplina de matemática, a incongruência permanece. Três alunos foram considerados reprovados pelos professores, embora tenham ficado entre os níveis adequado e avançado na Prova São Paulo e, seis alunos que obtiveram conceito S (Suficiente) dos professores figuraram entre aqueles com resultado abaixo do básico na Prova São Paulo.

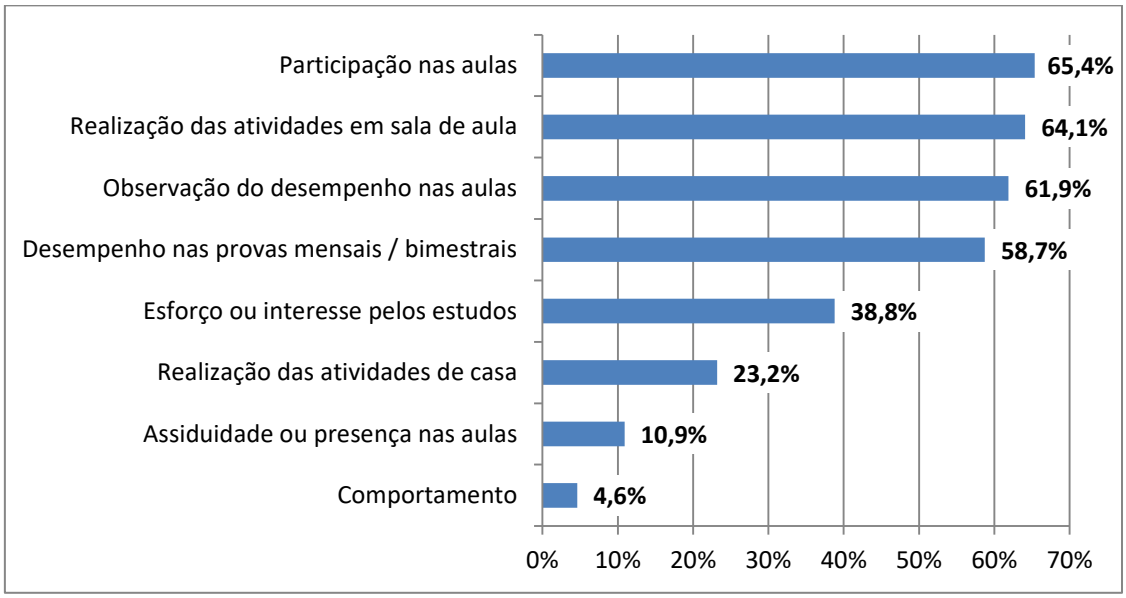
A investigação indicou que os conceitos atribuídos pelos professores podem estar ancorados em critérios que não condizem com aquilo que, em tese, estariam avaliando. Embora os professores declarem avaliar o conhecimento dos alunos, costumam incorporar aos seus julgamentos outros componentes, como comportamento, participação, realização de tarefas etc. Apesar de tais aspectos serem considerados pertinentes ao processo pedagógico, como condição para o bom desenvolvimento da

[26] A Prova São Paulo classificava os alunos, a partir da proficiência atingida em provas padronizadas, em quatro níveis: abaixo do básico, básico, adequado e avançado. As provas internas dos professores atribuem conceitos que podem ser: NS (não suficiente), S (suficiente) e P (plenamente suficiente), sendo que os alunos que obtêm NS são reprovados (ALAVARSE; MACHADO; LEME, 2013). Foi uma iniciativa da SME durante o período de 2007-2012. Suspensa de 2013 a 2017 e retomada novamente em 2017.

aprendizagem, os resultados sugerem a presença de subjetividade na avaliação em vez de procedimentos sistematizados e objetivos.

Em nossa pesquisa, detectamos que a participação dos alunos nas aulas é o critério[27] de avaliação mais utilizado pelos professores, com 65,4%, como ilustra o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Critérios de avaliação*



Fonte: Elaboração da autora. Questionários 2015.1, 2015.2 e 2016. RME-SP
* Este item do questionário admitia que o respondente assinalasse mais de uma alternativa.

Contudo, a observação indicada em terceiro lugar como um critério de avaliação, além de um aspecto subjetivo, seria considerada um instrumento de avaliação e não critério. Além de um entrave conceitual, o fato de 61,9% dos professores terem mencionado esse aspecto pode ser problematizado: o que estaria sendo objeto dessa observação?

Também foram apontados como critérios, mas em menor escala, o esforço ou interesse dos alunos pelos estudos (38,8%), a assiduidade ou presença nas aulas (10,9%) e comportamento em sala (4,6%). A frequência de critérios subjetivos nas respostas dos professores realça fragilidades na prática avaliativa que precisam ser destacadas, dadas as potenciais implicações do julgamento do professor na trajetória escolar dos alunos.

[27] Embora, a rigor, a participação dos alunos nas aulas, por exemplo, não seja um critério de avaliação da aprendizagem e sim um objeto de avaliação, mantivemos o questionamento sobre esse e outros aspectos, tais como esforço, assiduidade e comportamento, devido a sua presença na fala dos professores e na composição das notas, como destaca a literatura. Não há uma avaliação formal desses aspectos, mas mesmo assim é uma marca nos processos de avaliação conduzidos pelos docentes.

O caráter sociológico da avaliação já era discutido por Afonso (2009) ao descrever sua possibilidade de impacto na vida escolar, social e econômica dos indivíduos. Retratando a heterogeneidade de juízos dos professores, Crahay (1996; 2002 e 2009) reforça o cuidado para que a avaliação não seja amplificadora das diferenças, promovendo o insucesso escolar. Sublinhamos que aspectos subjetivos também têm valor e, muitas vezes, podem representar condições favoráveis para o desenvolvimento das aprendizagens, por isso a forte correlação entre esses aspectos e o rendimento alcançado em si. A avaliação de aspectos cognitivos e atitudinais dos alunos são desejáveis, desde que não haja interferência de uma dimensão na outra.

Por outro lado, compondo critérios de avaliação mais objetivos, 64,1% dos professores afirmaram considerar a realização das atividades propostas em sala de aula, resposta que ficou na segunda posição. A verificação do desempenho dos alunos nas provas mensais / bimestrais ocupou o quarto lugar nas indicações dos docentes, com 58,7%. Já o cumprimento das atividades para casa foi o sexto critério de avaliação mais mobilizado pelos professores, com 23,2% das respostas.

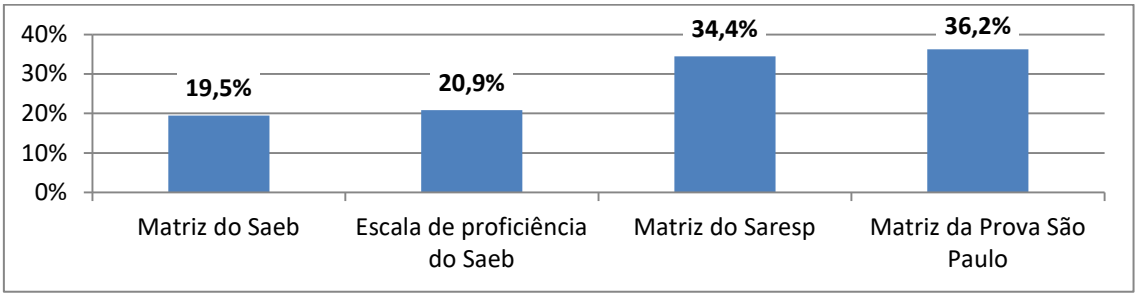
A escolha do comportamento e da participação dos alunos como objetos de avaliação evidenciam a dificuldade que os professores têm nesta prática, pois, embora sejam relevantes para a aquisição de aprendizagens, esses aspectos não seriam objetos prioritários de avaliação, desviando o foco da aprendizagem de conteúdos, objetivo central das atividades de ensino. Adicionalmente, a avaliação desses quesitos de acentuado caráter subjetivo costuma ser realizada sem a devida precisão por meio de procedimentos de observação, não havendo rigor e registro. A preocupação com aspectos comportamentais denota também o caráter de controle de que ainda se reveste a avaliação e levanta a suspeita de que alunos mais tímidos ou mais irrequietos, por exemplo, possam ser prejudicados quando se privilegia os critérios "participação" e "comportamento".

Avaliar não é tarefa simples, pelo contrário, exige grande responsabilidade do docente. Requer respaldo teórico e técnico para a coleta de dados que apoiem seu julgamento em evidências consistentes. Mas, se os professores não têm formação em avaliação, como podem ser capazes de escolher as melhores estratégias para avaliar o desempenho de seus alunos? O tópico seguinte abordará as consequências desses hiatos da formação docente em avaliação para esta prática cotidiana e para a relação dos professores com as avaliações externas.

3.3. Necessidades formativas em avaliação da aprendizagem externa e interna

Em relação ao conhecimento dos docentes em **avaliação da aprendizagem externa**, a pesquisa revelou que cerca de 80% dos docentes desconhecem a escala de proficiência do Saeb (79,1%) e sua matriz de referência (80,5%). Este quadro é atenuado, mas ainda assim há um homogêneo desconhecimento, quanto mais o órgão organizador do exame se aproxima da escola. A matriz do Saresp, iniciativa estadual, não é conhecida por 65,6% dos docentes. Já a matriz da Prova São Paulo, iniciativa municipal é desconhecida por 63,8% dos respondentes, conforme indica o Gráfico 4.

Gráfico 4 – Conhecimento dos docentes sobre avaliação da aprendizagem externa*

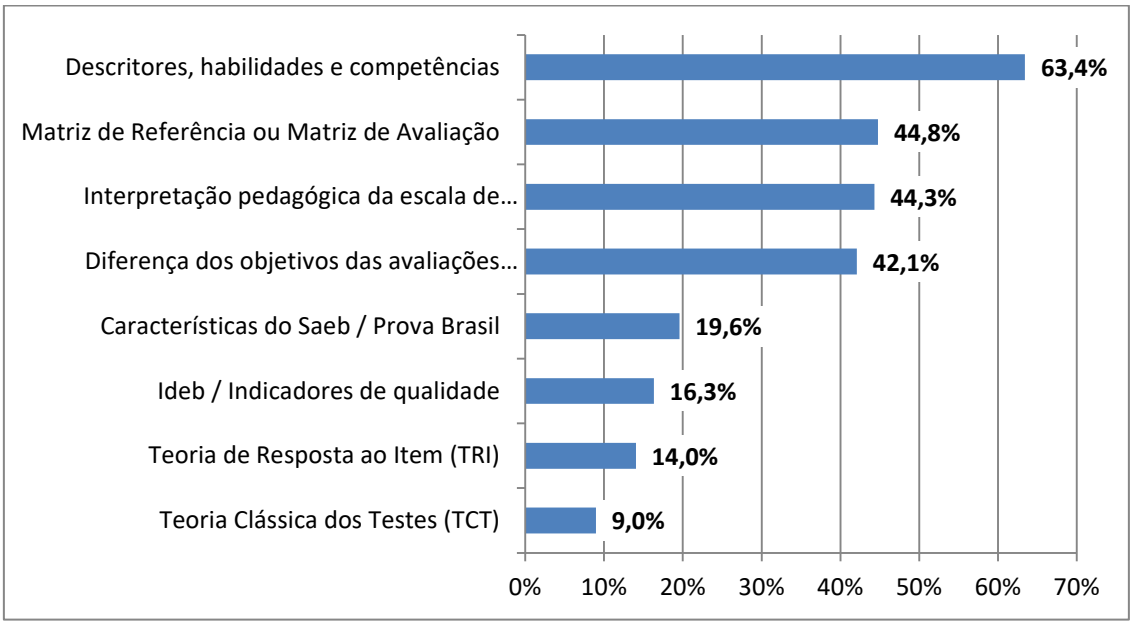


Fonte: Elaboração da autora. Questionários 2015.1, 2015.2 e 2016. RME-SP
* Este item do questionário admitia que o respondente assinalasse mais de uma alternativa.

Esse resultado corrobora com o argumento de criação de iniciativas locais próprias, sejam elas estaduais ou municipais, para potencializar o domínio dos processos e dos resultados visando uma melhor apropriação das avaliações externas pelas escolas. Contudo, como os dados indicam, esses mecanismos são insuficientes para o alcance desse objetivo, cabendo a utilização paralela de outras medidas para potencializar a absorção desses dados na rede. Nesse sentido, a formação em avaliação é peça chave para uma maior capilaridade nas práticas escolares, orientando intervenções pedagógicas que visam o progresso das aprendizagens dos alunos.

Interessados em mapear as necessidades formativas dos professores, tanto em avaliação da aprendizagem interna quanto externa, investigamos os principais temas de interesse apontados nesse campo pelos docentes. Os resultados estão expressos no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Demandas formativas em avaliação da aprendizagem externa*



Fonte: Elaboração da autora. Questionários 2015.1, 2015.2 e 2016. RME-SP
* Este item do questionário admitia que o respondente assinalasse mais de uma alternativa.

O tema mais indicado entre os docentes foi descritores, habilidades e competências, com 63,4%. Isto revela, por um lado, uma incompreensão em relação a esses termos técnicos, e por outro lado, um interesse em melhor entendê-los.

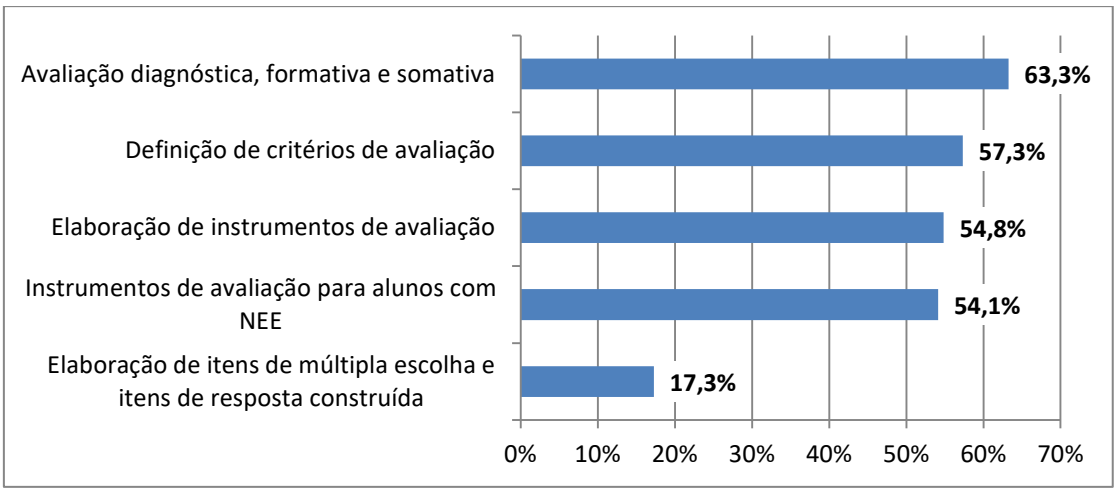
O interesse pela Matriz de referência das avaliações, apontado por 44,8% dos respondentes, sugere que conhecer os conteúdos além de transparência ao processo de avaliação possibilita a quebra de resistências, pois o desconhecimento a respeito de como são constituídas as provas pode gerar resistências.

Interpretação pedagógica da escala de proficiência obteve 44,3% das respostas, indicando também uma abertura para o potencial uso pedagógico das informações obtidas por meio dos testes.

A necessidade de esclarecimento pode ser verificada também nas respostas dos 42,1% que apresentaram interesse nas diferenças dos objetivos das avaliações externas e internas. Agrupadas num segundo bloco encontramos menor interesse dos docentes em temas como as características do Saeb/ Prova Brasil (19,6%), Indicadores de qualidade /Ideb (16,3%), TRI (14,0%) ou TCT (9,0%), que tiveram indicações menos expressivas.

Em nossa pesquisa, apenas 24,2% dos professores haviam participado de formação em **avaliação da aprendizagem interna**. Questionados sobre o que gostariam de aprender sobre avaliação interna, suas opiniões dão base aos resultados expressos no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Demandas formativas em avaliação da aprendizagem interna*



Fonte: Elaboração da autora. Questionários 2015.1, 2015.2 e 2016. RME-SP
* Este item do questionário admitia que o respondente assinalasse mais de uma alternativa.

Os dados revelam uma preocupação teórica e prática em relação à avaliação, sugerindo, possivelmente, certo nível de consciência no que diz respeito às fragilidades de formação nesses temas. Ao mesmo tempo em que grande parte dos professores (63,3%) indicou o interesse em aprender sobre avaliação diagnóstica, formativa e somativa, parcela expressiva de docentes também manifestaram desejo em estudar mais sobre critérios (57,3%) e instrumentos de avaliação (54,8%).

Embora os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) sejam menos numerosos, o desafio de desenvolver um trabalho com eles acaba sendo algo que toca o professor de uma maneira muito particular. Por volta de 54,1% dos docentes teriam interesse em aprender mais sobre instrumentos de avaliação para esse grupo de alunos. Isso pode estar relacionado a uma preocupação em superar um atendimento assistencial e de fato prestar um atendimento pedagógico para esses alunos.

A elaboração de itens de múltipla escolha e itens de resposta construída foi indicada pelo menor número de professores (17,3%), sugerindo desconexão entre o que a literatura diz sobre o *teach to test*, termo encontrado na literatura norte americana para designar a indução de um trabalho escolar de treinamento dos alunos para os exames em larga escala, de modo a familiarizar e, com isso, potencializar seu desempenho nos

testes. O fraco interesse dos docentes nesse tema na formulação de itens no formato dos exames em larga escala refuta o discurso de que as avaliações estariam ditando o trabalho da escola e de seus profissionais.

3.3.1. Demandas formativas em avaliação: resultados de outras pesquisas

Conforme o questionário contextual da Prova Brasil 2017, aplicado aos professores dos 5º e 9º anos da RME-SP, os docentes parecem ser receptivos às atividades de Desenvolvimento Profissional (DP). De 5.482 questionários respondidos, 88% dos professores gostariam de ter participado de mais atividades do que participaram[28]. Dentre os impedimentos da participação do professor, estão os seguintes motivos: conflito com o horário de trabalho (79%); indisponibilidade de tempo (78%); preço era muito caro/eu não podia pagar (57%); não houve oferta na área de interesse (26%). Há que se destacar fragilidades nos canais de comunicação com o professorado. Não sem frequência as oportunidades formativas deixam de chegar aos professores que, por essa razão, deixam de participar (28%). Em 6% dos casos os docentes afirmaram que o diretor nunca informa os professores sobre as possibilidades de aperfeiçoamento profissional e, em 22%, o diretor comunica algumas vezes.

O questionário, ainda, levanta a necessidade de aperfeiçoamento profissional em algumas temáticas[29], entre elas as metodologias de avaliação dos alunos. Neste tema, 46% dos professores indicaram necessidade moderada (34%) ou alta (12%), 36% indicaram baixo nível de necessidade e, dado o foco de nossa pesquisa, vale destacar que apenas 18% dos pesquisados afirmaram não haver necessidade de formação neste assunto.

Sztajn, Bonamino e Franco (2003) analisaram como questionários de levantamento em avaliação educacional se relacionam com achados de pesquisas educacionais sobre formação de professores. O estudo identificou que o Saeb, ao longo de seus ciclos, refinou seus questionários contextuais, buscando incluir várias dimensões que caracterizam a formação do professor, com o intuito de melhorar a qualidade das inferências que podem ser feitas a partir de seus resultados. Essa preocupação auxiliaria

---

[28] Item 33 do questionário dos professores (Prova Brasil, 2017).
[29] Item 30 do questionário dos professores (Prova Brasil, 2017).

na priorização acerca das medidas a serem tomadas com relação à escola, considerando que o esforço brasileiro para detalhar a formação docente era crescente.

Num panorama mais amplo, em março de 2017, a Organização de Estados Iberoamericanos (OEI) realizou um levantamento de demandas formativas entre professores da América Latina que contou com a participação de mais de 1.300 professores. Avaliação Educacional está entre os temas mais demandados, com 17%, ao lado de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para Educação, com a mesma percentagem, seguido por projetos de Inovação, com 16% (*Centro de Altos Estudios Universitarios* [CAEU] da OEI, 2017, p. 17). Os dados podem ser úteis para analisar a adequação dos programas de treinamento e impulsionar a oferta de formações em temas demandados pelos professores.

Uma pesquisa internacional de grande alcance é a *Teaching and Learning International Survey* (Talis) (OCDE, 2013; 2018)[30], que apresenta dados internacionais comparáveis sobre o ambiente de aprendizagem e as condições de trabalho dos professores. As análises decorrentes permitem identificar quais países enfrentam desafios semelhantes e aprender com o intercâmbio de experiências de políticas públicas. Os relatórios avaliam as maneiras pelas quais os professores adquiriram seus conhecimentos e habilidades durante sua formação inicial, bem como através do desenvolvimento profissional contínuo ao longo de sua carreira.

Fizeram parte da edição 2013 da Talis não apenas países integrantes da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – entidade coordenadora da pesquisa –, mas também outras nações emergentes e países menos desenvolvidos economicamente. Além do Brasil, Polônia, Bulgária, Croácia, Malásia e Romênia também fazem parte do conjunto de nações integrantes desta edição. Da edição de 2018, participaram: a província de Alberta (Canadá), Arábia Saudita, Argentina, Austrália, Áustria, Bélgica, Brasil, Bulgária, Cazaquistão, Chile, Cingapura, Colômbia, Coréia, Croácia, Dinamarca, Emirados Árabes Unidos, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Geórgia, Hungria, Inglaterra (Reino Unido), Islândia, Israel, Itália, Japão, Letônia, Lituânia, Malta, México, Republica

[30] Iniciada em 2008 com 24 países, com foco nos anos finais do ensino fundamental, a TALIS de 2013 cobre mais de 30 países e, apesar do foco nos anos finais, alguns países optaram por pesquisar também escolas dos anos iniciais do ensino fundamental (6 países) e de ensino médio (10 países), 8 países optaram ainda por análises adicionais pesquisando escolas que participaram do Programa Internacional de Avaliação de 2012 (Programme for International Student Assessment - PISA). Disponível em: https://www.oecd.org/edu/school/TALIS-2013-country-note-Brazil-Portuguese.pdf.

Suécia, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Portugal, República Checa, Romênia, Rússia, Turquia, Vietnam e a cidade de Shangai (China).

Na Talis 2013, os professores declararam participar de atividades de Desenvolvimento Profissional (DP) nos últimos 12 meses, totalizando, em média, 21 dias em formação em organizações externas (mais dias se comparado à média de sete dias dos países da Talis). Quase todos os professores de países da OCDE (94%) afirmaram ter participado de pelo menos uma atividade de desenvolvimento profissional no ano anterior à pesquisa e, no Brasil não foi muito diferente disso (87%). E 82% dos professores relatam que a formação teve um impacto positivo em suas práticas de ensino. Escolas com mais práticas relacionadas ao desenvolvimento profissional docente (especialmente o conhecimento dos professores e rede de pares) têm professores mais satisfeitos, que se sentem mais capazes e com maior *status* na sociedade.

De acordo com a Talis 2018 (OCDE, 2019), em geral, cursos e seminários fora da escola são os formatos mais comuns de desenvolvimento profissional. No Brasil, 65% dos professores participam desse tipo de formação. Formação entre pares, todavia, se faz presente apenas em 25% das iniciativas, diferentemente dos outros países participantes do Talis, apesar de a aprendizagem colaborativa seja um dos aspectos da formação que os professores identificam como mais impactantes para eles.

Mas ainda falta abordar algumas áreas de desenvolvimento profissional, segundo os professores. O desenvolvimento de competências avançadas em TIC é uma área em que os professores dizem necessitar de mais formação, assim como o ensino em ambientes multiculturais e/ou multilíngues e o ensino de alunos com necessidades especiais. Os docentes também manifestaram a necessidade de desenvolvimento profissional em práticas de avaliação dos alunos, com cerca de 15%.

Os relatórios reforçam a relação entre profissionalismo do professor e a aprendizagem dos alunos, mediante o desempenho em testes em larga escala. Considerando que os professores são peça chave no processo de ensino e aprendizagem, esses profissionais necessitam de oportunidades de desenvolvimento profissional para serem eficazes em sua atuação de sala de aula. Os dados revelam que, em geral, os professores são mais propensos a participar do desenvolvimento profissional em países onde recebem melhor suporte financeiro para tais atividades.

A pesquisa Talis constatou também que receber *feedback* (retorno) sobre as práticas de ensino está associado com eficácia e satisfação profissional dos professores. Comparado a outros países, no Brasil, mais professores relatam que o *feedback* que eles receberam resultaram em mudanças positivas em sua prática docente (80%) ou no uso que eles fazem das avaliações de alunos para melhorar o aprendizado (78%). Ao menos oito entre dez professores no Brasil relatam receber algum retorno após alguma forma de observação de suas aulas e da análise das notas dos seus alunos, resultado similar à média da Talis em relação à observação de suas aulas, porém mais alto em relação às notas dos seus alunos (TALIS, 2013). Na Talis de 2018, 84% dos professores brasileiros disseram avaliar rotineiramente o progresso de seus alunos observando-os e fornecendo *feedback* imediato (média da OCDE 79%), enquanto 94% dos professores relataram administrar as avaliações aos seus alunos (média de 77% da OCDE) e 40% dos professores avaliam seu próprio progresso (média da OCDE de 41%).

Embora os dados permitam que se tenha uma ideia das demandas de formação do professorado brasileiro, requereria informações mais detalhadas para um cálculo mais preciso. Este quadro demonstra apenas as necessidades de formação inicial, abrindo outras questões sobre a qualidade das formações, as fragilidades e as lacunas encontradas ao longo do ofício etc. Ao discutir a escolaridade docente *versus* as demandas de formação, Gatti e Barretto (2009, p. 34) advogam que “grande esforço tem sido feito por parte de diferentes instâncias não só para preparar os novos profissionais que deverão prover as futuras necessidades do setor, como também para elevar o patamar de formação dos professores em serviço”.

Nossa pesquisa, bem como as outras apresentadas, reforça a necessidade e a demanda por formação específica em avaliação no próprio seio do professorado, sendo impreterível uma resposta sistêmica contundente a esse aspecto, algo que, pelo menos até o término desta Tese, ainda não se pode verificar.

Capítulo 4 – Implicações das lacunas formativas em avaliação educacional

4.1. Tratamento e análise das bases de dados

Concluída a tabulação das respostas aos questionários, em 2017, foram necessários alguns ajustes na base de dados devido às mudanças feitas nos questionários durante as três edições, para a compatibilização dos dados. Utilizamos como referência o questionário aplicado na última edição da Formação, pois é o maior em número de questões e, também, em número de respondentes. Inicialmente, agrupamos os itens idênticos ou que não foram alterados e os itens que não possuem alterações significativas. Depois separamos os itens que não foram aplicados nas três edições. Para a Tese, analisamos apenas os itens aplicados nas três edições. Em razão de problemas no preenchimento do questionário, devido ao não cumprimento das instruções expressas no próprio instrumento, como "indicar apenas uma ou até três alternativas" e para evitar a perda de respostas, cada alternativa de resposta foi tomada como unidade de análise. Desse modo, o questionário, originalmente composto por 25 itens, teve suas alternativas convertidas em 111 itens. As respostas a cada item receberam processamento binário (1 se indicado e 0 se não for indicado, ou seja, 0 para não e 1 para sim). Respostas nulas e respostas em branco foram consideradas "0 = não indicadas". Também excluímos itens de resposta construída, como "outros", que requer uma explicação posterior, devido à complexidade de operacionalizar a análise *versus* o tempo disponível para análise.

Após as decisões descritas anteriormente, nosso banco de dados se constituiu de variáveis discretas e dicotômicas. Nestes casos, o teste não paramétrico recomendado é o qui-quadrado (X^2). O objetivo deste método de análise é verificar se existe uma dependência entre as variáveis qualitativas. No teste do qui-quadrado, trabalhamos com duas hipóteses: i) a hipótese nula (H_0) de que não existe uma relação estatisticamente relevante entre as variáveis; ii) e a hipótese alternativa (H_1) confirmando uma relação estatisticamente significativa entre as duas variáveis tratadas.

Assim, selecionamos 25 variáveis, sendo três delas as principais – pois estavam especificamente relacionadas à ausência de formação em avaliação – para realizar o

teste de dependência do qui-quadrado e verificar se existe uma relação estatisticamente significativa entre a formação dos professores em avaliação e as seguintes possibilidades: i) sua concepção de avaliação; ii) os critérios de avaliação adotados; iii) sua crença na reprovação; iv) as necessidades formativas em avaliação; v) sua relação com avaliações externas; e vi) sua relação com os principais desafios da prática avaliativa.

As variáveis selecionadas são as seguintes: aprendeu a avaliar na prática diária (Q15_2); nunca participou de formação continuada em avaliação (Q17_4) e falta de formação em avaliação como um desafio da prática avaliativa (Q14_5). Cada uma dessas três variáveis de base foi cruzada com um conjunto de outras variáveis, resultando em 69 testes[31]. Contudo, apenas em 18 delas as hipóteses alternativas foram aceitas[32], a saber:

Quadro 7 – Resultados do Teste X^2 para as variáveis selecionadas

Variáveis A	Variáveis B	Nº	Valor	Sig	V de Cramer
15_2: Aprendeu a avaliar na prática cotidiana N = 922 (85,13%)	17_4: Nunca participou de formação continuada em avaliação.	561	14.68	0,000	0.116
	18_3: Necessidade de formação em definição de critérios de avaliação.	547	10.01	0,002	0.096
	18_7: Necessidade de formação em interpretação pedagógica de avaliações externas.	424	6.97	0.008	0.080
	21_10: Nenhuma avaliação externa afeta o trabalho docente.	282	5.18	0.023	0.069
	23_4: Necessidade de apoio técnico especializado para melhorar o uso das avaliações externas.	216	4.94	0.026	0.068
17_4: Nunca participou de formação continuada em avaliação N = 633 (58,45%)	7_3: Concepção de avaliação classificatória.	133	7.06	0.008	0.081
	10_5: Participação pertinente em classe como um critério de avaliação.	437	9.03	0.003	0.091
	14_7: Falta de orientação da coordenação pedagógica dificulta a prática avaliativa.	76	8.70	0.003	0.090
	20_12: Não conhece os resultados das avaliações externas.	21	4.26	0.039	0.063
	21_10: Nenhuma avaliação externa afeta o trabalho docente.	205	7.14	0.008	0.081
14_5: Falta de formação e avaliação como um desafio da prática avaliativa N = 389 (35,92%)	10_8: Esforço ou interesse pelos estudos como critério de avaliação.	136	3.73	0.053	0.059
	13_1: Concepção de reprovação como uma nova oportunidade de aprendizagem.	236	17.32	0.000	0.126
	13_2: Concepção de reprovação como uma maneira de trazer ganhos ao aluno.	206	11.95	0.001	0.105
	14_7: Falta de orientação da coordenação pedagógica dificulta a prática avaliativa.	128	160.94	0.000	0.385
	18_3: Necessidade de formação em definição de critérios de avaliação.	245	7.90	0.005	0.085
	18_7: Necessidade de formação em interpretação pedagógica de avaliações externas.	201	13.29	0.000	0.111
	23_3: Necessidade de curso de interpretação dos resultados para melhorar o uso das avaliações externas.	161	5.85	0.016	0.074
	23_4: Necessidade de apoio técnico especializado para melhorar o uso das avaliações externas.	108	10.65	0.001	0.099

Fonte: Elaboração da autora.

[31] A síntese dos testes pode ser conferida nos apêndices desta Tese.

[32] As saídas do SPSS para as 18 variáveis estatisticamente significativas também estão disponibilizadas nos apêndices.

A última coluna da tabela mostra o *V de Cramer*[33], que indica o tamanho do efeito desta relação de dependência entre as variáveis testadas. Esse grau de associação varia entre 0 e 1, sendo que, quanto mais próximo de 1, mais associadas as variáveis estão. À exceção da falta de orientação da coordenação pedagógica como uma dificuldade da prática avaliativa, que teve um efeito de tamanho médio (0.385 ou 38,5%), em geral os resultados são menores que 0.1, representando um efeito de tamanho pequeno, mas não negligenciável. Os resultados que comprovam a relação estatisticamente significativa serão apresentados e discutidos, à luz da literatura, neste capítulo.

4.2. Caracterização da amostra

Para a caracterização da amostra, serão utilizadas cinco variáveis: i) o perfil do respondente; ii) o mais alto grau de formação; iii) instituição de ensino superior; (iv) tempo de trabalho em educação; e (v) tempo de trabalho como professor.

A amostra é quase uniformemente composta por professores, sendo que 41,1% deles atuam nos primeiros anos do ensino fundamental, 49,4% nos anos finais e 9,5% nos dois segmentos.

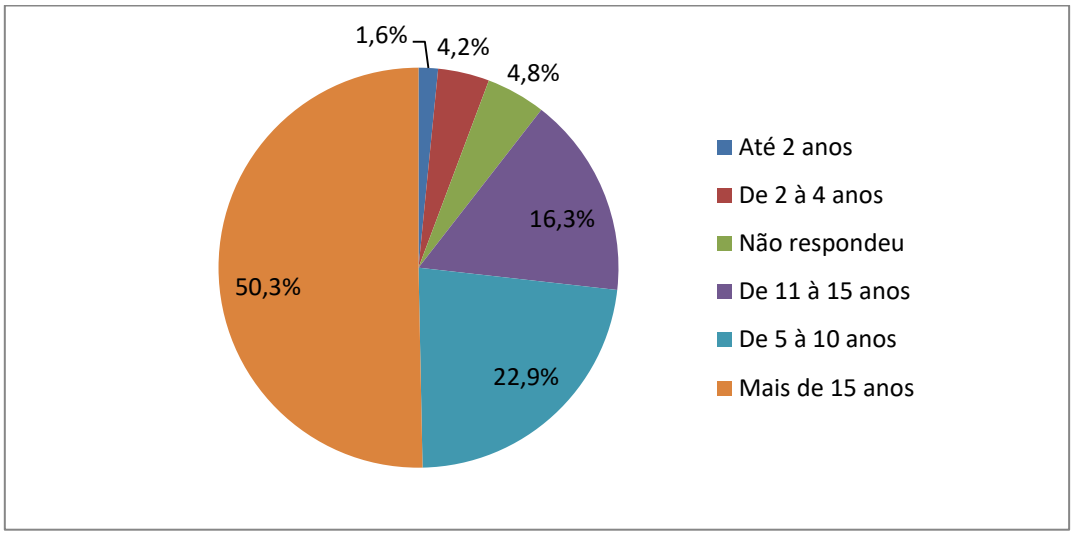
Mais da metade dos professores (65,3%) é realizou sua formação profissional em instituições privadas, seguidos por 21,5% que têm formação mista, ou seja, parte em instituições públicas e outra parte em privadas. As universidades públicas – federais, estaduais ou municipais – respondem por apenas 12,7% dos profissionais da rede municipal de São Paulo.

Em termos de formação de professores, 48,2% relataram ter Especialização como o nível mais alto de formação. Graduados em outras áreas somam 20,3% e Pedagogos 19,7%. Docentes que acumulam ambas as formações 9,9%. Apenas 17 pessoas fizeram Mestrado (1,6%) e uma fez Doutorado (0,1%). Três não responderam (0,3%).

A maioria da amostra é composta por professores com vasta experiência em educação. Pouco mais da metade deles (50,3%) tem mais de 15 anos na área. As outras duas maiores faixas também concentram profissionais experientes, sendo que 22,9% têm entre cinco e 10 dez anos de atuação e 16,3% entre 11 e 15 anos, conforme ilustra o Gráfico 7.

[33] V de Cramer em torno de 0,1 significa um efeito de tamanho pequeno; já um resultado em torno de 0,3 significa um efeito de tamanho médio; e algo em torno de 0,5 significa um efeito de tamanho grande.

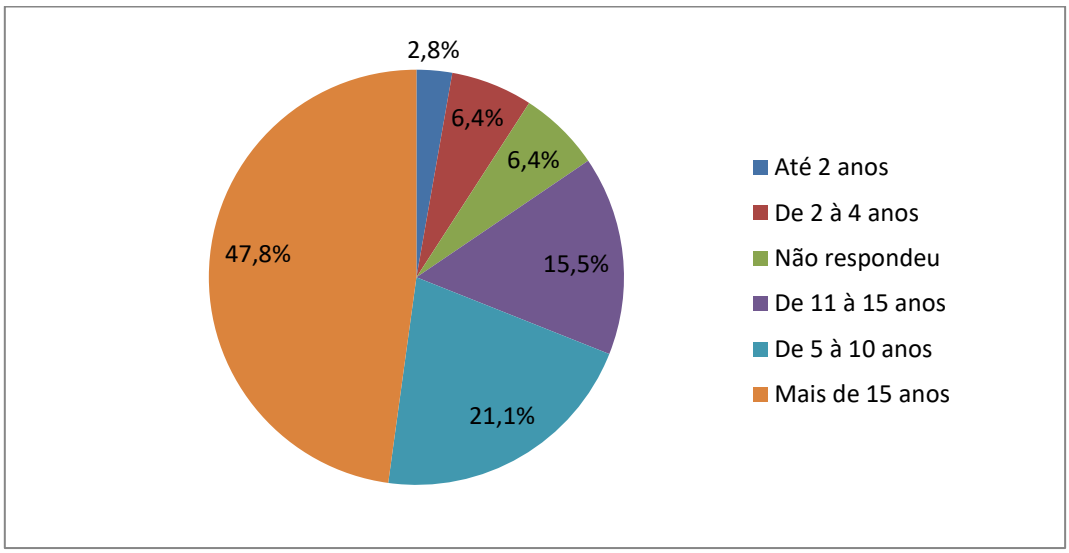
Gráfico 7 – Tempo de experiência na educação



Fonte: Elaboração da autora. Questionários 2015.1, 2015.2 e 2016. RME-SP

No Gráfico 8 vemos que há um grupo muito experiente: quase metade (47,8%) dos professores que participaram da pesquisa tem mais de 15 anos de docência. Semelhante ao aspecto mencionado acima, os demais participantes também estão concentrados nos grupos mais versados – 21,1% dos cinco aos 10 anos e 15,5% dos 11 aos 15 anos.

Gráfico 8 – Tempo de experiência docente



Fonte: Elaboração da autora. Questionários 2015.1, 2015.2 e 2016. RME-SP

Ao mesmo tempo em que temos um grupo bastante experiente, também temos um grupo com boa formação – 48,2% dos professores fizeram cursos de especialização. Apesar de termos uma amostra que pode ser considerada experiente e bem formada,

encontramos em contraponto o dado alarmante de que 85,1% dos professores aprenderam a avaliar na prática cotidiana.

Lembramos que esse quadro se difere do cenário nacional, cujo Indicador de Adequação da Formação Docente (AFD) (INEP, 2018) revela que apenas 66% dos professores da Educação Básica que atuam na rede pública de ensino têm graduação na mesma área em que lecionam ou cursam licenciatura por meio de complementação pedagógica (curso complementar que lhe permite ensinar), o que dá ainda mais destaque a esta questão.

4.3. Implicações da lacuna formativa em avaliação para a prática avaliativa

De modo a verificar possíveis implicações da lacuna formativa em avaliação para a prática avaliativa desenvolvemos testes estatísticos do qui-quadrado (X^2), técnica indicada para verificar relações de dependência entre variáveis qualitativas. Encontramos relação estatisticamente significativa entre a lacuna de formação em avaliação e cinco aspectos das práticas declaradas de avaliação desenvolvidas pelos professores, a saber: i) critérios de avaliação; ii) concepção de avaliação; iii) crenças na reprovação escolar; iv) desafios da prática avaliativa; v) necessidades e demandas formativas. São esses resultados que vamos apresentar nesta sessão.

4.3.1. Definição de critérios de avaliação

Os testes revelaram que não ter participado de formação continuada em avaliação está relacionado estatisticamente com o uso de critérios subjetivos de avaliação da aprendizagem, tais como a participação, como se pode verificar no resultado X^2 (2) = 9,03; $p < 0,05$. Mostraram também que existe uma relação de dependência entre a falta de formação em avaliação e o uso de esforço ou do interesse pelos estudos como um critério de avaliação da aprendizagem, conforme X^2 (2) = 3,73; $p < 0,05$.

Tais resultados expressam uma "*hodgepodge*" (miscelânea), conforme ponderação de Brookhart et al. (2016), de evidências cognitivas (conhecimento acadêmico ou proficiência) e não-cognitivas (como comprometimento, esforço, atenção, participação, engajamento, persistência, realização de atividades etc.), incorporando o esforço dos estudantes, aspectos cuja imprecisão não permite identificar o que efetivamente

corresponde ao conjunto de aprendizagens adquiridas ao longo de um determinado período e, consequentemente, inviabilizam seu uso para intervenções pedagógicas (BROOKHART et al., 2016; FELDMAN, 2019; RANDALL; ENGELHARD, 2010).

Como consequência dessa lacuna formativa, os professores não conseguem estabelecer uma conexão mais precisa entre ensino e aprendizagem como um traço do saber docente, o que indica, portanto, que a prática avaliativa docente está ocorrendo "sem indícios de vinculação com processos mais formais e apoiados em teorizações que a área da avaliação acumulou em mais de 100 anos de existência" (ALAVARSE, 2013, p. 138).

Esse fenômeno não é recente e nem incorre apenas no Brasil. A presença de variáveis não cognitivas como critérios de avaliação passou a ser estudada no decorrer do século XX. Estes estudos sugerem que parte da razão para a multidimensionalidade da classificação é que as concepções dos professores sobre o desempenho acadêmico incluem comportamentos que apoiam e promovem as aprendizagens, tais como dedicação e esforço do aluno, e que os professores avaliam esses atributos também como conteúdos na determinação de notas (BROOKHART et al., 2016, p. 826-827). A multidimensionalidade das notas, compostas dessa maneira, não dão aos alunos, pais ou outros educadores informações precisas sobre a aprendizagem. Além disso, a interpretação do trabalho do aluno pelo professor fica comprometida, pois a presença de outros fatores pode sombrear o julgamento e, consequentemente, sua tomada de decisão.

Em Feldmann (2019), encontramos que os professores entram em colapso quando tentam atribuir uma única letra (nota ou conceito) para proficiência, habilidades sociais, comportamento, participação e esforço, dificultando o discernimento de pontos fortes e fracos dos alunos. Examinando atitudes, conhecimentos de base e práticas de professores a respeito da avaliação do progresso dos alunos, Barnes (1985) verificou que os docentes que atuam em sala de aula relataram em entrevistas que se sentiam, muitas vezes, desconfortáveis para realizar a avaliação do aluno. A autora observa um conflito entre a avaliação baseada no rendimento do aluno em comparação com a avaliação com base no esforço.

Vieira e Sforni (2010, p. 49) observam que os professores têm dificuldade em definir parâmetros para a avaliação de conteúdos específicos e insistem em fazer afirmações genéricas e superficiais sobre o assunto, reiterando que a avaliação da aprendizagem é decorrente da própria ação docente. Nesse sentido, Randall e Engelhard (2010)

recomendam maior atenção dos programas de formação em relação às questões relacionadas à avaliação a partir da constatação de que muitos professores, quando confrontados com uma combinação específica de atributos do aluno, confiam mais em medidas como esforço e comportamento.

A análise de Feldmann (2019) reafirma esse quadro e indica que professores escolhem seu modo de classificar os alunos intuitivamente e não fundamentados por uma formação específica, seja inicial ou continuada. Desse modo, Mendes (2006, p. 128) destaca a importância da apropriação pelos professores de aspectos relacionados à avaliação, pois o domínio pedagógico dessas questões exige que eles conheçam e saibam utilizar e discutir seus aspectos técnicos, os critérios avaliativos, os objetivos da avaliação, o diagnóstico das dificuldades encontradas pelos alunos, a utilização de instrumentos (provas, testes, trabalhos individuais e em grupo), para que sejam capazes de acompanhar o desenvolvimento dos discentes ao longo das aulas, analisar os resultados e avaliar o seu trabalho como professor, ou seja, o conteúdo selecionado, a metodologia, os procedimentos didáticos, as formas de avaliação etc.

Iniciativas que colaborem para o aperfeiçoamento do modo como os professores avaliam, apoiando seu julgamento em critérios que correspondam o trabalho dos alunos, melhorará a qualidade da classificação, contribuindo para melhorar a validade, confiabilidade e justiça da classificação.

4.3.2. Concepção de avaliação classificatória

Relacionado ao tópico anterior, o teste do X^2 apontou que a falta de formação em avaliação está relacionada a uma concepção de avaliação classificatória, conforme expresso pelo resultado X^2 (2) = 7,06; $p < 0,05$. Isso significa que os professores consideram que o objetivo principal da avaliação é a simplesmente classificar.

O problema é que tal classificação, que à primeira vista deveria ser relativa ao domínio cognitivo, acaba sendo consolidada por outros fatores, tornando, muitas vezes, o esforço do estudante um elemento-chave na classificação. Não bastando que o dimensionamento do esforço decorra de impressões muito subjetivas, essa situação, mesmo reconhecendo a correlação com a proficiência propriamente dita dos estudantes, viola a recomendação técnica de unidimensionalidade da avaliação, ou seja, a proposta

de avaliar um objeto educacional por vez, agravado pela salientada ausência de interpretação pedagógica dos resultados da avaliação. Entretanto, para muitos professores, é senso comum a crença de que levar em conta muitos fatores é a forma mais justa de se avaliar, o que, por sua vez, revela a necessidade de se avançar na problematização desse quadro com os professores. Barnes (1985, p. 46) discute a complexidade da avaliação do progresso dos alunos e, para ela, "a avaliação do desempenho dos alunos, em algum nível, é uma atividade humana que envolve tanto processos cognitivos de ordem superior como o domínio afetivo no processo de elaborar julgamentos defensáveis".

Sem uma padronização que guie essa classificação encontramos uma variabilidade das notas e conceitos que não necessariamente reflete uma variabilidade de domínios cognitivos dos alunos. Brookhart et al. (2016) detectaram padrões diversos entre redes, escolas e professores no modo de avaliar o desempenho dos alunos, diferença atribuída aos seguintes fatores: (i) diferença ou a falta de critérios de classificação, (ii) a severidade ou a clemência do professor-avaliador, (iii) qualidade dos trabalhos realizados pelos alunos, (iv) escala de proficiência utilizada pelo docente, e (v) até mesmo a erro do professor. Tais práticas de classificação podem variar, ainda, dentro de uma única sala de aula, conforme a compreensão que os professores têm sobre “as circunstâncias individuais do aluno, sua experiência instrucional e percepções de equidade, consistência, precisão e imparcialidade para fazer julgamentos profissionais, em vez de confiar apenas em um algoritmo de classificação” (BROOKHART et al., 2016, p. 827). Essa variação é vista, por alguns professores, como um elemento necessário para uma avaliação mais justa, e não como um problema, embora ela possa ser fundamentada por subjetividades que a alterem, agravando ou melhorando o resultado final, conforme o tipo de relação estabelecido entre professor e aluno.

Como produto desse hiato formativo em avaliação, de acordo com Feldman (2019), as práticas avaliativas tradicionais usadas pelos professores resultam em notas que pouco significam ou que fornecem informações insuficientemente claras tanto para os pais quanto para os estudantes e instituições como as secretarias de educação, no caso do Brasil. Nesse escopo, ao constatar as debilidades das avaliações conduzidas pelos professores, Merle (2018, p. 305) chega à conclusão que "historicamente, tanto a finalidade seletiva das notas é comprovada, quanto sua relevância pedagógica é inexistente".

Brookhart et al. (2016) concluem que as notas representam uma mistura de múltiplos fatores, cognitivos e não cognitivos, e que, apesar das habilidades não cognitivas serem secundárias, elas podem ajudar os alunos a desenvolver habilidades cognitivas. Entretanto, vale destacar, o inverso não ocorre (CUNHA; HECKMAN, 2008, *apud* BROOKHART et al., 2016), ainda que seja sublinhada a importância de que os alunos adquiram tanto as habilidades cognitivas quanto as não cognitivas.

Os professores que consideram esses facilitadores acadêmicos (*academic enablers*) na composição de suas notas reconhecem o importante papel e a contribuição desses fatores, ainda que indireta, na potencialização das aprendizagens. Comportamentos escolares positivos, como: a motivação, a persistência dos alunos, os progressos observados, também comunicam, informalmente, sobre o desenvolvimento das aprendizagens e podem ser uteis pedagogicamente. Por outro lado, o uso de características dos estudantes, tais como gênero, *status* socioeconômico ou mesmo personalidade como critérios para a composição de notas é mais intensamente criticado, inclusive entre os próprios professores, embora isso não evite a presença desses aspectos figurando, de modo velado ou implicitamente, como um critério para a definição da nota (Cf. BROOKHART et al., 2016).

Sujeitas a múltiplas fontes de variação ou mesmo erro, a falta de confiabilidade desta classificação pode gerar consequências educacionais, como ter seu resultado final agravado ou melhorado conforme o tipo de relação estabelecido entre professor e aluno, seja na forma de aprovação ou da reprovação.

4.3.3. Crenças na reprovação escolar

O tratamento estatístico mostrou uma dependência entre os professores que disseram que a ausência de formação em avaliação é um desafio da prática avaliativa e a crença na reprovação escolar como uma nova oportunidade de aprendizagem X^2 (2) = 17,32; $p < 0,05$ e os que consideram a reprovação pode trazer ganhos para o aluno X^2 (2) = 11,95; $p < 0,05$. A lacuna formativa, portanto, está relacionada a uma percepção favorável à reprovação escolar como um mecanismo que permitiria aos estudantes desenvolver o que não aprenderam no ano anterior.

O teste do X^2 mostrou que a fragilidade formativa em matéria de avaliação pode explicar a postura favorável à reprovação, mesmo quando as literaturas nacional e internacional indicam exatamente o oposto, afirmando que a reprovação conturba a trajetória escolar do aluno, é dispendiosa e pode gerar outros resultados negativos, conduzindo a mais reprovação e a menos aprendizado do aluno (HONG; YU, 2007; REBELO, 2009; SOUZA et al., 2012). Entretanto, a ideia da reprovação tende a ser acolhida pelo professorado, seja como ferramenta para o controle dos alunos, pela autoridade que esta prática lhe confere dentro de sala de aula, ou ainda, pelo poder de impacto que esta pode causar na definição do futuro escolar dos estudantes. Um estudo realizado no Brasil, na Suíça, na Bélgica e na Romênia analisou as crenças dos professores sobre reprovação escolar e seus conhecimentos a respeito das pesquisas sobre os efeitos da reprovação e constatou que os professores mais favoráveis à reprovação tinham menos tempo de experiência docente, menos conhecimento de pesquisas sobre os efeitos da reprovação e não possuíam pós-graduação (CENPEC, 2016; RIBEIRO et al., 2018).

A desigualdade educacional de resultados se manifesta, segundo Crahay (2002) de três formas: no acesso, no tratamento e nos resultados. A desigualdade de tratamento ocorre em situações de preconceito racial, de gênero ou de classe social expressos em práticas cotidianas escolares. As taxas de conclusão e os resultados de aprendizagem obtidos pelos estudantes são as principais medidas deste último. Considerando os possíveis efeitos que práticas de avaliação podem ter sobre a trajetória escolar de alunos (CORTESE, 2006; CRAHAY, 2002) e, sobretudo, que podem ser decorrentes de lacunas formativas que se manifestam no cotidiano escolar, como apontaram os estudos de Freire (2017) e Siqueira (2017), se faz necessário dar luz a esse problema. Em Brackett et al. (2013) encontramos, inclusive, evidências de que as emoções dos professores podem influenciar as notas que atribuem a seus alunos.

Analisando o sistema americano, Feldman (2019) identificou que, com frequência, as práticas tradicionais de avaliação sofrem vieses implícitos de preconceitos raciais, de classe social e/ou de gênero. Consideramos que a escola deveria, por meio de oportunidades educativas, atuar para minimizar as desigualdades que extrapolam seus muros e não reforçar a reprodução desse quadro. Por essa razão, a avaliação não pode ser tratada de modo banal ou desimportante. A lacuna formativa em avaliação pode conduzir a definição equivocada de critérios de avaliação. Isso pode comprometer a

avaliação, tornando-a subjetiva e dificultar sua utilização para o incremento da aprendizagem dos estudantes, sendo este um de seus usos ou objetivos.

Brookhart (1994) fez uma revisão de 19 estudos empíricos de práticas de classificação realizadas por professores, suas opiniões e crenças, e constatou, dentre outras coisas, que as práticas de classificação utilizadas são inconsistentes no que diz respeito ao propósito ou à extensão em que os fatores não cognitivos são considerados, e refletiram as diferenças inerentes às crenças e valores dos docentes, o que tornam esses resultados não comparáveis. Os professores consideram que as realizações dos alunos na escola incluem o trabalho dos estudantes como um todo, não apenas o resultado final. Em 12 dos estudos, os professores incluíram fatores não cognitivos nas notas, incluindo capacidade, esforço, seus progressos, conclusão dos trabalhos e outros comportamentos dos alunos. Também foi verificado que os docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental tendem a utilizar mais evidências informais de aprendizagem em conjunto com as avaliações de desempenho dos estudantes do que os docentes que atuam nos anos finais e no Ensino Médio (BROOKHART et al., 2016, p. 825-824).

Tais pesquisas endossam a necessidade de ampliação de formações sobre avaliações nas escolas, uma vez que tais discrepâncias poderiam definir a reprovação ou não dos estudantes. Os juízos emitidos pelos professores, caracterizados por algum grau de subjetividade, podem ter consequências de longo alcance, impactando não só o percurso acadêmico dos estudantes, mas podendo também ter desdobramentos para sua vida social.

4.3.4. Desafios da prática avaliativa: necessidades e demandas

Em relação às **avaliações da aprendizagem internas**, os testes de significância estatística também confirmam que professores que indicaram a falta de formação em avaliação como um desafio da prática avaliativa demandam por formação na definição de critérios de avaliação interna X^2 (2) = 7,90; $p < 0,05$. A relação entre essas variáveis lança luz na percepção do próprio professor a respeito da lacuna em sua formação neste importante tópico. O despreparo dos docentes neste domínio torna a prática intuitiva constituindo, portanto, um desafio a ser enfrentado. Isso é reiterado no cruzamento de outras variáveis, como a dos professores que aprenderam a avaliar na prática cotidiana

serem fortes candidatos a indicar necessidades formativas em questões relacionadas à avaliação, tais como o desenvolvimento de critérios X^2 (2) = 10,01; $p < 0,05$.

Essa lacuna na formação coloca o docente na dependência de terceiros. Os professores que afirmaram que a falta de formação em avaliação é um desafio da prática avaliativa, por exemplo, indicaram a falta de orientação da coordenação pedagógica como algo que dificulta a prática avaliativa X^2 (2) = 160,94; $p < 0,05$. Da mesma forma, os professores que não participaram de formação continuada em avaliação têm uma tendência estatisticamente significante em atribuir à falta de orientação da coordenação pedagógica suas dificuldades na prática avaliativa X^2 (2) = 8,70; $p < 0,05$. O problema é que, muitas vezes, o profissional que desempenha o papel de coordenador tem esses mesmos problemas de formação e, portanto, não tem condições de dar esse apoio que, embora seja importante, não resolve o problema por si só.

Os resultados de nossa pesquisa reforçam a necessidade de incremento dos processos de formação em serviço em avaliação educacional para professores. Iniciativas dessa natureza forneceriam fundamentação teórica e preparo técnico para a realização de práticas avaliativas, uma vez que a avaliação determina trajetórias escolares e, pode alimentar o fracasso escolar. Desse modo, como defendem Guimarães e Souza (2011, p. 314),

> Urge oferecer-lhes condições para refletirem acerca de suas práticas, pensarem alternativas, experimentarem outras veredas, acertarem, errarem, construindo-se e reconstruindo-se, com apoio da equipe pedagógica, no contexto de um projeto de formação continuada que valorize e respeite as suas experiências, mesmo quando o cenário muda a cada dia.

Essa lacuna na formação tem implicações não apenas para as práticas de avaliação dos próprios professores, mas também traz desafios adicionais, com o advento das **avaliações da aprendizagem externas**. É também estatisticamente significativa a relação entre os professores que aprenderam a avaliar na prática cotidiana e a dependência de suporte técnico especializado para melhorar o uso de avaliações departamentais externas X^2 (2) = 4,94; $p < 0,05$.

Do mesmo modo que na avaliação interna, o professor que aprendeu a avaliar na prática cotidiana também tende a indicar necessidades formativas em interpretação dos resultados das avaliações da aprendizagem externas X^2 (2) = 6,97; $p < 0,05$, sugerindo

uma consciência por parte do docente da influência desse saber para uma apropriação dos dados gerados pelos testes em larga escala.

Verificamos, ainda, uma relação estatisticamente significativa entre os professores que indicaram a falta de formação em avaliação como um desafio da prática avaliativa e a necessidade de formação na interpretação pedagógica de avaliações externas, X^2 (2) = 13,29; p <0,05 e a necessidade de cursos de interpretação dos resultados para melhorar a uso de avaliações externas X^2 (2) = 5,85; p <0,05, desnudando possivelmente um dos entraves para o uso dessas informações.

O teste de dependência revelou outra relação estatística significativa: a ruptura com as avaliações externas refletidas pela falta de relação entre elas e o trabalho dos professores X^2 (2) = 5,18; p < 0,05. Essa divisão aparece como variável dependente para aqueles que não participaram da formação continuada na avaliação X^2 (2) = 7,14; p <0,05. Este grupo sem formação em avaliação não conhece os resultados das avaliações externas X^2 (2) = 4,26; p <0,05.

A falta de preparo em avaliação, portanto, distancia os docentes dos resultados e também do uso de informações geradas pelas avaliações da aprendizagem externas. A falta de conhecimento nesse campo pode, ainda, de forma mais severa, alimentar a resistência a iniciativas dessa natureza.

As análises apresentadas neste capítulo evidenciaram as implicações das lacunas formativas em avaliação educacional nas práticas docentes, suas consequências e desafios. A fragilidade da formação dos professores em avaliação pode ocasionar flutuações em seus critérios e objetos de avaliação da aprendizagem, gerando julgamentos equivocados sobre o que os alunos sabem e, consequentemente, enviesamento na tomada de decisão. Resultados de avaliação sem os devidos pressupostos de validade e confiabilidade podem sombrear o que o aluno é capaz de fazer, atrapalhando o planejamento das intervenções pedagógicas para o progresso dos alunos. Tal lacuna formativa também pode gerar uma relação de dependência de terceiros nas questões ligadas à avaliação da aprendizagem, tanto interna quanto externa, afetando, ainda, a relação que os docentes estabelecem com as avaliações da aprendizagem externas.

Este quadro impõe desafios no tocante à qualificação da avaliação elaborada pelos professores. É importante promover a formação nesse tema para que as avaliações possam, de fato, apoiar o trabalho pedagógico a partir do levantamento dos

conhecimentos adquiridos pelos estudantes. Promover o desenvolvimento de avaliações da aprendizagem válidas e confiáveis é condição necessária, ainda que não suficiente, para o sucesso de todos os alunos.

Considerações finais

Nesta Tese, procuramos realçar os efeitos da insuficiente formação dos professores para lidar com os desafios das avaliações da aprendizagem interna e externa. Ao concluir que os docentes aprendem a avaliar por meios informais e sem o apoio de mais de um século de acúmulo teórico no campo – não pretendendo com isso negar o potencial do saber desenvolvido por meio da experiência –, sublinhamos as consequências dessa lacuna nas práticas de avaliação conduzida pelos professores, uma vez que isso impede processos de avaliação mais consistentes.

Apesar dos professores da RME-SP que compuseram a amostra poderem ser considerados experientes e bem formados – situação que não reflete o quadro nacional[34] – 85,1% dos professores pesquisados aprenderam a avaliar na prática cotidiana, informação que é alarmante, seja pela constatação de que o desenvolvimento desta importante expertise da prática pedagógica ocorre à própria sorte, seja pelo fato de termos esses números numa das maiores e mais ricas redes do Brasil, sugerindo um quadro ainda mais grave em outras regiões do País.

A lacuna formativa dos docentes em avaliação educacional contribui para a prevalência de práticas apoiadas em conhecimentos outros, sem a devida fundamentação, que vão desde os saberes adquiridos na experiência diária até aqueles associados à própria vivência enquanto avaliado, sujeito a forte subjetividade, sem com isso desconsiderar os aprendizados decorrentes das experiências profissionais e pessoais.

Com efeito, acreditamos que a emissão de juízos docentes sobre a aprendizagem dos alunos – a face mais visível da prática avaliativa docente – pode estar marcada por excessiva subjetividade e que isso, conforme as preocupações de Crahay (1996, 2002 e 2009), pode aumentar o fracasso escolar. Mas, os resultados da pesquisa e aportes da literatura destacam que a formação pode incidir na maneira como o professor julga as produções dos alunos, expressa e materializada na atribuição de notas e, por conseguinte, no regime de progressão entre as séries, impactando a trajetória acadêmica e social dos alunos.

[34] Segundo o Indicador de Adequação da Formação Docente (AFD, 2018), que nós já apresentamos na introdução, apenas 66% dos professores da Educação Básica que trabalham na rede pública de ensino possuem diploma de licenciatura na mesma matéria que ensinam ou bacharelado na mesma disciplina, com curso de complementação pedagógica que lhe habilita a ensinar.

Por isso avaliar não é trivial e não pode depender de compreensões subjetivas. A avaliação deve estar a serviço de um projeto educativo denso e significativo e que promova a aprendizagens de todos estudantes. Por ser uma atividade que pode gerar impacto pedagógico e social na vida dos estudantes exige uma formação especializada. Instrumentalizar as equipes escolares é condição para a apropriação e uso das informações levantadas pelas avaliações da aprendizagem, interna e externa.

Uma constatação relevante é que a proficiência – o domínio em determinada dimensão –, expressão da aprendizagem dos alunos, substancialmente dependente do processo de ensino e que em muitas situações acaba não sendo devidamente correlacionada com as notas e conceitos emitidos pelos professores. Isso se dá porque os resultados da avaliação da aprendizagem, produzidos pelos docentes, decorrem de uma miscelânea de aspectos, como, por exemplo, comportamento e esforço, que camuflam a aprendizagem propriamente dita dos alunos. Embora esses fatores sejam condicionantes para uma boa aprendizagem, podemos estar nos apoiando em medidas pouco confiáveis.

Segundo Feldman (2019) quando os professores "combinam habilidades sociais, comportamento e esforço em um único conceito ou nota, é impossível discernir os pontos fortes e fracos do aluno em cada um dos esses aspectos, tornando a expressão desse resultado vago, confuso e até inválido". Entretanto, alguns estudos ponderam que as notas, ainda que sejam medidas subjetivas e referências pouco confiáveis do desempenho acadêmico dos estudantes, seriam indicadores de fatores importantes para alunos, professores, pais, escolas e comunidades, de tal modo que a superação desse quadro encontraria uma forte barreira cultural. Tais estudos evidenciaram que as notas, de fato, não são medidas unidimensionais do que os alunos aprenderam e do que são capazes de fazer, pelo contrário, muito embora isso seja o recomendado (Cf. BROOKHART et al., 2016).

Embora tenhamos encontrado, na análise documental nacional e internacional sobre a temática, evidências de que a avaliação é parte importante da atuação profissional docente, detectamos também que sua formação acadêmica geralmente não compreende o domínio da avaliação em profundidade, seus conceitos e instrumentos fundamentais, de modo que esse conhecimento possa contribuir para a melhoria de seu trabalho. Essa lacuna na formação dos professores reforça o que chamamos de paradoxo docente, expressão cunhada por Alavarse (2013).

Apesar de ser uma atividade corriqueira e própria da prática cotidiana do professor, a avaliação é também uma dimensão muito importante de seu trabalho, seja no nível de planejamento de sua ação pedagógica, seja pelo impacto que a decisão gerada e fomentada por essa atividade pode ter na vida acadêmica e social do estudante. Por isso, é imperativa uma maior profissionalização da docência, no que diz respeito ao desenvolvimento formal do saber avaliar como uma *expertise* intrínseca a este ofício. Trata-se de assumir plenamente o papel de professor avaliador, o que indica a necessidade de incrementar os processos de formação em avaliação para o estabelecimento de bases teóricas e para a preparação técnica para a realização de práticas de avaliação, uma vez que a avaliação determina as trajetórias escolares e pode alimentar o fracasso escolar.

Nossa pesquisa, com efeito, evidenciou as lacunas formativas e problematiza hipóteses indicadas pela literatura, identificando tendências mais amplas que podem orientar novas pesquisas e contribuir para futuras investigações com os instrumentos e procedimentos empregados.

Nas análises estatísticas do qui-quadrado (X^2), encontramos relação estatisticamente significativa entre a lacuna de formação do professor em avaliação e:

- A escolha de critérios de avaliação subjetivos, como a participação nas aulas e o esforço do aluno;
- A concepção de avaliação tradicional classificatória;
- O desconhecimento e, consequentemente, não uso dos resultados das avaliações externas;
- A necessidade de apoio técnico especializado nas práticas avaliativas seja na elaboração da própria avaliação interna, seja no suporte para apropriação dos dados gerados pelas avaliações externas;
- A existência de demandas formativas em temas ligados à avaliação tanto interna quanto externa; e
- A crença na reprovação como algo positivo para melhorar a aprendizagem do aluno.

Embora nossos resultados não sejam generalizáveis, eles refletem uma realidade que pode ser encontrada em outros contextos semelhantes e permitem, assim, uma série de problematizações discutidas aqui. A análise estatística revelou que a lacuna na formação

em avaliação dificulta a própria prática avaliativa, gerando equívocos, como o uso de critérios subjetivos para avaliar a aprendizagem dos alunos, como, por exemplo, participação, esforço e interesse. Os dados do questionário, corroborados pela literatura que sublinha os reflexos da formação no modo como o professor julga as produções dos alunos, deve apoiar a superação dessa lacuna formativa como uma das condições para o sucesso de todos os alunos.

Esta Tese reitera a preocupação com essa lacuna formativa e destaca a necessidade de desenvolver a formação profissional em avaliação, sobretudo por essa prática implicar desafios para o uso da avaliação em orientações pedagógicas com vistas à melhoria da aprendizagem do aluno e como forma de superação de confusões na adoção de critérios, considerando principalmente a avaliação como fator de sucesso ou insucesso. Se o professor é entendido como o avaliador profissional da escola, é natural que o treinamento necessário ao desempenho deste ofício leve em conta as tarefas a serem executadas como parte de sua prática profissional.

Essa lacuna formativa em avaliação educacional coloca o professor na dependência de terceiros, como o coordenador pedagógico ou mesmo o técnico da Secretaria de Educação. A questão é que, não raramente, a origem da formação desses profissionais é a mesma e, por isso, possui limitações semelhantes, reproduzindo ou mesmo intensificando o problema. Não se trata, de modo algum, de culpar o professor, mas, sim, de fomentar o debate e salientar a necessidade de que ações de formação, inicial e continuada, em avaliação, sejam implementadas a fim de proporcionar subsídios aos docentes para uma prática avaliativa em favor da aprendizagem de todos os estudantes.

Os professores que participaram da nossa pesquisa aparentemente estão conscientes de suas fragilidades formativas em avaliação e demandam treinamento tanto em avaliação da aprendizagem interna quanto externa. Quando os próprios professores admitem as lacunas deixadas no seu processo de formação, o que chamamos de paradoxo docente é reforçado. Para superar essa contradição detectada, é urgente desenvolver essa *expertise* entre os professores. Como os docentes são responsáveis por promover a aprendizagem dos alunos e como também são pressionados, cada vez mais, para serem eficazes na sala de aula, é imperativo que eles tenham oportunidades de aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional para um melhor desempenho de seu papel.

Portanto, é importante propor políticas públicas de formação nesse tema de modo sistêmico para a profissionalização dessa prática. Nesse contexto, defendemos a necessidade de investir no processo de formação continuada em avaliação para

fundamentar as bases teóricas docentes e desenvolver uma preparação técnica para a realização de práticas avaliativas consistentes. É necessário dar o devido destaque a esta dimensão, uma vez que a avaliação determina as trajetórias acadêmicas dos alunos.

Este pode ser um dos grandes desafios para melhorar a educação. Ainda que o País também tenha outros desafios que devem figurar igualmente na ordem do dia da agenda de políticas públicas dessa pasta, – como, por exemplo, o combate às condições precárias de trabalho, à falta de atratividade da carreira e ao fraco desempenho dos alunos nas avaliações ministeriais – a questão da formação de professores no Brasil é um ponto importante para melhorar a qualidade da educação pública.

A pesquisa revelou um cenário que chama a atenção: o problema da formação de professores em relação à avaliação e suas implicações. Em nosso estudo, verificamos que, tanto na literatura, quanto na análise dos dados coletados na pesquisa de campo, os professores não tem uma formação sólida em avaliação. Essa fragilidade formativa pode conduzir os docentes a elaborar julgamentos equivocados sobre o que os alunos sabem. A elaboração de resultados de avaliação sem os devidos pressupostos de validade e fidedignidade pode sombrear o que o aluno é capaz de fazer e, consequentemente, pode confundir o planejamento das intervenções pedagógicas para o progresso dos alunos. Se se pretende superar, mais do que os baixos indicadores de aprendizagem, as desigualdades em face dos resultados escolares, notadamente é iminente se voltar para a questão aqui discutida.

Entretanto, nosso estudo se limita a discutir práticas avaliativas relatadas pelos professores, pois não realizamos pesquisa empírica sobre como esta prática se manifesta. Para uma compreensão mais profunda desse fenômeno, pesquisas futuras sobre práticas concretas de avaliação devem ser conduzidas. Como questões para futuras pesquisas, ficam: Como o professor faz para acompanhar a trajetória dos alunos? Em quais fontes ele busca inspiração para elaborar seus instrumentos de avaliação? O que pensam os docentes a respeito das avaliações que elaboram? E, por fim, o que muda na prática avaliativa se melhorarmos a formação nesse campo?

Esta Tese traz contribuições tanto em relação ao instrumento de coleta de dados, testado e refinado ao longo das três edições da aplicação do questionário, quanto na proposição de um método de análise dos resultados e, ainda, na sugestão de um modelo de Formação em avaliação Educacional, experimentado no âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Embora não tenha sido o objetivo da pesquisa, o modelo de Formação em Avaliação Educacional, experimentado na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, que foi baseado no diálogo entre avaliações internas e externas de aprendizagem e na discussão de itens da avaliação municipal Prova Mais Educação, representa por si só uma contribuição inovadora sobre formas de abordar e discutir o problema. A elaboração de um modelo de formação em larga escala e, simultaneamente, a organização de uma avaliação externa municipal pode ser considerada uma experiência ímpar, sem precedentes registrados, o que torna esta pesquisa uma importante contribuição do ponto de vista da construção do conhecimento. A iniciativa atuou em três dimensões: ao mesmo tempo em que aproximou profissionais da rede, deu maior legitimidade à avaliação da rede por meio da compreensão sobre características dos testes em larga escala; formou os profissionais participantes a partir da reflexão sobre suas próprias práticas de avaliação, estabelecida mediante um diálogo entre avaliações internas e externas de aprendizagem; e enfrentou resistências e identificou tensões dos profissionais sobre as avaliações externas ao discutir os procedimentos e instrumentos empregados. A formação realizada ajudou a compreender como os professores se sentem em relação à avaliação e a pensar novas iniciativas de formação. Além disso, a dificuldade de credenciamento de formadores sugeriu que, assim como há lacunas na formação dos docentes, há também uma escassez de profissionais especialistas nesta área, mesmo em grandes centros urbanos, como no caso da capital paulista. Os dados levantados pelos questionários sumarizaram os conhecimentos dos professores que participaram dos cursos e, ainda que não representem o universo docente da RME-SP, sugerem a necessidade de ações de formação em avaliação educacional para profissionais da rede, uma vez que os resultados da pesquisa demandam a continuidade desta oferta, caracterizando-a como potencial política de Estado e não de governo.

Ainda que não se possa sustentar uma única alternativa para a superação do quadro apresentado, consideramos que um horizonte que se pode delinear é aquele no qual os resultados da avaliação da aprendizagem sejam acompanhados de descrições mais qualitativas, mesmo quando se utiliza uma escala métrica para o dimensionamento dos domínios. Se isso se assemelha à interpretação pedagógica já existente em muitas avaliações de aprendizagem externas, essa não pode ser transportada mecanicamente para o interior das salas de aula, pois aquilo que os professores ensinam, e que deve ser o objeto privilegiado de avaliação, pode não reproduzir, por uma série de

condicionantes, o que as avaliações externas têm como objeto. Trata-se de reconhecer que, sem essas descrições pedagógicas, a utilização da avaliação como ponto de apoio para o ensino fica absolutamente comprometida. Isso, por seu turno, dificulta a construção de um processo de escolarização marcado pelo sucesso de todos os alunos, pois se torna desprovido de subsídios e de informações para apoiar o avanço das aprendizagens dos alunos.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação – para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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.

_____. A avaliação escolar: características e tensões. **Cadernos de Educação: Políticas Educacionais em Debate**, Brasília, v. 18, n. 26, p. 41-56, jan./jun. 2014.

_____ MACHADO, Cristiane; LEME, Luciana França. **Avaliações externas e qualidade do ensino**: desafios para os conhecimentos dos professores. Trabalho apresentado no Congreso de Pedagogía 2013, Encuentro por la Unidad de los Educadores. Havana, 2013.

ALVES, Fátima Cristina. Mapeamento das políticas de escolha de diretores da escola e de avaliação na rede pública das capitais brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 71-86, jan./abr. 2009.

AMARO, Ivan. A (in)visibilidade da escola: implicações das avaliações externas no contexto escolar. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 23, n. 43, p. 24-43, maio/ago. 2013.

AUSTRALIA. Australian Institute for Teaching and School Leadership. **The Australian Professional Standards for Teachers**. Melbourne: Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2011. 28 p. Disponível em: https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/apst-resources/australian_professional_standard_for_teachers_final.pdf. Acesso em: 24 nov. 2018.

BAUER, Adriana. Uso dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da Américas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 315-344, maio/ago. 2010.

BARNES, Susan. A study of classroom pupil evaluation: the missing link in teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 36, n. 4, p. 46-49, July/Aug. 1985.

BLACKBURN, Barbara R. **Rigor and assessment in the classroom**. New York: Routledge, 2017.

BLASIS, Eloisa de; FALSARELLA, Ana Maria. M.; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Avaliação e aprendizagem**: avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino. Coordenação de Eloisa de Blasis e Patricia Mota Guedes. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social, 2013.

BONAMINO, Alicia; BESSA, Nícia. O "estado da avaliação" nos estados. In: BONAMINO, Alicia; BESSA, Nícia; FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação da educação básica: pesquisa e gestão**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. (Teologia e Ciências Humanas, v. 21). p. 65-78.

BRACKETT, Marc A. et al. The influence of teacher emotion on grading practices: a preliminary look at the evaluation of student writing. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 19, n. 6, p. 634-646, 2013.

BRASIL. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, p. 6945, 1º maio 1931.

_____. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 5-6, 25 abr. 2007.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 6 abr. 2017.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 009/2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 31, 18. jan. 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 11, 16 maio 2006.

_____. Ministério da Educação. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 8-12, 2 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria Nº 482, de 07 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 109, p. 17, jun 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matriz de referência da prova nacional de concurso para o ingresso na carreira docente**. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_docente/legislacao_documentos/2011/documento_matriz.pdf. Acesso em: 7 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 dez. 2018.

BRESSOUX, Pascal. Les recherches sur les effets-maîtres. **Revue française de pédagogie**, n. 108, p. 91-137, 1994.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetória. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 2, p. 17-80, 2011.

BROOKHART, Susan M. Teachers' grading: Practice and theory. **Applied Measurement in Education**, v. 7, n. 4, p. 279-301, 1994.

_____ 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.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (Org.). **Política educacional**: gestão e qualidade do ensino Brasília: Liber Livro, 2009. p. 21-44.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (CENPEC). Reprovação escolar: adesão depende das crenças que o professor tem sobre avaliação e justiça e do acesso a pesquisas sobre o tema. **Boletim Educação & Equidade**, dez. 2016. Disponível em: http://www.cenpec.org.br/boletim/boletim03/. Acesso em: 18 abr. 2018

_____. **Consensos e dissensos em torno da definição e usos de referenciais de atuação docente**. 2018. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/pesquisa/pesquisa-referenciais-para-a-docencia-consensos-e-dissensos . Acesso em: 21 out. 2018.

CHILE. Ministerio de Educación. División de Educación Superior. **Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes**. Santiago: Ministerio de Educación, jun. 2001. Disponível em: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/estandares_formacion_docentes.pdf. Acesso em: 4 nov. 2018

CHUDGAR, Amita; LUSCHEI, Thomas F. National income, income inequalit, and the importance of schools: a hierarchical cross-national comparison. **American Educational Research Journal**, v. 46, n. 3, p. 626-658, 2009.

CIZEK, Gregory J. Did the common core kill classroom assessment? **Education Week**, April 15, 2019.

CORTESE, Beatriz Pedro. Vergonha e práticas avaliativas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 34, p. 95-128, maio/ago. 2006.

CRAHAY, Marcel. **Podemos lutar contra o insucesso escolar?** Tradução de Isabel Almeida Brito. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

_____. **Poderá a escola ser justa e eficaz?**: da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Tradução de Vasco Farinha. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

_____. Articuler l'évaluation en classe et le pilotage des systèmes, est-ce possible? In: MOTTIER LOPEZ, Lucie; _____ (Dir.). **Évaluations en tension**: entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes. Bruxelles: De Boeck, 2009. p. 233-251.

DARLING-HAMMOND, Linda. Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 8, n. 1, p. 1-44, Jan. 2000.

DOLTON, Peter et al. VARKEY FOUNSDATION. **Global Teacher status**. index 2018. Disponível em: https://www.varkeyfoundation.org/media/4790/gts-index-9-11-2018.pdf Acesso em: 04 jun. 2019.

DURAND, Micheline-Joanne; CHOUINARD, Roch. **L'évaluation des apprentissages, de la planification de la démarche à la communication des résultats**. 2e éd. Montréal: Marcel Didier, 2012.

_____ LOYE, Nathalie (Dir.). **L'instrumentation pour l'évaluation, la boîte à outils de l'enseignant évaluateur**. Montréal: Marcel Didier, 2014.

ERKENS, Cassandra. Developing our assessment literacy. In: GUSKEY, T. R. (Ed.). **The teacher as assessment leader**. Bloomington, IN: Solution Tree Press, 2009. p. 11-30.

FELDMAN, Joe. What traditional classroom grading gets wrong. **Education Week**, Feb. 3, 2019. Disponível em: https://www.edweek.org/ew/articles/2019/01/23/what-traditional-classroom-grading-gets-wrong.html?cmp=eml-enl-eu-news1-rm&M=58737435&U=692744&UUID=26f0926f335701df39282a682f5330e6. Acesso em: 03 fev. 2019.

FREIRE, Lilian Rose da Silva Carvalho. **Concepções docentes sobre avaliação educacional no contexto de avaliações**: um estudo em uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Pâmela Félix. **Usos das avaliações externas**: concepções de equipes gestoras de escolas da rede municipal de ensino de São Paulo. 194 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FULGENCIO, Paulo Cesar. **Glossário**: Vade Mecum. Editora: Mauad, 2007. p. 46.

GATTI, Bernardete Angelina. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 97-114, jan./jun. 2003.

_____. **Avaliação qualitativa dos projetos Pibid implementados em instituições de Ensino Superior (IES) localizadas nas regiões Sudeste e Sul**: Relatório Técnico. São Paulo: OEI/Capes, 2013. 2 v.

_____. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

_____ BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

_____ BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

_____ 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.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUIMARÃES, Ana Luiza Bernardo; SOUZA, Nádia Aparecida. A avaliação da aprendizagem em arte: sendas percorridas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 305-326, maio/ago. 2011.

HEYNEMANN, Stephen P.; LOXLEY, William A. The effect of primary-school quality on academic achievement across twenty-nine high-and low-income countries. **The American Journal of Sociology**, v. 88, n. 6, p. 1162-1194, 1983.

HONG, G.; YU, B. Early-grade retention and children's reading and math learning in elementary years. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 29, n. 4, p. 239-261, 2007.

HORTA NETO, João Luiz. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais**: uma análise comparada entre a união e os estados de Minas Gerais e São Paulo. 358 p. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília. Brasília, 2013b.

_____. Ideb: limitações e usos do indicador. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Org). **Ciclo de debates**: vinte e cinco anos de avaliações de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos Florianópolis: Insular, 2013a. p. 149-161.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Concentração e densidade populacional**. 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/panorama. Acesso em: 14 abr. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicadores educacionais 2018**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: 27 jul. 2018.

_____. **Censo da Educação Básica**. Número de escolas na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: http://inep.gov.br/painel-educacional. Acesso em: 20 ago. 2019.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso em: 1º set. 2019.

LAFOURCADE, Pedro Dionísio. **Evaluación de los aprendizajes**. Buenos Aires: Kapelusz, 1969.

LEME, Luciana França. **Atratividade do magistério para a educação básica**: estudo com ingressantes de cursos superiores da Universidade de São Paulo. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

LIBAN. Ministère de l'Education et de l'Enseignement Supérieure. Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques. Les cadres référentiels des compétences de l´enseignant. **Enseignement**. Beyrouth: Ministère de l'Education et de l'Enseignement Supérieure [c. 2000]. 20 p. Disponível em:

http://212.36.216.180/datasource/frenchbookblue.pdf. Acesso em: 10 nov. 2018.

LOPES, Valéria Virgínia. **Cartografia da avaliação educacional no Brasil**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

LOUZANO, Paula; MORICONI, Gabriela Miranda. Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente en Finlandia, Singapur y Estados Unidos. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 30-53, dez. 2014.

_____ et al. Quem quer ser professor?: atratividade, seleção e formação do docente no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

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

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; ARCAS, Paulo Henrique. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 3, p. 667-680, set./dez. 2015.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing**: foco na decisão. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

MARTINS, Gilberto de Andrade. Sobre confiabilidade e validade. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios (RBGN),** São Paulo, v. 8, n. 20, p. 1-12, jan./abr. 2006.

MENDES, Olenir Maria. **Formação de professores e avaliação educacional**: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação. Tese (Doutorado 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. (Éducation & Societé).

MONTAIGNE, Michel. **Ensaios**. Livro I. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

LUKAS MUJIKA, José Francisco; SANTIAGO ETXEBERRÍA, Karlos. **Evaluación educativa**. 2. ed. Madrid: Alianza, 2009.

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.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de (Org.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 77-94.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **TALIS 2018 Results**: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. Paris: OECD Publishing, 2019. v. 1.

_____. **Effective teacher policies**: insights from Pisa, OECD Publishing. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>. Acesso em: 22 ago. 2018.

PASQUALI, Luiz. Psicometria. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 43, n. esp., p. 992-999, 2009.

QUÉBEC. Ministère de l'Éducation. **La formation à l'enseignement**: les orientations et les compétences professionnelles. Québec: Ministère de L'Éducation, 2001. 253 p. Disponível em:

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf. Acesso em: 20 set. 2018.

RANDALL, Jennifer; ENGELHARD, George. Examining the grading practices of teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, n. 7, p. 1372-1380, 2010.

RIBEIRO, Vanda Mendes et al. Crenças de professores sobre a reprovação escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e173086, p. 1-35, jan. 2018.

RIVKIN, Steven G.; HANUSHEK, Eric A.; KAIN, John F. Teachers, schools, and academic achievement. **Econometrica**, v. 73, n. 2, p. 417-458, Mar. 2005.

REBELO, José A. S. Efeitos da retenção escolar, segundo os estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: uma revisão. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 43, n. 1, p. 27-52, jan. 2009.

ROJAS, Hugo de los Santos. Formação do professor do ensino básico e a avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 37, p. 7-40, maio/ago. 2007.

SANDERS, William L.; RIVERS, June C. **Cumulative and residua efects of teachers on future student academic achievement**: research progress report. University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center, 1996.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Portaria Nº 5.930 de 14 de outubro de 2013**. Regulamenta o Decreto Nº 54.452, de 10 de outubro de 2013, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- "Mais Educação São Paulo". São Paulo: SME / DOT, 2013. Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=15102013P%20059302013SME. Acesso em: 26 set. 2016.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Portaria Nº 3.611 de 29 de maio de 2015**. Institui a "Prova Mais Educação", instrumento de avaliação bimestral nas Unidades Educacionais que mantêm o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, e dá outras providências. São Paulo: SME / DOT, 2015. Disponível em: http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/14480.pdf. Acesso em: 05 nov. 2016.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). Número de professores na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. 2018. São Paulo: SME, 2018. Disponível em: http://dados.prefeitura.sp.gov.br/dataset/perfil-dos-educandos-cor-raca-idade-sexo-necessidades-educacionais-especiais. Acesso em: 20 ago. 2019.

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

SILVA, Marcela Mara dos Santos et al. A abordagem da avaliação educacional em larga escala nos cursos de graduação em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 245, p. 46-67, jan./abr. 2016.

SIQUEIRA, Valéria Aparecida de Souza. **Avaliações internas e externas**: concepções, tensões e articulações no trabalho avaliativo. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)**, Madrid, v. 2, n. 2, p. 83-104, 2004.

SOLIGO, Valdecir. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão escolar. **Política e Gestão Educacional**, v. 8, p. 1-15, 2010.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Liam. Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 44, p. 453-470, 2009.

_____. Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 43-49, ago. 1995.

_____. 40 anos de contribuição à avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 31, p. 7-36, jan./jun. 2005.

SOUZA, André Portela et al. Fatores associados ao fluxo escolar no ingresso e ao longo do ensino médio no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 1, p. 5-39, abr. 2012.

SOUZA, Ana Cláudia de; ALEXANDRE, Neusa Maria Costa; GUIRARDELLO, Edinêis de Brito. Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 26, n. 3, p. 649-659, jul./set. 2017.

STIGGINS, Richard J.; FRISBIE, David A.; GRISWOLD, Philip A. Inside High School grading practices: building a research agenda. **Educational Measurement: Issues and Practice**, v. 8, n. 2, p. 5-14, Summer 1989.

SZTAJN, Paola; BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. Formação docente nos surveys de avaliação educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 11-39, mar. 2003.

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

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. Tradução Marisa Rossetto. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, jun. 2013.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 41-76, jan./jun. 2003.

_____. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

VIEIRA, Vanize Aparecida Misael de Andrade; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Avaliação da aprendizagem conceitual. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 2, p. 45-58, 2010.

VILLAS BOAS, Benigna Maria Freitas. **A avaliação nos cursos de formação de profissionais da educação no Distrito Federal**: confronto entre a teoria e a prática: *relatório de pesquisa*. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.

_____; SOARES, Sílvia Lúcia. O lugar da avaliação na formação de professores. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, maio/ago. 2016.

ZUKOWSKY-TAVARES, Cristina. **Formação em avaliação**: a formação de docentes no enfrentamento de um processo de avaliação a serviço da aprendizagem. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

APÊNDICES

Apêndice I

QUESTIONÁRIO (3ª versão)

1. Você atua como:
( ) Professor(a) dos anos iniciais do ensino fundamental.
( ) Professor(a) dos anos finais do ensino fundamental.
( ) Diretor(a).
( ) Coordenador(a) Pedagógico(a)

2. Se você leciona, qual é o componente curricular?
( ) Polivalente
( ) Língua Portuguesa
( ) Matemática
( ) Geografia
( ) História
( ) Ciências
( ) Inglês
( ) Educação Física
( ) Artes
( ) Outros

3. Qual é a sua formação?
( ) Ensino Superior – Licenciatura em Pedagogia.
( ) Ensino Superior – outras Licenciaturas.
( ) Pós-Graduação *Lato Sensu*.
( ) Mestrado.
( ) Doutorado.

4. Em que tipo de instituição você fez o curso superior?
( ) Pública federal.
( ) Pública estadual.
( ) Pública municipal.
( ) Privada.

5. De que forma você realizou o curso superior?
( ) Presencial.
( ) Semipresencial.
( ) A distância.

6. Há quanto tempo...	**Até 2 anos**	**2 a 4 anos**	**5 a 10 anos**	**11 a 15 anos**	**+ 15 anos**
Trabalha com educação?					
Exerce a docência?					
Atua na rede municipal?					

7. Para você, o que é avaliar?
Assinale a alternativa mais importante
( ) Monitorar a aprendizagem dos alunos.
( ) Emitir juízo de valor sobre algum objeto educacional.
( ) Classificar o desempenho dos alunos.
( ) Não sabe definir.
( ) Outros:_____

8. Para você, quais são as finalidades da avaliação?
Assinale até três alternativas
( ) Identificar o que foi aprendido.
( ) Atribuir nota ao aluno.
( ) Verificar condições para promoção/reprovação dos alunos.
( ) Planejar a ação docente.
( ) Controlar comportamento e a disciplina dos alunos.
( ) Outras:_____

9. O que é objeto de sua avaliação, como docente?
Assinale até três alternativas
( ) O comportamento/ disciplina dos alunos.
( ) A participação nas aulas.
( ) O aproveitamento/ rendimento dos alunos.
( ) O conhecimento acumulado pelos alunos.
( ) As competências e habilidades desenvolvidas.
( ) Os conteúdos ensinados/ objetos de ensino.
( ) Execução das tarefas de sala.
( ) Execução das tarefas de casa.
( ) Outros:_____

10. Quais critérios você utiliza para avaliar seus alunos?
Assinale até três alternativas
( ) Desempenho nas provas mensais / bimestrais.
( ) Realização das atividades de casa.
( ) Realização das atividades em sala de aula.
( ) Desempenho nas aulas.
( ) Participação nas aulas.
( ) Comportamento.
( ) Assiduidade ou presença nas aulas.
( ) Esforço ou interesse pelos estudos.

11. Quais instrumentos/procedimentos você utiliza para avaliar seus alunos?
( ) Provas.
( ) Trabalhos individuais.
( ) Trabalhos em grupos.
( ) Participação em sala.
( ) Observação em sala de aula.
( ) Fichas para registros.
( ) Seminários.
( ) Tarefas em sala.
( ) Tarefas para casa.
( ) Frequência.
( ) Portfólio.
( ) Debates.
( ) Auto-avaliação.

12. Em relação às práticas de avaliação:	**Sim**	**Não**
Esclareço os alunos quanto aos métodos de avaliação que utilizo.	( )	( )
Informo os alunos sobre os critérios de avaliação.	( )	( )
Construo as provas e outros instrumentos de avaliação em função do nível dos alunos de minha classe.	( )	( )
Meus critérios de avaliação variam de ano para ano em função do nível dos alunos de minha classe.	( )	( )
Consulto meus pares para elaboração das provas.	( )	( )
Pesquiso questões no portal do MEC/ Inep.	( )	( )

13. A propósito da reprovação:	**Sim**	**Não**
É uma nova oportunidade de aprendizagem.	( )	( )
Traz ganhos se o aluno não aprendeu o que devia.	( )	( )
Reprovo se tenho dúvidas que o aluno aprendeu.	( )	( )
Saber qual será o professor que trabalhará com a turma no ano seguinte influencia minha decisão de aprovar ou reprovar o aluno.	( )	( )
Não adianta porque o conteúdo no próximo, para o aluno repetente, será o mesmo.	( )	( )
É uma ferramenta para induzir o aluno a se comportar no próximo ano.	( )	( )

14. Quais são os fatores que dificultam a prática avaliativa?
Assinale até três alternativas
( ) Desinteresse dos alunos.
( ) Indisciplina dos alunos.
( ) Classes superlotadas.
( ) A diversidade de critérios entre os professores.
( ) Falta de formação em avaliação.
( ) Diferentes níveis de aprendizagem dos alunos.
( ) Falta de orientação da Coordenação Pedagógica.
( ) Falta de condições materiais na Emef.

15. Onde você aprendeu a avaliar?
Assinale até três alternativas
( ) Com outros professores.
( ) Na prática diária.
( ) Com orientações da coordenação pedagógica.
( ) Na graduação.
( ) Em curso de avaliação.
( ) Outros meios.

16. Você considera interessante a formação específica em avaliação?
( ) Sim. ( ) Não.

17. Você participou de alguma atividade de formação continuada em avaliação?
Assinale quantas alternativas desejar.
( ) Sim, em Avaliação da Aprendizagem.
( ) Sim, em Avaliação Externa.
( ) Sim, em outros tópicos de avaliação.
( ) Não.

18. O que deveria ser abordado numa formação em avaliação?

Em avaliação interna (assinale até três alternativas):
( ) Elaboração de instrumentos de avaliação.
( ) Elaboração de itens de múltipla escolha e itens de resposta construída.
( ) Definição de critérios de avaliação.
( ) Instrumentos de avaliação para alunos com NEE.
( ) Avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

Em avaliação externa (assinale até três alternativas):
( ) Matriz de Referência ou Matriz de Avaliação.
( ) Interpretação pedagógica da escala de proficiência.
( ) Características do Saeb/Prova Brasil.
( ) Ideb / Indicadores de qualidade.
( ) Teoria de Resposta ao Item (TRI).
( ) Teoria Clássica dos Testes (TCT).
( ) Descritores, habilidades e competências.
( ) Diferença dos objetivos das avaliações externas e internas.

19. Você conhece a:	**Sim**	**Não**
Escala de proficiência do Saeb?	( )	( )
Matriz de Referência do Saeb?	( )	( )
Matriz de Referência da Prova São Paulo?	( )	( )
Matriz de Referência do Saresp?	( )	( )

20. Por qual meio você toma conhecimento dos resultados das avaliações externas?
Assinale até três alternativas
( ) Portal do MEC / Inep ou da Secretaria.
( ) Materiais enviados pelo MEC / Inep ou Secretaria.
( ) Mídia (Jornal / Revista / TV).
( ) Reunião pedagógica ou de planejamento.
( ) Horário coletivo da JEIF.
( ) Reuniões na DRE.
( ) Relatório Pedagógico das avaliações externas.
( ) Reuniões ou oficinas promovidas pela SME.
( ) Pela coordenação pedagógica.
( ) Outros professores.
( ) Reuniões na SEESP - Diretoria Ensino.
( ) Não toma conhecimento.

21. Para você, os resultados de qual avaliação externa mais afetam(ram) o seu trabalho?
Assinale até três alternativas
( ) Pisa
( ) Prova Brasil
( ) Provinha Brasil
( ) ANA
( ) Prova Mais Educação
( ) Prova São Paulo
( ) Prova da Cidade
( ) Ideb
( ) Idesp
( ) Nenhuma

22. Em relação às avaliações externas, você:	**Sim**	**Não**
Usa os resultados?	( )	( )
Utiliza-as para elaborar suas avaliações?	( )	( )
Utiliza descritores para desenvolver suas provas?	( )	( )

23. Como o uso das avaliações externas pode ser melhorado?
Assinale até três alternativas
( ) Tempo para discussão e reflexão sobre os resultados.
( ) Simplificação dos materiais de divulgação dos resultados.
( ) Cursos de interpretação dos resultados.
( ) Apoio especializado da SME.
( ) Agilidade na divulgação dos resultados das avaliações.
( ) Maior envolvimento da equipe gestora.

24. Você considera que as avaliações externas:
Assinale quantas alternativas desejar.
( ) Influenciam o planejamento das atividades de sala de aula.
( ) Contribuem com o seu trabalho, permitindo um acompanhamento pedagógico dos seus alunos.
( ) Pressionam e estimulam a preparação para as provas através de simulados.
( ) Estipulam metas de trabalho na escola.
( ) Geram uma redução curricular.
( ) Proporcionam um reconhecimento de seu trabalho.
( ) Possibilitam um reconhecimento do trabalho da escola como um todo.
( ) Caracterizam-se como instrumento diagnóstico do trabalho da escola.
( ) São desnecessárias por já haver avaliações na escola.
( ) Permitem um diálogo com as avaliações internas.
( ) Constituem-se como instrumento para premiar professores de escolas que se destacam.
( ) Informam sobre necessidade de reforço escolar ou recuperação paralela.
( ) Servem para classificar as escolas em função de seus resultados.
( ) Interferem no calendário escolar, causando transtornos e alterações na rotina da escola.
( ) Induzem as escolas a reduzirem as taxas de reprovação.
( ) Produzem indicadores para os gestores centrais.
( ) Pressionam o trabalho docente.
( ) Não sabe definir.

25. Qual é a sua opinião sobre as avaliações externas?
( ) Contrária.
( ) Favorável.

Apêndice II[35]

Tests du chi-carré (X^2) – *Groupe 1* (24 variables)

Variable X	Variables Y	X^2 de Pearson
15_2: L´enseignant qui a appris à évaluer dans la pratique quotidienne	7_3: Classer les élèves comme conception d'évaluation	0,451
	7_4: Ne sais pas comment définir sa conception d'évaluation	0,469
	10_5: Participation pertinence en classe comme critére d´évaluation	0,193
	10_6: Critères d'évaluation: Le comportement approprié	0,071
	10_7: Critères d'évaluation: La suffisance de présence en classe	0,343
	10_8: L´effort ou intérêt pour les études comme critére d´évaluation	0,139
	12_3: Pratiques d'évaluation: Je construis les tests et autres instruments d'évaluation en fonction du niveau des élèves de ma classe	0,187
	12_4: Pratiques d'évaluation: Mes critères d'évaluation varient d'une année à l'autre en fonction du niveau des élèves de ma classe	0,097
	13_1: Croyance en désapprobation comme une nouvelle opportunité d'apprentissage	0,179
	13_2: Croyance en désapprobation comme une maniére d'apporter des gains à l'élève	0,147
	14_5: Difficultés de la pratique évaluative: Manque de formation en évaluation	0,976
	14_7: Manque d'orientation de la coordination pédagogique difficulte la pratique évaluative	0,742
	17_4: N'a jamais participé à formation continue en évaluation	0,000
	18_1: Contenu formation en évaluation INTERNE: Élaboration d'instruments d'évaluation	0,077
	18_3: Demande formation à la définition des critères d'évaluation interne	0,002
	18_5: Contenu formation en évaluation INTERNE: Évaluation diagnostique, formative et sommative	0,497
	18_7: Demande formation à l'interprétation pédagogique des évaluations externes	0,008
	18_8: Contenu formation en évaluation EXTERNE: Caractéristiques des examens nationaux (Saeb / Prova Brasil)	0,331
	18_12: Contenu formation en évaluation EXTERNE: Descripteurs, habilités et compétences	0,105
	18_13: Contenu formation en évaluation EXTERNE: Différence dans les objectifs des évaluations externes et internes	0,629
	20_12: Ne connaît pas les résultats des évaluations externes	0,579
	21_10: Aucune évaluation externe affecte son travail	0,023
	23_3: Besoin de cours d'interprétation des résultats pour améliorer l'utilisation des évaluations externes	0,213
	23_4: Besoin soutien technique spécialisé pour améliorer l'utilisation des évaluations externes	0,026

** En jaune les variables statistiquement significatives*

[35] Este documento está em francês devido ao tratamento dos dados ter se realizado durante o estágio doutoral na *Université de Montréal*.

Tests du chi-carré (x^2) – Groupe 2 (24 variables)

Variable X	Variables Y	X^2 de Pearson
17_4: N'a jamais participé à formation continue en évaluation	7_3: Classer les élèves comme conception d'évaluation	0,008
	7_4: Ne sais pas comment définir sa conception d'évaluation	0,144
	10_5: Participation pertinence en classe comme critére d´évaluation	0,003
	10_6: Critères d'évaluation: Le comportement approprié	0,415
	10_7: Critères d'évaluation: La suffisance de présence en classe	0,319
	10_8: L´effort ou intérêt pour les études comme critére d´évaluation	0,113
	12_3: Pratiques d'évaluation: Je construis les tests et autres instruments d'évaluation en fonction du niveau des élèves de ma classe	0,887
	12_4: Pratiques d'évaluation: Mes critères d'évaluation varient d'une année à l'autre en fonction du niveau des élèves de ma classe	0,665
	13_1: Croyance en désapprobation comme une nouvelle opportunité d'apprentissage	0,171
	13_2: Croyance en désapprobation comme une maniére d'apporter des gains à l'élève	0,362
	14_5: Difficultés de la pratique évaluative: Manque de formation en évaluation	0,086
	14_7: Manque d'orientation de la coordination pédagogique difficulte la pratique évaluative	0,003
	18_1: Contenu formation en évaluation INTERNE: Élaboration d'instruments d'évaluation	0,693
	18_3: Demande formation à la définition des critères d'évaluation interne	0,169
	18_5: Contenu formation en évaluation INTERNE: Évaluation diagnostique, formative et sommative	0,081
	18_7: Demande formation à l'interprétation pédagogique des évaluations externes	0,236
	18_8: Contenu formation en évaluation EXTERNE: Caractéristiques des examens nationaux (Saeb / Prova Brasil)	0,085
	18_12: Contenu formation en évaluation EXTERNE: Descripteurs, habilités et compétences	0,083
	18_13: Contenu formation en évaluation EXTERNE: Différence dans les objectifs des évaluations externes et internes	0,494
	20_12: Ne connaît pas les résultats des évaluations externes	0,039
	21_10: Aucune évaluation externe affecte son travail	0,008
	23_3: Besoin de cours d'interprétation des résultats pour améliorer l'utilisation des évaluations externes	0,697
	23_4: Besoin soutien technique spécialisé pour améliorer l'utilisation des évaluations externes	0,984

** En jaune les variables statistiquement significatives*

Tests du chi-carré (x^2) – Groupe 3 (24 variables)

Variable X	Variables Y	X^2 de Pearson
Q14_5 falta de formação dificulta prática avaliativa	7_3: Classer les élèves comme conception d'évaluation	0,803
	7_4: Ne sais pas comment définir sa conception d'évaluation	0,194
	10_5: Participation pertinence en classe comme critére d´évaluation	0,077
	10_6: Critères d'évaluation: Le comportement approprié	0,753
	10_7: Critères d'évaluation: La suffisance de présence en classe	0,254
	10_8: L´effort ou intérêt pour les études comme critére d´évaluation	0,053
	12_3: Pratiques d'évaluation: Je construis les tests et autres instruments d'évaluation en fonction du niveau des élèves de ma classe	0,607
	12_4: Pratiques d'évaluation: Mes critères d'évaluation varient d'une année à l'autre en fonction du niveau des élèves de ma classe	0,289
	13_1: Croyance en désapprobation comme une nouvelle opportunité d'apprentissage	0,000
	13_2: Croyance en désapprobation comme une maniére d'apporter des gains à l'élève	0,001
	14_7: Manque d'orientation de la coordination pédagogique difficulte la pratique évaluative	0,000
	18_1: Contenu formation en évaluation INTERNE: Élaboration d'instruments d'évaluation	0,062
	18_3: Demande formation à la définition des critères d'évaluation interne	0,005
	18_5: Contenu formation en évaluation INTERNE: Évaluation diagnostique, formative et sommative	0,797
	18_7: Demande formation à l'interprétation pédagogique des évaluations externes	0,000
	18_8: Contenu formation en évaluation EXTERNE: Caractéristiques des examens nationaux (Saeb / Prova Brasil)	0,981
	18_12: Contenu formation en évaluation EXTERNE: Descripteurs, habilités et compétences	0,108
	18_13: Contenu formation en évaluation EXTERNE: Différence dans les objectifs des évaluations externes et internes	0,978
	20_12: Ne connaît pas les résultats des évaluations externes	0,902
	21_10: Aucune évaluation externe affecte son travail	0,131
	23_3: Besoin de cours d'interprétation des résultats pour améliorer l'utilisation des évaluations externes	0,016
	23_4: Besoin soutien technique spécialisé pour améliorer l'utilisation des évaluations externes	0,001

** En jaune les variables statistiquement significatives*

Apêndice III[36]

Test du chi-carré (X^2)

Tableaux Croisés V15_2 – Résultats statistiques de X^2 de Pearson.

Variable A	Variables B	N	Valeur	Sig	V de Cramer
Q15_2: Appris à évaluer dans la pratique quotidienne N=922 (85,13%)	17_4: N'a jamais participé à formation continue en évaluation	561	14.68	0,000	0,000
	18_3: Demande formation à la définition des critères d'évaluation interne	547	10.01	0,002	0,002
	18_7: Demande formation à l'interprétation pédagogique des évaluations externes	424	6.97	0,008	0,008
	21_10: Aucune évaluation externe affecte son travail	282	5.18	0,023	0,023
	23_4: Besoin soutien technique spécialisé pour améliorer l'utilisation des évaluations externes	216	4.94	0,026	0,026

* L´échantillon total est de N=1083.

Variables Q15_2: Appris à évaluer dans la pratique quotidienne avec variable 17_4: N'a jamais participé à formation continue en évaluation

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
Appris à évaluer dans la pratique quotidienne * N'a pas participé à une formation continue en évaluation	1083	99,9%	1	0,1%	1084	100,0%

Tableau croisé Appris à évaluer dans la pratique quotidienne * N'a pas participé à une formation continue en évaluation

Effectif

	N'a pas participé à une formation continue en évaluation	Total

[36] O Apêndice III está em francês devido ao tratamento dos dados ter se realizado durante o estágio doutoral na *Université de Montréal*.

		Ne pas indiqué	Indiqué	
Appris à évaluer dans la pratique quotidienne	Ne pas indiqué	89	72	161
	Indiqué	361	561	922
Total		450	633	1083

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	14,676[a]	1	,000		
Correction pour continuité[b]	14,019	1	,000		
Rapport de vraisemblance	14,458	1	,000		
Test exact de Fisher				,000	,000
Association linéaire par linéaire	14,662	1	,000		
N d'observations valides	1083				

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 66,90.
b. Calculée uniquement pour une table 2x2

Mesures symétriques

		Valeur	Signification approximative
Nominal par Nominal	Phi	,116	,000
	V de Cramer	,116	,000
N d'observations valides		1083	

Variable Q15_2: Appris à évaluer dans la pratique quotidienne avec variable 18_3: Demande formation à la définition des critères d'évaluation interne

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
Appris à évaluer dans la pratique quotidienne * Contenu format éval int / Définition des critères	1083	99,9%	1	0,1%	1084	100,0%

Tableau croisé Appris à évaluer dans la pratique quotidienne * Contenu format éval int / Définition des critères

Effectif

		Contenu format éval int / Définition des critères		
		Ne pas indiqué	Indiqué	Total
Appris à évaluer dans la pratique quotidienne	Ne pas indiqué	87	74	161
	Indiqué	375	547	922
Total		462	621	1083

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	10,009[a]	1	,002		
Correction pour continuité[b]	9,470	1	,002		
Rapport de vraisemblance	9,898	1	,002		
Test exact de Fisher				,002	,001
Association linéaire par linéaire	9,999	1	,002		
N d'observations valides	1083				

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 68,68.
b. Calculée uniquement pour une table 2x2

Mesures symétriques

		Valeur	Signification approximative
Nominal par Nominal	Phi	,096	,002
	V de Cramer	,096	,002
N d'observations valides		1083	

Variable Q15_2: Appris à évaluer dans la pratique quotidienne avec la variable 18_7: Demande formation à l'interprétation pédagogique des évaluations externes

Récapitulatif de traitement des observations

Observations					
Valide		Manquant		Total	
N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage

Appris à évaluer dans la pratique quotidienne * Contenu format éval ext / Interprétation pédagogique des resultats	1083	99,9%	1	0,1%	1084	100,0%

Tableau croisé Appris à évaluer dans la pratique quotidienne * Contenu format éval ext / Interprétation pédagogique des resultats

Effectif

		Contenu format éval ext / Interprétation pédagogique des resultats		
		Ne pas indiqué	Indiqué	Total
Appris à évaluer dans la pratique quotidienne	Ne pas indiqué	105	56	161
	Indiqué	498	424	922
Total		603	480	1083

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	6,973[a]	1	,008		
Correction pour continuité[b]	6,526	1	,011		
Rapport de vraisemblance	7,098	1	,008		
Test exact de Fisher				,010	,005
Association linéaire par linéaire	6,966	1	,008		
N d'observations valides	1083				

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 71,36.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

Mesures symétriques

		Valeur	Signification approximative
Nominal par Nominal	Phi	,080	,008
	V de Cramer	,080	,008
N d'observations valides		1083	

Variable Q15_2: Appris à évaluer dans la pratique quotidienne avec la variable 21_10: Aucune évaluation externe affecte son travail

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
Appris à évaluer dans la pratique quotidienne * Aucune évaluation externe affecte son travail	1083	99,9%	1	0,1%	1084	100,0%

Tableau croisé Appris à évaluer dans la pratique quotidienne * Aucune évaluation externe affecte son travail

Effectif

		Aucune évaluation externe affecte son travail		
		Ne pas indiqué	Indiqué	Total
Appris à évaluer dans la pratique quotidienne	Ne pas indiqué	126	35	161
	Indiqué	640	282	922
Total		766	317	1083

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	5,181[a]	1	,023		
Correction pour continuité[b]	4,763	1	,029		
Rapport de vraisemblance	5,440	1	,020		
Test exact de Fisher				,024	,013
Association linéaire par linéaire	5,177	1	,023		
N d'observations valides	1083				

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 47,13.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

Mesures symétriques

		Valeur	Signification approximative
Nominal par Nominal	Phi	,069	,023
	V de Cramer	,069	,023
N d'observations valides		1083	

Variable Q15_2: Appris à évaluer dans la pratique quotidienne avec la variable 23_4: Besoin soutien technique spécialisé pour améliorer l'utilisation des évaluations externes

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
Appris à évaluer dans la pratique quotidienne * Améliorer l´usage éval ext / Support technique spécialisé	1083	99,9%	1	0,1%	1084	100,0%

Tableau croisé Appris à évaluer dans la pratique quotidienne * Améliorer l´usage éval ext / Support technique spécialisé

Effectif

		Améliorer l´usage éval ext / Support technique spécialisé		
		Ne pas indiqué	Indiqué	Total
Appris à évaluer dans la pratique quotidienne	Ne pas indiqué	136	25	161
	Indiqué	706	216	922
Total		842	241	1083

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	4,944[a]	1	,026		
Correction pour continuité[b]	4,498	1	,034		
Rapport de vraisemblance	5,300	1	,021		
Test exact de Fisher				,031	,015
Association linéaire par linéaire	4,939	1	,026		
N d'observations valides	1083				

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 35,83.
b. Calculée uniquement pour une table 2x2

Mesures symétriques

		Valeur	Signification approximative
Nominal par Nominal	Phi	,068	,026
	V de Cramer	,068	,026
N d'observations valides		1083	

Tableaux Croisés V17_4 – Résultats statistiques de X^2 de Pearson.

Variable A	Variables B	N	Valeur	Sig	V de Cramer
17_4: N'a jamais participé à formation continue en évaluation N=633 (58,45%)	Q7_3: Classer les élèves comme conception d'évaluation	133	7.06	0.008	0.008
	Q10_5: Participation pertinence en classe comme critére d´évaluation	437	9.03	0.003	0.003
	Q14_7: Manque d'orientation de la coordination pédagogique difficulte la pratique évaluative	76	8.70	0.003	0.003
	Q20_12: Ne connaît pas les résultats des évaluations externes	21	4.26	0.039	0.039
	21_10: Aucune évaluation externe affecte son travail	205	7.14	0.008	0.008

* L´échantillon total est de N=1083.

Variable 17_4: N'a jamais participé à formation continue en évaluation avec la variable Q7_3: Classer les élèves comme conception d'évaluation

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
N'a pas participé à une formation continue en évaluation * Conception d'éval int / Classer les élèves	1083	99,9%	1	0,1%	1084	100,0%

Tableau croisé N'a pas participé à une formation continue en évaluation * Conception d'éval int / Classer les élèves

Effectif

		Conception d'éval int / Classer les élèves		
		Ne pas indiqué	Indiqué	Total
N'a pas participé à une formation continue en évaluation	Ne pas indiqué	384	66	450
	Indiqué	500	133	633
Total		884	199	1083

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	7,059[a]	1	,008		
Correction pour continuité[b]	6,642	1	,010		
Rapport de vraisemblance	7,199	1	,007		
Test exact de Fisher				,009	,005
Association linéaire par linéaire	7,052	1	,008		
N d'observations valides	1083				

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 82,69.
b. Calculée uniquement pour une table 2x2

Mesures symétriques

		Valeur	Signification approximative
Nominal par Nominal	Phi	,081	,008
	V de Cramer	,081	,008
N d'observations valides		1083	

Variable 17_4: N'a jamais participé à formation continue en évaluation avec la variable Q10_5: Participation pertinence en classe comme critére d´évaluation

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage

N'a pas participé à une formation continue en évaluation * Critères d'éval / Pertinence participation en classe	1083	99,9%	1	0,1%	1084	100,0%

Tableau croisé N'a pas participé à une formation continue en évaluation * Critères d'éval / Pertinence participation en classe

Effectif

		Critères d'éval / Pertinence participation en classe		
		Ne pas indiqué	Indiqué	Total
N'a pas participé à une formation continue en évaluation	Ne pas indiqué	179	271	450
	Indiqué	196	437	633
Total		375	708	1083

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	9,027[a]	1	,003		
Correction pour continuité[b]	8,642	1	,003		
Rapport de vraisemblance	8,985	1	,003		
Test exact de Fisher				,003	,002
Association linéaire par linéaire	9,019	1	,003		
N d'observations valides	1083				

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 155,82.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

Mesures symétriques

		Valeur	Signification approximative
Nominal par Nominal	Phi	,091	,003
	V de Cramer	,091	,003
N d'observations valides		1083	

Variable 17_4: N'a jamais participé à formation continue en évaluation avec la variable Q14_7: Manque d'orientation de la coordination pédagogique difficulte la pratique évaluative

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
N'a pas participé à une formation continue en évaluation * Défis pratique d'éval int / Manque d'orientation de la coordination pédag	1083	99,9%	1	0,1%	1084	100,0%

Tableau croisé N'a pas participé à une formation continue en évaluation * Défis pratique d'éval int / Manque d'orientation de la coordination pédag

Effectif

		Défis pratique d'éval int / Manque d'orientation de la coordination pédag		
		Ne pas indiqué	Indiqué	Total
N'a pas participé à une formation continue en évaluation	Ne pas indiqué	367	83	450
	Indiqué	557	76	633
Total		924	159	1083

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	8,704[a]	1	,003		
Correction pour continuité[b]	8,197	1	,004		
Rapport de vraisemblance	8,586	1	,003		
Test exact de Fisher				,004	,002
Association linéaire par linéaire	8,695	1	,003		
N d'observations valides	1083				

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 66,07.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

Mesures symétriques

		Valeur	Signification approximative
Nominal par Nominal	Phi	-,090	,003
	V de Cramer	,090	,003
N d'observations valides		1083	

Variable 17_4: N'a jamais participé à formation continue en évaluation avec la variable Q20_12: Ne connaît pas les résultats des évaluations externes

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
N'a pas participé à une formation continue en évaluation * Ne connaît pas les résultats des évaluations externes	1083	99,9%	1	0,1%	1084	100,0%

Tableau croisé N'a pas participé à une formation continue en évaluation * Ne connaît pas les résultats des évaluations externes

Effectif

		Ne connaît pas les résultats des évaluations externes		
		Ne pas indiqué	Indiqué	Total
N'a pas participé à une formation continue en évaluation	Ne pas indiqué	444	6	450
	Indiqué	612	21	633
Total		1056	27	1083

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	4,260[a]	1	,039		
Correction pour continuité[b]	3,483	1	,062		
Rapport de vraisemblance	4,596	1	,032		
Test exact de Fisher				,047	,028

Association linéaire par linéaire	4,256	1	,039		
N d'observations valides	1083				

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 11,22.
b. Calculée uniquement pour une table 2x2

Mesures symétriques

		Valeur	Signification approximative
Nominal par Nominal	Phi	,063	,039
	V de Cramer	,063	,039
N d'observations valides		1083	

Variable 17_4: N'a jamais participé à formation continue en évaluation avec la variable 21_10: Aucune évaluation externe affecte son travail

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
N'a pas participé à une formation continue en évaluation * Aucune évaluation externe affecte son travail	1083	99,9%	1	0,1%	1084	100,0%

Tableau croisé N'a pas participé à une formation continue en évaluation * Aucune évaluation externe affecte son travail

Effectif

		Aucune évaluation externe affecte son travail		
		Ne pas indiqué	Indiqué	Total
N'a pas participé à une formation continue en évaluation	Ne pas indiqué	338	112	450
	Indiqué	428	205	633
Total		766	317	1083

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	7,140[a]	1	,008		
Correction pour continuité[b]	6,782	1	,009		
Rapport de vraisemblance	7,217	1	,007		
Test exact de Fisher				,008	,004
Association linéaire par linéaire	7,133	1	,008		
N d'observations valides	1083				

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 131,72.
b. Calculée uniquement pour une table 2x2

Mesures symétriques

		Valeur	Signification approximative
Nominal par Nominal	Phi	,081	,008
	V de Cramer	,081	,008
N d'observations valides		1083	

Tableaux Croisés V14_5 – Résultats statistiques de X² de Pearson.

Variable A	Variables B	N	Valeur	Sig	V de Cramer
Q14_5: Manque de formation en évaluation comme um défi de la pratique évaluative N=389 (35,92%)	10_8: L´effort ou intérêt pour les études comme critére d´évaluation	136	3.73	0.053	0.053
	13_1: Croyance en désapprobation comme une nouvelle opportunité d'apprentissage	236	17.32	0.000	0.000
	13_2: Croyance en désapprobation comme une maniére d'apporter des gains à l'élève	206	11.95	0.001	0.001
	Q14_7: Manque d'orientation de la coordination pédagogique difficulte la pratique évaluative	128	160.94	0.000	0.000
	18_3: Demande formation à la définition des critères d'évaluation interne	245	7.90	0.005	0.005
	18_7: Demande formation à l'interprétation pédagogique des évaluations externes	201	13.29	0.000	0.000
	23_3: Besoin de cours	161	5.85	0.016	0.016

	d'interprétation des résultats pour améliorer l'utilisation des évaluations externes				
	23_4: Besoin soutien technique spécialisé pour améliorer l'utilisation des évaluations externes	108	10.65	0.001	0.001

* L´échantillon total est de N=1083.

Variable Q14_5: Manque de formation en évaluation comme um défi de la pratique évaluative avec la variable 10_8: L´effort ou intérêt pour les études comme critére d´évaluation

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
Défis pratique d'éval int / Manque de formation en évaluation * Critères d'éval / Effort ou intérêt pour les études	1083	99,9%	1	0,1%	1084	100,0%

Tableau croisé Défis pratique d'éval int / Manque de formation en évaluation * Critères d'éval / Effort ou intérêt pour les études

Effectif

		Critères d'éval / Effort ou intérêt pour les études		
		Ne pas indiqué	Indiqué	Total
Défis pratique d'éval int / Manque de formation en évaluation	Ne pas indiqué	410	284	694
	Indiqué	253	136	389
Total		663	420	1083

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	3,731[a]	1	,053		
Correction pour continuité[b]	3,484	1	,062		
Rapport de vraisemblance	3,754	1	,053		
Test exact de Fisher				,059	,031

Association linéaire par linéaire	3,727	1	,054		
N d'observations valides	1083				

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 150,86.
b. Calculée uniquement pour une table 2x2

Mesures symétriques

		Valeur	Signification approximative
Nominal par Nominal	Phi	-,059	,053
	V de Cramer	,059	,053
N d'observations valides		1083	

Variable Q14_5: Manque de formation en évaluation comme um défi de la pratique évaluative avec la variable 13_1: Croyance en désapprobation comme une nouvelle opportunité d'apprentissage

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
Défis pratique d'éval int / Manque de formation en évaluation * Désapprobation / une nouvelle opportunité d'apprentissage	1083	99,9%	1	0,1%	1084	100,0%

Tableau croisé Défis pratique d'éval int / Manque de formation en évaluation * Désapprobation / une nouvelle opportunité d'apprentissage

Effectif

		Désapprobation / une nouvelle opportunité d'apprentissage		
		Ne pas indiqué	Indiqué	Total
Défis pratique d'éval int / Manque de formation en évaluation	Ne pas indiqué	188	506	694
	Indiqué	153	236	389
Total		341	742	1083

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	17,318[a]	1	,000		
Correction pour continuité[b]	16,755	1	,000		
Rapport de vraisemblance	17,070	1	,000		
Test exact de Fisher				,000	,000
Association linéaire par linéaire	17,302	1	,000		
N d'observations valides	1083				

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 122,48.
b. Calculée uniquement pour une table 2x2

Mesures symétriques

		Valeur	Signification approximative
Nominal par Nominal	Phi	-,126	,000
	V de Cramer	,126	,000
N d'observations valides		1083	

Variable Q14_5: Manque de formation en évaluation comme um défi de la pratique évaluative avec la variable 13_2: Croyance en désapprobation comme une maniére d'apporter des gains à l'élève

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
Défis pratique d'éval int / Manque de formation en évaluation * Désapprobation / apporte des gains si l'élève n'a pas appris	1083	99,9%	1	0,1%	1084	100,0%

Tableau croisé Défis pratique d'éval int / Manque de formation en évaluation * Désapprobation / apporte des gains si l'élève n'a pas appris

Effectif

		Désapprobation / apporte des gains si l'élève n'a pas appris		
		Ne pas indiqué	Indiqué	Total
Défis pratique d'éval int / Manque de formation en évaluation	Ne pas indiqué	252	442	694
	Indiqué	183	206	389
Total		435	648	1083

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	11,947[a]	1	,001		
Correction pour continuité[b]	11,505	1	,001		
Rapport de vraisemblance	11,882	1	,001		
Test exact de Fisher				,001	,000
Association linéaire par linéaire	11,936	1	,001		
N d'observations valides	1083				

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 156,25.
b. Calculée uniquement pour une table 2x2

Mesures symétriques

		Valeur	Signification approximative
Nominal par Nominal	Phi	-,105	,001
	V de Cramer	,105	,001
N d'observations valides		1083	

Variable Q14_5: Manque de formation en évaluation comme um défi de la pratique évaluative avec la variable Q14_7: Manque d'orientation de la coordination pédagogique difficulte la pratique évaluative

Récapitulatif de traitement des observations

Observations					
Valide		Manquant		Total	
N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage

Défis pratique d'éval int / Manque de formation en évaluation * Défis pratique d'éval int / Manque d'orientation de la coordination pédag	1083	99,9%	1	0,1%	1084	100,0%

Tableau croisé Défis pratique d'éval int / Manque de formation en évaluation * Défis pratique d'éval int / Manque d'orientation de la coordination pédag

Effectif

		Défis pratique d'éval int / Manque d'orientation de la coordination pédag		
		Ne pas indiqué	Indiqué	Total
Défis pratique d'éval int / Manque de formation en évaluation	Ne pas indiqué	663	31	694
	Indiqué	261	128	389
Total		924	159	1083

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	160,941[a]	1	,000		
Correction pour continuité[b]	158,679	1	,000		
Rapport de vraisemblance	157,347	1	,000		
Test exact de Fisher				,000	,000
Association linéaire par linéaire	160,793	1	,000		
N d'observations valides	1083				

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 57,11.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

Mesures symétriques

		Valeur	Signification approximative
Nominal par Nominal	Phi	,385	,000
	V de Cramer	,385	,000
N d'observations valides		1083	

Variable Q14_5: Manque de formation en évaluation comme um défi de la pratique évaluative avec la variable 18_3: Demande formation à la définition des critères d'évaluation interne

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
Défis pratique d'éval int / Manque de formation en évaluation * Contenu format éval int / Définition des critères	1083	99,9%	1	0,1%	1084	100,0%

Tableau croisé Défis pratique d'éval int / Manque de formation en évaluation * Contenu format éval int / Définition des critères

Effectif

		Contenu format éval int / Définition des critères		
		Ne pas indiqué	Indiqué	Total
Défis pratique d'éval int / Manque de formation en évaluation	Ne pas indiqué	318	376	694
	Indiqué	144	245	389
Total		462	621	1083

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	7,898[a]	1	,005		
Correction pour continuité[b]	7,542	1	,006		
Rapport de vraisemblance	7,951	1	,005		
Test exact de Fisher				,006	,003
Association linéaire par linéaire	7,890	1	,005		
N d'observations valides	1083				

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 165,94.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

Mesures symétriques

		Valeur	Signification approximative
Nominal par Nominal	Phi	,085	,005
	V de Cramer	,085	,005
N d'observations valides		1083	

Variable Q14_5: Manque de formation en évaluation comme um défi de la pratique évaluative avec la variable 18_7: Demande formation à l'interprétation pédagogique des évaluations externes

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
Défis pratique d'éval int / Manque de formation en évaluation * Contenu format éval ext / Interprétation pédagogique des resultats	1083	99,9%	1	0,1%	1084	100,0%

Tableau croisé Défis pratique d'éval int / Manque de formation en évaluation * Contenu format éval ext / Interprétation pédagogique des resultats

Effectif

		Contenu format éval ext / Interprétation pédagogique des resultats		
		Ne pas indiqué	Indiqué	Total
Défis pratique d'éval int / Manque de formation en évaluation	Ne pas indiqué	415	279	694
	Indiqué	188	201	389
Total		603	480	1083

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	13,288[a]	1	,000		

Correction pour continuité[b]	12,827	1	,000		
Rapport de vraisemblance	13,259	1	,000		
Test exact de Fisher				,000	,000
Association linéaire par linéaire	13,275	1	,000		
N d'observations valides	1083				

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 172,41.
b. Calculée uniquement pour une table 2x2

Mesures symétriques

		Valeur	Signification approximative
Nominal par Nominal	Phi	,111	,000
	V de Cramer	,111	,000
N d'observations valides		1083	

Variable Q14_5: Manque de formation en évaluation comme um défi de la pratique évaluative avec la variable 23_3: Besoin de cours d'interprétation des résultats pour améliorer l'utilisation des évaluations externes

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
Défis pratique d'éval int / Manque de formation en évaluation * Améliorer l´usage éval ext / Cours d'interprétation des résultats	1083	99,9%	1	0,1%	1084	100,0%

Tableau croisé Défis pratique d'éval int / Manque de formation en évaluation * Améliorer l´usage éval ext / Cours d'interprétation des résultats

Effectif

	Améliorer l´usage éval ext / Cours d'interprétation des résultats	Total

		Ne pas indiqué	Indiqué	
Défis pratique d'éval int / Manque de formation en évaluation	Ne pas indiqué	458	236	694
	Indiqué	228	161	389
Total		686	397	1083

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	5,851[a]	1	,016		
Correction pour continuité[b]	5,537	1	,019		
Rapport de vraisemblance	5,813	1	,016		
Test exact de Fisher				,018	,009
Association linéaire par linéaire	5,845	1	,016		
N d'observations valides	1083				

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 142,60.
b. Calculée uniquement pour une table 2x2

Mesures symétriques

		Valeur	Signification approximative
Nominal par Nominal	Phi	,074	,016
	V de Cramer	,074	,016
N d'observations valides		1083	

Variable Q14_5: Manque de formation en évaluation comme um défi de la pratique évaluative avec la variable 23_4: Besoin soutien technique spécialisé pour améliorer l'utilisation des évaluations externes

Récapitulatif de traitement des observations

Observations					
Valide		Manquant		Total	
N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage

Défis pratique d'éval int / Manque de formation en évaluation * Améliorer l´usage éval ext / Support technique spécialisé	1083	99,9%	1	0,1%	1084	100,0%

Tableau croisé Défis pratique d'éval int / Manque de formation en évaluation * Améliorer l´usage éval ext / Support technique spécialisé

Effectif

		Améliorer l´usage éval ext / Support technique spécialisé		
		Ne pas indiqué	Indiqué	Total
Défis pratique d'éval int / Manque de formation en évaluation	Ne pas indiqué	561	133	694
	Indiqué	281	108	389
Total		842	241	1083

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	10,654[a]	1	,001		
Correction pour continuité[b]	10,163	1	,001		
Rapport de vraisemblance	10,438	1	,001		
Test exact de Fisher				,001	,001
Association linéaire par linéaire	10,645	1	,001		
N d'observations valides	1083				

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 86,56.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

Mesures symétriques

		Valeur	Signification approximative
Nominal par Nominal	Phi	,099	,001
	V de Cramer	,099	,001
N d'observations valides		1083	