

2

## IDENTIFICAÇÃO DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

---

<b>Autor:</b>	Iron Pedreira Alves
<b>Título da iniciativa:</b>	Avaliar para aprender se aprende avaliando
<b>Início da experiência:</b>	2023
<b>Instituição de ensino superior:</b>	Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
<b>Faculdade/Programa/Departamento/Setor:</b>	Departamento de Educação
<b>Curso onde a experiência foi desenvolvida:</b>	Licenciatura em Pedagogia
<b>Vinculação da experiência:</b>	Ensino
<b>Disciplina/módulo/componente curricular do curso de licenciatura em que a experiência foi desenvolvida:</b>	EDU 453 – Psicopedagogia no Contexto Escolar
<b>Natureza da disciplina:</b>	Obrigatória

[https://doi.org/10.18222/fcc-pprmm2024\\_4](https://doi.org/10.18222/fcc-pprmm2024_4)

## AVALIAR PARA APRENDER SE APRENDE AVALIANDO

### RESUMO

A avaliação da aprendizagem é um componente central de toda prática pedagógica realizada em qualquer etapa da educação formal. Diversos teóricos têm proposto que as práticas avaliativas devem auxiliar e orientar os processos de ensino e aprendizagem. Apesar disso, o mais habitual nas escolas e universidades é a utilização da avaliação como procedimento classificatório e seletivo. Disso decorre a necessidade de oferecer, aos futuros docentes, oportunidades de formação que proporcionem o desenvolvimento de um modo de avaliar voltado para o desenvolvimento e a aprendizagem dos avaliados. A presente experiência formativa se insere nesse contexto e tem como objetivo proporcionar aos estudantes matriculados em um componente curricular obrigatório de um curso de Licenciatura em Pedagogia a oportunidade de desenvolver a competência de avaliar para aprender. Para a consecução desse objetivo, os estudantes devem se engajar em um processo de avaliação por pares, mediante a utilização de uma rubrica avaliativa compartilhada ao início do processo. A atividade avaliativa é realizada no laboratório de avaliação do Moodle (Moodle workshop), no qual os avaliadores devem oferecer *feedbacks* informativos aos colegas avaliados. A plataforma também é utilizada para a realização de autoavaliação e práticas recordativas (*retrieval practice*). Os *feedbacks* elaborados pelos estudantes, bem como suas opiniões sobre o processo, são tomados como indicadores de êxito desta experiência formativa.

1 Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana (BA), Brasil; ipalves@uefs.br; <https://orcid.org/0000-0002-4972-1349>

## CONTEXTO EM QUE A EXPERIÊNCIA ESTÁ INSERIDA

A presente experiência formativa se desenrola ao longo de um componente curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia, oferecido pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e ministrado pelo autor do trabalho. O referido componente intitula-se Psicopedagogia no Contexto Escolar, tem carga horária de 60 horas e, como resultado da última reforma curricular, começou a ser oferecido no primeiro semestre do ano de 2023, em substituição ao componente Problemas de Aprendizagem, de 75 horas. As práticas ora relatadas tiveram início no ano de 2021, no período de Ensino Remoto Emergencial, quando ainda vigorava o currículo antigo do curso, tendo sido, inicialmente, uma maneira de responder às demandas daquele período. O presente relato, entretanto, refere-se ao que foi realizado no segundo semestre letivo de 2023.

A UEFS está localizada na segunda maior cidade da Bahia, situada a pouco mais de 100 quilômetros da capital baiana. A universidade oferece 31 cursos de graduação, sendo 14 deles na modalidade Licenciatura. O curso de Licenciatura em Pedagogia existe desde 1987 e disponibiliza 42 vagas por semestre letivo. O “currículo novo” foi aprovado e começou a vigorar em 2019, com carga horária de 3.470 horas, distribuídas em 8 semestres letivos. O componente curricular Psicopedagogia no Contexto Escolar faz parte do rol de disciplinas obrigatórias, está situado no 6º semestre do curso e é responsabilidade dos professores da área de Psicologia da Educação ministrá-lo.

A ementa do componente curricular apresenta a avaliação como ponto de partida para atuação dos futuros pedagogos diante das dificuldades de aprendizagem de seus alunos:

Conceituação do campo das dificuldades de aprendizagem, problematizando os termos dificuldade, problema, distúrbio e transtorno. Fundamentos da avaliação e atuação psicopedagógica no âmbito escolar, considerando aspectos históricos, sociais e psicológicos. Mediação pedagógica frente às dificuldades mais recorrentes: Dificuldades de aprendizagem específicas em leitura, escrita, cálculo e em relação ao comportamento. (Universidade Estadual de Feira de Santana [UEFS], 2019, p. 80).

O projeto do curso de Licenciatura em Pedagogia também inspira as escolhas metodológicas levadas a cabo no decorrer do componente, que, como se verá mais adiante, tem a sua realização pautada pelos princípios apresentados no seguinte parágrafo:

A formação do pedagogo da UEFS terá como ponto de convergência teórico-prático não somente os estágios supervisionados, mas atividades de ensino e de aprendizagem que assegurem o desenvolvimento de habilidades práticas (saber-fazer) e de convívio (atitudes) de forma contextualizada, de modo que articulem as experiências da formação e aquelas vivenciadas no espaço-tempo da ação docente. Nessa perspectiva, o curso se constituirá tendo a pesquisa como princípio educativo e, dessa forma, compreende-se que o fortalecimento do vínculo com a educação básica exige a resignificação da relação entre teoria e prática, assumindo a formação docente em sua dimensão investigativa. (UEFS, 2019, p. 87).

Um aspecto que se apresenta como desafiador nesse contexto é a estrutura do próprio componente curricular dedicado à avaliação da aprendizagem. Embora seja constituído de

temas necessários, como os aspectos históricos e as avaliações em larga escala, termina por negligenciar um elemento decisivo para a mudança no fazer pedagógico, tal como sugere o trecho do projeto de curso, referido no parágrafo anterior: assegurar o desenvolvimento das habilidades práticas, do saber-fazer. Assim está redigida a ementa do componente curricular Avaliação no Contexto Educacional:

Perspectiva histórica das concepções de avaliação e seus modelos teórico-práticos. Políticas de avaliação dos Sistemas Nacional e Internacional da educação. Relação entre o projeto pedagógico e o sistema de avaliação. Implicações das concepções de educação e aprendizagem no processo avaliativo escolar e avaliação da aprendizagem. (UEFS, 2019, p. 79).

Levando em consideração que aqueles que ingressam no ensino superior foram expostos por, pelo menos, 12 anos a um tipo de avaliação que quase sempre é centrada na nota e muitas vezes punitiva, concorda-se com Siqueira, Freitas e Alavarse (2021, p. 12-13), quando defendem “a necessidade de formação docente em avaliação como forma de superar equívocos na ação avaliativa no que se refere a instrumentos, procedimentos, critérios e objetos flutuantes”. Para a consecução desse objetivo, entende-se que os futuros professores devem, além de construir uma base conceitual sólida, desenvolver um repertório de procedimentos que lhes permitam enfrentar uma cultura avaliativa nas escolas que parece caminhar na direção contrária à produção de conhecimento no campo em questão.

## JUSTIFICATIVA

A experiência formativa ora relatada começou a ser formatada no ano de 2020, quando, em resposta à pandemia de covid-19, as universidades brasileiras decidiram suspender as aulas presenciais e planejar uma modalidade de ensino baseada nas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), que ficou conhecida como Ensino Remoto Emergencial (ERE). Na época, o autor do presente texto coordenava o programa de formação docente da UEFS e tinha uma dupla missão pela frente: adequar a estrutura dos componentes curriculares sob sua responsabilidade, para que os estudantes pudessem tirar o melhor proveito diante das condições adversas; auxiliar os colegas docentes a fazerem o mesmo.

Diante desse cenário desafiador, buscou-se na literatura científica o respaldo para o enfrentamento da situação. A partir dessa imersão na produção bibliográfica nacional e internacional, emergiram elementos que se constituíram como pilares da prática pedagógica aqui descrita: a adoção da rubrica de avaliação, a avaliação por pares, o *feedback* avaliativo estruturado e a utilização do Moodle, pela possibilidade de abrigar todos esses recursos em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Quando essas ideias foram colocadas em prática, os resultados iniciais foram animadores, embora ainda houvesse pontos a serem melhorados. Esse processo de aperfeiçoamento contou com a ajuda dos próprios estudantes, que, por solicitação do docente responsável, avaliavam o componente curricular no meio e ao final do semestre letivo. Foi dada, também,

continuidade à revisão e sistematização da literatura, com o intuito de obter melhor compreensão e domínio das práticas implementadas, além de possibilitar o compartilhamento dos seus fundamentos teóricos por meio de oficinas formativas oferecidas aos docentes universitários e de publicações acadêmicas (Alves; Faria; Pereira, 2022; Alves; Pereira; Peixoto, 2023).

O envolvimento de professores em formação em um processo que vise ao aprendizado de formas de avaliar em conformidade com o conhecimento teórico e empírico acumulado no campo em tela, tem a sua relevância determinada pela constatação de que, nas ações docentes levadas a cabo do ensino fundamental ao ensino superior, há um significativo descompasso entre teoria e prática. Luckesi (2021), por exemplo, em uma retrospectiva histórica das concepções sobre avaliação, demonstra que, nas pedagogias chamadas tradicionais, que tiveram início no século XVI, já havia a intenção de a avaliação subsidiar o processo de ensino e aprendizagem. Essa preocupação, entretanto, foi perdendo espaço para o que o autor chama de “atividades avaliativas de caráter classificatório-probatório” (Luckesi, 2021, p. 184).

Torna-se proeminente, então, uma concepção de avaliação voltada para aprovar ou reprovar os alunos e que é, portanto, seletiva e excludente. Essa maneira de proceder, que, segundo o autor, atende aos anseios do modo de pensar capitalista, sobreviveu até os dias atuais e permanece hegemônica. Essa sobrevivência se deu a despeito dos esforços de diversos pensadores (representantes das pedagogias tradicionais, da Escola Nova e da Tecnologia Educacional), em diferentes períodos da história, para caracterizarem – cada um ao seu modo – a avaliação como um recurso para orientar o ensino, a aprendizagem e, conseqüentemente, a formação humana.

Esse cenário leva a uma preocupação com a formação docente. Villas Boas e Soares (2016) realizaram uma pesquisa entre coordenadores, professores e estudantes de três cursos de licenciatura – Pedagogia, Letras e Matemática – de uma universidade pública brasileira. Os dados apresentados pelas autoras revelam que há uma resistência à discussão sobre avaliação por parte do corpo docente; professores que deveriam ensinar avaliação não têm afinidade com o tema; os cursos de Licenciatura em Letras e Matemática não possuem uma disciplina específica sobre avaliação.

Como possível consequência desses fatos, os estudantes entrevistados – futuros professores – confundem avaliação da aprendizagem com “prova”. Em síntese, as autoras afirmam que “a pesquisa revelou, por meio dos dados obtidos, as lacunas existentes na formação do professor em relação à avaliação, o que indica a necessidade de construção de novas posturas avaliativas” (Villas Boas; Soares, 2016, p. 251). Assumindo a centralidade das práticas avaliativas ao longo de toda a educação formal, as autoras concluem que “a avaliação parece ainda não ocupar o lugar que lhe é devido nos cursos de licenciatura” (Villas Boas; Soares, 2016, p. 251). Acrescentar-se-ia que esse lugar seria de uma avaliação para aprendizagem em vez de uma avaliação da aprendizagem.

É importante ressaltar que, embora se tenha caracterizado, até o momento, a avaliação como um recurso a serviço do ensino e da aprendizagem, isso não significa reduzi-la ao

lugar de mero coadjuvante no processo educacional. Destarte, há total concordância com as palavras a seguir:

Qualquer que seja o conceito de justiça em que esteja calcada a escola, a avaliação estará a serviço de sua efetivação, seja excluindo aqueles que, porventura, não se enquadram no perfil definido pela meritocracia, seja por meio da identificação dos conhecimentos com vistas à elaboração de práticas posteriores que possam contribuir para aprendizagem de cada um. (Siqueira; Freitas; Alavarse, 2021, p. 5).

Os autores supracitados também afirmam que “práticas de avaliação equivocadas, ancoradas em elementos subjetivos, sem o devido respaldo conceitual e técnico, podem produzir efeitos perversos sobre a trajetória escolar de alunos” (Siqueira; Freitas; Alavarse, 2021, p. 12). Essa afirmação pode ser corroborada pelas pesquisas de Carvalho (2009), entre professoras, alunos e suas famílias, de escolas públicas de São Paulo. A autora constatou que a ausência de critérios e procedimentos de avaliação estruturados conduziam a vieses de classe, raça e gênero, estigmatizando e alijando principalmente os meninos negros de mais baixa renda.

Diante do exposto, considera-se a presente iniciativa relevante, pois tem proporcionado a futuros docentes uma formação em avaliação da aprendizagem que, como se verá adiante, objetiva trazer os estudantes e suas aprendizagens para o centro do processo educativo.

## OBJETIVOS

Considera-se que a carga horária destinada à formação específica em avaliação da aprendizagem no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana é insuficiente, ante a importância dessa prática para qualquer etapa da educação formal, mas principalmente para os alunos no começo da escolarização. Sendo assim, o objetivo geral desta experiência formativa é, para além dos objetivos inerentes ao próprio componente curricular no qual ela está inserida, proporcionar aos estudantes matriculados em Psicopedagogia no Contexto Escolar a oportunidade de desenvolver a competência de avaliar para aprender.

Para tal fim, eles deverão avaliar e ser avaliados tendo como elementos norteadores aqueles compilados por Alves, Pereira e Peixoto (2023): objetivos de aprendizagem, critérios de avaliação e padrões de desempenho, *feedback* avaliativo e participação discente. Os participantes terão, portanto, como objetivos específicos:

1. tomar os objetivos de aprendizagem do componente curricular como referência para as atividades avaliativas realizadas;
2. conhecer e utilizar a rubrica de avaliação para aplicar os critérios avaliativos e os níveis de desempenho nela contidos aos próprios trabalhos (autoavaliação) e aos trabalhos dos colegas (avaliação por pares), desenvolvendo, assim, o julgamento avaliativo (Tai et al., 2018);
3. fornecer, por intermédio de um ambiente virtual de aprendizagem, *feedbacks* por escrito, que informem a seus pares que aspectos das suas produções atendem aos critérios, quais não atendem e o que fazer para melhorar estes últimos;
4. utilizar os *feedbacks* recebidos para melhorar o próprio desempenho e aprendizagem.

## CONTEÚDOS CURRICULARES

O componente curricular no qual se desenvolve a prática formativa ora relatada tem a duração de 60 horas/aula, distribuídas em dois encontros semanais de 2 horas/aula cada. Os temas abordados são trabalhados em cinco módulos de três semanas cada, a saber: Módulo 1. Avaliação educacional e suas relações com as dificuldades de aprendizagem; Módulo 2. Dificuldades de aprendizagem relativas ao comportamento; Módulo 3. Dificuldades de aprendizagem relativas à leitura; Módulo 4. Dificuldades de aprendizagem relativas à escrita; Módulo 5. Dificuldades de aprendizagem relativas ao cálculo. A ementa, os objetivos da disciplina e o conteúdo curricular, bem como os objetivos de cada módulo e de cada semana, estão disponibilizados no Moodle, desde o primeiro dia de aula.

O Módulo 1 tem como objetivo “reconhecer as principais características da avaliação da aprendizagem e, a partir desse conhecimento, tomar decisões para que ela possa ser um elemento que promova o desempenho escolar e não um obstáculo à aprendizagem”. Nessas três primeiras semanas são abordadas as finalidades e características da avaliação da aprendizagem e como ela pode promover a autorregulação da aprendizagem; o papel do erro e do *feedback* no processo de aprendizagem e a importância dos critérios para uma avaliação justa e sem interferência de preconceitos, que oriente professores e alunos em direção aos objetivos de aprendizagem.

Neste primeiro módulo, os estudantes entram em contato com os conceitos-chave que irão nortear tanto a aprendizagem do conteúdo programático previsto para os módulos seguintes quanto a prática de avaliação por pares, que constitui o outro objetivo desta ação formativa. As primeiras 12 horas de aula são dedicadas à recuperação de conceitos como avaliação formativa e aprendizagem autorregulada, mas também à introdução de temas como os critérios de avaliação, a rubrica, a ressignificação dos erros e a importância dos *feedbacks* e seus tipos.

Ao final do Módulo 2, o estudante deverá “reconhecer as principais classes de comportamentos indesejados no espaço escolar e ser capaz de propor encaminhamentos efetivos para lidar com eles, bem como conduzir resoluções de conflitos que resultem em melhor convivência e aprendizagem”. São trabalhadas, então, as questões relativas aos comportamentos de docentes e discentes que geram obstáculos no caminho para a aprendizagem. Abordam-se os conceitos de incivilidade, indisciplina, violência (“na”, “da” e “à” escola), *bullying* e conflito. Conclui-se com a mediação de conflitos como uma das principais estratégias para superar os problemas relativos ao comportamento e tornar o ambiente escolar um espaço de aprendizagem seguro e agradável.

O tema do Módulo 3 são as dificuldades de aprendizagem da leitura. Seu objetivo é conseguir “reconhecer as características fundamentais do processo de leitura e os aspectos que trazem dificuldades aos leitores em desenvolvimento, bem como ser capaz de intervir para ajudá-los a superar essas dificuldades”. Para isso, caracterizam-se a leitura – com ênfase na compreensão – e o modo como ela se constitui, bem como seus processos, desde os mais

elementares (como o conhecimento das letras e a consciência fonológica) até os mais complexos (como a integração do texto e construção de significados). Num segundo momento, são abordadas categorias de análise dos erros de leitura, que deverão ser utilizadas na prática avaliativa e na futura atuação profissional. Finaliza-se este módulo com uma discussão sobre intervenções em leitura orientadas para a autorregulação da aprendizagem.

No Módulo 4 são discutidas as dificuldades de aprendizagem na escrita. Dada a complementaridade dos temas, o objetivo é semelhante ao do módulo anterior: “reconhecer as características fundamentais do processo de escrita e os aspectos que trazem dificuldades aos escritores em desenvolvimento, bem como ser capaz de intervir para ajudá-los a superar essas dificuldades”. São abordadas as dificuldades inerentes à escrita do português brasileiro e seus erros mais comuns. Em seguida, discute-se a importância da avaliação e da revisão da escrita como caminhos para superação das dificuldades. Por fim, demonstra-se a importância da autorregulação da escrita e como promovê-la no espaço escolar.

O Módulo 5 é dedicado às dificuldades de aprendizagem relativas ao cálculo. Seu objetivo é ajudar a “reconhecer as características fundamentais do processo de numeralização e os aspectos que trazem dificuldades aos estudantes do ensino fundamental, bem como ser capaz de intervir para ajudá-los a superar essas dificuldades”. Primeiramente, são abordados os aspectos na numeralização, do senso numérico e do cálculo mental, como pilares da aprendizagem da matemática. Em seguida, discutem-se a relevância da análise dos erros matemáticos cometidos pelas crianças e a postura diante deles. Ao final, aborda-se o tema da resolução de problemas matemáticos, tendo como eixo norteador a aprendizagem autorregulada.

Os cinco módulos são perpassados por quatro temas transversais, que são sempre recuperados nas discussões dos temas específicos de cada módulo: conceitos, critérios, erros, *feedback* e autorregulação. Busca-se enfatizar a importância da teoria para tomar decisões e guiar as ações, sendo os conceitos as estruturas mais elementares que compõem a teoria. Esses conceitos podem vir a ser transformados em critérios de avaliação, tornando essa prática mais precisa, justa e comunicável. Os critérios de avaliação dão significado aos erros, tornando-os fonte de informação para o redirecionamento do ensino e da aprendizagem. A tomada de consciência dos erros, por meio de *feedbacks* apropriados, tende a diminuir a interferência de fatores emocionais, como a ansiedade e o medo, e auxilia na promoção da autorregulação da aprendizagem.

A disposição das informações e dos materiais referentes a cada semana, no Moodle do componente curricular, mantém uma estrutura padrão que diminui a carga cognitiva e aumenta a autonomia dos estudantes, já que os informa sobre todos os objetivos, temas, vídeos e textos que serão trabalhados ao longo do semestre letivo, bem como sobre as atividades avaliativas. O ambiente virtual de aprendizagem está assim organizado: um bloco introdutório com a ementa do componente, seu objetivo geral e o programa a ser cumprido. Em seguida, aparecem os cinco módulos, divididos em três semanas cada. O objetivo de cada módulo precede as três semanas correspondentes. A semana é assim composta: objetivo (que aparece

em destaque); um ou mais vídeos de apoio; texto(s) principal(is); textos auxiliares; autoavaliação (até a semana 5); prática recordativa (a partir da semana 6). Nas semanas 3, 6, 12 e 15, encontram-se as instruções e materiais para as práticas avaliativas, bem como o acesso ao Laboratório de avaliação do Moodle (Moodle Workshop), no qual acontece a avaliação por pares, que será descrita na próxima seção.

## PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Com base nos conteúdos curriculares descritos na seção anterior, são propostas quatro atividades avaliativas que têm como objetivo reforçar o aprendizado dos próprios conteúdos e proporcionar situações teórico-práticas que promovam o desenvolvimento da competência de avaliar para aprender. Pretende-se, portanto, colocar em ação a avaliação “para” a aprendizagem, em lugar de uma avaliação “da” aprendizagem.

Todas as atividades avaliativas têm o formato de “estudos de caso”. São propostas situações do cotidiano escolar, apresentadas em formato de texto (Módulos 1 e 5), de vídeo (Módulo 2) ou oriundas de pesquisa de campo, na qual os estudantes solicitam a crianças do ensino fundamental que realizem tarefas de leitura e escrita (Módulos 3 e 4) para posterior análise. As atividades são realizadas em duplas ou trios, salvo se algum estudante tiver a necessidade de fazer individualmente. A opção pelo trabalho em grupos se justifica em função da ideia de correção (Andrade; Brookhart; Yu, 2021), que deve acontecer desde o início das tarefas e durante a sua execução e não apenas sobre o resultado.

A primeira atividade avaliativa acontece ao final do Módulo 1 e serve como um “ensaio” para as subsequentes. Por isso, não conta como avaliação somativa, ou seja, a ela não se atribui nota. No momento da devolutiva sobre as produções discentes, o docente escuta os estudantes sobre suas impressões e possíveis dificuldades sobre o processo de avaliação por pares – até então, uma novidade para a turma – e faz a sua apreciação sobre os resultados alcançados. Além disso, apresenta slides com uma amostra dos *feedbacks* oferecidos pelos estudantes aos seus colegas, analisando-os, com o intuito de torná-los mais informativos nas três atividades avaliativas seguintes.

O “caso” a ser analisado no primeiro módulo é um trecho retirado de Moysés (2001), intitulado “Caso Pedro”. No referido trecho, a autora apresenta três depoimentos curtos sobre um aluno negro de 9 anos: o primeiro depoimento é da professora de Pedro, o segundo, de sua mãe e o terceiro, da própria criança. A professora, que se refere ao aluno como “aquele pretinho” (Moysés, 2001, p. 131), vê em Pedro uma criança rebelde e agressiva, que não aprende por alguma característica intrínseca. A mãe discorda da avaliação docente e afirma que seu filho é uma criança normal. Ela acha que a professora “não gosta de preto...” (Moysés, 2001, p. 131). Pedro, por sua vez, parece ter internalizado a ideia de que tem problema. Revela gostar de estudar, mas tem medo de ser repreendido por sua professora, o que o faz esquecer como realiza as tarefas. Acredita que a professora não gosta dele.

A segunda atividade avaliativa é referente ao tema tratado no Módulo 2: Dificuldades de aprendizagem relativas ao comportamento. Os estudantes devem analisar um trecho do filme *Verônica* (2008), dirigido por Maurício Farias e protagonizado por Andréa Beltrão, no papel da professora Verônica, e Matheus de Sá, o aluno Leandro. Na cena apresentada, Verônica, docente do ensino fundamental, chega atrasada em sala de aula e encontra sua turma, aparentemente bem-comportada, sob a responsabilidade de outra colega professora. Visivelmente agitada, tenta iniciar uma “lição”, mas, ao perceber que os alunos se encontram dispersos, pede a colaboração deles, justificando estar com muita dor de cabeça. Verônica começa a escrever na lousa, de costas para a turma, quando ouve vozes. Ao virar-se, depara-se com Leandro, que pegou o guarda-chuva da colega, abriu e ficou fazendo graça, gerando tumulto imediato. A professora Verônica pede que ele devolva o objeto, reclama com ele e diz à turma que “quem não quiser vir pra escola pode ficar em casa”. Como resultado, as crianças ficam em silêncio por algum tempo.

Logo em seguida, o silêncio é rompido, novamente, pelo mesmo motivo e pelo mesmo aluno. Leandro volta a pegar o guarda-chuva da colega e causa euforia nos demais. Dessa vez, Verônica se descontrola e, ao tomar, energicamente, o guarda-chuva das mãos do menino, diz que irá escondê-lo. Diante dos protestos da dona do objeto, a professora retruca: “Quem mandou você deixar ele pegar?”. De volta ao seu posto, Verônica bate com o apagador na lousa e manda, aos gritos, todos ficarem calados. Ato contínuo, ordena: “Podem fechar os cadernos. Teste de matemática, valendo pra nota”. A cena, que reúne situações recorrentes de sala de aula, deverá ser analisada a partir dos textos lidos e discutidos no Módulo 2 e com base nos critérios disponibilizados na rubrica de avaliação.

A próxima atividade avaliativa engloba os Módulos 3 e 4, que abordam, respectivamente, as dificuldades de aprendizagem em leitura e em escrita. Caracteriza-se por um trabalho de campo, no qual os estudantes deverão solicitar a três crianças das séries iniciais do ensino fundamental que realizem algumas tarefas de leitura e escrita. A avaliação que os discentes fazem do material produzido pelas crianças é realizada com base nas categorias de análise presentes nos textos trabalhados ao longo das seis semanas e dizem respeito à leitura de palavras isoladas, compreensão de uma história e domínio do sistema ortográfico. Este último aspecto é avaliado a partir de uma pequena redação realizada pelas crianças, sobre algum tema do seu interesse.

Todas as crianças que participam dessa atividade têm a autorização dos seus responsáveis, que são devidamente esclarecidos por meio de um documento formulado pelo docente e entregue pelos estudantes. O referido documento revela os objetivos da atividade, a restrição de uso das informações apenas para fins didáticos relacionados ao componente curricular e a preservação da identidade das crianças. As atividades de leitura são gravadas em áudio, para posterior análise, e as fotos da redação devem constar do relatório. Como essa é a atividade que demanda mais trabalho para os estudantes, optou-se por situá-la no meio do semestre letivo, aproximadamente, para não os sobrecarregar ao final deste período.

A quarta, e última, atividade avaliativa corresponde ao Módulo 5, Dificuldades de aprendizagem relativas à matemática. Consta de um relato de uma situação na qual uma pesquisadora aborda um jovem, de idade não revelada, que trabalha como guardador de carros (Schliemann; Santos; Costa, 1995, p. 104-114). Joãozinho, como é referido no capítulo, é solicitado a resolver uma série de adições, cujo registro é apresentado no texto. A situação expressa no excerto será objeto da análise dos estudantes, seguindo os mesmos padrões dos módulos anteriores: utilizando os conceitos discutidos nos textos incluídos no módulo e os critérios presentes na rubrica.

As instruções de todas as atividades avaliativas estão disponíveis no Moodle desde o primeiro dia de aula. Em documentos em formato PDF, constam informações sobre os objetivos de cada atividade, como elas devem ser realizadas e os cuidados a serem tomados, além dos aspectos relativos à formatação dos textos. Ao final de cada módulo, num prazo previamente acordado, um integrante de cada grupo deverá postar o trabalho no Laboratório de avaliação do Moodle (Moodle Workshop). Imediatamente após a finalização do prazo de entrega, os grupos receberão os trabalhos dos colegas para avaliar, distribuídos de maneira randômica pela plataforma, dando início, assim, ao processo de avaliação por pares. Na atividade avaliativa referente aos Módulos 3 e 4 (leitura e escrita), cujos relatórios costumam ter mais de vinte páginas, cada grupo avaliará apenas um trabalho. Nas demais, serão dois trabalhos avaliados por grupo.

Quem avalia os trabalhos tem conhecimento das autorias destes, mas os grupos avaliadores permanecem anônimos. Os estudantes são instruídos a fornecer um *feedback* por escrito, tendo como referência os critérios e níveis de desempenho constantes em uma rubrica previamente discutida em sala de aula e carregada no Moodle. A mesma rubrica é utilizada pelo docente, para avaliar todos os trabalhos realizados, e o seu *feedback* é gravado em áudio e enviado por *e-mail* para os estudantes. A opção pelo *feedback* por áudio se justifica pela possibilidade que esse recurso oferece de fornecer muito mais informações, usando menos tempo em relação aos *feedbacks* escritos.

A rubrica utilizada ao longo de todo o componente curricular (Anexo 1) é composta de quatro critérios para avaliação dos trabalhos. Para cada um desses critérios, apresenta quatro níveis de desempenho possíveis e classificados, em ordem crescente, como “precisa melhorar muito”, “precisa melhorar”, “bom” e “excelente”. Para efeitos somativos, os três primeiros critérios valem três pontos e o quarto critério vale um ponto. Cada nível de desempenho, portanto, vale 0,75 ponto quando corresponde aos três critérios iniciais e 0,25 ponto, quando referente ao último critério, sendo os pontos cumulativos. As notas, portanto, variam em um intervalo de 2,5 a 10,0 pontos. Todos os grupos que quiserem podem refazer seus trabalhos em um prazo de uma semana.

A rubrica avaliativa é um instrumento importante nesse processo de familiarizar os estudantes com a avaliação para a aprendizagem, pelos seguintes motivos: em primeiro lugar, materializa a ideia de que os critérios de avaliação devem ser compartilhados previamente à

execução das atividades avaliativas; em segundo lugar, tanto os critérios de avaliação quanto os níveis de desempenho promovem a autorregulação da aprendizagem, pois, à medida que o trabalho é realizado, a rubrica pode servir como primeira fonte de *feedback*; em terceiro lugar, serve como referência para a avaliação dos colegas e dos futuros alunos, reduzindo a interferência de fatores subjetivos; por fim, os estudantes podem atribuir mais significado aos *feedbacks* docentes.

Os critérios que compõem a rubrica de avaliação utilizada nesta experiência formativa são os seguintes: os estudantes devem “analisar o que está acontecendo no caso em foco, isto é, revelar os possíveis processos cognitivos que subjazem ao raciocínio do aluno, bem como aspectos emocionais e/ou pedagógicos que possam estar levando-o ao erro, à incompreensão ou ao comportamento indesejado”; “estabelecer relações entre o ‘caso’ analisado e a teoria estudada (com ênfase nos conceitos), ou seja, com os textos indicados e com outros que os alunos julguem necessários e pertinentes”; “propor, do modo mais detalhado possível, maneiras concretas (não genéricas) de intervir, que possam ajudar o aluno a superar a dificuldade apresentada”. Como último critério, “levar-se-ão em consideração os aspectos formais dos trabalhos, tais como apresentação, organização, elementos gramaticais, etc.”.

Duas outras atividades avaliativas são propostas, aproveitando os recursos disponibilizados pelo AVA Moodle, para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Ao final da primeira até a quinta semana, há um espaço para que os estudantes realizem um processo de autoavaliação. São realizadas perguntas diretas, visando a saber se os estudantes conseguiram compreender os principais conceitos estudados naquela semana e se conseguiram estabelecer relações entre os conceitos e a futura prática pedagógica. Os estudantes devem assinalar uma destas quatro alternativas: nada, pouco, bastante, totalmente. Diante dessas respostas, o professor retoma os conceitos menos compreendidos nas aulas seguintes.

A partir da sexta até a última semana, os estudantes deverão responder às chamadas Práticas Recordativas. O objetivo dessa atividade é retomar periodicamente, e com espaçamento no tempo, os conceitos trabalhados ao longo do componente, por meio do processo de prática de lembrar (Carpenter; Pan; Butler, 2022). São propostas cinco questões por semana, em diversos formatos de múltipla escolha, com *feedback* imediato dado pela plataforma (Anexo 2). Os *feedbacks* são elaborados pelo docente, com o objetivo de lançar questões ou sugerir ações que ajudem os discentes a avançar na aprendizagem, quer tenham acertado ou errado as respostas.

Vale destacar, para concluir esta seção, que Andrade, Brookhart e Yu (2021) defendem a ideia de correção como sendo mais apropriada para pensar as ações pedagógicas do que o conceito de autorregulação da aprendizagem, bastante difundido nos últimos anos. Para as autoras, mesmo quando os estudantes estão utilizando estratégias para regular o próprio comportamento em direção a uma meta, eles estão utilizando ferramentas – materiais e simbólicas – produzidas e disponibilizadas culturalmente.

Para Andrade, Brookhart e Yu (2021), todos os procedimentos descritos anteriormente (autoavaliação, avaliação por pares, avaliação pelo docente e avaliação por meio de recursos digitais) têm impacto positivo na cognição, motivação e comportamento dos estudantes. As autoras chegaram a essa conclusão após realizarem uma metanálise de 94 estudos. Em relação ao presente trabalho, alguns desses resultados poderão ser vislumbrados nas seções seguintes.

## AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS LICENCIANDOS

Os estudos recentes em avaliação formativa têm colocado o *feedback* avaliativo como um elemento de fundamental importância, tanto para a aprendizagem de quem o recebe quanto para a de quem o fornece (Alves; Faria; Pereira, 2022). Sendo assim, elegeu-se a qualidade dos *feedbacks* como principal indicador das aprendizagens dessa prática formativa baseada na correção. García et al. (2024) apresentam cinco critérios para avaliação de *feedbacks*: considera o objetivo da tarefa e os critérios de avaliação; identifica os pontos fortes e fraquezas da tarefa avaliada; justifica o porquê de algo estar correto ou precisar ser melhorado; oferece sugestões para melhorar; e faz comentários construtivos e objetivos. Considera-se que os *feedbacks* apresentados abaixo atendem a todos esses critérios.

As informações apresentadas, nesta e na próxima seção, foram coletadas por uma bolsista de Iniciação Científica, no segundo semestre letivo de 2023, com autorização dos estudantes por meio de um termo de consentimento livre e esclarecido (Parecer CEP n. 3.413.070). Os *feedbacks* transcritos foram fornecidos por grupos diferentes. Optou-se por transcrever os textos do modo como foram postados no Moodle, sem corrigi-los.

O *feedback* apresentado a seguir é referente à avaliação do Módulo 2. Percebe-se que o grupo utilizou bem a rubrica como referência para a avaliação do trabalho. Ressaltaram a importância dos conceitos, algo bastante trabalhado ao longo do componente curricular, e não se limitaram às críticas ou elogios, apresentando sugestões para melhorar a análise.

*Parabéns, meninas! O trabalho de vocês aborda elementos importantes do caso, fazendo referências aos textos estudados durante as últimas semanas demonstrando a compreensão de vocês sobre os conceitos. Gostaríamos de destacar alguns pontos referente aos critérios. Sobre os critérios 1 e 2, consideramos que vocês fizeram uma boa descrição do caso, contudo, em determinados momentos percebemos que, ao tentar aliar o caso com os conceitos, vocês acabaram por utilizar boas ideias que certamente ficariam melhores se fossem desenvolvidas separadamente. Ademais, ainda sobre o critério 2, observamos que vocês conseguiram apresentar os devidos conceitos relacionados com o caso, porém sentimos a ausência de uma maior explicação e até mesmo de citar o nome de alguns autores ao longo do texto. Acerca do critério 3, vocês trouxeram boas propostas de intervenção, utilizando o diálogo como base para a resolução dos conflitos. Trazem soluções práticas que demandam disposição dos professores e dos alunos para realizá-las, como os acordos didáticos, trabalhos em grupos, criação de projetos, metodologia diversificada, entre outros. Por fim, em relação ao critério 4, acreditamos que seria interessante que vocês realizassem uma revisão com mais calma, pois isso poderia ajudar nos ajustes de alguns parágrafos. De modo geral, consideramos que vocês realizaram um trabalho satisfatório de análise. (Grupo 1).*

O próximo *feedback* diz respeito ao trabalho sobre dificuldades relativas à leitura e escrita. Como foi mencionado anteriormente, essa é a atividade avaliativa que mais dá trabalho aos estudantes, pois reúne as leituras de dois módulos, um trabalho de campo com 3 crianças e gera relatórios que têm, em média, 25 páginas. A extensão do texto abaixo é, portanto, um reflexo dessa atividade.

*Olá! Primeiramente, gostaríamos de parabenizá-las pela elaboração textual. Consideramos que vocês trouxeram discussões e informações pertinentes no que diz respeito às temáticas.*

*No que diz respeito à fundamentação teórica, nós consideramos que vocês trouxeram os conceitos trabalhados durante esse módulo. Além disso, percebemos que vocês falaram muito sobre a importância do professor compreender a relevância do “erros” e dos “feedbacks”, conceitos pertinentes e significativos para essas situações. Porém, ao utilizar somente esses conceitos como sugestões para os docentes, vocês deixaram de discutir sobre outros procedimentos, a exemplo dos abordados em Zorzi (2003), que são necessários para respaldar e auxiliar nas análises das alterações apresentadas por seus entrevistados.*

*É importante chamar atenção para a categorização da compreensão textual, pois verificamos que houveram alguns equívocos na análise da resposta das crianças, uma vez que vocês consideraram algumas respostas corretas mesmo que elas tenham apresentado informações desautorizada da história. Outro aspecto a considerar, é que por algum motivo vocês confundiram as categorias de leitura e escrita.*

*Sobre a proposta de intervenção, notamos a ausência de recomendações mais detalhadas para os professores, como foi pedido, assim como uma maior discussão sobre estratégias para ajudar a solucionar as alterações apresentadas pelas crianças entrevistadas.*

*Além disso, em relação ao critério gramatical, observamos que vocês deixaram passar algumas configurações exigidas pela ABNT, além de terem escrito parágrafos muito longos e com pouca fluência, o que dificultou um pouco a compreensão do que vocês estavam tentando defender. Em suma, acreditamos que vocês conseguiram relacionar as análises com os autores referentes, descrevendo os equívocos das crianças e trazendo tabelas para todos os tipos de categorias de erros. (Grupo 2).*

O *feedback* seguinte é relativo à última atividade avaliativa, cujo tema é a matemática. Os autores da devolutiva, além de sugerirem propostas para melhorar o trabalho dos colegas, lançam perguntas que podem levar o grupo avaliado a uma reflexão metacognitiva, atitude bastante valorizada nos processos de aprendizagem.

*Observa-se que o grupo se apropriou de forma ativa dos textos abordados juntamente com a pesquisadora e traz reflexões necessárias e importantes para o caso de Joãozinho, entretanto no momento de recomendar atividades para melhorar o desempenho de Joãozinho sentimos a necessidade de atividades e/ou ações mais detalhadas. Sendo assim, a partir das dificuldades citadas que ações devem ser tomadas para amenizar ou sanar esse déficit de aprendizagem? De que forma dialogar os textos com as propostas de ações?*

*Gostamos da maneira que o grupo abordou a problemática entretanto seria interessante criar situações para que Joãozinho aplicasse esse conhecimento; reuni-lo com um estudante de um nível mais avançado que o dele para assim promover questionamentos matemáticos. Salientamos que o grupo necessita propor, de modo mais detalhado como foi feito ao decorrer do texto, porém não foi abordado na intervenção proposta para a professora de forma que a mesma possa intervir e ajudar o aluno a superar a dificuldade*

apresentada. E por último, ressaltamos que o texto de vocês está claro, coerente, organizado, revisado e gramaticalmente correto, aproveitamos a oportunidade para sinalizar em terem um cuidado maior na formatação antes de enviarem o trabalho, pois a referência saiu no local inadequado. No mais, estão de parabéns. (Grupo 3).

## AVALIAÇÃO DA INICIATIVA

A despeito da importância dos *feedbacks* como recurso para melhorar a aprendizagem discente, há indícios de que nem todos os docentes adotam essa prática. Silva e Vieira (2024), em uma pesquisa realizada entre 997 estudantes da mesma universidade em que se deu a presente prática, perguntaram aos discentes se seus professores incluíam comentários nas avaliações realizadas por eles. A grande maioria respondeu que os professores “nunca” comentavam (21,2%) ou o faziam “às vezes” (59,5%). Uma pequena parcela assinalou que os docentes comentavam “frequentemente” (14,4%) ou “sempre” (4,9%).

Esse contexto se apresenta como desafiador, pois os participantes da experiência formativa ora descrita não estão inseridos em um contexto no qual o *feedback* avaliativo seja uma prática habitual. O *feedback*, contudo, se apresenta como uma prática central no processo da avaliação formativa, aquela que é voltada para a aprendizagem. Sua baixa frequência, portanto, é um indicador confiável de que a avaliação formativa tampouco é uma modalidade recorrente, o que está consoante com os achados de Silva e Mendes (2017). Tendo poucas referências nas quais se inspirar, os estudantes encontram mais dificuldades para pôr em prática uma avaliação para aprendizagem. A despeito desse cenário, avalia-se a experiência como sendo exitosa, tanto pelos resultados discutidos na seção anterior quanto pelas representações dos próprios discentes, relatadas a seguir.

Foram entrevistadas 15 participantes da experiência no segundo semestre letivo de 2023, que responderam a diversas questões sobre a prática avaliativa a que foram submetidas. Houve bastante homogeneidade entre as respostas, o que faz com que as que foram selecionadas sejam representativas das demais. Inicialmente, perguntou-se qual a percepção das estudantes sobre o processo de avaliação por pares. As respostas indicam que, apesar da dificuldade inicial, as estudantes acreditam que foi uma experiência positiva.

*Eu gosto, no início eu fiquei meio assim balançada, porque a gente nunca passou por isso, é a primeira vez que a gente está tendo este esquema de avaliação. Mas eu gosto, até porque são várias visões, no caso quando a gente vai avaliar. E quando a gente vai avaliar o trabalho do outro, não é só a minha visão, é da minha dupla também, no caso é trio né, porque a gente faz em trio. O que eu enxergo muitas vezes não é o que a minha dupla enxerga, mas ela enxerga uma coisa que acrescenta. Na minha opinião, a gente constrói uma avaliação que eu acredito que seja válida. (E1).*

Percebe-se, no excerto acima, que a Estudante 1 descreve e valoriza o processo de correção, referido anteriormente (Andrade; Brookhart; Yu, 2021), como um procedimento válido de construção de conhecimento. Esse é um princípio adotado no componente curricular,

que visa a promover a reflexão metacognitiva. Perguntou-se, também, como as discentes descreveriam a experiência de fornecer *feedbacks* e quais as dificuldades encontradas.

*Eu descrevo a experiência como difícil, mas que agrega muito para a gente. Porque, como eu já tinha dito antes, a gente aprende fazendo essa avaliação, apesar de ser difícil e na realidade, tudo que é difícil acaba ensinando alguma coisa para a gente. Se for fácil, a gente não aprende. É difícil por todas as questões da gente ter que avaliar um colega, ter o receio de não saber exatamente se está avaliando certo. Se não fosse a rubrica, a gente estaria em uma situação bem pior. A dificuldade é exatamente o receio de estar avaliando um colega. (E7).*

A dificuldade inicial é recorrente na fala das entrevistadas, bem como o receio em avaliar colegas, por quem nutrem afetos positivos ou negativos. Ter os critérios de avaliação explícitos em uma rubrica, todavia, trouxe segurança às avaliadoras, pois ficou claro que elas estavam avaliando as tarefas e não as pessoas. Buscou-se, então, saber o que, na opinião das entrevistadas, tornaria um *feedback* eficaz ou construtivo.

*A forma como você vai devolver o feedback, dizendo onde você errou e que você pode melhorar. O erro não significa que ele não sabe, mas que aquilo que ele errou, ele pode rever e aquele erro serve como aprendizado. O erro pode ser o subsídio para a gente melhorar naquilo que a gente errou. O feedback dizendo que o erro não é o fim, que a gente pode melhorar em cima do erro, eu acho que é positivo. (E8).*

A Estudante 8 parece ter internalizado uma das ideias transversais do componente curricular: a de que o erro deve ser ressignificado como uma informação útil, tanto para quem ensina quanto para quem aprende, para que se possa reconfigurar o processo de ensino e aprendizagem visando a recolocar o aprendiz em direção aos objetivos curriculares previamente definidos. Um ponto importante foi saber qual a opinião das entrevistadas sobre a qualidade das avaliações feitas pelos colegas e pelo docente.

*A qualidade das avaliações pelos colegas, eu achei boas avaliações. Porque foram as primeiras experiências da gente. Então, conforme na segunda avaliação a gente já tava conseguindo avaliar melhor. Na primeira avaliação, o meu grupo fez um feedback imenso. Aí, quando foi na segunda avaliação, a gente já restringiu bastante, mas o feedback que a gente recebeu foram dois menores. Eu achei legal, porque você consegue restringir e a pessoa consegue ver realmente no que ela melhorar, não precisa ser algo tão extenso. Igual ao professor, que manda áudios e avalia parte por parte, mas não fica aquele negócio cansativo, a gente consegue realmente perceber a qualidade do trabalho. (E5).*

Sobre os *feedbacks* por áudio, mencionados pela Estudante 5 e fornecidos exclusivamente pelo docente, pode-se afirmar que foi a ação que teve o resultado mais surpreendente desta prática. Os estudantes destacam duas principais vantagens: a quantidade de informações veiculadas, que é muito difícil de ser equiparada pelo texto escrito, e o conforto de ouvir o tom de voz do docente, sem precisar inferir qual o seu estado emocional, principalmente ao fazer críticas ao trabalho.

Eu acho sensacional. É uma coisa assim, que eu nunca imaginei que algum professor pudesse fazer. Porque até entonação, a forma como ele fala, a gente consegue ficar tranquilo. Porque assim, no texto não tem a mesma emoção que um áudio, então a gente consegue perceber na voz do professor que a gente está indo no caminho certo. Pois às vezes um ponto, um parágrafo, assusta. Então, com a voz a gente consegue perceber que estamos indo bem e é uma coisa mais personalizada, menos formal. A gente se sente mais tranquilo, então eu gosto. E na fala também ele consegue trazer mais detalhes, porque no texto teria que ser tipo uma página inteira e na fala, não. A gente aprende muito mais com a fala, do que com textos. (E7).

Conclui-se este relato com a convicção de que, ainda que possa melhorar, a presente experiência pode ser considerada exitosa, por ter atingido os objetivos propostos.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, I. P.; FARIA, I.; PEREIRA, J. L. Avaliação formativa e autorregulação da aprendizagem no ensino superior. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 9, p. e023035, 2022.
- ALVES, I. P.; PEREIRA, J. L.; PEIXOTO, V. da S. Avaliar para aprender: por uma avaliação formativa no ensino superior. In: LIMA, A. C. R. E.; ALVES, I. P.; PEREIRA, J. L. (org.). *Itinerários formativos para docência universitária*. Feira de Santana: Zarte, 2023. p. 263-303.
- ANDRADE, H. L.; BROOKHART, S. M.; YU, E. C. Classroom assessment as co-regulated learning: A systematic review. *Frontiers in Education*, v. 6, 751168, 2021.
- CARPENTER, S. K.; PAN, S. C.; BUTLER, A. C. The science of effective learning with spacing and retrieval practice. *Nature Reviews Psychology*, v. 1, n. 9, p. 496-511, 2022.
- CARVALHO, M. P. *Avaliação escolar, gênero e raça*. Campinas, SP: Papyrus, 2009.
- GARCÍA, E. C. et al. Improvement in the quality of feedback as an indication of the development of evaluative judgement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 49, n. 6, p. 1-14, 2024.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, 2021.
- MOYSÉS, M. A. A. *A institucionalização Invisível: crianças que não aprendem na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- SCHLIEMANN, A. D.; SANTOS, C. M.; COSTA, S. C. da. Da compreensão do sistema decimal a construção de algoritmos. In: ALENCAR, E. S. *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- SILVA, F. O.; VIEIRA, A. R. L. Percepções de estudantes universitários sobre a prática avaliativa de seus professores. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 10, p. e024021, 2024.
- SILVA, N. L.; MENDES, O. M. Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 22, p. 271-297, 2017.
- SIQUEIRA, V. A. de S.; FREITAS, P. F.; ALAVARSE, O. M. Professores e lacunas formativas em avaliação da aprendizagem: evidências e problematizações. *Educação e Pesquisa*, v. 47, p. e241339, 2021.
- TAI, J.; AJJAWI, R.; BOUD, D., DAWSON, P.; PANADERO, E. Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, v. 76, p. 467-481, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>. Acesso em: out. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia*. Feira de Santana, BA, 2019.

VERÔNICA. Direção: Maurício Farias. Produção: S. Fraiha, E. Macarrão, I. Nicolas. Distribuição: Europa Filmes. 2008. YouTube.

VILLAS BOAS, B. M. F.; SOARES, S. L. O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, maio/ago. 2016.

ANEXOS

## Anexo 1: Rubrica de avaliação

CRITÉRIOS	EXCELENTE	BOM	PRECISA MELHORAR	PRECISA MELHORAR MUITO
1- analisar o que está acontecendo no caso em foco, isto é, revelar os possíveis processos cognitivos que subjazem ao raciocínio do aluno, bem como aspectos emocionais e/ou pedagógicos que possam estar levando-o ao erro, à incompreensão ou ao comportamento indesejado;	Analisa todos os elementos do caso que possam estar interferindo no processo de aprendizagem, inferindo processos subjacentes não relatados e relacionando-os entre si, para uma melhor compreensão da situação em questão.	Deixa de analisar alguns elementos importantes do caso, que interferem no processo de aprendizagem, mas infere corretamente o que não foi relatado e integra as informações disponíveis e inferidas para uma melhor compreensão.	Deixa de analisar alguns elementos importantes do caso, infere pouco e estabelece algumas relações pontuais entre os elementos relatados e inferidos.	Analisa parte dos elementos intervinientes, detendo-se apenas no que foi relatado, sem estabelecer relações entre eles que permita uma compreensão mais apropriada da situação.
2- estabelecer relações entre o “caso” analisado e a teoria estudada (com ênfase nos conceitos), ou seja, com os textos indicados e com outros que os alunos julguem necessários e pertinentes;	Utiliza todos ou quase todos os conceitos apresentados nos textos e discutidos em aula para explicar todos ou a maioria dos elementos relatados e inferidos no caso.	Utiliza vários conceitos apresentados nos textos e discutidos em aula para explicar vários dos elementos relatados e inferidos no caso.	Utiliza poucos conceitos apresentados nos textos e discutidos em aula e explica poucos elementos relatados ou inferidos no caso.	Utiliza muito poucos conceitos apresentados nos textos e discutidos em aula e explica poucos elementos do caso, concentrando-se nos relatados e negligenciando os inferidos.
3- propor, do modo mais detalhado possível, maneiras concretas (não genéricas) de intervir, que possam ajudar o aluno a superar a dificuldade apresentada.	Elenca as ações a serem implementadas, com base nas etapas anteriores, descrevendo-as de modo detalhado para que sejam seguidas por qualquer professor/a	Elenca muitas ações a serem implementadas, com base nas etapas anteriores, descrevendo-as de modo razoavelmente detalhado para que sejam seguidas por qualquer professor/a	Elenca poucas ações a serem implementadas, sem muita fundamentação nas etapas anteriores, descrevendo-as de modo detalhado para que sejam seguidas por qualquer professor/a	Elenca poucas ações, sem muita fundamentação nas etapas anteriores, descrevendo de maneira genérica, com poucas orientações para implementação dessas ações.
4- levar-se-ão em consideração, os aspectos formais dos trabalhos, tais como apresentação, organização, elementos gramaticais, etc.	Texto claro, coerente, organizado, revisado e gramaticalmente correto.	Texto claro, coerente, organizado, mas carente de revisão e com alguns erros gramaticais.	Texto pouco claro, com certa organização, mas carente de revisão e com erros gramaticais que poderiam ser sanados.	Falta clareza, pouca coerência e organização com erros gramaticais evidentes.

Fonte: Elaboração própria, com dados da experiência.

## Anexo 2: Exemplos de questões da Prática Recordativa

<b>Questionário</b>	Prática Recordativa 1
<b>Questão</b>	Questão 3 Semana 1/10
<b>Concluída em</b>	quinta, 3 Out 2024, 20:34

Questão 2  
Incorreto  
Atingiu 0 de 1  
⚑ Marcar questão

No trecho abaixo, quais os termos que estão faltando?

Uma maneira bem mais útil de revisar a matéria é \_\_\_\_\_ a si mesmo, para que você continue tendo que se lembrar do conteúdo – e assim cometa \_\_\_\_\_ e os corrija ao longo do caminho. Os cientistas da aprendizagem apontam que tais \_\_\_\_\_ não devem ser eventos de performance, pois estes causam estresse e reduzem a experiência de aprendizagem. A \_\_\_\_\_ não avaliativa ou a testagem por pares é mais benéfica. (BOALER, 2020)

Escolha uma opção:

- a. Corrigir, faltas, acertos, autocrítica. ✖ Testar, erros, testes, autotestagem. Lembre-se que este esta é uma prática de autotestagem e que este erro, seguido de *feedback*, está te ajudando a aprender melhor.
- b. Criticar, faltas, acertos, autocrítica.
- c. Testar, erros, testes, autotestagem.
- d. Corrigir, atitudes, acertos, aprendizagem

Sua resposta está incorreta.  
A resposta correta é: Testar, erros, testes, autotestagem.

Questão 5  
Incorreto  
Atingiu 0,00 de 1,00  
⚑ Marcar questão

Sua resposta está incorreta.  
A resposta correta é: Para **onde estou indo**, **como estou indo** e **o que fazer a seguir**.

Questão 4  
Parcialmente correto  
Atingiu 0,20 de 1,00  
⚑ Marcar questão

Sua resposta está parcialmente correta.  
Você selecionou corretamente 1.  
A resposta correta é: Falta de informação; informação errada; pontos de vista diferentes sobre o que é importante; interpretações diferentes dos dados; procedimentos de avaliação diferentes. → Quanto aos dados, Critérios diferentes para avaliar ideias ou comportamentos; objetivos exclusivos intrinsecamente valiosos; modos de vida, ideologia ou religião diferente. → De valor, Padrões destrutivos de comportamento ou interação; controle, posse ou distribuição desigual de recursos; poder e autoridade desiguais; fatores geográficos, físicos ou ambientais que impeçam a cooperação; pressões de tempo. → Estruturais, Competição percebida ou real sobre interesses fundamentais (conteúdo); interesses quanto a procedimentos; interesses psicológicos. → De interesse, Emoções fortes; percepções equivocadas ou estereótipos; comunicação inadequada ou deficiente; comportamento negativo – repetitivo. → De relacionamento.

Fonte: Elaboração própria, com dados da experiência.