

PT



Círculos de aprendizagem
conduzidos pelo professor
para avaliação formativa

**Círculos de Aprendizagem
Conduzidos por Professores
para Avaliação Formativa:
RELATÓRIO
INTERNACIONAL FINAL**



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale

Sobre os autores:

A Professora Carol Campbell ocupa uma cátedra pessoal em Educação e é Diretora da Escola e Reitora da Escola de Educação e Esportes Moray House, na Universidade de Edimburgo. Ela também é Professora Visitante na Universidade de Glasgow e na Cardiff Metropolitan University (Universidade Metropolitana de Cardiff), Professora (com nomeação honorária) na Universidade de Toronto, Canadá, e membro do Conselho Internacional de Assessores de Educação do Governo Escocês. A pesquisa da Professora Campbell trata de: mudanças educacionais em larga escala, melhoria dos sistemas educacionais e das escolas, e do desenvolvimento e trabalho da profissão docente, incluindo formação contínua de professores, aprendizagem profissional e desenvolvimento de liderança. Ocupou cargos acadêmicos anteriores como Professora de Educação na Universidade de Glasgow, Professora de Liderança e Mudança Educacional no Ontario Institute for Studies in Education (OISE) – Instituto de Estudos em Educação de Ontário, Universidade de Toronto, Diretora Executiva do Stanford Center for Opportunity Policy in Education (SCOPE) – Centro de Políticas de Oportunidade na Educação de Stanford, Universidade de Stanford, EUA, e membro do corpo docente no Instituto de Educação, Universidade de Londres (atualmente UCL). Ela também ocupou cargos de liderança progressivamente mais elevados no Ministério da Educação de Ontário, Canadá. Em 2020, recebeu o prêmio da Federação Canadense dos Professores por sua defesa da educação pública, em reconhecimento ao serviço dedicado e de longa data, bem como por contribuições significativas à educação.

O Professor Christopher DeLuca é Vice-Reitor na Escola de Estudos de Pós-Graduação e Assuntos de Pós-Doutorado e Professor de Avaliação Educacional na Faculdade de Educação da Queen's University (Universidade Queen's), no Canadá. Ele lidera a Equipe de Pesquisa em Avaliação em Sala de Aula e é Diretor do Grupo de Avaliação e Avaliação da Queen's. Anteriormente, foi Professor Assistente na Universidade do Sul da Flórida (EUA) e trabalhou com pesquisa em políticas educacionais em Londres, Inglaterra. Sua pesquisa examina a interseção entre avaliação, currículo e pedagogia a partir de estruturas socioculturais. Seu trabalho foca, em grande parte, no apoio aos professores para lidar com essas áreas críticas da prática, a fim de melhorar a aprendizagem dos alunos. Sua pesquisa foi reconhecida com diversos prêmios, incluindo o Prêmio de Excelência em Pesquisa da Faculdade de Educação da Queen's, o Prêmio de Melhor Artigo em Avaliação em Sala de Aula da American Educational Research Association (AERA) – Associação Americana de Pesquisa em Educação e o Prêmio R.W. Jackson da Sociedade Canadense para o Estudo da Educação. Já atuou como Presidente do SIG de Avaliação em Sala de Aula da Associação Americana de Pesquisa Educacional, Presidente da Associação Canadense de Pesquisadores em Educação e Editor do Canadian Journal of Education (Revista Canadense de Educação). Atualmente, é Editor Executivo da revista *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* (Avaliação na Educação: Princípios, Políticas e Prática).

A Dra. Danielle LaPointe-McEwan é professora assistente na Faculdade de Educação da Queen's University, em Kingston, Ontário, Canadá, e pesquisadora no Grupo de Avaliação da Queen's. Sua pesquisa no ensino fundamental se concentra na melhoria dos resultados de aprendizagem profissional para educadores e alunos na educação básica (K-12). Ela enfatiza especialmente como os educadores utilizam diversas formas de avaliação e dados de programas para aprimorar sua aprendizagem e prática profissional. Além disso, ela co-desenvolveu e continua pesquisando o *Approaches to Classroom Assessment Inventory (ACAI)* — Inventário de Abordagens para Avaliação em Sala de Aula, uma ferramenta de aprendizagem profissional que auxilia professores a compreender e refinar sua abordagem à avaliação. Ao longo da última década, liderou inúmeros projetos de pesquisa e avaliação na área da educação, colaborando com distritos escolares, redes de ensino, Ministérios da Educação e organizações educacionais para melhorar os resultados para educadores e alunos. Recentemente, iniciou uma linha de pesquisa sobre aprendizagem online, explorando abordagens de avaliação e inovações no ensino superior a distância e em cursos de aprendizagem profissional. Em todo o seu trabalho, a Dra. LaPointe-McEwan enfatiza a importância de parcerias autênticas que conectem pesquisa e prática, promovendo mudanças significativas para sistemas, educadores e estudantes.

Maeva Ceau é doutoranda em Liderança Educacional e Políticas Públicas no Ontario Institute for Studies in Education (Instituto de Estudos em Educação de Ontário), Universidade de Toronto. Seus interesses de pesquisa concentram-se na aprendizagem e desenvolvimento profissional docente e nas políticas educacionais. Ao longo da última década, esteve envolvida em diversas consultorias e projetos de pesquisa em várias regiões do mundo, trabalhando para organizações internacionais, sindicatos de professores e órgãos educacionais quase governamentais. Seu trabalho busca oferecer recomendações baseadas em evidências para informar políticas educacionais.

Nathan Rickey é doutorando na Faculdade de Educação da Queen's University (Universidade Queen's), Canadá. Ele é membro do Grupo de Avaliação e Avaliação da Queen's e da Equipe de Pesquisa em Avaliação em Sala de Aula. Atualmente, é Editor-Geral do *Canadian Journal for New Scholars in Education* (Revista Canadense para Novos Pesquisadores em Educação). Antes de iniciar os estudos de pós-graduação, foi professor de inglês no ensino médio no Reino Unido. Sua pesquisa no ensino fundamental foca nas maneiras como os alunos utilizam informações de avaliação para impulsionar sua própria aprendizagem. Sua tese de doutorado examina as dimensões cognitivas, metacognitivas e afetivas da autoavaliação dos alunos, utilizando medidas multimodais. Seu trabalho visa apoiar professores e alunos no desenvolvimento de processos de autoavaliação nas escolas, elemento essencial para fomentar estudantes autorregulados e salas de aula mais inclusivas. Recentemente, Nathan recebeu o *David Bateson New Scholar Award* (Prêmio David Bateson para Novos Pesquisadores) da Associação Canadense de Pesquisadores em Educação e o prêmio de Melhor Submissão de Jovem Pesquisador da *European Association of Research on Learning and Instruction* (Associação Europeia de Pesquisa sobre Aprendizagem e Instrução) SIG 1: Assessment and Evaluation (SIG 1: Avaliação e Mensuração).



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale



Círculos de aprendizagem
conduzidos pelo professor
para avaliação formativa

RELATÓRIO INTERNACIONAL FINAL

**Projeto Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores para
Avaliação Formativa (T3FLA): Desenvolver a Liderança do Professor
e a Prática Docente para Usar a Avaliação Formativa para melhorar
a Aprendizagem dos Estudantes**

Carol Campbell, Christopher DeLuca,
Danielle LaPointe-McEwan,
Maeva Ceau e Nathan Rickey



*[This work is licensed under a Creative
Commons Attribution-NonCommercial-
ShareAlike 4.0 International License.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)*
(CC BY-NC-SA 4.0)

Published by Education International - Sept. 2024

Agradecimentos:

Gostaríamos de reconhecer e agradecer à Fundação Jacobs pelo financiamento do projeto Círculos de Aprendizagem liderados por professores. Somos gratos à Internacional da Educação por sua liderança integral no projeto Círculos de Aprendizagem liderados por professores, incluindo a nossa contratação para liderar o estudo internacional de pesquisa. Na concepção, realização e elaboração dos relatórios deste estudo internacional, contamos com os valiosos conselhos da HertsCam durante a fase inicial do projeto, com a orientação de um Grupo Diretor geral composto por membros da Fundação Jacobs, da Internacional da Educação e da nossa equipe internacional de pesquisa, além de um Grupo Consultivo Global de Atualização, que inclui pesquisadores nacionais e sindicatos de professores nacionais/locais de cada país participante. Este estudo internacional de pesquisa se apoia no trabalho essencial dos pesquisadores nacionais em cada país, aos quais expressamos nossa sincera gratidão: à Professora Dalila Andrade Oliveira, pelo Brasil; ao Professor Claude Koutou, pela Costa do Marfim; ao Dr. Christopher Yaw Kwaah, por Gana; à Dra. Zuwati Hasim, pela Malásia; ao Professor Sun Kim, pela Coreia do Sul; ao Dr. Robbert Smit, pela Suíça; e à Dra. Eloísa Bordoli e Ana María Novo Borges, pelo Uruguai. Agradecemos a todos os participantes que contribuíram com os dados que fundamentam esta pesquisa, incluindo pesquisadores nacionais, representantes sindicais locais, facilitadores locais e professores. Por fim, queremos também agradecer a Ateeqa Arian pelo apoio à pesquisa.

Internacional da Educação (IE)

A Internacional da Educação representa organizações de professoras, professores e outros profissionais da educação em todo o mundo. É a maior federação global de sindicatos e associações, representando trinta milhões de trabalhadores da educação, por meio de cerca de quatrocentas organizações em cento e setenta países e territórios. A Internacional da Educação une professoras, professores e profissionais da educação.



Índice

Capítulo 1: Introdução	7
1.1 Introdução	7
1.2 Visão Geral do Projeto Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores ..	7
1.3 Resumo e Estrutura do Relatório	9
Capítulo 2: Revisão da Literatura	10
2.1 Desenvolver os Professores e o Ensino: A Importância do Desenvolvimento e da Aprendizagem Profissional Eficazes para a Liderança dos Professores nas Melhorias Educacionais	10
2.2 Avaliação Formativa	19
2.3 Resumo da revisão da literatura	28
Capítulo 3: Contexto Profissional de Aprendizagem	30
3.1 Modelo de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional	30
3.2 Participantes do Projeto T3LFA	30
3.3 Atividades do Projeto T3LFA	32
Capítulo 4: Quadro de Pesquisa Internacional	35
4.1 Visão Geral do Quadro de Pesquisa Internacional	35
4.2 Perguntas de Pesquisa Internacionais	35
4.3 Fontes de Dados Internacionais	36
Capítulo 5: Perfis de países participantes	41
5.1 Brasil	41
5.2 Costa do Marfim	42
5.3 Gana	43



5.4 Malásia	44
5.5 Coreia do Sul	45
5.6 Suíça	46
5.7 Uruguai	47
Capítulo 6: Resultados	48
6.1 Práticas Promissoras de Avaliação Formativa Conduzidas por Professores	48
6.2 Processos de Desenvolvimento e Aprendizagem Profissional para Apoiar as Práticas de Avaliação Formativa	73
6.3 Resumo das Conclusões	85
Capítulo 7: Conclusões e Principais Lições	87
7.1 Experiências de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional Eficazes	88
7.2 Práticas de Avaliação Formativa Eficazes	94
7.3 Considerações Finais	101
Referências	103
Apêndice A: Instrumentos de Coleta de Dados	111
Questionário do Quadro de Codificação do Professor	120
Questionário do Facilitador Local	123
Questionário do Representante De Sindicato Local	126
Questionário do Pesquisador Nacional	128
Relatório Nacional Parte 2: Modelo Final do Perfil do País	129
Apêndice B: Práticas Promissoras de Avaliação Formativa	135
Apêndice C: Estudos de Caso do País	139



Capítulo 1: Introdução

1.1 Introdução

O projeto Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores para Avaliação Formativa (T3LFA) facilitou a aprendizagem e o desenvolvimento profissional para melhorar a liderança dos professores na melhoria educacional, com foco no aumento da confiança, na compreensão e no uso de práticas eficazes de avaliação formativa centradas no estudante. Este duplo foco, centrado tanto no desenvolvimento dos professores quanto na aprendizagem dos estudantes, é fundamental e oportuno.

A educação enfrenta atualmente dois desafios prementes em nível global. Primeiro, uma crise global dentro da profissão docente, manifestada pela diminuição do número de pessoas entrando na profissão docente, pelo aumento do número de desistências, e por preocupações relativas às condições de trabalho e ao bem-estar (Nações Unidas, 2024). Segundo, garantir a aprendizagem e a progressão dos estudantes e lutar contra as inequidades relativas às oportunidades, experiências, e aos resultados dos estudantes, em particular após os impactos contínuos devido às perturbações educacionais durante a pandemia de COVID-19 (OCDE, 2023). Enquanto diversas ações são necessárias para lidar com estes desafios, uma aprendizagem e um desenvolvimento profissional eficazes e uma avaliação formativa com feedback oportuno e útil para os estudantes são duas das estratégias educacionais com maior impacto. O projeto T3LFA aborda e apoia diretamente estas duas estratégias para apoiar mudanças educacionais em grande escala em sete países – Brasil, Costa do Marfim, Gana, Malásia, Coreia do Sul, Suíça e Uruguai – em quatro continentes.

Após três anos de experiência e evidências da implementação do projeto T3LFA (2020-2023), esse último relatório de pesquisa internacional atualiza nossa precedente [Revisão da Literatura](#) (Campbell et al., 2022) de pesquisa internacional e o [Quadro de Pesquisa](#) Internacional (LaPointe-MCEwan, 2022) e apresenta os resultados originais de um estudo substancial com múltiplos métodos que coleta dados dos participantes do projeto, incluindo professores, facilitadores locais, representantes sindicais locais e pesquisadores nacionais.

1.2 Visão Geral do Projeto Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores

O projeto T3LFA foi conduzido pela Internacional da Educação com fundos da Jacobs Foundation. O objetivo global do projeto era identificar, codificar e disseminar práticas eficazes de avaliação formativa para apoiar a aprendizagem dos estudantes. O projeto T3LFA foi implementado durante três anos (2020-2023) em sete países: Brasil, Costa do Marfim, Gana, Malásia, Coreia do Sul, Suíça e Uruguai. O projeto T3LFA envolveu a participação em um processo de Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores para apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores, a liderança docente, e um processo de investigação para que os professores apliquem, reflitam, e adaptem práticas de avaliação formativa em suas salas de aula. Os participantes do projeto incluíam professores, facilitadores locais, representantes sindicais locais, pesquisadores nacionais, facilitadores internacionais e pesquisadores internacionais.



O primeiro ano do projeto T3FLA concentrou-se na elaboração dos recursos dos Círculos de Aprendizagem, no planejamento da coleta de dados nacionais e internacionais, na elaboração de perfis nacionais dos países, e na formação dos facilitadores locais e dos representantes sindicais locais em processos de Círculos de Aprendizagem. O segundo ano do projeto T3FLA focou na implementação dos Círculos de Aprendizagem nos países participantes e na coleta de dados dos participantes do projeto. O terceiro ano focou na análise e na codificação dos dados do projeto coletados durante os dois primeiros anos e na apresentação dos principais resultados, tanto em nível nacional quanto internacional. (Ver capítulos 3 e 4 para detalhes completos sobre o projeto e a pesquisa.)

1.2.1 Programa de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional dos Círculos de Aprendizagem

O Programa de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional dos Círculos de Aprendizagem foi elaborado para durar um ano letivo (10 meses, 2º ano do projeto) e inclui sete sessões de oficinas de duas horas com todos os professores do Círculo de Aprendizagem, três tutoriais individuais entre o facilitador e cada professor do Círculo de Aprendizagem, e dois eventos de networking com os professores de diversas escolas. Em cada Círculo de Aprendizagem, os facilitadores locais e os representantes sindicais locais ajudaram os professores a (a) elaborar um Plano de Ação para orientar seus processos do projeto de desenvolvimento e suas práticas de avaliação formativa; (b) desenvolver, identificar, aplicar, adaptar e rever as práticas de avaliação formativa; (c) completar reflexões contínuas em um Registro de Participação; (d) construir um Portfólio de evidências relacionado aos processos de liderança docente e às práticas de avaliação formativa; e (e) criar uma vinheta para compartilhar sua aprendizagem e experiência dentro e fora do projeto. Globalmente, o projeto T3LFA apoiou 21 Círculos de Aprendizagem com um total de 172 professores (com uma média de 8/Círculo), 43 facilitadores locais (média de 2/Círculo) e 17 representantes sindicais locais (média de 1/Círculo).

1.2.2 Perguntas de Pesquisa Internacional

O [Quadro de Pesquisa Internacional](#) (LaPointe-McEwan et al., 2022) orientou a coleta, análise e apresentação de evidências sobre as práticas eficazes de avaliação formativa, incluindo a consideração das práticas docentes, da aprendizagem dos estudantes e dos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional que apoiaram a liderança docente para melhorar o uso de práticas de avaliação formativa. O quadro utilizou um modelo de múltiplos métodos para testar, desenvolver iterativamente, e codificar as práticas eficazes de avaliação formativa. A coleta e análise de dados do projeto ocorreu em três níveis: sala de aula, nível nacional e internacional.

O [Quadro de Pesquisa Internacional](#) se baseia em duas perguntas de pesquisa amplas e em perguntas orientadoras associadas.

1. Nos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores, quais práticas promissoras de avaliação formativa conduzidas pelo professor foram identificadas?

- a) Quais práticas de avaliação formativa conduzidas pelo professor foram utilizadas, e como foram implementadas?
- b) De que maneira a tecnologia apoiou a implementação das práticas de avaliação formativa?



- c) Quais práticas de avaliação formativa conduzidas pelo professor ofereceram feedback eficaz aos estudantes?
- d) Quais benefícios do uso da avaliação formativa foram identificados para as práticas dos professores?
- e) Quais benefícios do uso da avaliação formativa foram identificados para a aprendizagem dos estudantes?

2. Nos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores, quais processos de aprendizagem profissional e liderança docente apoiaram as práticas de avaliação formativa dos professores?

- a) De que maneira os professores foram apoiados para entender, desenvolver e usar as práticas de avaliação formativa?
- b) O que ajudou ou dificultou o uso eficaz de práticas de avaliação formativa?

A teoria de ação que fundamenta o projeto T3LFA é que mediante um engajamento eficaz de aprendizagem e desenvolvimento profissional para aprimorar as competências de liderança dos professores e seu conhecimento a respeito das suas práticas de avaliação formativa, as práticas de avaliação formativa conduzidos por professores serão mais amplamente implementadas em salas de aula para beneficiar os estudantes e sua aprendizagem.

1.3 Resumo e Estrutura do Relatório

Este capítulo oferece um resumo introdutório do projeto T3LFA e da pesquisa internacional associada. O segundo capítulo situa o projeto T3LFA dentro de uma revisão da literatura sobre pesquisas relevantes sobre a importância da profissão docente, da qualidade dos professores e do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento profissional eficazes, da liderança do professor, e sobre a história, a definição e a concepção da avaliação formativa e das estratégias e práticas de avaliação formativa com base em evidências para implementação em salas de aula. O capítulo 3 oferece mais detalhes sobre a elaboração e a implementação do programa de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos Círculos de Aprendizagem. O capítulo 4 desenvolve o [Quadro de Pesquisa Internacional](#) (LaPointe-McEwan et al., 2022) para resumir a concepção da pesquisa e as perguntas de pesquisa, e inclui detalhes sobre as fontes de dados e os dados coletados. Após situar o projeto T3LFA em um contexto mais amplo da literatura de pesquisa e detalhar o projeto T3LFA e a concepção da pesquisa, apresentamos as evidências e os resultados da pesquisa internacional e nacional. O capítulo 5 oferece um resumo do perfil dos sete países participantes, incluindo uma visão geral dos dados demográficos do país, do sistema educacional, das políticas de educação, das práticas de avaliação, das abordagens de aprendizagem profissional, e dados demográficos sobre os professores participantes. O capítulo 6 apresenta os resultados da pesquisa internacional acerca das práticas promissoras de avaliação formativa conduzidas por professores e da aprendizagem e desenvolvimento profissional para apoiar as práticas de avaliação formativa dos professores. Finalmente, o capítulo 7 apresenta as conclusões e lições aprendidas do projeto T3LFA com foco nas experiências eficazes de aprendizagem e desenvolvimento profissional e na confiança dos professores nas práticas de avaliação formativa e no uso delas.

Capítulo 2: Revisão da Literatura

Antes de entrar nos detalhes específicos do projeto T3LFA a partir do Capítulo 3 em diante, esse capítulo resume e atualiza a nossa [Revisão da Literatura](#) inicial (Campbell et al., 2022) para o projeto. Situamos a abordagem de Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores dentro de uma revisão da literatura de pesquisa relevante sobre a importância da profissão docente, da qualidade dos professores e do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento profissional eficazes, da liderança docente e sobre a história, definição e concepção da avaliação formativa e das estratégias e práticas de avaliação formativa com base em evidências para implementação em salas de aula.

2.1 Desenvolver os Professores e o Ensino: A Importância do Desenvolvimento e da Aprendizagem Profissional Eficazes para a Liderança dos Professores nas Melhorias Educacionais

Esta seção analisa as evidências de pesquisas sobre a importância da profissão docente, da qualidade dos professores, da qualidade do ensino, da liderança docente e do desenvolvimento e aprendizagem profissional eficazes.

2.1.1 A Importância da Profissão Docente, da Qualidade dos Professores e da Qualidade do Ensino

Está bem estabelecido que os professores são centrais para os sistemas de educação e que a qualidade do ensino é fundamental para as melhorias educacionais para apoiar a aprendizagem dos estudantes. Por exemplo, a OCDE (2021) combinou e analisou dados da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) de 2018 e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), envolvendo dados “de mais de 30.000 estudantes e mais de 15.000 professores de mais de 1.000 escolas em quatro continentes diferentes” (OCDE, 2021, p.3). Em sua introdução do relatório desta análise, o diretor da Diretoria de Educação e Habilidades da OCDE, Andreas Schleicher, concluiu:

O que aprendemos? Se houvesse apenas uma conclusão a ser tirada do relatório, seria que o que os professores fazem dentro e fora da sala de aula é o que mais importa – e da forma mais direta – para os resultados cognitivos e socioemocionais dos estudantes escolares. As práticas em sala de aula que criam oportunidades para aprender, o uso do tempo de trabalho pelos professores, bem como seu bem-estar e sua satisfação no trabalho são entre os fatores escolares mais influentes. (OCDE, 2021, p.4).

Com base nas análises de sistemas educacionais com maior rendimento em termos de desempenho dos estudantes e com maior equidade nos resultados obtidos pelos estudantes, Darling-Hammond et al. (2017) identificaram a importância de sistemas educacionais que valorizam e desenvolvem tanto a qualidade do *professor* (o conhecimento e as competências dos profissionais) e quanto a qualidade do *ensino* (suas práticas, incluindo a instrução, o currículo e a avaliação). O desenvolvimento de professores e da qualidade do ensino é fundamental para a Internacional da Educação e o *Quadro Global de Padrões de Ensino Profissional* da UNESCO (2019) que envolve três áreas: o Conhecimento e a Compreensão do Ensino, a Prática Docente e as Relações Docentes.



Porém, o trabalho dos professores e a qualidade das suas práticas profissionais não são apenas uma questão de desenvolvimento individual. A vida profissional e o trabalho dos professores são influenciados por diversos fatores pessoais e profissionais, incluindo as políticas, a cultura e as condições de trabalho dos sistemas educacionais, das escolas e das salas de aula onde trabalham (Cordingley et al., 2019; OCDE, 2021). O que é preocupante, é que existem evidências e preocupações prementes sobre a degradação das condições de trabalho, com as Nações Unidas (2024) identificando uma crise global que está afetando a profissão docente.

Com base em suas análises do *Relatório Global sobre a Situação dos Professores* da Internacional da Educação de 2021, Thompson (2021, p.114) propôs que “está na hora de recalcular” o ditado sobre a qualidade da educação para que seja: “a qualidade de um sistema educacional não pode exceder o grau que ele apoia, sustenta e investe no status dos seus professores.” Análises, atividades e relatórios internacionais recentes defendem a necessidade de uma defesa da causa e ações globais para oferecer um apoio sistêmico à profissão educacional. Em 2024, tanto o Painel de Alto Nível do Secretário Geral das Nações Unidas sobre a Profissão Docente quanto o *Relatório Global sobre Professores* da UNESCO apresentaram uma combinação preocupante de uma diminuição da atratividade do ensino para recrutar novas pessoas à carreira, um desgaste crescente, mudanças para contratar professores não qualificados ou contratados a prazo, uma falta de desenvolvimento profissional adequado, condições de trabalho deficientes, um bem-estar em deterioração, o que juntos, resultam em menos pessoas entrando e/ou permanecendo na profissão. Dentro da vasta gama de recomendações, um apoio do sistema para um desenvolvimento profissional de alta qualidade acessível e o cultivo e a valorização da liderança dos professores são parte integral para alcançar Objetivo de Desenvolvimento 4 para que todos os estudantes tenham acesso a uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade e para realizar os imperativos das Nações Unidas para a humanidade, dignidade, equidade, diversidade e inclusão, qualidade, inovação e para a liderança na profissão docente.

2.1.2 Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional Contínuos Eficazes

A necessidade de uma aprendizagem e um desenvolvimento profissional contínuo é reconhecida nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (Nações Unidas, 2015) e, especificamente, no Quadro para Ação para o Objetivo de Desenvolvimento 4: Rumo a uma educação e uma aprendizagem contínua inclusivas e equitativas para todos (UNESCO, 2016), e nas recomendações do Painel de Alto Nível sobre a Profissão Docente das Nações Unidas (2014). O desenvolvimento profissional contínuo (DPC) envolve o desenvolvimento e a aprendizagem de professores em serviço durante suas carreiras, diferente da formação inicial docente para as pessoas sendo formados para se tornarem professores (OCDE, 2019). Na TALIS, o desenvolvimento profissional contínuo é definido como “atividades que pretendem desenvolver as competências, o conhecimento, a especialização e outras características do indivíduo como professor” (OCDE, 2014, p.64). Cordingley et al., (2019, p.20) fez a distinção entre:

O Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC): O apoio contínuo oferecido aos professores para desenvolver suas competências, seu conhecimento e sua experiência, após a formação inicial docente.

A Aprendizagem e o Desenvolvimento Profissional Contínuos (ADPC): Os processos e as atividades realizadas por professores enquanto participam e respondem ao DPC.



O projeto T3LFA inclui tanto o desenvolvimento profissional formal quanto a aprendizagem profissional contínua. Por exemplo, as oficinas com facilitadores são o desenvolvimento profissional formal, enquanto as reflexões, investigação, colaboração e ações decorrentes delas que ocorrem no trabalho diário e nas práticas em sala de aula são a aprendizagem profissional.

As meta-análises dos resultados do desenvolvimento profissional indicam que pode haver um impacto positivo na autoeficácia e nas práticas de instrução dos professores (Garrett et al., 2021; OCDE, 2019), e na aprendizagem e no desempenho acadêmico dos estudantes (Sims et al., 2021). É importante reconhecer que o efeito do desenvolvimento profissional se mede mediante um processo de mudanças em, numa primeira fase, a autoeficácia dos professores, no conhecimento e nas práticas profissionais, e subsequentemente, na aprendizagem e no desempenho dos estudantes (Garrett et al., 2021).

Porém, nem toda aprendizagem e desenvolvimento profissional é eficaz o igualmente eficaz. Nos baseamos em diferentes revisões, sínteses e metanálises (ex. Campbell et al., 2017; Cordingley et al., 2015; Dagen & Bean, 2014; Darling-Hammond et al., 2009; Desimone, 2009; Garet et al., 2001; Garrett et al., 2021; Jensen et al., 2016; Learning Forward, 2022; OCDE, 2019, 2021; Sims et al., 2021; Timperley, 2008; Timperley et al., 2007), e outros estudos relevantes de pesquisa para identificar seis características principais para uma aprendizagem e um desenvolvimento profissional eficazes.

1. A aprendizagem e o desenvolvimento profissional eficazes estão vinculados às prioridades identificadas pelos professores para seu trabalho a fim de apoiar as necessidades dos estudantes, melhorar a aprendizagem dos estudantes e aprimorar os resultados associados dos estudantes

Normalmente, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional eficazes começam com um professor identificando uma necessidade prioritária profissional particular, que muitas vezes está vinculada a apoiar as necessidades dos seus estudantes (Learning Forward 2022; OCDE, 2021). Esse processo de identificar uma prioridade de desenvolvimento profissional as vezes é conhecido como identificar um “problema de prática” que está diretamente relacionado ao trabalho diário dos professores (Cordingley et al., 2015; Croft et al., 2010; Timperley, 2008). Decidir qual será a prioridade específica requer uma análise ponderada e um equilíbrio entre as prioridades do sistema e da escola para a aprendizagem e os resultados dos estudantes, e as necessidades dos estudantes identificadas pelos professores e para suas próprias prioridades de aprendizagem (Campbell et al., 2017). Esse equilíbrio pode ser difícil de alcançar. As análises de Sims et al., (2021) a respeito da fidelidade e a eficácia da implementação sugerem que as prioridades de desenvolvimento profissional e as mudanças associadas têm mais probabilidade de serem alcançadas e mantidas se estiverem claramente vinculadas às prioridades escolares e aos contextos de sala de aula. No entanto, a capacidade de agir, a escolha e a voz do professor também são importantes para alcançar uma aprendizagem e um desenvolvimento profissional contínuos eficazes (Taylor et al., 2011, Thomson, 2021).

2. A aprendizagem e o desenvolvimento profissional eficazes são diferenciados de acordo com os valores profissionais, as experiências e o trabalho dos professores em contextos escolares e de sala de aula

Como concluímos no estudo A Situação da Aprendizagem Profissional dos Educadores no Canadá: “não existe uma abordagem única à aprendizagem profissional e nem deveria existir.



As necessidades específicas de desenvolvimento profissional identificadas variam durante a carreira docente, de acordo com as responsabilidades de ensino, as populações estudantis em mutação, e os contextos escolares e de sala de aula” (Campbell et al., 2017, p.41). A relatório TALIS da OCDE (2019, p.157) conclui que: “A literatura indica que a formação é potencialmente mais eficaz quando os professores podem participar de uma vasta gama de formatos (Jensen et al., 2016; Hoban & Erickson, 2004; Scheerens, 2010).” Além disso, uma aprendizagem e um desenvolvimento profissional que se conectam com os valores pessoais e profissionais dos professores, e com suas experiências prévias e seu conhecimento profissional tendem a ser mais eficazes (Desimone, 2009; OCDE, 2019). Portanto, os professores devem ser apoiados para realizar diversas atividades de aprendizagem e desenvolvimento profissional adaptadas às suas necessidades ao longo da carreira.

3. A aprendizagem e o desenvolvimento profissional eficazes oferecem um conteúdo de qualidade útil, com base em pesquisa e práticas, e relevante às necessidades de desenvolvimento profissional identificadas

Após os professores terem identificados uma necessidade prioritária, é importante que as oportunidades de desenvolvimento profissional incluam um conteúdo relevante, útil, de qualidade e com base na pesquisa e na prática. Desenvolver um sólido conhecimento instrucional, curricular e de avaliação é mais eficaz do que o desenvolvimento de competências genéricas (Dagen & Bean, 2014; Desimone, 2009; Desimone & Stuckey, 2014; Garet et al., 2001). Shulman (1986, pp. 9-10) identificou que o desenvolvimento do conhecimento especializado dos professores requeria uma aprendizagem e um desenvolvimento profissional que apoiem uma combinação do conhecimento do conteúdo da matéria (ou seja, conhecendo os princípios e as informações detalhadas sobre a conteúdo da matéria), do conhecimento do conteúdo pedagógico (ou seja, saber como ensinar de maneira apropriada e eficaz e apoiar a aprendizagem dos estudantes sobre a matéria), e do conhecimento curricular (ou seja, compreender os currículos das matérias relevantes e dos materiais de instrução associados). Desenvolver o conhecimento e as práticas docentes para utilizar a avaliação formativa e o feedback é particularmente importante (OCDE, 2021). Além disso, é importante desenvolver a experiência dos professores em “desenvolver o conhecimento do conteúdo para sustentar tais estratégias e explorar como podem funcionar para diferentes grupos de alunos” (Cordingley et al., 2015, p.5); esse processo inclui considerar como os professores podem apoiar a diversidade de estudantes em suas salas de aula (OCDE, 2019).

4. A aprendizagem e o desenvolvimento profissional eficazes contribuem à aprendizagem profissional ativa, com base em evidências, ao processo de investigação ao pensamento crítico e à aprendizagem profissional colaborativa para valorizar e desenvolver a liderança docente e a participação profissional ativa

O desenvolvimento profissional eficaz envolve processos ativos e colaborativos de aprendizagem profissional. Como a OCDE explicou (2019, p.162): “A aprendizagem ativa se refere às abordagens pedagógicas que colocam os estudantes no centro da instrução (OCDE, 2014).” Com base nas análises dos dados da TALIS, a OCDE (2019, p. 162) concluiu:

Em média, na OCDE, entre os professores que relataram que a formação teve um impacto, as características desta dimensão foram que a formação:



1) “ofereceu oportunidades para praticar/implementar novas ideias e conhecimento em [suas] próprias salas de aula” (86%); 2) “ofereceu oportunidades de aprendizagem ativa” (78%); 3) “ofereceu oportunidades de aprendizagem colaborativa” (74%); e 4) “estava focada na inovação no [seu] ensino” (65%).

A aprendizagem profissional ativa pode envolver um ciclo de um processo de investigação que usa evidências, juízo profissional e perguntas refletivas para identificar as necessidades de aprendizagem dos estudantes e as necessidades de aprendizagem profissional associadas, seguido por um processo de investigação e ações para novas melhorias nas práticas e nos resultados (Timperley et al., 2007; Timperley, 2008). Dentro de tais processos, o uso de dados da avaliação formativa pelos professores é importante para identificar as necessidades de aprendizagem dos estudantes, e para poder observar e monitorar a aprendizagem e o progresso dos estudantes ao implementar as mudanças nas práticas de instrução e de avaliação.

Oportunidades colaborativas de aprendizagem profissional podem ser particularmente potentes. Quando a aprendizagem profissional colaborativa é feita de forma eficaz, é possível identificar benefícios para a autoeficácia, o conhecimento, as competências e as práticas profissionais dos professores e para a aprendizagem e o desempenho dos estudantes (Bolam et al., 2005; DuFour & Eaker, 1998; Cordingley et al., 2015; Lieberman & Wood, 2003; McLaughlin & Talbert, 2001; 2006; Stoll et al., 2006). É necessário prestar muita atenção ao propósito comum acordado e aos resultados pretendidos da colaboração, e desenvolver relações e processos profissionais autênticos e genuinamente colaborativos. Portanto, “não é apenas a colaboração que é necessária; são as formas de colaboração que permitem a aprendizagem e o desenvolvimento colaborativos, e o trabalho comum para educadores” (Campbell et al., 2017, p.42), incluindo compartilhar conhecimentos e práticas e oferecer feedback para melhorar as práticas de cada um (OCDE, 2019). Formas mais profundas de colaboração profissional incluem “o ensino em grupo, oferecendo feedback com base nas observações em sala de aula, participar de atividades conjuntas em diferentes turmas e envolver-se em aprendizagem profissional colaborativa” (OCDE, 2021, p.49).

5. A aprendizagem e o desenvolvimento profissional eficazes requerem a alocação adequada de financiamento, tempo e recursos especializados

A disponibilização de, e a participação no desenvolvimento profissional requer um financiamento para cobrir os recursos envolvidos e os custos incorridos. Jay et al. (2017, p.31) descreveram a alocação de tempo para aprendizagem e desenvolvimento profissional como “a condição mais importante” para o sucesso. Existem diversos aspectos relativos à atribuição de tempo adequado. Primeiro, os professores precisam ser liberados para poder participar de atividades de desenvolvimento profissional fora da própria sala de aula (e/ou escola). Segundo, os professores precisam de tempo integrado no seu dia de trabalho para poder refletir, investigar, e participar da aprendizagem profissional contínua para implementar, avaliar e adaptar mudanças às suas práticas docentes, e observar os impactos na aprendizagem dos estudantes. Terceiro, os professores precisam de tempo para colaborar com seus colegas dentro das suas escolas e em redes profissionais fora da escola. Quarto, o desenvolvimento profissional eficaz envolve a aprendizagem profissional apoiada e mantida durante um período mais longo para permitir melhorias cumulativas no conhecimento e nas práticas dos professores (Darling-Hammond et al. 2009).



Também é necessário ter recursos que oferecem um conteúdo de qualidade e que facilitam a aprendizagem. O acesso ao conhecimento especializado mediante a disponibilização de treinadores, especialistas externos/facilitadores e professores com conhecimento especializado, e oportunidades para participar de eventos e formações de desenvolvimento profissional também são importantes (Cordingley et al., 2015; Sims et al., 2021; Timperley, 2008). Os recursos e os materiais de ensino que apoiam a integração das práticas em mutação dos professores também são importantes. Na sua avaliação a respeito da implementação efetiva de mudanças para o desenvolvimento profissional, Sims et al. (2021, p.51), observaram:

Os recursos tinham três formatos principais: documentos de orientação, recursos de ensino (tais como planos de aulas ou recursos para os estudantes) e recursos tecnológicos (tais como iPads ou programas de computador). O tema comum nas três categorias ficou claro: os professores apreciaram os recursos que respondiam simplesmente e eficazmente às suas necessidades e abandonaram aqueles que não o fizeram. A natureza específica do recurso dependia da intervenção.

Significativamente, a aprendizagem profissional também consiste em professores conduzindo o desenvolvimento e compartilhamento de recursos para oferecer um conteúdo especializado e prático a outros professores (Campbell et al., 2017; Frost et al., 2019).

6. A aprendizagem e o desenvolvimento profissional eficazes envolvem a diretoria do sistema, da escola e líderes professores priorizando e apoiando a importância da aprendizagem e do desenvolvimento profissional

A disponibilização de um desenvolvimento profissional eficaz consiste em ter a liderança, o envolvimento e apoio ativo de líderes governamentais e da profissão de educação, incluindo sindicatos de professores e educadores. Em particular, a participação e o apoio de líderes escolares são fundamentais. A melhor síntese de evidências de Robinson, Hohepa e Lloyd (2009) para examinar a Liderança Escolar e os Resultados dos Alunos: Identificando o que funciona e por que identificou a importância da “liderança pedagógica”, sendo que a prática mais impactante dos líderes escolares é “promover e participar da aprendizagem e do desenvolvimento dos professores” (pp. 38-39). Os líderes escolares podem: estabelecer (conjuntamente) uma visão compartilhada, prioridades e um plano para o desenvolvimento profissional; garantir a oferta de oportunidades e recursos relevantes; estabelecer a aprendizagem profissional colaborativa como parte essencial da cultura escolar; e modelar a importância da aprendizagem profissional ao se envolver com a equipe e em seu próprio desenvolvimento profissional (Campbell & Osmond-Johnson, 2018; Cordingley et al., 2019; Hord, 1997; Sims et al., 2021).

A defesa e o apoio dos líderes escolares à liderança docente também são necessários e importantes (Crowther et al., 2002). Os líderes escolares podem possibilitar a liderança docente cultivando uma cultura escolar que valoriza e oferece oportunidades para que os professores exerçam sua influência de liderança; atendendo às limitações práticas, como tempo e recursos, para possibilitar o desenvolvimento da liderança docente; promovendo a colaboração profissional; e oferecendo oportunidades para que os professores liderem e se envolvam na tomada de decisões e nas mudanças educacionais (Nguyen et al., 2019). Isso significa que os líderes escolares também precisam aprender intencionalmente como apoiar a liderança docente de forma eficaz (York-Barr & Duke, 2004).



A liderança dos professores em seu próprio desenvolvimento profissional e a liderança da aprendizagem profissional de seus colegas é importante. Em sua análise da pesquisa a respeito da liderança de professores, York-Barr e Duke (2004, p. 282) identificaram:

Em termos de ênfases de conteúdo para o desenvolvimento da liderança docente, surgiram três temas principais: continuar a aprender e demonstrar práticas avançadas relativas ao currículo, à instrução e avaliação; compreender a cultura da escola e como iniciar e apoiar mudanças nas escolas; e desenvolver o conhecimento e as habilidades necessárias para apoiar o desenvolvimento de colegas em interações individuais, em pequenos grupos e em grandes grupos.

Os professores precisam de um conteúdo de desenvolvimento profissional, de uma estrutura e de um apoio para desenvolver sua liderança e fundamentar seu ensino.

Desenvolver intencionalmente as competências de liderança dos professores mediante oportunidades e experiências de lidar na prática é essencial. Isto não significa que os professores precisam assumir responsabilidades formais de liderança; mas sim que devem ter oportunidades -dentro e fora da sala de aula - de liderar a aprendizagem, (co) desenvolver conhecimento, des-privatizar as práticas e criar redes para compartilhar ideais e recursos práticos para provocar mudanças (Campbell, 2018, p.79). Em sua revisão da pesquisa a respeito da liderança docente, Wenner e Campbell (2017, p.152) explicaram:

Uns dos principais deveres dos professores líderes tende a ser apoiar a aprendizagem profissional de colegas. Desta maneira, foi encorajador descobrir que muitos professores beneficiaram do desenvolvimento profissional apresentado por professores líderes. Os professores líderes não oferecem apenas mais oportunidades de desenvolvimento profissional (Carptenter & Sherrezt, 2012) mas também um desenvolvimento profissional de melhor qualidade e mais relevante (Hickey & Harris, 2005; Vernon-Dotson, 2008; Westfall-Rudd, 2011). Além disso, os professores líderes eram considerados como recursos capazes de prestar assistência e apoio para a pedagogia e o conteúdo em um formato diferente do DP (Gordin, 2010; Margolis & Deuel, 2009).

Intencionalmente desenvolver a liderança docente mediante o desenvolvimento profissional e apoiando os professores para liderar sua própria aprendizagem e a dos seus pares é importante.

2.1.3 Liderança Docente

Tem aido um crescente interesse no conceito e na prática de liderança docente, especialmente a partir dos anos 90. No entanto, existem diversas definições de liderança docente. Em uma revisão seminal da literatura de pesquisa, York-Barr e Duke (2004, pp. 287-288) propuseram a seguinte definição:

Sugerimos que a liderança docente é o processo pelo qual os professores, individualmente ou coletivamente, influenciam seus colegas, diretores e outros membros da comunidade escolar para melhorar as práticas de ensino e aprendizagem com o objetivo de aprimorar a aprendizagem e o desempenho dos estudantes.



Uma análise mais recente da pesquisa a respeito da liderança docente baseou-se em uma definição anterior de Katzenmeyer e Moller:

Os professores líderes “lideram dentro e fora da sala de aula, se identificam com e contribuem para uma comunidade de professores aprendizes e líderes, e influenciam outros a melhorarem sua prática educacional; e aceitam a responsabilidade de alcançar os resultados daquela liderança (Katzenmeyer & Moller, 2001, p. 6) Com base nesta definição, postula-se que a liderança docente pode ocorrer dentro e fora da sala de aula e que o ensino e a liderança são integrados. (Nguyen et al. 2019, p. 63).

Com base na sua revisão de 150 artigos empíricos publicados entre janeiro de 2003 e dezembro de 2017, Nguyen et al. (2019, p. 71) identificaram as seguintes “quatro características comuns da liderança docente”:

(a) A liderança docente é um processo de influência; (b) a liderança docente é exercida com base na colaboração e na confiança recíproca; (c) a liderança docente opera dentro e fora da sala de aula; e (d) a liderança docente pretende melhorar a qualidade de instrução, a eficácia escolar e a aprendizagem dos estudantes.

Embora existam professores que ocupam funções formais como líderes específicos, como Chefes de Departamento e especialistas curriculares, a liderança docente consiste em apoiar todos os professores a desenvolverem suas capacidades, práticas, influência e impacto. Cordingley et al. (2019, p. 21) forneceram um esclarecimento útil sobre a distinção entre líderes formais vinculados a cargos posicionais específicos de promoção e a liderança docente mais ampla de todos na profissão:

Liderança posicional baseada na autoridade conferida por meio de um cargo oficial, por exemplo, como chefe de disciplina/departamento/fase, vice-diretor, diretor assistente ou diretor de escola.

Liderança não posicional que ocorre quando os professores tomam decisões e permitem que as coisas aconteçam em grupos de partes interessadas com base em seus conhecimentos especializados, experiência e metas e valores profissionais pessoais.

Frost (2011) desenvolveu o termo “liderança não posicional de professores” para se referir a “um conjunto de suposições, crenças e valores, cujo ponto central é a convicção de que qualquer professor ou outro profissional da educação pode ser capacitado para exercer liderança” (Frost, 2019, p. 4). Esse conceito e abordagem para o desenvolvimento da liderança docente é parte integrante do projeto T3LFA.

Central para uma liderança docente eficaz está o exercício intencional e contemplado da influência. A revisão de Nguyen et al. (2019, p. 73) identificaram:

As fontes de influência podem ser agrupadas em duas categorias amplas: *capital humano e capital social*. A primeira inclui o conhecimento especializado e a experiência de um líder de professores (por exemplo, Allen, 2016; Avidov-Ungar & Tamar, 2017; Hatch et al., 2005), enquanto a segunda enfatiza as relações profissionais do líder de professores com seus colegas, incluindo redes sociais (por exemplo, Firestone & Martinez, 2007; Fairman & Mackenzie, 2015)



Acrescentamos uma terceira categoria de influência e capital: a importância do capital decisório dos professores - um termo desenvolvido por Hargreaves e Fullan (2012) para se referir à experiência profissional, julgamento, especialização e capacidade de agir na tomada de decisões e ações.

A liderança docente pode influenciar a mudança educacional. Wenner e Campbell (2017, p. 146) identificaram os seguintes temas, incluindo:

- *A liderança docente vai além da sala de aula.*
- *Os professores líderes devem apoiar a aprendizagem profissional em suas escolas*
- *Os professores líderes devem estar envolvidos na elaboração de políticas e/ou na tomada de decisões em algum nível.*
- *O objetivo principal da liderança docente é melhorar a aprendizagem e o sucesso dos estudantes.*
- *[A liderança docente inclui] trabalhar em prol de melhorias e mudanças para toda a organização escolar.*

Vários benefícios da liderança docente para mudanças e melhorias educacionais foram identificados.

- Maior conhecimento e competências de liderança.
- Mudanças positivas no conhecimento e nas práticas de instrução
- Maior comprometimento, motivação e satisfação no trabalho.
- Maior autoeficácia.
- Aumento da profissionalidade, e identidade e crescimento de liderança.

Quando a liderança docente envolve liderar/coliderar ativamente mudanças educacionais em colaboração com outros educadores, pode haver benefícios para a aprendizagem profissional desses educadores, incluindo o aprimoramento de seus conhecimentos e práticas e a contribuição para a melhoria das culturas escolares e o aumento da autoeficácia e da eficácia coletiva.

A liderança docente pode ser um modelo de liderança democrática para os estudantes, e os estudantes podem se beneficiar do entusiasmo, da motivação e do compromisso dos professores com a inovação e a melhoria do ensino e da aprendizagem (York-Barr & Duke, 2004). De forma mais ampla, a liderança docente pode influenciar o trabalho dos diretores da escola e o trabalho dos professores com efeitos indiretos nos resultados dos estudantes. Fazendo referência a um estudo de Supovitz et al. (2010), Nguyen et al. (2019, p. 81) resumiram:

Existem dois caminhos pelos quais a influência dos professores sobre os colegas afeta os resultados de aprendizagem dos estudantes: a) a influência professor-colegas tem um efeito significativo na aprendizagem dos estudantes por meio da variável mediadora da instrução em sala de aula dos professores; e b) a influência professor-colegas funciona como mediador da liderança do diretor e da instrução do professor, o que, por sua vez, afeta positivamente os resultados de aprendizagem dos estudantes.



Enquanto a liderança docente se refere aos professores liderando o caminho para a mudança e a melhoria educacional, ela também requer governos, sindicatos de professores e líderes escolares que apoiem e possibilitem a liderança docente. Os desafios à liderança docente, como conflitos com colegas, culturas escolares que não dão apoio e restrições práticas, incluindo tempo para a liderança docente, precisam ser enfrentados.

2.2 Avaliação Formativa

A avaliação é um dos motores mais profundos da aprendizagem dos estudantes em sala de aula, definindo e priorizando metas de aprendizagem para os estudantes, orientando como os estudantes abordam a aprendizagem e até moldando identidades (Nieminen, 2024). Conforme extraído e relatado em nossa [Revisão da Literatura](#) anterior para este projeto, a avaliação formativa envolve a integração intencional de feedback durante o ensino para apoiar e acelerar a aprendizagem dos estudantes por meio de uma variedade de atividades de avaliação diárias que:

- Esclarecem os objetivos de aprendizagem e os critérios de sucesso;
- Envolvem os estudantes em questionamentos significativos e discussões em sala de aula;
- Envolvem atividades de autoavaliação e avaliação entre pares; e
- Monitoram o progresso para alcançar os objetivos de aprendizagem por meio de diversas formas de feedback a respeito dos próximos passos a serem desenvolvidos

A avaliação formativa funciona em conjunto com as práticas de avaliação sumativa (ou seja, as avaliações que pretendem avaliar e relatar a aprendizagem dos estudantes) como parte de um programa de avaliação que monitora, apoia e relata a aprendizagem dos estudantes.

2.2.1 História e Implementação da Avaliação Formativa

As raízes da avaliação formativa encontram-se no campo da avaliação de programas. A avaliação formativa foi inicialmente reconhecida por Scriven (1967) como um processo para fornecer informações para melhorar programas. Quando aplicada a contextos educacionais, a avaliação formativa foi inicialmente associada ao uso das informações de avaliação pelos professores para ajustar e personalizar sua prática docente e tornar-se mais eficaz para a aprendizagem dos estudantes. A ênfase estava nos professores como os usuários ativos das informações de avaliação.

Em 1998, Black e William escreveram um artigo seminal que revisava mais de 250 estudos a respeito de feedback, destacando as evidências sobre o papel fundamental do feedback para a aprendizagem. Com base nesta revisão, o Assessment Reform Group (Grupo de Reforma da Avaliação) do Reino Unido elaborou um conjunto de princípios fundamentais sob a bandeira 'avaliação para aprendizagem (AfL). Esta mudança proposital de "avaliação formativa" para o termo "avaliação para aprendizagem" pretendia enfatizar a distinção entre as atividades de avaliação formativa e somativa e o papel ativo que os estudantes devem desempenhar nos processos de avaliação. O Grupo de Reforma da Avaliação definiu a avaliação para aprendizagem como "o processo de buscar e interpretar evidências a serem utilizadas pelos estudantes e seus professores para decidir em que ponto os estudantes estão em sua aprendizagem, para onde precisam ir e qual a melhor maneira de chegar lá (2002, n. p.).



Desde então, Avaliação para Aprendizagem (Afl) tem sido integrada em políticas e práticas educacionais em diversos países em todos os continentes (ver Birenbaum et al., 2015; Laveault & Allal, 2016). A avaliação para aprendizagem foi adaptada por meio da sua implementação em diferentes contextos, resultando em uma variedade de interpretações a respeito de como implementar a Afl. Como inicialmente observado por Marshall e Drummond (2006), a implementação da avaliação para aprendizagem varia desde a letra (ou seja, uma implementação processual e fragmentada) até o espírito (ou seja, uma mudança pedagógica generalizada em que a avaliação para aprendizagem se torna um motor do ensino e da aprendizagem). Dado a diversidade de implementações, os efeitos sobre a aprendizagem variam significativamente (Laveault & Allal, 2016). Como Baird et al. (2014) concluíram em sua revisão do estado atual do campo, a pesquisa empírica sugere “um impacto modesto, porém educacionalmente significativo, na aprendizagem e no ensino” (p. 6). As meta-análises das práticas de avaliação formativa têm continuado a destacar a avaliação formativa como sendo uma pedagogia potente para apoiar o desempenho acadêmico e a aprendizagem autorregulada. (Lee et al., 2020; Panadero et al., 2017; Yan et al., 2022).

Significativamente, os desafios potenciais para a adoção generalizada foram observados mediante esforços repetidos de implementar a avaliação para aprendizagem em diferentes contextos. Os desafios incluem pôr em prática um desenvolvimento profissional eficaz em todo o sistema e apoiar o conhecimento, as convicções e as práticas de Afl dos professores (DeLuca et al., 2015; DeLuca et al., 2019; Heitink et al., 2016); mudar as culturas de avaliação de altamente somativa para formativa (Baird et al., 2014; Heitink et al., 2016; Shepard, 2000); e ir além da implementação processual de Afl para entrar no espírito de Afl nas escolas (Brooks et al., 2021; DeLuca et al., 2019; James & McCormick, 2009; Marshall & Drummond, 2006). Superar estes desafios requer compromissos contínuos com a aprendizagem profissional contínua que, muitas vezes, envolvem modelos de aprendizagem e desenvolvimento profissional colaborativos, aproveitando especialistas em avaliação e treinadores educacionais, e com uma ênfase contínua na prática refletiva. (DeLuca et al., 2015; DeLuca et al., 2019).

2.2.2 Definições e Características Essenciais da Avaliação Formativa Contemporânea

A AfL continuou a evoluir como conceito desde sua definição inicial, apresentada pelo Grupo de Reforma da Avaliação em 2002. Em 2009, Klenowski destacou a natureza fundamentalmente integrada de AfL com as práticas cotidianas de professores e estudantes: “A avaliação para Aprendizagem faz parte da prática diária dos estudantes, professores e colegas que busca, reflete e responde às informações de diálogos, demonstrações e observações de forma a aprimorar a aprendizagem contínua.” (Klenowski, 2009, p. 264). Em seu texto sobre a implementação global de AfL, Laveault e Allal (2016) definiram a AfL como: “a coleta e interpretação de informações de avaliação cujo uso intencional permite que professores e alunos, agindo individualmente ou interativamente, tomem decisões que tenham um impacto positivo na instrução e na aprendizagem” (p. 7).

Essas definições são sustentadas por características essenciais da avaliação formativa contemporânea. Incorporada às atividades de ensino e aprendizagem, a AfL envolve essencialmente as quatro estratégias inter-relacionadas que se baseiam na coleta de evidências relacionadas à aprendizagem dos alunos por meio de várias atividades diárias de avaliação (Lysaght et al., 2017, 2019):



1. Esclarecer, compartilhar ou construir conjuntamente as intenções de aprendizagem e os critérios de sucesso junto com os estudantes;
2. Potencializar o questionamento e a discussão em sala de aula para aprofundar a aprendizagem dos estudantes e fornecer feedback em tempo real para os próximos passos;
3. Participar de práticas de autoavaliação e avaliação entre pares para promover uma comunidade de aprendizagem, um sentimento de autonomia do estudante na aprendizagem e o protagonismo do estudante;
4. Fornecer feedback contínuo para reduzir a distância entre onde o aluno se encontra e seus objetivos de aprendizagem.

Quando usadas em conjunto, as estratégias permitem que os alunos se apropriem da sua aprendizagem e entendam o que é sucesso; incentivam a influência do aluno na sua aprendizagem, participando de processos de autoavaliação e avaliação entre pares; e aceleram a aprendizagem fornecendo feedback direcionado para reduzir a distância entre onde o aluno se encontra e seus objetivos de aprendizagem, aonde precisam chegar e a melhor maneira de chegar lá.

2.2.3 Fundamentos Conceituais da Avaliação Formativa

A AfL se situa dentro de uma visão sociocultural e construtivista da aprendizagem, que reconhece que a aprendizagem é o resultado de criar significados juntos dentro de uma comunidade de prática participativa impulsionada por práticas diárias de avaliação (Willis, 2010). A AfL consiste em uma transferência de poder do professor para o estudante dentro do processo de avaliação, que tradicionalmente era dos professores. Em práticas contemporâneas de avaliação formativa, os estudantes têm a capacidade de agir e são criadores e usuários ativos das avaliações e das informações de avaliação, cultivando competências fundamentais de autorregulação e metacognitivas (Andrade & Brookhart, 2020). A autorregulação é entendida como pessoas individuais ajustando seu comportamento e suas práticas de aprendizagem para poder melhor alcançar seus objetivos. A metacognição consiste em estar ciente de tal prática.

Por meio dos processos de autoavaliação e avaliação entre pares, os estudantes se apoiam mutuamente e a si mesmo na definição de objetivos de aprendizagem, identificando lacunas em sua aprendizagem e planejando os próximos passos para seu desenvolvimento. Estes processos são necessariamente ligados e trabalham simultaneamente para melhorar a autorregulação e à correção dos estudantes, em que os comportamentos de regulação são influenciados por outros, (Greene, 2020). Mediante tais processos, os estudantes se tornam mais autônomos, autorreguladores e influentes na sua aprendizagem. Os estudantes também se tornam menos dependente do feedback dos professores e mais capazes de manter sua aprendizagem independentemente. (Hawe & Parr, 2014). A transferência de algum poder no processo de avaliação para os estudantes reduz os desequilíbrios de poder tradicionais em salas de aula (Nieminen, 2022) e pode melhorar a inclusão das opiniões e dos valores dos estudantes dentro do processo de aprendizagem (Bourke & Mentis, 2013).

2.2.4 O Papel Importante do Feedback

Central para uma avaliação formativa eficaz é o envolvimento contínuo com processos de feedback de alta qualidade gerados a partir de autoavaliações, avaliações entre pares e de



professores. O feedback está no centro dos processos de autorregulação e correção, ajudando os estudantes a identificarem onde estão em sua aprendizagem e aonde precisam chegar (Yan & Carless, 2021). A pesquisa a respeito de feedback tem um longo histórico, com estudos que mostram consistentemente que o feedback de alta qualidade pode apoiar e promover positivamente a aprendizagem do aluno, mas também que o feedback de baixa qualidade pode limitar e impedir a aprendizagem (Wisniewski et al., 2020). Com base em várias revisões sistemáticas da pesquisa a respeito de feedback, o tamanho do efeito das práticas de feedback na aprendizagem dos alunos varia de 0,48 (Wisniewski et al., 2020) e 0,79 (Hattie e Timperley, 2007), o que indica que o feedback é uma das pedagogias mais poderosas que os professores podem aproveitar.

O principal fator para destravar o poder do feedback é compreender os vários tipos de feedback e a melhor forma de implementá-los no ensino e na aprendizagem. O feedback pode enfatizar diferentes áreas de conteúdo, ser fornecido por meio de diferentes métodos, ser direcionado a diferentes pessoas/estudantes e ser dado em diferentes pontos do processo de aprendizagem (Education Endowment Foundation, 2021). Com base em uma revisão integrativa dos modelos de feedback, Panadero e Lipnevich (2022) identificaram cinco componentes principais do feedback que podem influenciar a aprendizagem e os resultados sociais: o conteúdo da mensagem de feedback, como e quando o feedback é implementado, as características do estudante que recebe o feedback, o contexto do feedback e o agente que fornece o feedback. O feedback é um processo complexo, mas altamente valioso no ensino e na aprendizagem.

Hattie e Timperley (2007) desenvolveram um modelo para vários tipos de feedback com base em uma análise conceitual da literatura e das evidências a respeito de feedback. O feedback de professores, colegas ou dos próprios estudantes pode responder a três perguntas gerais:

1. *Para onde estou indo?* Que serve para esclarecer os objetivos de aprendizagem e é conhecido como *“feed up”* (direcionamento);
2. *Como estou indo?* Serve para refletir sobre o nível de desempenho atual do aluno e é conhecido como *“feed back”* (feedback); e
3. *Qual é o próximo passo?* Serve para apoiar os próximos passos e ações de aprendizagem dos alunos e é conhecida como *“feed forward”* (direcionamento para o futuro)

Cada uma dessas perguntas pode ser respondida em quatro níveis diferentes, representando diferentes qualidades de feedback para os estudantes:

- *Nível da tarefa:* refletir sobre o quão bem a tarefa específica foi realizada e compreendida;
- *Nível do processo:* refletir sobre como os processos subjacentes necessários para executar a tarefa (por exemplo, habilidades de escrita para uma redação persuasiva) foram realizados ou compreendidos;
- *Nível da autorregulação:* refletir sobre as ações de automonitoramento, autoavaliação e regulação do aluno; e
- *Nível pessoal:* refletir sobre as qualidades pessoais e as emoções e atitudes do aluno

Por meio de sua análise conceitual, Hattie e Timperley (2007) deduziram que, embora o feedback no nível pessoal e no nível da tarefa fossem os mais comuns nas escolas, o feedback



no nível da autorregulação, seguido de feedback no nível do processo, eram os mais eficazes para apoiar o progresso dos alunos.

O feedback é visto como uma força motriz essencial e se integra nas principais estratégias de AfL (veja Figura 1). A integração das estratégias de AfL durante todo o período de aprendizagem cria uma sala de aula rica em feedback. Esse feedback pode cultivar oportunidades recursivas para que os estudantes revisitem sua aprendizagem e aprimorem seu trabalho quando ele:

- Está ancorado em metas de aprendizagem explícitas,
- Oferece oportunidades para revisar o trabalho e integrar o feedback na aprendizagem; e
- Ativa comportamentos de autorregulação nos estudantes (por exemplo, por meio de autoavaliação e avaliação entre pares)

As estratégias de AfL também fornecem feedback aos professores sobre a eficácia das estratégias de ensino (James & McCormick, 2009); em essência, a AfL pode aprimorar tanto a aprendizagem quanto o ensino.

Figura 1

Modelo Integrado de estratégias de AfL (Versão adaptada de Wiliam, 2018 com base em Lysaght et al., 2017, 2019 AfL principles and instrument for classroom assessment [Princípios e instrumento de AfL para a avaliação em sala de aula])

	Para onde estou indo?	Como estou indo?	Qual é o próximo passo?
Estudante	Esclarecer, compartilhar ou construir conjuntamente as intenções de aprendizagem e os critérios de sucesso com os estudantes	Participar de práticas de autoavaliação e avaliação entre pares para promover a aprendizagem comunitária, o sentimento de autonomia dos alunos na aprendizagem e o protagonismo dos estudantes	
Colega		Aproveitar o questionamento e a discussão nas aulas para aprofundar a aprendizagem do estudante e oferecer um feedback em tempo real para os próximos passos.	Oferecer feedback contínuo para reduzir a distância entre onde o aluno se encontra e seus objetivos de aprendizagem
Professor	Coleta de evidências relativas à aprendizagem do estudante por meio de diversas atividades diárias de avaliação		

2.2.5 Estratégias de Avaliação com Base em Evidências

Diversas pesquisas em diferentes contextos educacionais investigaram o impacto de diferentes estratégias de avaliação na aprendizagem, na motivação e no desempenho dos estudantes. Embora as evidências de pesquisa não sejam necessariamente unificadas ou abrangentes (Kingston & Nash, 2011), algumas tendências surgiram.



1. Embora o feedback seja fundamental para impulsionar a aprendizagem, nem todo feedback tem o mesmo valor para apoiar a aprendizagem do estudante.

Um feedback substancial, focado nos níveis de processo e autorregulação tem um valor superior ao feedback focado apenas nas atividades das tarefas (Hattie & Timperley, 2007; Wisniewski et al., 2020). Além disso, o feedback em um nível pessoal (muitas vezes na forma de elogios ou punições) pode ter um efeito contraproducente na aprendizagem. Um estudo de 1079 alunos do ensino básico revelou que valorizavam os processos de feedback do professor mais que o feedback entre pares e que as avaliações esclareciam as intenções de aprendizagem e os critérios de sucesso eram altamente valorizados para apoiar a aprendizagem (DeLuca et al., 2018). Os pesquisadores têm reconhecido cada vez mais que os efeitos do feedback são principalmente impulsionados conforme os estudantes processam o feedback (por ex. interpretações, reações emocionais) além do conteúdo e da fonte do feedback (Lui & Andrade, 2022).

2. Para que o feedback e os processos de Afl tenham um impacto positivo na aprendizagem, os professores precisam participar de uma aprendizagem profissional contínua a respeito da avaliação formativa e ter vários níveis de apoio.

Heitink et al. (2016) observaram os diversos fatores contextuais necessários para apoiar a implementação e o uso da avaliação formativa nas salas de aula. No nível da escola, estes fatores incluem a diretoria, a cultura de avaliação na escola e os apoios ao desenvolvimento profissional. No nível da sala de aula, os fatores incluem os conhecimentos, as competências, atitudes e crenças dos professores e estudantes, e o contexto de avaliação (ou seja, o alinhamento e a integração de Afl com o conteúdo e a pedagogia). A pesquisa a respeito da adoção de Afl nas escolas sugere que muitos destes fatores podem ser apoiados de forma eficaz mediante iniciativas de desenvolvimento profissional, que pretendem criar comunidades de aprendizagem em torno dos conceitos e das práticas de Afl (Brooks et al., 2021). Essas comunidades devem expandir-se para incluir os estudantes já que a instrução explícita sobre os conceitos e processos de Afl tem demonstrado um aumento na sua utilização e no valor percebido dos processos de Afl pelos estudantes. (DeLuca et al., 2018)

3. Todas as estratégias são baseadas na coleta de evidências da aprendizagem do estudante por meio de avaliações contínuas. Estas avaliações devem ser variadas e trianguladas.

Um elemento central de todas as práticas de Afl é a coleta de evidências relacionadas à aprendizagem do estudante por meio de diversas estratégias de avaliação. Um quadro comum para as estratégias de Afl inclui uma abordagem triangulada para coletar evidências e oferecer aos estudantes várias oportunidades de feedback. As evidências trianguladas aprimoram a confiabilidade (ou seja, a coerência) e a validade (ou seja, a precisão) do feedback garantindo que os estudantes recebam mais de um feedback, tipicamente de diversas fontes (por ex. professor, colega e si mesmo). Em termos práticos, por meio de uma abordagem triangulada, os estudantes são encorajados a pensar de forma mais crítica e profunda sobre sua aprendizagem e seu trabalho. As evidências de aprendizagem dos estudantes e o feedback sobre o trabalho dos estudantes podem ser gerados por meio de diferentes atividades de avaliação. Sobretudo, os próprios estudantes podem ser apoiados para gerar e documentar suas próprias evidências de sua aprendizagem. Discutir estas evidências com os estudantes pode ajudar os professores a compreenderem o contexto inteiro de aprendizagem dos estudantes e tornar visível como os professores e estudantes interpretam as evidências de aprendizagem (DeLuca et al., 2024).



2.2.6 Implementação de Afl em Sala de Aula

A implementação significativa da avaliação formativa contemporânea nas salas de aula muitas vezes requer mudanças significativas nas práticas docentes para adotar o espírito de Afl. O objetivo é permitir que as estratégias de avaliação formativa orientem o ensino e a aprendizagem nas salas de aula; a avaliação é pedagogia. Especificamente, a experimentação e implementação contínua das seguintes estratégias – com feedback dos estudantes a respeito da sua eficácia – promoverá uma abordagem de Afl no ensino e na aprendizagem. Sobretudo, embora a implementação inicial possa consistir em uma adoção processual de práticas específicas (por ex. implementar a letra de Alf) por meio de uma reflexão contínua dos professores, uma aprendizagem profissional e um engajamento explícito com os estudantes no desenvolvimento de uma cultura de Afl dentro da sala de aula, as estratégias de Afl devem ser cada vez mais incorporadas nos processos de ensino e aprendizagem. Essas práticas foram explicitamente extraídas do instrumento para Afl em sala de aula de Lysaght, O’Leary e Ludlow (2017, 2019).

Estratégia 1: Esclarecer, compartilhar ou construir conjuntamente intenções de aprendizagem e critérios de sucesso com os estudantes

- As intenções de aprendizagem são declaradas usando palavras que enfatizam o conhecimento, as habilidades, os conceitos e/ou as atitudes (ou seja, o que os alunos estão aprendendo, NÃO o que estão fazendo).
- Os estudantes são lembrados sobre as ligações entre o que estão aprendendo e o panorama geral de aprendizagem.
- É utilizada uma linguagem adequada à criança para compartilhar as intenções de aprendizagem com os alunos.
- Os critérios de sucesso relacionados às intenções de aprendizagem são diferenciados e compartilhados com os alunos.
- Os alunos demonstram que estão usando as intenções de aprendizagem e/ou os critérios de sucesso enquanto trabalham.

Estratégia 2: Aproveitar o questionamento e a discussão em sala de aula para aprofundar a aprendizagem dos alunos e fornecer feedback em tempo real para os próximos passos.

- As técnicas de avaliação são usadas para facilitar a discussão em sala de aula (por exemplo, debate de ideias).
- As perguntas são usadas para extrair o conhecimento prévio dos alunos sobre um tópico.
- Os alunos são incentivados a dividir o papel de questionar com o professor durante as aulas.
- As respostas incorretas dos alunos são usadas para orientar o ensino e a aprendizagem.
- Os alunos podem explicar aos outros o que estão aprendendo.



Estratégia 3: Participar de práticas de autoavaliação e avaliação entre pares para promover a aprendizagem comunitária, o sentimento de autonomia do estudante na aprendizagem e o protagonismo do estudante

- Os estudantes têm uma oportunidade de indicar o quão desafiante eles antecipam que a aprendizagem será no início de uma aula ou atividade (por ex. usando o sistema de semáforo).
- Os estudantes são incentivados a registrar seu progresso usando, por exemplo, registros de aprendizagem.
- Os estudantes são encorajados a utilizar diversas técnicas de avaliação para revisar seu próprio trabalho.
- Um registro visual do progresso dos estudantes é mantido para celebrar a aprendizagem dos estudantes e mostrar áreas de/para desenvolvimento.
- É reservado um tempo durante as reuniões entre pais/responsáveis-professor para que os estudantes se envolvam em relatar alguns aspectos da sua aprendizagem.

Estratégia 4: Fornecer feedback contínuo para reduzir a distância entre onde o aluno se encontra e seus objetivos de aprendizagem

- O feedback para os estudantes é focado na(s) intenção(ões) original(ais) de aprendizagem e nos critérios de sucesso.
- Técnicas de avaliação são usadas durante as aulas para ajudar o professor a determinar o quanto os estudantes compreendem do que está sendo ensinado.
- As informações diagnósticas dos testes padronizados são usadas para identificar pontes fortes e necessidades no ensino e na aprendizagem
- Os estudantes estão formalmente envolvidos no fornecimento de informações sobre sua aprendizagem para seus pais/responsáveis, outros estudantes da turma ou outros visitantes na sala de aula.
- Ao se preparar para fornecer feedback aos estudantes sobre sua aprendizagem, o professor consulta os registros de desempenho para compará-los com as intenções de aprendizagem das aulas precedentes.

2.2.7 Coleta de Evidências da Aprendizagem do Estudante

Todas as estratégias de Afl estão baseadas na coleta de evidências da aprendizagem do estudante e na realização de atividades de avaliação com base nessas evidências. Os professores podem coletar essas evidências por meio de observações, conversas e produtos. Combinar essas diversas formas de evidências contribui para uma abordagem triangulada para a avaliação dos alunos nas salas de aula.

As observações incluem observações do professor ou entre pares a respeito do desempenho do estudante e podem ser gravadas digitalmente ou usando registros anedóticos mais tradicionais. As conversas oferecem oportunidades para um feedback reativo em tempo real. A través do diálogo, os professores e os colegas podem avaliar a compreensão dos estudantes e apoiar os próximos passos. As conversas podem ser entre



o professor e o estudante, envolver pequenos grupo, ou a turma inteira, e tudo isso pode constituir evidências de avaliação da aprendizagem do estudante. Tanto as observações quanto as conversas podem ser orientadas por protocolos padronizados (por ex. uma lista para verificar critérios, rubricas, notas qualitativas) ou podem ser mais espontâneas. Os produtos se referem a qualquer artefato do trabalho do estudante, desde um quiz/prova até um trabalho escrito ou uma apresentação ou outra tarefa construída. Os produtos oferecem oportunidades naturais de feedback formativo (mediante a autoavaliação, avaliação entre pares ou do professor) a respeito do trabalho em curso e um feedback quando se entrega trabalhos sumativos.

2.2.8 Avaliação Formativa e Feedback Facilitados por Tecnologia

A tecnologia tem o potencial de aprimorar os processos de avaliação formativa, tornando-os mais eficazes para os estudantes e professores (Pellegrino & Quellmalz, 2011; Shute & Rahimi, 2017). As tecnologias digitais comuns foram adotadas para processos de avaliação (por ex. laptops, Tabelats, software) além de ferramentas criadas de propósito para tarefas de avaliação (por ex. software de feedback automatizado; Blundell, 2021; Harris et al., 2010). Avaliações adaptativas, portfólios on-line, software de feedback colaborativo e de avaliação, ferramentas digitais de autoavaliação e avaliação entre pares, ambientes de jogos/realidade aumentada para avaliação e feedback e pacotes analíticos de avaliação são entre as plataformas atuais que moldam a realidade da avaliação digital em algumas salas de aula hoje em dia (Blundell, 2021).

O aumento rápido da inteligência artificial generativa (IA, por ex. ChatGPT) tem importantes implicações para a avaliação nas escolas. Volante et al. (2023) destacaram um caminho para a avaliação formativa facilitada pela IA generativa. Especificamente, o ChatGPT oferece aos estudantes oportunidades para avaliar criticamente o trabalho que produzem usando o ChatGPT, ativando competências de pensamento mais elevadas de avaliação e criatividade. Os estudantes podem avaliar a precisão de ideias, construir ou melhorar as conexões dentro e entre textos, e ampliar sua aprendizagem a seus contextos pessoais ou as formas mais autênticas de demonstrar sua aprendizagem. A IA pode, portanto, facilitar os processos de autoavaliação crítica e avaliação "entre pares". Outra aplicação potencial da IA generativa é fornecer aos alunos feedback personalizado e gerado por IA sobre seu trabalho. À medida que as tecnologias de IA continuam a se desenvolver rapidamente, é provável que elas moldem a forma como a avaliação formativa opera nas escolas.

A medida em que a tecnologia pode ser usada para apoiar as estratégias de avaliação formativa dependerá de diversos fatores, incluindo a disponibilidade da tecnologia, a experiência e a formação dos professores e dos estudantes, e a largura de banda dos estudantes (ou seja, o grau de pobreza digital) (Doucet et al., 2020). Quando disponível, a tecnologia pode apoiar todas as dimensões da avaliação formativa contemporânea, desde esclarecer os objetivos e as intenções de aprendizagem a coletar diferentes formas de evidências para apoiar processos de autoavaliação, feedback dos colegas e dos professores.



2.3 Resumo da revisão da literatura

Baseando-se e atualizando a nossa [Revisão da Literatura](#) do projeto T3LFA (Campbell et al., 2022), este capítulo examinou as evidências de pesquisa a respeito da importância de apoiar os professores e a qualidade do ensino, características eficazes da aprendizagem e do desenvolvimento profissional, a liderança docente e a história, as definições, características, e a compreensão conceitual e a implementação da avaliação formativa, incluindo o papel importante do feedback, da coleta de evidências, e dos usos potenciais da tecnologia. Dois anos após a publicação da nossa revisão original, algumas questões chave surgiram, incluindo duas preocupações prementes sobre a crise global que está afetando a profissão docente (UNESCO, 2024; Nações Unidas, 2024) e o crescimento rápido da IA, ambos os quais têm grandes consequências para o trabalho dos professores e a aprendizagem dos estudantes.

Como será discutido de forma mais aprofundada nos seguintes capítulos, a pesquisa a respeito das características eficazes da aprendizagem e desenvolvimento profissional e sobre as práticas eficazes de avaliação formativa ajudou a informar a concepção e implementação do projeto T3LFA e a pesquisa internacional associada. Em particular, integramos e adaptamos as seis principais características da aprendizagem e desenvolvimento profissional na pesquisa do T3LFA, nomeadamente a aprendizagem e desenvolvimento profissional eficazes:

- Estão relacionados às prioridades identificadas por professores para seu trabalho para atender às necessidades dos estudantes, melhorar a aprendizagem dos estudantes e melhorar os resultados associados.
- São diferenciados conforme os valores profissionais e as experiências dos professores e seu trabalho em contextos escolares e de sala de aula.
- Oferecem conteúdo útil, de qualidade e com base na pesquisa e na prática, que é relevante às necessidades identificadas de desenvolvimento profissional.
- Apoiam a aprendizagem profissional com base em evidências, os processos de investigação, a reflexão crítica e a aprendizagem colaborativa profissional para valorizar e desenvolver a liderança dos professores e sua autonomia profissional.
- Requerem um financiamento adequado, tempo suficiente e recursos especializados.
- Implicam que os líderes do sistema, a diretoria e os líderes professores precisam priorizar e apoiar a importância do desenvolvimento profissional.

Também nos baseamos na pesquisa revisada a respeito das práticas eficazes de avaliação formativa para orientar os focos dos Círculos de Aprendizagem e para a concepção da pesquisa internacional, nomeadamente as quatro estratégias interconectadas identificadas por Lysaght et al. (2017, 2019):

- Esclarecer, compartilhar e construir conjuntamente as intenções de aprendizagem e os critérios de sucesso com os estudantes.
- Aproveitar o questionamento e a discussão em sala de aula para aprofundar a aprendizagem dos estudantes e oferecer feedback em tempo real para os próximos passos.



- Participar de autoavaliação e avaliação entre pares para promover a aprendizagem comunitária, o sentimento de autonomia dos estudantes na aprendizagem, e o protagonismo dos estudantes.
- Oferecer feedback contínuo para reduzir a distância entre onde o aluno se encontra e seus objetivos de aprendizagem.

Ao passarmos da revisão da literatura de pesquisa neste capítulo, é importante esclarecer a terminologia que usamos no estudo de pesquisa internacional do T3LFA.

Há bastante debate sobre as definições de, e as diferenças entre “o desenvolvimento profissional” e “a aprendizagem profissional” (por ex., ver Campbell et al., 2017). Neste capítulo, nos baseamos na definição de Cordingley et al. (2019, p. 20) do “desenvolvimento profissional” como “o apoio contínuo oferecido aos professores”, por exemplo, atividades e eventos formais, e da “aprendizagem profissional” como “os processos e as atividades realizados pelos professores”, por exemplo, a investigação, adaptação e implementação contínua de novas práticas. O projeto T3LFA inclui ambas estas características e, portanto, usamos a terminologia tanto de desenvolvimento profissional quanto de aprendizagem profissional. Neste aspecto, concordamos com Fullan e Hargreaves (2016, p. 3): “Na nossa opinião, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional (ADP) são como um diagrama Venn – não é um eclipse total de um por causa do outro, mas muitas interações mútuas e sobreposições”.

Há também uma série de definições de “avaliação formativa”. Conforme discutido neste capítulo, seguindo o trabalho seminal de Black e Wiliam (1998), o Grupo de Reforma da Avaliação do Reino Unido (2002) estabeleceu o termo “Avaliação para Aprendizagem” (AfL) para diferenciar este tipo de avaliação das avaliações somativas, tais como os testes padronizados, e para focar no protagonismo do estudante e no envolvimento do aluno na avaliação e aprendizagem. A AfL tem sido amplamente utilizada internacionalmente (Birenbaum et al., 2015; Laveault & Allal, 2016), mas também foi adaptada em contextos locais com abordagens variadas de implementação. Após a discussão com pesquisadores nacionais e representantes sindicais locais nos sete países participantes do projeto T3LFA, fomos informados e concordamos que “avaliação formativa” foi o termo que mais ressoou em todos os contextos participantes. Portanto, usamos o termo “avaliação formativa” como abrangendo as características, estratégias e práticas identificadas para a AfL no projeto *Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores para Avaliação Formativa*.



Capítulo 3: Contexto Profissional de Aprendizagem

Este capítulo oferece uma visão geral do modelo de aprendizagem e desenvolvimento profissional do projeto T3LFA, dos participantes e das suas funções, e um resumo das atividades principais para cada um dos três anos do projeto.

3.1 Modelo de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional

O projeto T3LFA foi conduzido pela Internacional da Educação (IE) com o financiamento da Jacobs Foundation. O projeto adaptou o programa [HertsCam Teacher-Led Learning Circle](#), um modelo de aprendizagem e desenvolvimento profissional em que grupos de professores e facilitadores participam de uma aprendizagem e discussões contínuas a respeito de um tópico educacional de interesse coletivo e sobre a liderança docente. Neste projeto, os Círculos de Aprendizagem se concentraram nas práticas de avaliação formativa e em fortalecer o protagonismo do professor, prioridades identificadas pela Internacional da Educação em consulta com a equipe da Jacobs Foundation e as organizações membros da Internacional da Educação nos sete países participantes.

O projeto T3LFA foi implementado durante três anos (2020-2023) em contextos de sala de aula, nacionais e internacionais, em sete países: Brasil, Costa do Marfim, Gana, Malásia, Coreia do Sul, Suíça e Uruguai. Os participantes do projeto incluíam professores, facilitadores locais, representantes sindicais locais, pesquisadores nacionais, facilitadores internacionais, pesquisadores internacionais e a equipe do projeto da Internacional da Educação. Cada país participante foi convidado a implementar três Círculos de Aprendizagem Conduzido por Professores de acordo com o programa HertsCam, com cada Círculo visando a incluir dez professores, dois facilitadores locais e um representante de sindicato local.

3.2 Participantes do Projeto T3LFA

Segue abaixo uma breve descrição das funções dos participantes do projeto T3LFA

- **Internacional da Educação:** agência implementadora do projeto T3LFA
Coordenou e apoiou as atividades gerais do projeto nos níveis internacional, regional e nacional, incluindo a integração ao projeto de todos os envolvidos, organizar reuniões (virtuais e presenciais), coleta internacional de dados, mobilização e disseminação de conhecimento em cooperação com sindicatos nacionais.
- **Pesquisadores internacionais:** Pesquisadores do Instituto de Estudos em Educação de Ontário [OISE/Universidade](#) de Toronto e o [Queen's Assessment and Evaluation Group](#) [Grupo de Avaliação], Queen's University
Forneceram conhecimentos especializados sobre práticas eficazes de avaliação formativa e conectaram os apoios de aprendizagem profissional e os processos de desenvolvimento de liderança para o projeto T3LFA, conduziram a coleta de dados internacionais e a apresentação de relatórios e apoiaram pesquisadores nacionais na coleta de dados e na elaboração de relatórios.

- **Facilitadores internacionais:** Facilitadores profissionais de aprendizagem da rede [HertsCam](#) com um programa estabelecido de desenvolvimento do professor (ou seja, os Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores)
Formaram e apoiaram facilitadores locais e representantes de sindicatos locais durante todo o projeto T3LFA on-line.
- **Pesquisadores nacionais:** Líderes nacionais em pesquisa educacional
Coordenaram e apoiaram os Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores em seu país e conduziram a coleta de dados e a elaboração de relatórios nacionais, incluindo o Relatório Nacional 2º Parte: Perfil Final do País¹.
- **Representantes de sindicatos locais:** Membros de sindicatos nacionais de professores associados às escolas participantes
Coordenaram e facilitaram as atividades dos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores em seu país, incluindo a aprendizagem dos professores a respeito da avaliação formativa e a implementação de práticas de avaliação formativa.
- **Facilitadores locais:** Líderes educacionais nas escolas participantes
Coordenaram e facilitaram as atividades dos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores em seu país, incluindo formando professores sobre avaliação formativa e apoiando a participação dos professores nas atividades dos Círculos de Aprendizagem (por ex., elaborar planos de ação, criar portfólios e escrever vinhetas).
- **Professores:** Professores das escolas participantes
Participaram de atividades em grupo dos Círculos de Aprendizagem com colegas professores (dentro e entre as escolas), facilitadores locais e representantes de sindicatos locais; identificaram e implementaram práticas de avaliação formativa com seus estudantes.

A figura 2 oferece uma visão geral dos participantes do projeto Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores nos níveis internacional, nacional, e em nível de sala de aula com o número de participantes nas diferentes funções.

Figura 2

Participantes nos níveis internacional, nacional e em sala de aula do projeto Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores para Avaliação Formativa (T3LFA)



1 Ver Apêndice C.



3.3 Atividades do Projeto T3LFA

3.3.1 Primeiro Ano

O primeiro ano do projeto T3LFA centrou-se no desenvolvimento dos recursos para os Círculos de Aprendizagem, no planeamento para a coleta de dados nacionais e internacionais, e na formação de facilitadores locais e representantes de sindicatos locais sobre os processos dos Círculos de Aprendizagem. Primeiro, os facilitadores internacionais (da rede [HertsCam](#)) trabalharam com a Internacional da Educação e os pesquisadores internacionais (da OISE, Universidade de Toronto e Queen's University) para criar manuais e ferramentas para os facilitadores e professores locais a fim de orientar sua participação no projeto T3LFA. O programa de aprendizagem e desenvolvimento profissional do Círculo de Aprendizagem foi projetado para durar um ano letivo (10 meses) e incluir sete sessões de oficinas de duas horas com todos os professores do Círculo de Aprendizagem, três tutoriais individuais entre o facilitador e cada professor do Círculo de Aprendizagem e dois eventos de networking com professores de várias escolas (Ver Figura 3 e o Manual dos Facilitadores).

Figura 3

Estrutura recomendada do Programa Círculo de Aprendizagem conduzido por Professores do Manual dos Facilitadores

Mês	Atividade
1º Mês	Sessão da Oficina 1
2º Mês	Sessão da Oficina 2
2º Mês	Tutorial
3º Mês	Evento de networking
4º Mês	Sessão da Oficina 3
4º Mês	Tutorial
5º Mês	Sessão da Oficina 4
6º Mês	Evento de networking
7º Mês	Sessão da Oficina 5
8º Mês	Sessão da Oficina 6
9 Mês	Tutorial
10º Mês	Sessão da Oficina 7

Segundo, os pesquisadores internacionais, em colaboração com os pesquisadores nacionais e a Internacional da Educação, desenvolveram um [Quadro de Pesquisa](#) global para orientar a coleta de dados dentro do projeto nos níveis de sala de aula, nacional e internacional. Os pesquisadores nacionais de cada país também escreveram o Relatório Nacional Parte 1: Perfil do país, para dar um perfil global do contexto do sistema educacional em seu país, das políticas de avaliação e das práticas de avaliação formativa².

² Ver capítulo 4 para um resumo das atividades de coleta de dados internacionais.

Por último, os facilitadores internacionais de HertsCam conduziram sessões on-line com os facilitadores locais e representantes de sindicatos locais, formando -os sobre o processo de Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores e sobre como utilizar o [Manual dos Facilitadores](#) e o [Guia dos Participantes](#) para professores. Os facilitadores internacionais de HertsCam elaboraram programas personalizados para cada país, de acordo com a natureza do projeto e os contextos de cada país.

3.3.2 Segundo Ano

O segundo ano do projeto T3LFA concentrou-se na implementação dos Círculos de Aprendizagem nos países participantes. O projeto apoiou uma média de três Círculos de Aprendizagem em cada país, oferecendo desenvolvimento profissional e promovendo a liderança docente entre grupos de professores para apoiar sua compreensão e seu uso de práticas de avaliação formativa. Cada Círculo de Aprendizagem incluía uma média de oito professores, dois facilitadores locais e um representante de sindicato local. Os professores foram selecionados com base em seu interesse em práticas promissoras de avaliação formativa e no compromisso com o processo Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores. No total, o projeto T3LFA apoiou 21 Círculos de Aprendizagem com 172 professores (média de 8/Círculo), 43 facilitadores locais (média de 2/Círculo) e 17 representantes de sindicatos locais (média de 1/círculo). Consulte a Tabela 1 para ver o número total de Círculos de Aprendizagem, professores, facilitadores locais e representantes de sindicatos locais para cada país participante.

Tabela 1

Número total de Círculos de Aprendizagem, professores, facilitadores locais e representantes de sindicatos locais para cada país participante no projeto T3LFA

País	Número de Círculos de Aprendizagem	Número de professores	Número de facilitadores locais	Número de representantes de sindicatos locais
Brasil	3	21 (6, 7, 8/Círculo)	6 (2/ Círculo)	3 (1/ Círculo)
Costa do Marfim	3	30 (10/ Círculo)	6 (2/ Círculo)	2 (para os 3 Círculos)
Gana	6	36 (6/ Círculo)	12 (2/ Círculo)	6 (1/Círculo)
Malásia	3	30 (10/ Círculo)	6 (2/ Círculo)	3 (1/ Círculo)
Coreia do Sul	3	28 (8, 10, 10/ Círculo)	6 (2/ Círculo)	1 (para o três Círculos)
Suíça	1	2	1	1
Uruguai	2	20 (10/ Círculo)	6 (2/ Círculo)	1 (para ambos os Círculos)
TOTAL	21 (média. 3/país)	167* (média. 8/ Círculo)	43 (média. 2/ Círculo)	17 (média. 1/ Círculo)

Observação. *O projeto T3LFA começou com 172 professores, mas 5 não completaram o projeto.



As atividades dos Círculos de Aprendizagem foram orientadas pelo kit de ferramentas de HertsCam, o [Manual dos Facilitadores](#) e o [Guia dos Participantes](#) para professores. Dentro de cada Círculo de Aprendizagem, os facilitadores locais e representantes de sindicatos locais ajudaram os professores a (a) criar um plano de ação para orientar seus processos do projeto de desenvolvimento e suas práticas de avaliação formativa; (b) desenvolver, identificar, implementar, adaptar e rever as práticas de avaliação formativa; (c) realizar reflexões contínuas mediante um Registro de Participação; (d) construir um portfólio de evidências a respeito dos processos de liderança docente e das práticas de avaliação formativa; e (e) criar uma vinheta para compartilhar sua aprendizagem e experiência dentro e fora do projeto. Os professores também realizaram atividades de coleta de dados internacionais durante as sessões dos Círculos de Aprendizagem: Questionários Inicial e Final do Professor (Questionário Inicial durante a 2º sessão e Questionário Final durante a sessão 7) e o Questionário do Quadro de Codificação do Professor (no final do 2º ano).

O pesquisador nacional em cada país apoiou a coleta e a análise de dados dos professores para ajudá-los a identificar e descrever práticas eficazes de avaliação formativa e os impactos associados na aprendizagem dos alunos. Além disso, os pesquisadores internacionais coletaram dados dos questionários dos facilitadores locais, representantes de sindicatos locais e pesquisadores nacionais no final do 2º ano.

Ao longo do 2º ano, a Internacional da Educação promoveu intercâmbios regulares entre professores em nível global, regional e nacional por meio de sessões presenciais e virtuais, incluindo webinars temáticos e eventos de aprendizagem inter-regionais. Além disso, as equipes nacionais do projeto facilitaram eventos de networking e aprendizagem em nível nacional.

3.3.3 Terceiro Ano

O terceiro ano do projeto focou na análise e codificação dos dados do projeto coletados durante os 1º e o 2º ano e na elaboração de relatórios sobre as principais conclusões, tanto em nível nacional quanto internacional.

Cada pesquisador nacional preencheu um Relatório Nacional Parte 2: Perfil Final do País (ver Apêndice C), com base nos dados do projeto coletados por professores, facilitadores locais e representantes de sindicatos locais, incluindo o Relatório Nacional Parte 1: Perfil do País do 1º ano.

Os pesquisadores internacionais utilizaram os dados do projeto³ para codificar práticas eficazes de avaliação formativa e processos de desenvolvimento docente que apoiaram o uso da avaliação formativa pelos professores nos países participantes, gerando conclusões internacionais para este relatório.

³ Ver capítulos 5, 6 e 7



Capítulo 4: Quadro de Pesquisa Internacional

4.1 Visão Geral do Quadro de Pesquisa Internacional

O [Quadro de Pesquisa](#) Internacional (LaPointe-McEwan et al., 2022) orientou a coleta, análise e elaboração de relatórios a respeito de evidências de práticas eficazes de avaliação formativa no projeto T3LFA, incluindo a consideração das práticas dos professores, da aprendizagem dos alunos e dos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional que apoiaram a liderança docente e as melhorias nas práticas de avaliação dos professores. O quadro usou uma concepção de pesquisa de métodos múltiplos para testar, desenvolver iterativamente e codificar práticas eficazes de avaliação formativa.

A coleta e análise dos dados do projeto foi realizada em três níveis: sala de aula, nacional e internacional. O [Quadro de Pesquisa](#) original foi adaptado com base na colaboração contínua entre pesquisadores internacionais, pesquisadores nacionais e a Internacional da Educação, para garantir que um plano de pesquisa adequado, uma concepção e instrumentos de coleta de dados fossem aplicados em cada país.

A Internacional da Educação traduziu todos os instrumentos de coleta de dados do inglês para o francês, alemão, coreano, malaio, português e espanhol para permitir que os participantes respondessem. Além disso, a Internacional da Educação e os pesquisadores internacionais traduziram as respostas dos participantes para o inglês quando necessário para facilitar a análise internacional de dados e a elaboração de relatórios.

4.2 Perguntas de Pesquisa Internacionais

O [Quadro de Pesquisa](#) internacional tem como base duas perguntas de pesquisa gerais e as perguntas orientadoras associadas.

1. Nos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores, quais práticas promissoras de avaliação formativa conduzidas pelo professor foram identificadas?

- a) Quais práticas de avaliação formativa conduzidas pelo professor foram utilizadas e como foram implementadas?
- b) De que maneira a tecnologia apoiou a implementação de práticas de avaliação formativa?
- c) Quais práticas de avaliação formativa conduzidas pelo professor ofereceram feedback eficaz para os estudantes?
- d) Quais foram os benefícios identificados de utilizar a avaliação formativa para as práticas docentes?
- e) Quais foram os benefícios identificados de utilizar a avaliação formativa para a aprendizagem dos estudantes?

2. Nos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores, quais processos de aprendizagem profissional e de liderança docente apoiaram as práticas de avaliação formativa dos professores?

- De que maneira os professores foram apoiados para compreender, desenvolver e utilizar práticas de avaliação formativa?
- O que facilitou ou dificultou o uso eficaz de práticas de avaliação formativa?

4.3 Fontes de Dados Internacionais

A equipe internacional de pesquisa usou cinco fontes principais para coletar as perspectivas e experiências dos participantes do projeto T3LFA: Questionário Inicial e Questionário Final do Professor, Questionário do Quadro de Codificação do Professor, Questionário do Facilitador Local, Questionário do Representante do Sindicato Local e Questionário do Pesquisador Nacional, e Relatórios Nacionais. Segue abaixo uma descrição de cada uma destas fontes de dados, e todos os instrumentos são incluídos no Apêndice A.

4.3.1 Questionário Inicial e Questionário Final do Professor

Os **Questionários Inicial e Final do Professor** coletaram informações a respeito das práticas de avaliação formativa dos professores, as experiências de desenvolvimento profissional e os dados demográficos no início e no final de sua participação no projeto T3LFA (ou seja, durante o 2º ano). Os professores participantes preencheram estes questionários de 20 minutos durante sessões específicas dos Círculos de Aprendizagem (Questionário Inicial durante a 2ª sessão e Questionário Final durante a 7ª sessão). O Questionário Inicial e o Questionário Final do Professor foram concebidas para estimular discussões e reflexões dentro dos Círculos de Aprendizagem e fornecer dados para este relatório. Cada questionário incluía itens de resposta fixa (33 no Questionário Inicial e 36 no Questionário Final) e um item de resposta aberta. Ambos os questionários estavam organizados em três partes, descritos com mais detalhes abaixo⁴.

Parte 1: Práticas de Avaliação Formativa

Como explicado no Capítulo 2, o termo “avaliação formativa” foi utilizado em todo o projeto para a coleta de dados (ao invés de Afl) visto que era mais facilmente compreensível nos sete contextos jurisdicionais. Contudo, uma perspectiva contemporânea da avaliação formativa foi adotada com base nas principais estratégias de Afl.

Parte 1 do Questionário Inicial e do Questionário Final foi adaptada do [Instrumento de Avaliação para Medir a Aprendizagem](#) (Lysaght et al., 2017) e centrou-se nas práticas de avaliação formativa dos professores. Consistiu em 20 perguntas de resposta fixa no Questionário Inicial do Professor e 26 perguntas de resposta fixa no Questionário Final do Professor. Foi solicitado que os professores relatassem sua **confiança** ao utilizar práticas de avaliação formativa (*Nada confiante a Muito confiante*) e o nível de **incorporação** dessas práticas em suas salas de aula (*Nunca a Incorporadas*) no início e no final do projeto de acordo com quatro categorias de avaliação formativa baseada em pesquisa.

⁴ Ver Apêndice A para os instrumentos Questionário Inicial e Final do Professor.



1. Intenções de aprendizagem e critérios de sucesso

Os professores comunicam os conhecimentos, competências e conceitos que os estudantes precisam aprender e como os estudantes demonstrarão sua aprendizagem.

2. Questionamento e discussão em sala de aula

Os professores facilitam o questionamento e a discussão em sala de aula para aprofundar a aprendizagem dos estudantes e oferecer feedback em tempo real para os próximos passos.

3. Feedback

Os professores oferecem feedback contínuo para reduzir a distância entre onde o aluno se encontra e seus objetivos de aprendizagem.

4. Autoavaliação e avaliação entre pares

Os professores promovem a autoavaliação e avaliação entre pares para promover a aprendizagem comunitária, o sentimento de autonomia dos estudantes na aprendizagem e o protagonismo dos estudantes.

Parte 2: Desenvolvimento Profissional e Processos de Liderança Docente

Parte 2 do Questionário Inicial e do Questionário Final do Professor pediu aos professores que classificassem a medida em que suas experiências de desenvolvimento profissional refletiam as seis (6) qualidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional eficazes identificadas em nossa [Revisão da Literatura](#) para o projeto. Cada questionário consistia em seis (6) itens de resposta fixa e um item de resposta aberta que pediu aos professores que descrevessem seus objetivos profissionais de aprendizagem relacionados à avaliação formativa e liderança docente.

Parte 3: Dados demográficos

Parte 3 do Questionário Inicial e do Questionário Final do Professor pediu aos professores que compartilhassem informações demográficas relevantes, incluindo seu país, anos de experiência de ensino, nível em que ensinam atualmente, tamanho típico de uma turma, contexto escolar, acesso à tecnologia digital em sala de aula, e como aprenderam sobre avaliação formativa. Cada questionário consistia em sete itens de resposta fixa.

4.3.2 Questionário do Quadro de Codificação do Professor

No final do 2º Ano, os professores foram convidados a completar o **Questionário de Codificação do Professor** para mostrar uma ou duas práticas eficazes de avaliação formativa que apoiaram seus estudantes. Este questionário de resposta aberta opcional aumentou o [Quadro de Pesquisa](#) original dos pesquisadores internacionais e foi propositalmente alinhado com as quatro categorias de avaliação formativa com base na pesquisa nos Questionários Inicial e Final do Professor (ou seja, Intenções de Aprendizagem e Critérios de Sucesso, Questionamento e Discussão em Sala de Aula, Feedback, Autoavaliação e Avaliação entre Pares) além de uma categoria "Outro"⁵. Os professores foram encorajados a responder a este questionário e utilizar suas respostas para informar suas Vinhetas do Professor dentro do processo dos Círculos de Aprendizagem.

5 Ver Apêndice A.



4.3.3 Questionário do Facilitador Local

No final do 2º Ano, os facilitadores locais foram solicitados a completarem o Questionário do Facilitador Local sobre suas experiências facilitando as atividades dos Círculos de Aprendizagem no projeto T3LFA. Este questionário de respostas abertas incluía 14 perguntas sobre quatro tópicos: demografia (1 pergunta), desafios e apoios vivenciados durante os Círculos de Aprendizagem (4 perguntas), práticas eficazes de avaliação formativa que eles identificaram durante o projeto (6 perguntas) e como os Círculos de Aprendizagem apoiaram a liderança docente (3 perguntas)⁶.

4.3.4 Questionários do Representante do Sindicato Local e do Pesquisador Nacional

No final do 2º ano, os representantes de sindicatos locais e os pesquisadores nacionais foram solicitados a completarem os Questionários do Representante do Sindicato Local e do Pesquisador Nacional. Este questionário de respostas abertas incluía 4 perguntas sobre quatro tópicos: demografia (1 pergunta), processos de aprendizagem profissional que apoiaram os professores (1 pergunta), práticas promissoras de avaliação formativa conduzidas pelo professor (1 pergunta) e lições aprendidas para contribuir à implementação bem-sucedida dos Círculos de Aprendizagem (1 pergunta)⁷.

4.3.5 Relatórios Nacionais: Perfil do País e Perfil Final do País

Os pesquisadores nacionais de cada país participante entregaram dois relatórios para fornecer dados para este relatório e resumir as experiências respectivas do seu país no projeto T3LFA: **Relatório Nacional Parte 1: Perfil do País e Relatório Parte 2: Perfil Final do País**. Os pesquisadores internacionais providenciaram quadros orientadores para cada relatório⁸.

Relatório Nacional Parte 1: Perfil do País

No início do projeto (1º Ano), cada pesquisador nacional completou a Parte 1 do Relatório Nacional: Perfil do País para fornecer um perfil geral do contexto do sistema educacional de seu país, das políticas de avaliação e das práticas de avaliação formativa. Cada relatório tinha entre 6 e 10 páginas e incluía:

- Visão geral do sistema nacional de educação, governança, políticas de educação, informações demográficas (número de escolas, número de estudantes, dados demográficos dos estudantes) e outras informações contextuais consideradas importantes para leitores nacionais e internacionais (por ex., as opiniões de profissionais, da mídia e do público sobre a educação no país);
- Resumo e discussão sobre políticas nacionais (e/ou locais conforme relevante) de avaliação atuais;
- Discussão sobre os contextos de aprendizagem profissional e de desenvolvimento profissional existentes para o uso da avaliação formativa pelos professores (ênfase no ensino fundamental);
- Exemplos de práticas de avaliação formativa que estão sendo utilizadas atualmente por professores (ênfase no ensino fundamental);

6 Ver Apêndice A para o instrumento Questionário do Facilitador Local

7 Ver Apêndice A para os instrumentos Questionário do Representante do Sindicato Local e do Pesquisador Local

8 Ver apêndice A e [Quadro de Pesquisa](#).

- Revisão da literatura de pesquisa relevante sobre os tópicos acima em um país específico a ser incluída no relatório.

Relatório Nacional Parte 2: Perfil Final do País

No final do projeto (3º Ano), cada pesquisador nacional completou a Parte 2 do Relatório Nacional: Perfil Final do País para identificar, codificar e descrever as práticas de avaliação formativa e as experiências associadas dos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores em seu país. Este relatório serviu como estudo de caso para cada país que participou do projeto T3LFA⁹.

Os pesquisadores nacionais utilizaram um modelo de orientação¹⁰ criado pelos pesquisadores internacionais para gerar um relatório de 20 a 30 páginas que incluía o seguinte conteúdo:

- **Parte 1: Perfil do País:** revisão das políticas, práticas e da pesquisa existentes a respeito do desenvolvimento profissional para o uso da avaliação formativa por professores em cada país.
 - Relatório Nacional 1 atualizado conforme necessário com base em qualquer atualização a respeito de políticas ou pesquisa ou novos documentos e literatura que surgiram desde o relatório original e qualquer feedback dos pesquisadores internacionais.
- **Parte 2: Resultados do País**
 - Descrição da concepção e implementação dos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores no país, por exemplo, a abordagem para selecionar professores, o número de professores envolvidos, o número de escolas em que os professores trabalham, a participação de sindicatos de professores, do governo (caso exista) e de outros parceiros.
 - Análises dos dados dos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores para fornecer resultados vinculados às perguntas de pesquisa internacional. As fontes de dados devem incluir:
 - Planos de ação, portfólios, reflexões e vinhetas criados pelos professores participantes
 - Respostas ao Questionário Inicial e Final do Professor para o Quadro de Codificação
 - Respostas ao Questionário do facilitador Local e do Representante do Sindicato Local
 - Qualquer observação e evidência adicional coletada pelo(s) pesquisador(es) nacional(ais)

A Tabela 2 apresenta um resumo de todas as fontes de dados do projeto T3LFA para este relatório e o número de respostas e taxas de resposta para cada fonte. O número de respostas ao Questionário Inicial e ao Questionário Final do Professor foram altas; 99% (n = 171) responderam ao Questionário Inicial do Professor e 70% (n = 121) responderam ao Questionário Final do Professor. As respostas dos questionários também foram altas: 66% dos professores (n = 113) responderam ao Questionário do Quadro de Codificação do Professor, 63% dos facilitadores locais (n = 27) responderam ao Questionário do Facilitador Local, 59% dos representantes de sindicatos

9 Ver Apêndice C.

10 mais detalhes das descrições dos contextos de países, ver os relatórios dos Estudos de Caso de Países no Apêndice C.

locais (n = 10) responderam ao Questionário do Representante do Sindicato Local e 100% dos pesquisadores nacionais (N = 7) responderam ao Questionário do Pesquisador Nacional. Além disso, todos os pesquisadores nacionais (N = 7) enviaram seus relatórios nacionais: Relatório Nacional Parte 1: Perfil do País e Relatório Nacional Parte 2: Perfil Final do País.

Tabela 2

Fontes de dados, número de respostas e taxas de resposta do projeto T3LFA

Fonte de dados	Respostas totais	Taxa de resposta
Relatório Nacional Parte 1: Perfil do país Revisão e análise de políticas, práticas e pesquisa existentes sobre avaliação formativa em cada país	7	100%
Questionário Inicial do Professor Pesquisa do professor de três partes focada em: Práticas de avaliação formativa (20 itens de resposta fixa) Processos de desenvolvimento e de liderança docente (6 itens de resposta fixa e 1 de resposta aberta) Dados demográficos (7 perguntas de resposta fixa)	171	99%
Questionário Final do Professor Pesquisa do professor de três partes focada em: Práticas de avaliação formativa (26 itens de resposta fixa) Processos de desenvolvimento e de liderança docente (6 itens de resposta fixa e 1 de resposta aberta) Dados demográficos (7 perguntas de resposta fixa)	121	70%
Questionário do Quadro de Codificação do Professor Questionário de respostas abertas opcional para mostrar como as práticas de avaliação formativa apoiam os estudantes dos professores que participam do projeto Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores.	113	66%
Questionário do Facilitador Local Questionário de respostas abertas sobre os desafios e os apoios que tiveram durante os Círculos de Aprendizagem, práticas eficazes de avaliação formativa que identificaram e como os Círculos de Aprendizagem apoiaram a liderança docente	27	63%
Questionário do Representante do Sindicato Local Questionário de respostas abertas sobre os processos de aprendizagem profissional que apoiaram os professores, as práticas promissoras de avaliação formativa conduzidas pelo professor e as lições aprendidas para contribuir para a implementação bem-sucedida dos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores.	10	59%
Questionário do Pesquisador Local Questionário de respostas abertas sobre os processos de aprendizagem profissional que apoiaram os professores, as práticas promissoras de avaliação formativa conduzidas pelo professor e as lições aprendidas para contribuir para a implementação bem-sucedida dos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores.	7	100%
Relatório Nacional Parte 2: Perfil Final do País Relatórios de estudos de caso de países que incluíam políticas, práticas e pesquisas existentes sobre avaliação formativa e a identificação, codificação e descrição de práticas eficazes de avaliação formativa e as conclusões relacionadas às perguntas de pesquisa.	7	100%

Capítulo 5: Perfis de países participantes

Este capítulo oferece um breve perfil de cada país que participou do projeto T3LFA: Brasil, Costa do Marfim, Gana, Malásia, Coreia do Sul, Suíça e Uruguai. Cada perfil se baseia nas informações dos Relatórios Nacionais com os Perfis de Países produzidos pelos pesquisadores nacionais. Os perfis incluem um resumo dos dados demográficos do país, do sistema educacional, das políticas de educação, das práticas de avaliação, das abordagens de aprendizagem profissional e dos dados demográficos dos professores participantes¹¹.

5.1 Brasil

O Brasil é o maior e mais populoso país da América do Sul, com mais de 217 milhões de habitantes, e a 13ª maior economia do mundo. Seu idioma oficial é o português, com parte da população falando espanhol, inglês e alemão. O sistema educacional é descentralizado. Os estados e municípios têm autonomia sobre a educação e os direitos sociais por meio da Constituição Federal (1988). A educação é organizada em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (Ensino Primário) e o Ensino Médio. Este projeto focou no Ensino Fundamental.

Os municípios são principalmente responsáveis pela Educação Básica, a partir de cooperação técnica e financeira com os estados e o Governo Federal. Em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi introduzida para padronizar a educação em todas as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. O novo currículo se centra no acúmulo progressivo de conhecimentos essenciais, informado pelos resultados de avaliação em larga escala. O acesso à educação é desigual, variando de acordo com a geografia, o acesso à tecnologia e o nível socioeconômico. O sistema escolar tornou-se ainda mais desigual com a pandemia da COVID 19 é já era particularmente desigual para negros e indígenas. O maior número de matrículas da Educação Básica está presente nas redes municipais (49,6%), seguido pelas redes estaduais com (32,2%), as escolas privadas (17,4%) e a rede federal de ensino (0,8%).

No Brasil, a avaliação tem sido utilizada principalmente para fins somativos para monitorar a aprendizagem dos estudantes. A BNCC afirma que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio devem incluir o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades. Existe um modelo de Estado Avaliador que supervisiona o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), implantado no início da década de 1990. Embora documentos de políticas defendam processos de avaliação formativa, a realidade na prática difere significativamente. Muitas vezes a aprendizagem essencial é definida conforme competências e habilidades, resultando em um currículo centrado em provas em larga escala. Esta abordagem dita como os objetivos são alcançados e molda as estratégias pedagógicas utilizadas para conseguir os resultados desejados nas avaliações. A BNCC também influencia a formação inicial docente e a formação contínua, em alinhamento com o currículo. A aprendizagem dos professores e a avaliação do desempenho estão vinculados a políticas de avaliação em larga escala e não a processos de avaliação formativa que focam em uma educação abrangente e centrada no ser humano.

Vinte três professores do Brasil participaram do projeto T3LFA, com uma média de 23 anos de experiência. Quase todos os professores eram de áreas Urbanas, ensinavam no 3º ano do Ensino

11 Ver Apêndice A.



Fundamental e tinham entre 16 e 30 alunos em sua turma. A maioria tinha acesso ao WiFi e a alguns dispositivos com WiFi intermitente e poucos dispositivos confiáveis para os estudantes. Antes de começar o projeto, a maioria dos professores participantes relatou ter aprendido sobre avaliação formativa por meio de cursos de formação de professores, e alguns por meio de iniciativas de aprendizagem e desenvolvimento profissional, e outros por meio de conversas com outros professores.

Para mais detalhes sobre o contexto educacional e de avaliação no Brasil e sobre as experiências do projeto, ver o relatório final do Brasil, um estudo de caso escrito pela Professora Dalila Andrade Oliveira, pesquisadora nacional para o projeto T3LFA.

5.2 Costa do Marfim

A Costa do Marfim é um país localizado na África Ocidental com uma população de aproximadamente 29 milhões de pessoas (Censo Geral de População e Habitação, 2021). A língua oficial é o francês e tem cerca de 60 grupos étnicos locais. O país tem 31 regiões administrativas com dois distritos autônomos: Yamoussoukro, a capital oficial, e Abidjã, a capital econômica. O sistema de educação pública está composto de três fases: ensino primário, secundário e superior. Este projeto focou no contexto do ensino primário.

Na Costa do Marfim, a educação é uma instituição de serviço público e está consagrada na Constituição da Costa do Marfim nos artigos 7 e 8. Conforme estes artigos, o Estado deve garantir um acesso igual à educação para todos os cidadãos, e, junto com as autoridades públicas, criar condições favoráveis para a educação cívica e moral dos jovens. A educação é supervisionada por diversos ministérios do governo, incluindo o Ministério da Educação e Alfabetização, e o Ministério da Educação Técnica, da Formação Profissional e do Aprendizado. O tamanho das turmas pode ser grande em todas as fases da educação. O Relatório sobre o Estado do Sistema Educacional Nacional (RESEN) notou que os setores de educação e formação no país enfrentam desafios gerais decorrentes da necessidade de se adaptar às mudanças sociais. Estes desafios centram-se em questões de acesso e equidade, qualidade, eficácia interna e relevância.

Na Costa do Marfim, a avaliação é realizada para medir o progresso em relação aos objetivos de aprendizagem, para apoiar reformas sistêmicas e curriculares e para relatar o desenvolvimento de competências dos estudantes. O sistema de avaliação é supervisionado pelo Departamento de Monitoramento e Seguimento de Programas, criado pelo Ministério da Educação Nacional em 2011 e reestruturado em 2014. A avaliação formativa é utilizada como suporte de aprendizagem e faz parte de uma abordagem construtiva para a aprendizagem beneficiando tanto os estudantes quanto os professores. A avaliação somativa ocorre no final de um conjunto de tarefas de aprendizagem e é utilizada para proporcionar uma classificação numérica a respeito do desempenho dos estudantes.

Trinta professores da Costa do Marfim participaram deste projeto. Tiveram uma média de 8 anos de experiência de ensino. A maioria dos participantes professores trabalhava em contextos Urbanos, ensinavam no 2º ano do Ensino Fundamental e tinha 51 estudantes ou mais em suas turmas. Antes de participar do projeto, a maioria dos professores indicou que aprendeu sobre avaliação formativa por meio de cursos de formação de professores e iniciativas de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Para mais detalhes sobre o contexto educacional e a avaliação na Costa de Marfim e sobre as experiências do projeto, ver o relatório final da Costa do Marfim, um estudo de caso escrito pelo Professor Claude Koutou, pesquisador nacional para o projeto T3LFA.

5.3 Gana

Gana é um país de renda média baixa na África Ocidental com uma população de 30,8 milhões. O país tem 16 regiões administrativas. Accra, a capital, tem a maior população e a região de Ahafo tem a menor. Gana tem uma população jovem, com aproximadamente 57% dos habitantes menores de 25 anos. Quase um quarto da população (24,2%) vive abaixo do limiar da pobreza. O sistema educacional atual está dividido em três partes: ensino fundamental (jardim de infância, ensino básico e os primeiros anos do ensino médio), ensino secundário (ensino médio) e ensino superior. O projeto T3LFA centrou-se no contexto do ensino primário.

O sistema educacional em Gana tem suas origens no seu passado colonial. As escolas criadas no período pré-colonial pretendiam educar crianças pardas de comerciantes europeus. O acesso à educação foi ampliado com o trabalho de missionários cristãos que consideravam a educação uma ferramenta para o trabalho missionário. Em 1995, o governo introduziu reformas para uma Educação Básica Universal Obrigatória e Gratuita para aumentar o acesso e a qualidade da educação. A educação é implementada pelo Ministério da Educação (MOE) por meio dos Serviços de Educação de Gana. A política e o currículo são desenvolvidos pelo MOE para a educação pré-terciária. Nos níveis regional e distrital, os gabinetes de educação representam o MOE e os funcionários dessas organizações monitoram e supervisionam as políticas educacionais e as inspeções das escolas. Gana tem visto um aumento no acesso ao ensino básico desde 2010/2011 devido à abolição das mensalidades escolares e à introdução de intervenções como um regime de subsídio de capitação, programas de alimentação escolar e a descentralização da educação. Apesar dessas mudanças, as taxas brutas de matrículas no setor do ensino básico estão diminuindo. O Ministério da Educação estima que cerca de 450.000 crianças não estão matriculadas na rede de ensino, a maioria concentrada nas regiões do norte, áreas Urbanas, e áreas de cultivo e de mineração.

Embora tanto a avaliação somativa quanto a avaliação formativa sejam reconhecidas no currículo, há uma ênfase na avaliação formativa. A avaliação formativa é descrita no currículo como “avaliação como aprendizagem” e “avaliação para aprender”. As escolas também usam sistemas de avaliação internos para introduzir padrões de desempenho escolar e monitorar o progresso dos estudantes. Desde 2018, o desenvolvimento profissional dos professores melhorou para ser mais coerente e consagrado na política.

Trinta professores de Gana participaram do projeto T3LFA. Tinham uma média de 12,5 anos de experiência de ensino. Os participantes representaram tanto áreas rurais quanto Urbanas e trabalhavam no 1º, 4º e 6º ano do ensino fundamental. A maioria tinha entre 31 e 50 estudantes em suas turmas e não tinha acesso ao WiFi ou a dispositivos em sala de aula. Antes de participar do projeto, a maioria dos professores aprendeu sobre avaliação formativa por meio de cursos de formação de professores e iniciativas de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Para mais detalhes sobre o contexto educacional e de avaliação em Gana e sobre as experiências do projeto, ver o relatório final de Gana, um estudo de caso escrito pelo Dr. Christopher Yaw Kwaah, pesquisador nacional para o projeto T3LFA.



5.4 Malásia

A Malásia é um país localizado no Sudeste Asiático, com uma população de mais de 34 milhões de pessoas. A Malásia é uma federação de 13 estados e três territórios federais. O idioma nacional da Malásia é o malaio, falado por mais de 80% da população; o inglês é o segundo idioma oficial. O sistema educacional atual está dividido em cinco etapas: educação pré-escolar, educação primária [ensino fundamental], educação secundária [ensino médio], educação pós-secundária e educação terciária. Este projeto focou no contexto da educação primária.

A educação na Malásia é supervisionada por vários órgãos governamentais, incluindo o Ministério da Educação. O sistema educacional da Malásia se desenvolveu por meio de várias reformas políticas, a primeira das quais ocorreu entre 1955 e 1961. A educação primária na Malásia é única devido à composição demográfica da população. Seguindo a disposição do Relatório Rahman Talib e da Filosofia Nacional de Educação (NEP) de que os alunos de origem chinesa e indiana devem receber apoio para aprender e manter suas línguas maternas, foram criados dois tipos de escolas primárias. Estas são a Escola Nacional Primária (NPS) e Escola Nacional de Tipo Primário (NTPS). Ambos os tipos seguem o mesmo sistema de educação primária e usam o mesmo currículo e programa de estudos padrão nacional; a única diferença é o meio de instrução. As NPS usam o idioma malaio, e as NTPS usam o chinês ou o tâmil como meio de instrução.

A avaliação na educação nacional tem sido tradicionalmente voltada às provas e focada na avaliação somativa. No entanto, a Malásia está passando de uma aprendizagem com base na memória para uma abordagem mais centrada no estudante, que prioriza o pensamento crítico, a criatividade e a avaliação formativa. O Plano Diretor de Desenvolvimento do Professor é uma Iniciativa criada para desenvolver o profissionalismo em vários aspectos do ensino, incluindo na diferenciação da avaliação formativa e somativa.

Trinta e cinco professores da Malásia participaram do projeto T3LFA, com uma média de 15 anos de experiência de ensino. A maioria dos participantes trabalhava em contextos Urbanos. Eles representavam o 1º e 7º ano do ensino fundamental; a maioria trabalhava no 6º ano do ensino fundamental e tinha entre 21 e 40 estudantes em sua turma. A maioria tinha acesso ao WiFi com alguns dispositivos e alguns tinham acesso a WiFi consistente e alguns dispositivos confiáveis em sala de aula. Antes de participar do projeto os professores disseram que aprenderam sobre avaliação formativa principalmente por meio de cursos de formação de professores e pela autoaprendizagem.

Para mais detalhes sobre o contexto educacional e de avaliação na Malásia e sobre as experiências do projeto, ver o relatório final da Malásia, um estudo de caso escrito pelo Dr. Zuwati Hasim, pesquisadora nacional para o projeto T3LFA.



5.5 Coreia do Sul

A Coreia do Sul é um país localizado no Leste Asiático, que faz fronteira com a República Popular Democrática da Coreia ao norte, com o Mar do Leste a leste, com o Mar da China Oriental ao sul e o Mar Amarelo a oeste. Ela é separada da ilha japonesa de Tsushima pelo Estreito da Coreia. A Coreia do Sul tem uma população de mais de 51 milhões de pessoas. O idioma oficial é o coreano e outros idiomas incluem o japonês, o inglês e o mandarim. O sistema educacional atual segue o sistema de escada 6-3-3-4, composto de seis anos no ensino fundamental, três anos no ensino médio, três anos no ensino superior e quatro anos na universidade ou de dois a três anos em uma faculdade júnior. O projeto T3LFA focou no contexto da educação primária.

Na Coreia do Sul, a educação nacional é governada por organizações centrais e provinciais compostas por 17 secretarias provinciais de educação, 176 secretarias regionais de educação e escolas unitárias sob a tutela do Ministério da Educação. O Ministério é responsável pelo planejamento, implementação e monitoramento de políticas e estratégias educacionais em nível nacional, e o gabinete provincial de educação e os gabinetes regionais de educação supervisionam os sistemas educacionais locais.

As diretrizes de avaliação são apresentadas na Diretriz Geral para o Currículo Revisado de 2015, publicada pelo Ministério da Educação. Essas diretrizes focam na avaliação orientada para o processo, que envolve professores que triangulam várias formas de dados de avaliação coletados durante o processo de aprendizagem para fornecer feedback formativo adequado. A avaliação formativa é usada para fornecer feedback imediato e contínuo aos alunos para apoiar a aprendizagem deles.

Este projeto incluiu 33 professores da Coreia do Sul que tinham uma experiência média de 18 anos de ensino. Os professores participantes representavam tanto áreas rurais quanto Urbanas e ensinavam no 1º a 6º ano do ensino fundamental. A maioria ensinava no 6º ano do ensino fundamental 6, tinha entre 16 e 30 alunos em sua turma e tinha acesso a uma conexão WiFi consistente e dispositivos confiáveis em sala de aula. No início desse projeto, os professores geralmente aprendiam sobre avaliação formativa por meio de cursos de formação de professores, conversas com colegas professores, experiência em sala de aula e iniciativas de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Para mais detalhes sobre o contexto educacional e de avaliação da Coreia do Sul e as experiências do projeto, ver o relatório final da Coreia do Sul, um estudo de caso escrito pelo professor Sun Kim, pesquisador nacional do projeto T3LFA.



5.6 Suíça

A Suíça é um país multilíngue no centro-oeste da Europa, com uma população de aproximadamente 8,85 milhões de pessoas. Seus idiomas oficiais são o alemão, o francês, o italiano e o romanche, sendo o alemão o mais falado. O sistema educacional na Suíça é governado por um sistema federal em três níveis (a confederação, os 26 cantões e as comunas) e inclui: pré-escola, ensino obrigatório e ensino não obrigatório. Este projeto se concentrou no contexto do ensino obrigatório.

A educação obrigatória na Suíça é descentralizada e de responsabilidade de cada cantão, a fim de acomodar a diversidade linguística e cultural. O currículo do ensino obrigatório em cada cantão é descrito em termos de competências ou padrões que os estudantes devem cumprir. Os estudantes iniciam o ensino obrigatório aos quatro anos de idade e o frequentam durante um total de 11 anos (2 anos de jardim de infância, 6 anos de ensino fundamental e 3 anos de ensino médio). Aproximadamente 95% de todos os alunos frequentam a escola pública sem nenhum custo, e cerca de 5% recebem sua educação em escolas particulares.

A avaliação no ensino obrigatório é considerada uma ferramenta necessária para apoiar o progresso educacional dos estudantes e o cumprimento dos padrões curriculares. Cada cantão determina sua própria abordagem à avaliação, usando-a tanto para fins somativos quanto formativos para facilitar as atividades de ensino e aprendizagem. As práticas de avaliação formativa incluem avaliações diagnósticas, avaliações de portfólio, autoavaliações e feedback descritivo. Recentemente, foram desenvolvidos exames nacionais/centrais em larga escala para avaliar e relatar o desempenho dos estudantes em quatro padrões educacionais nacionais nos cantões. Um exame é administrado no ensino fundamental e outro no ensino médio. A Suíça também participa do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que avalia o conhecimento e as competências dos estudantes de 15 anos em matemática, leitura e ciências. Na Suíça, todos os professores participam do desenvolvimento profissional com foco na avaliação para fins somativos e formativos em seu programa de formação de professores e em sua prática profissional.

Três professores da Suíça participaram do projeto T3LFA, com uma média de sete anos de experiência. Todos ensinavam no 4º do ensino fundamental, tinham entre 16 e 20 estudantes em suas turmas e tinham acesso ao WiFi e dispositivos confiáveis para seus alunos. Dois ensinavam em escolas Suburbanas e um em uma escola rural. No início do projeto, estes professores participantes relataram ter aprendido sobre avaliação formativa por meio da experiência em sala de aula, autoaprendizagem, conversas com colegas professores e cursos de formação de professores.

Para mais detalhes sobre o contexto educacional e de avaliação da Suíça e as experiências do projeto, ver o relatório final da Suíça, um estudo de caso escrito pelo Dr. Robbert Smit, pesquisador nacional do projeto T3LFA.



5.7 Uruguai

O Uruguai é um país localizado na América do Sul, que faz fronteira com a Argentina a oeste e sudoeste e com o Brasil ao norte e nordeste. O Uruguai tem uma população de cerca de 3,4 milhões de habitantes. Quase 2 milhões desses habitantes vivem na área metropolitana da maior cidade e da capital do Uruguai, Montevidéu. O idioma oficial do Uruguai é o espanhol; entretanto, em Rivera e em outras cidades fronteiriças próximas ao Brasil, os habitantes podem falar uma mistura de português e espanhol chamada portuñol. O sistema educacional inclui os níveis fundamental, médio, secundário, profissionalizante e superior. O projeto T3LFA se concentrou no contexto do ensino fundamental.

No Uruguai, o sistema educacional nacional é governado pela Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) [Administração Nacional de Educação Pública], uma organização autônoma separada do Ministério da Educação e Cultura. A ANEP supervisiona a educação desde o ensino fundamental até o ensino médio e o ensino superior não universitário. Toda a população do Uruguai tem o direito de acessar a educação gratuitamente, do nível primário ao universitário. Em 2020, foi aprovada a Lei de Consideração Urgente, que aumentou o envolvimento do Estado na educação e possivelmente introduziu a comercialização da educação por meio de tratados com organizações internacionais.

A avaliação é mista em termos de fornecer testes que os professores podem usar a seu critério. A ANEP afirma que as avaliações formativas são avaliações para a aprendizagem e não da aprendizagem e são usadas para tomar decisões que ajudem a melhorar a aprendizagem e o ensino. A avaliação da aprendizagem está ligada à avaliação somativa e é usada para avaliar o que os alunos sabem, determinar se eles atingiram os padrões estabelecidos e classificar as pontuações obtidas.

Este projeto incluiu 14 professores do Uruguai com uma média de 17,5 anos de experiência de ensino. A maioria dos professores participantes trabalhava em regiões Urbanas. Os professores representavam do 1º ao 4º ano do ensino fundamental, sendo que a maioria ensinava no 3º ano com 21 a 30 alunos em sua turma. Todos estes professores relataram ter acesso ao WiFi e dispositivos disponíveis para seus alunos. Antes do projeto, a maioria dos professores compartilhou que aprendeu sobre avaliação formativa por meio da autoaprendizagem, conversas com colegas professores e experiência em sala de aula e cursos de formação de professores.

Para mais detalhes sobre o contexto educacional e de avaliação do Uruguai e as experiências do projeto, ver o relatório final do Uruguai, um estudo de caso escrito pela Dra. Eloísa Bordoli e Ana María Novo Borges, pesquisadoras nacionais do projeto T3LFA.



Capítulo 6: Resultados

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa internacional realizada no âmbito do projeto T3LFA. Os resultados estão organizados de acordo com as duas perguntas gerais de pesquisa identificadas no [Quadro de Pesquisa](#) (LaPointe-McEwan et al., 2022):

- 1. Nos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores, quais práticas promissoras de avaliação formativa conduzidas pelo professor foram identificadas? (Seção 6.1)**
- 2. Nos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores, quais processos de aprendizagem profissional apoiaram as práticas de avaliação formativa dos professores? (Seção 6.2)**

6.1 Práticas Promissoras de Avaliação Formativa Conduzidas por Professores

Esta seção relata as práticas promissoras de avaliação formativa conduzidas pelo professor em resposta à pergunta de pesquisa 1 e as sub-perguntas associadas.

- 1. Nos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores, quais práticas promissoras de avaliação formativa foram identificadas?**
 - a) Quais práticas de avaliação conduzidas pelo professor foram utilizadas e como foram implementadas?*
 - b) De que maneira a tecnologia apoiou a implementação de práticas de avaliação formativa?*
 - c) Quais práticas de avaliação conduzidas pelo professor forneceram um feedback eficaz para os estudantes?*
 - d) Quais benefícios do uso da avaliação formativa foram identificados para as práticas dos professores?*
 - e) Quais benefícios do uso da avaliação formativa foram identificados para a aprendizagem dos estudantes?*

As fontes de dados utilizadas como base desta seção incluem as respostas dos participantes do projeto dos Questionários Inicial e Final do Professor, do Quadro de Codificação do Professor, do Questionário do Facilitador Local, do Questionário do Representante de Sindicato Local e do Questionário do Pesquisador Nacional e o Relatório Nacional Parte 2: Perfil Final do país de cada país participante.

Esta seção salienta as mudanças na confiança dos professores em relação a e no uso da avaliação formativa do início ao fim do projeto T3LFA, descreve a implementação dos professores das novas práticas de avaliação formativa durante o projeto e destaca as práticas promissoras de avaliação formativa que os professores utilizaram¹².

¹² Um resumo das práticas promissoras de avaliação formativa com benefícios observados para os estudantes e professores também pode ser encontrado no Apêndice B.



6.1.1 Mudanças nas Práticas de Avaliação Formativa

Os resultados dos Questionários Inicial e Final do Professor elucidaram as mudanças nas práticas de avaliação formativa do início ao fim do projeto. Esta seção relata os dados demográficos dos professores seguidos por as mudanças na confiança no uso de práticas de avaliação formativa (de nada confiante a muito confiante) e a medida em que as práticas de avaliação formativa foram integradas em suas salas de aula (de nunca a incorporadas). As mudanças nas práticas de avaliação formativa são organizadas conforme as quatro categorias de avaliação formativa com base na pesquisa do questionário: Intenções de Aprendizagem e Critérios de Sucesso, Questionamento e Discussão em Sala de Aula, Autoavaliação e Avaliação entre pares (ver [Instrumento de Avaliação para Medir a Aprendizagem](#); Lysaght et al., 2017).

6.1.1.1 Dados Demográficos dos Professores

As Tabelas 3 e 4 oferecem um resumo dos dados demográficos dos professores relatados nos Questionários Inicial e Final do Professor. Os professores entrevistados representaram cada país participante, com 3 a 35 professores por país que responderam ao Questionário Inicial do Professor e 2 a 27 professores por país que responderam ao Questionário Final de Professor. O maior grupo de professores trabalhava em contextos escolares Urbanos (53,5% no Questionário Inicial e 41,9% no Questionário Final) (Ver Tabela 3).

O maior grupo de professores participantes tinha de 11 a 20 anos de experiência (40,2% tanto no Questionário Inicial quanto no Questionário Final). Os professores ensinavam nos níveis 1° a 7° ano do ensino fundamental, sendo os professores do 3° ano do ensino fundamental o maior grupo de entrevistados (39,9% no Questionário Inicial e 35,3% no Questionário Final). O número mais frequente de estudantes por turma foi de 21 a 30 (31,6% no Questionário Inicial e 28,7% no Questionário Final). Uma alta porcentagem de professores relatou não ter WiFi ou dispositivos em sala de aula (36,8% no Questionário Inicial e 41,8% no Questionário Final). Em geral, os professores aprenderam sobre avaliação formativa por meio de cursos de formação de professores (77,5% no Questionário Inicial e 77,8% no Questionário Final), sendo que a aprendizagem por meio de conversas com colegas professores aumentou mais ao final do projeto (de 52,1% no Questionário Inicial para 70,1% no Questionário Final) (Ver Tabela 4).



Tabela 3

Dados demográficos dos Questionários Inicial e Final: Contextos nacionais e escolares dos professores (N = 172)

Variável	Questionário Inicial		Questionário Final	
	N	%	N	%
País				
Brasil	23	13.2	18	14.8
Uruguai	14	8.0	2	1.6
Costa do Marfim	30	17.2	27	22.1
Gana	30	17.2	20	16.4
Malásia	35	20.1	19	15.6
Coreia do Sul	33	19.0	26	21.3
Suíça	3	1.7	3	2.5
Contexto da escola				
Urbano	90	53.6	49	41.9
Rural	48	28.6	25	21.4
Suburbano	14	8.3	35	29.9
Indígena	2	1.2	0	0
Quilombola	1	0.6	1	0.9
Metropolitano	4	2.4	1	0.9
Cidade grande	3	1.8	1	0.9
Cidade de porte médio	13	7.7	10	8.5
Cidade pequena	6	3.6	5	4.3
Tipo de escola nacional (Malásia)				
Escola nacional	16	9.2	13	10.7
Chinesa	9	5.2	4	3.3
Tamil	9	5.2	5	4.1

Observação. Um total de 172 professores participaram do projeto.

Tabela 4

Dados demográficos dos Questionários Inicial e Final: Fatores de professores (N = 172)

Variável	Questionário Inicial		Questionário Final	
	N	%	N	%
Anos de Experiência de Ensino				
0-10	55	31.6	34	27.7
11-20	70	40.2	49	40.2
21-30	38	21.8	25	20.3
31+	7	4	6	4.9
Etapas de Ensino				
Ensino Fundamental 1	44	26.2	30	25.9
Ensino Fundamental 2	35	20.8	22	19.0
Ensino Fundamental 3	67	39.9	41	35.3
Ensino Fundamental 4	47	28.0	37	31.9
Ensino Fundamental 5	32	19.0	26	22.4
Ensino Fundamental 6	51	30.4	39	33.6
Ensino Fundamental 7	7	4.2	1	0.9
Número Típico de Alunos				
< 21	39	22.4	29	23.8
21-30	55	31.6	35	28.7
31-50	41	23.5	29	23.7
> 50	34	19.5	24	19.7
Acesso à Tecnologia				
WiFi consistente, cada aluno tem um dispositivo confiável	22	12.6	23	18.9
WiFi consistente, com vários dispositivos confiáveis	31	17.8	14	11.5
WiFi, com poucos dispositivos	36	20.7	21	17.2
WiFi intermitente, com poucos dispositivos confiáveis	16	9.2	8	6.6
Sem WiFi ou dispositivos	64	36.8	51	41.8



Aprendizagem sobre Avaliação Formativa				
Cursos de formação de professores	131	77.5	91	77.8
Iniciativas de aprendizagem profissional	88	52.1	70	59.8
Experiência em sala de aula	91	53.8	77	65.8
Autoaprendizagem	75	44.4	57	48.7
Conversas com colegas professores	88	52.1	82	70.1
Conversas com administradores	38	22.5	34	29.1
Outro	15	8.9	16	13.7

Nota: Etapa de Ensino, Contexto Escolar e Aprendizagem sobre Avaliação Formativa foram perguntas com múltiplas respostas, portanto o total das porcentagens é mais de 100%.

6.1.1.2 Intenções de Aprendizagem e Critérios de Sucesso

A categoria Intenções de Aprendizagem e Critérios de Sucesso nos Questionários Inicial e Final do Professor se refere à forma em que os professores comunicam o conhecimento, as competências e os conceitos que os estudantes precisam aprender e como os estudantes demonstrarão sua aprendizagem. Foi solicitado aos professores que classificassem sua confiança e o nível de incorporação destas cinco práticas específicas de avaliação formativa nesta categoria:

- Os objetivos de aprendizagem são definidos com palavras que enfatizam o conhecimento, as competências, os conceitos e/ou as atitudes.
- Os estudantes são lembrados das ligações entre o que estão aprendendo e os objetivos gerais de aprendizagem.
- É utilizada uma linguagem adequada à criança para compartilhar os objetivos de aprendizagem com os estudantes.
- Os critérios de sucesso relacionados aos objetivos de aprendizagem são diferenciados e compartilhados com os estudantes.
- Os estudantes demonstram que estão usando os objetivos de aprendizagem e/ou os critérios de sucesso enquanto trabalham.

Os resultados do Questionário Inicial e do Questionário Final do Professor sobre a confiança dos professores e o nível de incorporação das práticas de Intenções de Aprendizagem e Critérios de Sucesso são apresentados na Tabela 5 e descritos abaixo.



Tabela 5

Médias das pontuações do Questionário Inicial e do Questionário Final do Professor sobre a confiança e o nível de incorporação de práticas da avaliação formativa: Intenções de Aprendizagem e Critérios de Sucesso (N = 172)

Itens (Perguntas 1-2)	Média Questionário Inicial (DP)	Média Questionário Final (DP)
Intenções de aprendizagem e critérios de sucesso (confiança) Escala: Nada confiante (1) a Muito confiante (5)		
Os objetivos de aprendizagem são definidos usando palavras que enfatizam o conhecimento, as competências, os conceitos e/ou as atitudes.	3.90(.94)	4.26(.69)
Os estudantes são lembrados das ligações entre o que estão aprendendo e os objetivos gerais de aprendizagem.	3.94(.86)	4.25(.78)
É utilizada uma linguagem adequada à criança para compartilhar os objetivos de aprendizagem com os estudantes.	4.22(.83)	4.44(.74)
Os critérios de sucesso relacionados aos objetivos de aprendizagem são diferenciados e compartilhados com os estudantes.	3.76(.95)	4.04(.90)
Os estudantes demonstram que estão usando os objetivos de aprendizagem e/ou os critérios de sucesso enquanto trabalham.	3.77(.93)	4.07(.83)
Total	3.91(.70)	4.21(.65)*
Intenções de aprendizagem e critérios de sucesso (incorporados na prática) Escala: Nunca (1) a Incorporados/acontece 90% do tempo (5)		
Os objetivos de aprendizagem são definidos usando palavras que enfatizam o conhecimento, as competências, os conceitos e/ou as atitudes.	3.88(.93)	4.10(.71)
Os estudantes são lembrados das ligações entre o que estão aprendendo e os objetivos gerais de aprendizagem	3.88(.89)	4.16(.79)
É utilizada uma linguagem adequada à criança para compartilhar os objetivos de aprendizagem com os estudantes.	4.10(.92)	4.39(.73)
Os critérios de sucesso relacionados aos objetivos de aprendizagem são diferenciados e compartilhados com os estudantes	3.63(1.03)	4.08(.90)
Os estudantes demonstram que estão usando os objetivos de aprendizagem e/ou os critérios de sucesso enquanto trabalham.	3.61(.94)	4.00(.81)
Total	3.82(.78)	4.15(.64)*

Nota. Questionário Inicial n=169-171; Questionário Final n = 119-121 (nem todos os professores responderam a todos os questionários e itens). O asterisco indica que a diferença dos valores médios gerais é estatisticamente significativa (p < .05).



Intenções de aprendizagem e critérios de sucesso (confiança)

A confiança dos professores em cada uma das cinco práticas de avaliação formativa associadas às Intenções de Aprendizagem e aos Critérios de Sucesso era relativamente alta no início do projeto, com as médias do Questionário Inicial do Professor variando de 3,76 (DP = 0,95) a 4,22 (DP = 0,83). Apesar dos níveis de confiança inicialmente altos com as Intenções de Aprendizagem e os Critérios de Sucesso, a confiança dos professores aumentou em todas as cinco práticas desta categoria ao final do projeto, com as médias do Questionário Final do Professor variando de 4,04 (DP = 0,90) a 4,26 (DP = 0,69).

Os professores se mostraram mais confiantes em utilizar uma linguagem adequada à criança para compartilhar os objetivos de aprendizagem com os alunos, tanto no Questionário Inicial quanto no Questionário final (M = 4,22, DP = 0,83 e M = 4,44, DP = 0,74, respectivamente). Em especial, os professores ganharam mais confiança ao declarar os objetivos de aprendizagem usando palavras que enfatizam o conhecimento, as competências, os conceitos e/ou as atitudes (de M = 3,90, DP = 0,94 para M = 4,26, DP = 0,69) e ao lembrar os alunos sobre as ligações entre o que estão aprendendo e os objetivos gerais de aprendizagem (de M = 3,94, DP = 0,86 para M = 4,25, DP = 0,78).

Um teste t de amostras independentes (pressupondo variâncias desiguais) foi usado para comparar as médias das pontuações de confiança dos professores nas cinco práticas de avaliação formativa associadas às Intenções de Aprendizagem e aos Critérios de Sucesso nos Questionários Inicial e Final do Professor. A média das classificações de confiança dos professores nas práticas de Intenções de Aprendizagem e Critérios de Sucesso aumentou de 3,91 (DP = 0,70) no Questionário Inicial do Professor para 4,21 (DP = 0,65) no Questionário Final do Professor; essa diferença foi significativa com $t(271) = -3,726, p < 0,001$.

Intenções de aprendizagem e critérios de sucesso: incorporados na prática

No início do projeto, os professores comunicaram que as cinco práticas associadas às Intenções de Aprendizagem e aos Critérios de Sucesso estavam bastante bem incorporadas na sua prática, com as médias dos Questionários Inicial e Final do Professor variando de 3,61 (DP = 0,94) a 4,10 (DP = 0,92). Apesar deste alto nível inicial de incorporação das práticas de Intenções de Aprendizagem e de Critérios de Sucesso, os níveis de incorporação dos professores aumentaram nas cinco práticas desta categoria ao final do projeto, com as médias do Questionário Final do Professor variando de 4,00 (DP = 0,81) e 4,39 (DP = 0,73).

Os professores relataram os mais altos níveis de incorporação para o uso de uma linguagem adequada à criança para compartilhar os objetivos de aprendizagem com os alunos, tanto no Questionário Inicial quanto no Questionário Final (M = 4,10, DP = 0,92 e M = 4,39, DP = 0,73, respectivamente). Em especial, os maiores aumentos a respeito da incorporação estavam associados a diferenciar e compartilhar os critérios de sucesso relacionados aos objetivos de aprendizagem com os estudantes (de M = 3,63, DP = 1,03 para M = 4,08, DP = 0,90) e os estudantes demonstrando que estão usando os objetivos de aprendizagem/e ou critérios de sucesso enquanto trabalham (de M = 3,61, DP = 0,94 para M = 4,00, DP = 0,81).

Um teste t de amostras independentes (pressupondo variâncias desiguais) foi usado para comparar as médias das pontuações de incorporação pelos professores das cinco práticas de avaliação formativa associadas às Intenções de Aprendizagem e aos Critérios de Sucesso nos Questionários Inicial e Final do Professor. A pontuação média de incorporação pelos professores

das práticas de Intenções de Aprendizagem e Critérios de Sucesso aumentou de 3,82 (DP = 0,78) no Questionário Inicial do Professor para 4,15 (DP = 0,64) no Questionário Final do Professor; essa diferença foi significativa com $t(285) = -3,893$, $p < 0,001$.

6.1.1.3 Questionamento e Discussão em sala de aula

A categoria Questionamento e Discussão em sala de aula no Questionário Inicial e no Questionário Final do Professor se refere à maneira em que os professores facilitam o questionamento e a discussão em sala de aula para aprofundar a aprendizagem dos estudantes e oferecer feedback na hora para os próximos passos. Foi solicitado aos professores que classificassem sua confiança e o nível de incorporação destas cinco práticas específicas de avaliação formativa nesta categoria:

- A avaliação é usada para facilitar a discussão em sala de aula.
- As perguntas são usadas para suscitar o conhecimento prévio dos estudantes sobre um tópico.
- Os estudantes podem compartilhar suas perguntas durante uma aula.
- As respostas erradas dos estudantes são usadas para orientar o ensino e a aprendizagem.
- Os estudantes conseguem explicar aos outros o que estão aprendendo.

Os resultados dos Questionários Inicial e Final do Professor a respeito da Confiança e da Incorporação das Práticas de Avaliação Formativa: Questionamento e Discussão em Sala de Aula são apresentados na Tabela 6 e descritos abaixo

Tabela 6

Média das Classificações nos Questionários Inicial e Final do Professor a respeito da Confiança e da Incorporação das Práticas de Avaliação Formativa: Questionamento e Discussão em sala de aula (N = 172)

Itens (Perguntas 3-4)	Média Questionário Inicial (DP)	Média Questionário Final (DP)
Questionamento e Discussão em sala de aula (confiança) Escala: Nada confiante (1) a Muito confiante (5)		
A avaliação é usada para facilitar a discussão em sala de aula	3.90(1.00)	4.13(.95)
As perguntas são usadas para suscitar o conhecimento prévio dos estudantes sobre um tópico	4.15(.84)	4.32(.78)
Os estudantes podem compartilhar suas perguntas durante uma aula.	3.85(.99)	4.09(.96)
As respostas erradas dos estudantes são usadas para orientar o ensino e a aprendizagem	3.97(.94)	4.36(.76)
Os estudantes conseguem explicar aos outros o que estão aprendendo	3.83(.88)	4.16(.84)
Total	3.94(.67)	4.22(.64)*



Questionamento e Discussão em sala de aula (Incorporados na prática) Escala: Nunca (1) a Incorporados/acontece 90% do tempo (5)		
A avaliação é usada para facilitar a discussão em sala de aula	3.85(.99)	4.03(.99)
As perguntas são usadas para suscitar o conhecimento prévio dos estudantes sobre um tópico	4.03(.84)	4.26(.71)
Os estudantes podem compartilhar suas perguntas durante uma aula	3.61(1.05)	4.05(.95)
As respostas erradas dos estudantes são usadas para orientar o ensino e a aprendizagem	3.90(1.01)	4.27(.81)
Os estudantes conseguem explicar aos outros o que estão aprendendo	3.75(.91)	4.00(.90)
Total	3.83(.74)	4.13(.68)*

Observação: Questionário Inicial n = 169-172; Questionário Final n = 119-121 (nem todos os professores responderam a todos os questionários e itens). O asterisco indica que a diferença dos valores médios gerais é estatisticamente significativa ($p < 0,05$).

Questionamento e Discussão em sala de aula: Confiança

A confiança dos professores em cada uma das cinco práticas de avaliação formativa associadas ao Questionamento e à Discussão em sala de aula era relativamente alta no início do projeto, com as médias do Questionário Inicial do Professor variando de 3,83 (DP = 0,88) a 4,15 (DP = 0,84). Apesar dos níveis de confiança inicialmente altos com o Questionamento e a Discussão em sala de aula, a confiança dos professores aumentou em todas as cinco práticas desta categoria ao final do projeto, com as médias do Questionário Final do Professor variando de 4,09 (DP = 0,90) a 4,36 (DP = 0,69).

No início do projeto, os professores eram mais confiantes usando perguntas para suscitar o conhecimento prévio dos estudantes sobre um tópico (M = 4,15, DP = 0,84). Ao final do projeto, os professores eram mais confiantes usando as respostas erradas dos estudantes para orientar o ensino e a aprendizagem (M = 4,36, DP = 0,76). Esta última prática também foi associada ao maior aumento na confiança dos professores do Questionário Inicial do professor (M = 3,97, DP = 0,94) seguido de perto por um aumento na confiança dos professores em permitir que os estudantes expliquem aos outros o que estão aprendendo (de M = 3,83, DP = 0,88 para M = 4,16, DP = 0,84).

Um teste t de amostras independentes (pressupondo variâncias desiguais) foi usado para comparar as médias das pontuações de avaliação da confiança dos professores nas cinco práticas de avaliação formativa associadas ao Questionamento e à Discussão em sala de aula no Questionário Inicial e no Questionário Final do Professor. A pontuação média de confiança dos professores nas práticas associadas ao Questionamento e à Discussão em sala de aula aumentou de 3,94 (DP = 0,67) no Questionário Inicial do Professor para 4,22 (DP = 0,64) no Questionário Final do Professor; essa diferença foi significativa com $(265) = -3,588, p < 0,001$.

Questionamento e Discussão em sala de aula: incorporados na prática

No início do projeto, os professores comunicaram que as cinco práticas associadas ao Questionamento e à Discussão em sala de aula estavam bastante bem incorporadas na sua prática, com as médias do Questionários Inicial e Final do Professor variando de 3,61



(DP = 1,05) a 4,03 (DP = 0,84). Apesar deste alto nível inicial de incorporação das práticas de Questionamento e Discussão em sala de aula, os níveis de incorporação dos professores aumentaram nas cinco práticas desta categoria no final do projeto, com as médias do Questionário Final do Professor variando de 4,00 (DP = 0,90) a 4,26 (DP = 0,71).

No início do projeto, os professores relataram os níveis mais altos de incorporação no uso de perguntas para suscitar o conhecimento prévio dos estudantes sobre um tópico (M= 4,03, DP = 0,84). No final do projeto, os professores relataram o nível mais alto de incorporação no uso de respostas erradas dos estudantes para orientar o ensino e a aprendizagem (M = 4,27, DP = 0,81). Estas tendências refletiram o aumento da confiança dos professores nas práticas de Questionamento e Discussão em sala de aula. Os maiores aumentos na incorporação foram associados a permitir que os alunos compartilhem suas perguntas durante uma aula (de M = 3,61, DP = 1,05 para M = 4,05, DP = 0,95) e ao uso das respostas erradas dos estudantes para orientar o ensino e a aprendizagem (de M = 3,90, DP = 1,01 para M = 4,27, DP = 0,81).

Um teste t de amostras independentes (pressupondo variâncias desiguais) foi usado para comparar as médias das pontuações de incorporação pelos professores das cinco práticas de avaliação formativa associadas ao Questionamento e à Discussão em sala de aula nos Questionários Inicial e Final do Professor. A pontuação média de incorporação pelos professores das práticas de Questionamento e Discussão em sala de aula aumentou de 3,83 (DP = 0,74) no Questionário Inicial do Professor para 4,13 (DP = 0,68) no Questionário Final do Professor; esta diferença foi significativa com $t(272) = -3,588, p < 0,001$.

6.1.1.4 Feedback

A categoria Feedback nos Questionários Inicial e Final do Professor se refere à maneira em que os professores oferecem feedback contínuo para ajudar os estudantes a progredirem do ponto em que sua aprendizagem se encontra até alcançarem seus objetivos de aprendizagem. Foi solicitado aos professores que classificassem sua confiança e o nível de incorporação destas cinco práticas específicas de avaliação formativa nesta categoria:

- O feedback para os estudantes está ligado ao(s) objetivo(s) original(ais) de aprendizagem e aos critérios de sucesso.
- As técnicas de avaliação são usadas durante as aulas para ajudar o professor a determinar o nível da compreensão dos estudantes a respeito do que está sendo ensinado.
- Informações diagnósticas de testes padronizados são usadas para identificar pontos fortes e necessidades de ensino e aprendizagem.
- Os estudantes estão envolvidos no fornecimento de informações sobre sua aprendizagem.
- Os estudantes podem explicar aos outros o que estão aprendendo.

Os resultados dos Questionários Inicial e Final do Professor a respeito da sua confiança e a incorporação de práticas de feedback são apresentados na Tabela 7 e descritos abaixo.

Tabela 7

Média das Classificações nos Questionários Inicial e Final do Professor a respeito da Confiança e da Incorporação das Práticas de Avaliação Formativa: Feedback (N = 172)

Itens (Perguntas 5-6)	Média Questionário Inicial (DP)	Média Questionário Final (DP)
Feedback (confiança) Escala: Nada confiante (1) a Muito confiante (5)		
O feedback para os estudantes está ligado ao(s) objetivo(s) original(ais) de aprendizagem e aos critérios de sucesso	3.95(.83)	4.25(.72)
As técnicas de avaliação são usadas durante as aulas para ajudar o professor a determinar o nível da compreensão dos estudantes a respeito do que está sendo ensinado	4.03(.90)	4.32(.70)
Informações diagnósticas de testes padronizados são usadas para identificar pontos fortes e necessidades no ensino e na aprendizagem	3.80(.97)	4.15(.71)
Os estudantes estão envolvidos no fornecimento de informações sobre sua aprendizagem.	3.81(1.01)	4.08(.79)
Os estudantes podem explicar aos outros o que estão aprendendo	3.79(.92)	4.13(.83)
Total	3.88(.75)	4.19(.60)*
Feedback (incorporado na prática) Escala: Nunca (1) a Incorporados/acontece 90% do tempo (5)		
O feedback para os estudantes está ligado ao(s) objetivo(s) original(ais) de aprendizagem e aos critérios de sucesso	3.84(.93)	4.16(.72)
As técnicas de avaliação são usadas durante as aulas para ajudar o professor a determinar o nível da compreensão dos estudantes a respeito do que está sendo ensinado	4.02(.90)	4.29(.72)
Informações diagnósticas de testes padronizados são usadas para identificar pontos fortes e necessidades no ensino e na aprendizagem	3.66(1.03)	4.02(.81)
Os estudantes estão envolvidos no fornecimento de informações sobre sua aprendizagem.	3.72(1.03)	4.06(.84)
Os estudantes podem explicar aos outros o que estão aprendendo	3.75(.94)	3.99(.83)
Total	3.80(.78)	4.10(.63)*

Observação. Questionário Inicial n = 170-172; Questionário Final n = 119-121 (nem todos os professores responderam a todos os questionários e itens). O asterisco indica que a diferença dos valores médios gerais é estatisticamente significativa ($p < 0,05$).



Feedback: Confiança

A confiança dos professores em cada uma das cinco práticas de avaliação formativa associadas ao Feedback era relativamente alta no início do projeto, com as médias do Questionário Inicial dos Professores variando de 3,79 (DP = 0,92) a 4,03 (DP = 0,90). Apesar dos níveis de confiança inicialmente altos com o Feedback, a confiança dos professores aumentou em todas as cinco práticas desta categoria ao final do projeto, com as médias do Questionário Final do Professor variando de 4,08 (DP = 0,79) a 4,32 (DP = 0,70).

Nos Questionários Inicial e Final do Professor, os professores eram mais confiantes em utilizar técnicas de avaliação durante as aulas para ajudá-los a determinar se os alunos entendem bem o que está sendo ensinado (M = 4,03, DP = 0,90 e M = 4,32, DP = 0,70, respectivamente). Em especial, os professores ganharam mais confiança ao usar informações diagnósticas de testes padronizados para identificar pontos fortes e necessidades no ensino e na aprendizagem (de M = 3,80, DP = 0,97 a M = 4,15, DP = 0,71) e permitir que os estudantes expliquem aos outros o que estão aprendendo (de M = 3,79, DP = 0,92 a M = 4,13, DP = 0,83).

Um teste t de amostras independentes (pressupondo variâncias desiguais) foi usado para comparar as médias das pontuações de confiança dos professores nas cinco práticas de avaliação formativa associadas ao Feedback nos Questionários Inicial e Final dos Professores. A pontuação média de confiança dos professores nas práticas de Feedback aumentou de 3,88 (DP = 0,75) no Questionário Inicial do Professor para 4,19 (DP = 0,60) no Questionário Final do Professor; esta diferença foi significativa com $t(286) = -3,894$, $p < 0,001$.

Feedback: incorporado na prática

No início do projeto, os professores relataram que as cinco práticas associadas ao Feedback estavam bastante bem incorporadas na sua prática, com as médias dos Questionários Inicial e Final do Professor variando de 3,66 (DP = 1,03) a 4,02 (DP = 0,90). Apesar deste alto nível inicial de incorporação de Feedback, os níveis de incorporação dos professores aumentaram nas cinco práticas desta categoria no final do projeto, com as médias do Questionário Final do Professor variando de 3,99 (DP = 0,83) a 4,29 (DP = 0,72).

Os professores relataram nos Questionários Inicial e Final do Professor os níveis mais altos de incorporação no uso de técnicas de avaliação durante as aulas para ajudá-los a determinar se os alunos entendem bem o que está sendo ensinado (M = 4,02, DP = 0,90 e M = 4,29, DP = 0,72, respectivamente). Os maiores aumentos de incorporação eram associados ao uso de informações diagnósticas de testes padronizados para identificar pontos fortes e necessidades no ensino e na aprendizagem (de M = 3,66, DP = 1,03 para M = 4,02, DP = 0,81) e a envolver os estudantes no fornecimento de informações sobre sua aprendizagem (de M = 3,72, DP = 1,03 para M = 4,06, DP = 0,84).

Um teste t de amostras independentes (pressupondo variâncias desiguais) foi usado para comparar as médias das pontuações de incorporação pelos professores das cinco práticas de avaliação formativa associadas ao Feedback no Questionário Inicial e Final do Professor. A pontuação média do nível de incorporação pelos professores das práticas de Feedback aumentou de 3,80 (DP = 0,78) no Questionário Inicial do Professor para 4,10 (DP = 0,63) no Questionário Final do Professor; esta diferença foi significativa com $t(285) = -3,667$, $p < 0,001$.

6.1.1.5 Autoavaliação e Avaliação entre Pares

A categoria Autoavaliação e Avaliação entre Pares nos Questionários Inicial e Final do Professor se refere à forma em que os professores estimulam a autoavaliação e a avaliação entre pares dos estudantes para promover a aprendizagem comunitária, o sentimento de apropriação do estudante na aprendizagem e o protagonismo do estudante. Foi solicitado aos professores que classificassem sua confiança e o nível de incorporação destas cinco práticas específicas de avaliação formativa nesta categoria:

- Os estudantes têm a oportunidade de indicar o nível de dificuldade que eles preveem para a aprendizagem no início de uma aula ou atividade.
- Os estudantes são incentivados a registrar seu progresso.
- Os estudantes são incentivados a utilizar uma série de técnicas de avaliação para analisar seu próprio trabalho.
- Um registro visual do progresso dos alunos é mantido para acompanhar e celebrar a aprendizagem dos alunos e mostrar as áreas de/para desenvolvimento.
- É reservado um tempo durante as reuniões de pais/responsáveis para que os alunos se envolvam em relatar alguns aspectos de sua aprendizagem.

Os resultados dos Questionários Inicial e Final do Professor a respeito da confiança e da incorporação das práticas de autoavaliação e avaliação entre pares são apresentados na Tabela 8 e descritos abaixo.

Tabela 8

Média das Classificações nos Questionários Inicial e Final do Professor a respeito da Confiança e da Incorporação das Práticas de Avaliação Formativa: Autoavaliação e Avaliação entre pares (N = 172)

Itens (Perguntas 7-8)	Média Questionário Inicial (DP)	Média Questionário Final (DP)
Autoavaliação e avaliação entre pares (confiança) Escala: Nada confiante (1) a Muito confiante (5)		
Os estudantes têm a oportunidade de indicar o nível de dificuldade que eles preveem para a aprendizagem no início de uma aula ou atividade	3.31(1.04)	3.80(1.06)
Os estudantes são incentivados a registrar seu progresso.	3.67(.99)	3.91(.90)
Os estudantes são incentivados a utilizar uma série de técnicas de avaliação para analisar seu próprio trabalho.	3.53(.95)	4.02(.95)
Um registro visual do progresso dos alunos é mantido para acompanhar e celebrar a aprendizagem dos alunos e mostrar as áreas de/para desenvolvimento.	3.62(1.07)	3.93(1.00)
É reservado um tempo durante as reuniões de pais/responsáveis para que os estudantes se envolvam em relatar alguns aspectos de sua aprendizagem.	3.17(1.24)	3.46(1.19)
Total	3.46(.82)	3.83(.81)*



Autoavaliação e avaliação entre pares (incorporadas na prática) Escala: Nunca (1) a Incorporados/acontece 90% do tempo (5)		
Os estudantes têm a oportunidade de indicar o nível de dificuldade que eles preveem para a aprendizagem no início de uma aula ou atividade	3.14(1.12)	3.67(1.06)
Os estudantes são incentivados a registrar seu progresso.	3.48(1.11)	3.88(.89)
Os estudantes são incentivados a utilizar uma série de técnicas de avaliação para analisar seu próprio trabalho.	3.46(1.04)	3.85(1.00)
Um registro visual do progresso dos alunos é mantido para acompanhar e celebrar a aprendizagem dos alunos e mostrar as áreas de/para desenvolvimento.	3.51(1.16)	3.82(1.03)
É reservado um tempo durante as reuniões de pais/responsáveis para que os alunos se envolvam em relatar alguns aspectos de sua aprendizagem.	3.05(1.29)	3.39(1.23)
Total	3.33(.90)	3.72(.84)*

Observação. Questionário Inicial n=169-171; Questionário Final n = 120-121 (nem todos os professores responderam a todos os questionários e itens). O asterisco indica que a diferença dos valores médios gerais é estatisticamente significativa ($p < 0,05$).

Autoavaliação e Avaliação entre pares: Confiança

A confiança dos professores em cada uma das cinco práticas de avaliação formativa associadas ao Feedback era mais baixa que as três categorias precedentes, com as médias do Questionário Inicial do Professor variando de 3,79 (DP = 1,24) a 3,67 (DP = 0,90). No entanto, tal como aconteceu nas outras categorias, a confiança dos professores aumentou em todas as cinco práticas desta categoria ao final do projeto, com as médias do Questionário Final do Professor variando de 3,46 (DP = 1,19) a 4,02 (DP = 0,95).

No início do projeto, os professores eram mais confiantes incentivando os estudantes a registrarem seu progresso (M = 3,67, DP = 0,99). No final do projeto, os professores eram mais confiantes incentivando os estudantes a utilizarem uma série de técnicas de avaliação para analisar seu próprio trabalho (M = 4,02, DP = 0,95). Os professores ganharam a máxima confiança dando aos estudantes uma oportunidade de indicar o nível de dificuldade que eles preveem que a aprendizagem terá no início de uma aula ou atividade (de M = 3,31, DP = 1,04 a M = 3,80, DP = 1,06) e incentivando os estudantes a registrarem seu progresso (de M = 3,53, SD = 0,95 a M = 4,02, SD = 0,95).

Um teste t de amostras independentes (pressupondo variâncias desiguais) foi usado para comparar as classificações médias gerais da confiança dos professores nas cinco práticas de avaliação formativa associadas à Autoavaliação e à Avaliação entre Pares nos Questionários Inicial e Final do Professor. A pontuação média da confiança dos professores nas práticas de Feedback aumentou de 3,46 (DP = 0,82) no Questionário Inicial do Professor para 3,83 (DP = 0,81) no Questionário Final do Professor; esta diferença foi significativa com $t(261) = -3,794, p < 0,001$.

Autoavaliação e avaliação entre pares: Incorporadas na prática

Da mesma forma que as classificações de confiança, os professores relataram níveis mais baixos de incorporação das cinco práticas de avaliação formativa associadas à autoavaliação e à avaliação entre pares, quando comparado com as três outras categorias, com as médias dos Questionários



Inicial e Final do Professor variando de 3,05 (DP = 1,29) a 3,51 (DP = 1,16). No final do projeto, os níveis de incorporação dos professores aumentaram nas cinco práticas desta categoria no final do projeto, com as médias do Questionário Final do Professor variando de 3,99 (DP = 1,23) a 3,88 (DP = 0,89).

No início do projeto, os professores relataram os níveis mais altos de incorporação em relação à manutenção de um registro visual do progresso dos estudantes para acompanhar e celebrar a aprendizagem dos estudantes e mostrar as áreas de/para desenvolvimento (M= 3,51, DP = 1,16). No final do projeto, os professores relataram o nível mais alto de incorporação em relação a incentivar os estudantes a registrarem seu progresso (M = 3,88, DP = 0,89). Assim como nas classificações da confiança dos professores para as práticas de autoavaliação e avaliação entre pares, os maiores aumentos na incorporação foram associados ao fato de dar aos alunos a oportunidade de indicar o nível de dificuldade que eles preveem que a aprendizagem terá no início de uma aula ou atividade (de M = 3,14, DP = 1,12 para M = 3,67, DP = 1,06) e incentivar os alunos a registrarem seu progresso (de M = 3,48, DP = 1,11 para M = 3,88, DP = 0,89).

Um teste t de amostras independentes (pressupondo variâncias desiguais) foi usado para comparar as médias das pontuações de incorporação pelos professores das cinco práticas de avaliação formativa associadas à Avaliação e à Avaliação entre Pares nos Questionários Inicial e Final do Professor. A pontuação média de incorporação pelos professores das práticas de autoavaliação e de avaliação entre pares aumentou de 3,33 (DP = 0,90) no Questionário Inicial do Professor para 3,72 (DP = 0,84) no Questionário Final do Professor; esta diferença foi significativa com $t(285) = -3,822, p < 0,001$.

6.1.1.6 Resumo de Mudanças nas Práticas de Avaliação Formativa dos Professores

Os resultados dos Questionários Inicial e Final do Professor indicam que os professores estavam relativamente confiantes com as práticas de avaliação formativa associadas às Intenções de Aprendizagem e aos Critérios de Sucesso, ao Questionamento e à Discussão em Sala de Aula e ao Feedback no início do projeto, e um pouco menos confiante com as práticas de Autoavaliação e Avaliação entre pares. Do mesmo modo, os professores relataram níveis relativamente altos de incorporação das práticas de avaliação formativa associadas às Intenções de Aprendizagem e aos Critérios de Sucesso, ao Questionamento e à Discussão em sala de aula e ao Feedback no início do projeto, e um nível de incorporação um pouco inferior das práticas de Autoavaliação e Avaliação entre pares. Apesar dos altos níveis iniciais de confiança e incorporação para cada prática de avaliação formativa na pesquisa (20 práticas no total; 4 categorias, 5 práticas por categoria), os professores relataram um aumento na confiança e no nível de incorporação de cada prática ao final do projeto. Além disso, os aumentos nas médias gerais de cada categoria de avaliação formativa — Intenções de Aprendizagem e Critérios de Sucesso, Questionamento e Discussão em Sala de Aula, Feedback e Autoavaliação e Avaliação entre Pares — foram estatisticamente significativos.

6.1.2 Implementação de Práticas de Avaliação Formativa pelos Professores

Esta seção desenvolve a implementação das práticas de avaliação formativa, apresentando exemplos dos objetivos e das práticas de avaliação formativa dos professores e como estas práticas impactaram o ensino e a aprendizagem nas salas de aula. As fontes de dados desta seção incluem o item de resposta aberta do Questionário Inicial do Professor, Questionário do



Quadro de Codificação do Professor e Questionário do Facilitador Local. O Apêndice B oferece um resumo das práticas promissoras de avaliação formativa usadas pelos professores no projeto e os benefícios observados para os estudantes e professores. Além disso, o Apêndice C inclui os relatórios dos Estudos de Caso de País que fornecem mais práticas promissoras de avaliação formativa utilizadas pelos professores nos países participantes.

6.1.2.1 Objetivos de Avaliação Formativa

No início do projeto, os professores compartilharam diversos objetivos de aprendizagem profissional relacionados com a avaliação formativa. Afirmaram mais frequentemente que queriam aprimorar seu conhecimento e sua prática de avaliação formativa, usar a avaliação formativa para dar um maior apoio aos estudantes e melhorar os resultados dos estudantes por meio da avaliação formativa. Alguns professores também tinham o objetivo de aumentar a colaboração com colegas, refletir sobre as práticas de ensino e de avaliação, melhorar a liderança docente e aprimorar o sentimento de apropriação da aprendizagem dos estudantes.

Os facilitadores locais detalharam que os professores não sabiam o que esperar quando começaram o projeto T3LFA e tinham uma diversidade de objetivos de aprendizagem profissional baseadas nas suas prioridades individuais e contextuais. Observaram que a maioria dos professores queria se concentrar no desenvolvimento holístico do conhecimento, da compreensão, das competências e dos valores dos estudantes, usando a avaliação para apoiar a aprendizagem em vez da classificação. Muitos professores priorizaram a seleção de estratégias de avaliação formativa que levavam em consideração a diversidade dos estudantes e que permitiam que eles adaptassem suas estratégias de instrução às necessidades dos estudantes. Segundo os facilitadores, os professores queriam utilizar a avaliação formativa para tratar das lacunas de aprendizagem e oferecer feedback de qualidade aos estudantes mais frequentemente. Os facilitadores também relataram que os professores queriam aumentar o engajamento e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem criando um ambiente mais interativo em sala de aula. Além dos objetivos centrados nos estudantes, os facilitadores perceberam que os professores tinham seus próprios objetivos de aprendizagem que incluíam desenvolver novas práticas de avaliação formativa, adquirir novos conhecimentos sobre avaliação e tornar-se mais refletivos nas suas maneiras de ensinar, e melhorar a comunicação sobre a aprendizagem dos estudantes.

6.1.2.2 O Uso Pelos Professores de Práticas Promissoras de Avaliação Formativa

No Questionário do Quadro de Codificação do Professor, os professores descreveram seu uso de práticas promissoras de avaliação formativa no projeto, conforme as quatro categorias de avaliação formativa com base na pesquisa: Intenções de Aprendizagem e Critérios de Sucesso, Questionamento e Discussão em Sala de Aula, Feedback, e Autoavaliação e Avaliação entre Pares (Lysaght et al., 2017). Os professores compartilharam mais frequentemente o uso de práticas de Autoavaliação e Avaliação entre Pares, seguido por práticas de Questionamento e Discussão em Sala de Aula, práticas de Feedback e práticas de Intenções de Aprendizagem e Critérios de Sucesso. Estas práticas promissoras de avaliação formativa e os benefícios observados associados a elas para os estudantes e professores são apresentadas em cada categoria abaixo, junto com dois exemplos em destaque para ilustrar a variedade de práticas



de avaliação formativa usadas pelos professores nos países participantes. Enquanto as práticas promissoras são relatadas sob a principal categoria de avaliação formativa, a maioria das práticas refletem diversas categorias (por ex., as práticas categorizadas como Autoavaliação e Avaliação entre Pares também apoiava o Feedback em relação às Intenções de Aprendizagem e aos Critérios de Sucesso), destacando a natureza interrelacionada e complementar das práticas de avaliação formativa.

Cada um dos exemplos em destaque incluído abaixo demonstra como a avaliação formativa apoiou o ensino e a aprendizagem, e a tecnologia teve um papel central em dois exemplos em destaque. Estes exemplos em destaque foram escolhidos porque refletem as características essenciais com base na pesquisa das práticas de avaliação contemporâneas, como descrito na [Revisão da Literatura](#) (p.29), que:

- Permite que os estudantes tenham um sentimento de apropriação da sua aprendizagem e entendam o que é sucesso, o que incentiva a aprendizagem;
- Encoraja a participação ativa dos estudantes na sua aprendizagem mediante a participação em processos de autoavaliação e avaliação entre pares; e
- Acelera a aprendizagem oferecendo um feedback direcionado para reduzir a distância entre onde os estudantes se encontram na sua aprendizagem, para onde precisam ir e como chegar lá da melhor forma.

É importante observar que não existem “melhores” o “certas” maneiras de implementar a avaliação formativa para apoiar o ensino e a aprendizagem. Os exemplos em destaque pretendem mostrar as variedades na implementação; não pretendem indicar que essas práticas são o único método de implementar cada estratégia. Ou seja, as práticas apresentadas aqui são uma seleção das estratégias de avaliação formativa, reconhecendo que existem diversas abordagens para implementar a avaliação formativa em diferentes contextos, matérias e níveis educacionais.

Além disso, o Apêndice B apresenta um resumo das práticas promissoras de avaliação formativa usadas pelos professores no projeto e os benefícios observados para os estudantes e professores, e o Apêndice C inclui os relatórios dos Estudos de Caso de Países que fornecem mais práticas promissoras de avaliação formativa usados pelos professores nos países participantes.

Práticas de Autoavaliação e Avaliação entre Pares

Na categoria de Autoavaliação e Avaliação entre Pares, os professores geralmente utilizaram estratégias de autoavaliação ou estratégias que combinavam autoavaliação e avaliação entre pares, e raramente utilizaram estratégias de avaliação entre pares de maneira isolada. Diversos professores mencionaram diários de autorreflexão como uma prática promissora para respaldar a autoavaliação dos estudantes. Esses diários permitiram que os estudantes documentassem e realizassem a autoavaliação da sua aprendizagem de conceitos fundamentais ao longo do tempo, informando e melhorando os esforços de aprendizagem contínuos dos estudantes e ajudando os professores a gerarem feedback formativo para os estudantes. Outros professores utilizaram a estratégia combinada de autoavaliação e avaliação entre pares de criar rubricas conjuntamente para possibilitar a autoavaliação e a avaliação entre pares. A cocriação de rubricas (ou seja, tabelas de critérios de indicadores de desempenho

por níveis) foi uma prática promissora que envolveu estudantes na reflexão ativa sobre as intenções de aprendizagem e os critérios de sucesso para uma tarefa, ajudou os estudantes a fornecerem feedback específico sobre a aprendizagem com o uso de autoavaliação e avaliação entre pares e reduziu a dependência dos estudantes de feedback do professor para apoiar sua aprendizagem.

A tabela 9 detalha as práticas promissoras na categoria Autoavaliação e Avaliação entre Pares com benefícios observados para os estudantes e professores, seguidas por destaques em estratégias específicas de Autoavaliação e Avaliação entre Pares utilizadas na Costa do Marfim e na Coreia do Sul.

Tabela 9

Práticas Promissoras de Avaliação Formativa: Autoavaliação e Avaliação entre Pares

Autoavaliação e Avaliação entre Pares Os professores incentivam que os estudantes utilizem a autoavaliação e avaliação entre pares para promover aprendizagem comunitária, sentimento de apropriação na aprendizagem e protagonismo do aluno.			
Práticas Promissoras de Avaliação Formativa	Benefícios Observados para os Estudantes	Benefícios Observados para os Professores	Países que Relataram Utilizar a Prática
Correções coletivas: os estudantes compartilham sua produção escrita ou leem para a turma e os colegas e o professor dá feedback ou faz perguntas	Dar voz ao aluno; aumentou o envolvimento e a participação; melhorou o desempenho de leitura e escrita; aumentou o questionamento do aluno que leva a esclarecimentos e consolidação; melhorou as habilidades de comunicação e pensamento crítico; os estudantes puderam fazer correções imediatamente; incentivou a aprendizagem colaborativa; melhorou as habilidades de compreensão e de escuta	Reduziu a responsabilidade do professor em processos de avaliação e aprendizagem; o professor (e colegas) puderam oferecer feedback e intervir imediatamente	Brasil, Gana, Malásia, Uruguai
Diários contínuos de autorreflexão	Os estudantes utilizaram cadernos para documentar/monitorar sua aprendizagem sobre conceitos fundamentais ao longo do tempo; permitiu que os estudantes gerassem e compartilhassem dúvidas uns com os outros além de discutir as respostas	Produziu registros de aprendizagem que puderam ser usados pelos professores para gerar feedback formativo	Brasil, Coreia do Sul, Suíça
Avaliação entre pares com foco no processo: os estudantes corrigem ou revisam o trabalho uns dos outros e discutem os seus critérios de uso dos processos/ abordagem	Aumentou a capacidade dos estudantes de articular opiniões; melhorou o desempenho de tarefas de aprendizagem; refinou a comunicação; esclareceu o entendimento; aumentou a metacognição; melhorou o raciocínio lógico	Visibilizou o raciocínio e os processos de aprendizagem dos estudantes para apoiar as intervenções do professor	Brasil, Costa do Marfim, Gana, Coreia do Sul, Uruguai



Incentivo à autoavaliação explícita do aluno utilizando critérios de aprendizagem	Os estudantes observaram seus erros e progresso; melhoraram o sentimento de apropriação do processo de aprendizagem; os estudantes refletiram sobre seu comportamento e conduta nas escolas	Promoveu mais feedback em sala de aula	Brasil, Uruguai
Desenvolvimento conjunto com os estudantes de rubricas ou esquemas de atribuição de notas para autoavaliação e avaliação entre pares	Melhorou o desempenho; aumentou o conforto em avaliar e refletir sobre a própria aprendizagem; os estudantes pensaram mais profundamente sobre as intenções de aprendizagem e os critérios de sucesso; aumentou a participação e compreensão do que precisam fazer; os estudantes forneceram feedback específico sobre si mesmos.	Ativou múltiplas fontes de feedback para os estudantes, reduzindo a dependência de feedback do professor	Gana, Coreia do Sul, Suíça, Uruguai
Indicadores visuais para sinalizar a avaliação do entendimento (por ex., cartão de semáforo, copos coloridos)	Melhoraram o pensamento crítico; geraram autoavaliação mais sofisticada	Ajudaram professores a identificar estudantes que precisavam de ajuda imediata; os estudantes assumiram sua aprendizagem e se tornaram mais autônomos, reduzindo a dependência do professor	Coreia do Sul, Uruguai

Destaque das Práticas de Autoavaliação e Avaliação entre Pares

Avaliação Entre Pares com Foco no Processo (Costa do Marfim): Um professor na Costa do Marfim ajudou os estudantes a corrigirem os testes de matemática uns dos outros. O professor incentivou os estudantes a conversarem a respeito de como chegaram a cada resposta, explicando seu processo para seus colegas. Em vez de fazer com que os estudantes focassem na resposta correta, o professor queria que os estudantes compartilhassem seu raciocínio uns com os outros e aprendessem com a abordagem dos pares de lidar com cada problema. O professor compartilhou esta prática de avaliação entre pares com outro colega que também experimentou em sua sala de aula. Ambos notaram maior envolvimento do estudante em matemática, além de melhoria na qualidade do trabalho do estudante.

Avaliação On-line entre Pares (Coreia do Sul): Um professor na Coreia do Sul usou a plataforma Google Classroom para facilitar o feedback on-line entre pares. A sala de aula on-line incorporou ferramentas digitais, como o ChatGPT, aplicativos de aprendizagem de vocabulário, e software de tradução, para ajudar os estudantes a desenvolverem suas habilidades de leitura e escrita. Os estudantes foram incentivados a fazer o upload do seu trabalho na Google Classroom para documentar sua aprendizagem e suscitar feedback de pares. Os estudantes foram convidados a fazer o login na sala de aula on-line para revisar o trabalho e o progresso de seus pares e oferecer feedback. Essa intervenção proporcionou aos estudantes acesso eficiente a feedback frequente de diversas fontes (ou seja, pares) e economizou tempo e recurso do professor necessários para copiar o trabalho de cada aluno.

Práticas de Questionamento e Discussão em Sala de Aula

Na categoria Questionamento e Discussão em Sala de Aula, os professores utilizaram uma série de práticas promissoras, incluindo *think-pair-share* (pensar-emparelhar-compartilhar), tabelas de *Know Wonder Learning* (KWL) (Aprendizagem Baseada na Investigação), círculos de discussão, debates em sala de aula e conversas individuais com o aluno. Coletivamente, essas práticas ajudaram os

estudantes a se tornarem mais engajados em atividades de aprendizagem, promoveram a cultura de colaboração em sala de aula e apoiaram o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem. Para os professores, essas estratégias visibilizaram o raciocínio do aluno, incluindo o conhecimento prévio e habilidades cognitivas de nível superior, comunicando então sua instrução e feedback para apoiar o progresso de aprendizagem dos estudantes. Para os estudantes, essas estratégias permitiram que forjassem relações de confiança em sala de aula, apoiassem a aprendizagem uns dos outros, melhorassem a autoconfiança e participação e aumentassem a curiosidade e reflexão.

A Tabela 10 detalha as práticas promissoras na categoria Questionamento e Discussão em Sala de Aula com benefícios observados para os estudantes e professores, seguidas de destaques em estratégias de Questionamento e Discussão em Sala de Aula específicas utilizadas no Uruguai e no Brasil.

Tabela 10

Práticas Promissoras de Avaliação Formativa: Questionamento e Discussão em Sala de Aula

Questionamento e Discussão em Sala de Aula Os professores facilitam o questionamento e discussão em sala de aula para aprofundar a aprendizagem do aluno e oferecer feedback imediato quanto aos próximos passos.			
Práticas Promissoras de Avaliação Formativa	Benefícios Observados para os Estudantes	Benefícios Observados para os Professores	Países que Relataram Utilizar a Prática
Pensar-emparelhar-compartilhar	Promoveu mais valorização da aprendizagem que os colegas podem oferecer; aumentou o interesse nos temas da aula; aprofundou a reflexão sobre as intenções de aprendizagem; deixou o ambiente de ensino mais democrático.	Apoiou insights valiosos para um melhor ensino e aprendizagem.	Gana, Uruguai
Conversas individuais com estudantes antes das reuniões com os pais	Os estudantes negociaram interpretações das evidências de avaliação dos professores; aprimoraram a autodefesa e o profissionalismo; receberam feedback mais individualizado e perguntas personalizadas.	Ajudou os professores a mensurarem o entendimento do aluno; aumentou a confiança do estudante	Gana, Coreia do Sul, Suíça
Tabelas Know Wonder Learn (KWL)	Incentivaram a investigação do estudante; aumentaram a curiosidade e engajamento	Tornaram visível o conhecimento prévio dos estudantes; potencializaram discussões ricas; geraram perguntas dos estudantes para orientar o suporte do professor	Coreia do Sul, Uruguai
Rodas de conversa com perguntas orientadoras sobre livros ou temas	Aumentaram o interesse na leitura e em tópicos da sala de aula; a aprendizagem e o progresso se tornaram visíveis; aumentaram a confiança e a autoestima; estimularam a participação do aluno	Facilitaram as discussões em sala de aula	Brasil, Uruguai
Debates em sala sobre leituras	Aumentaram a capacidade de argumentação dos estudantes	Aumentaram e revelaram as competências de raciocínio e as habilidades cognitivas de nível superior dos estudantes	Brasil



Destaque das Práticas de Questionamento e Discussão em Sala de Aula

Pensar-emparelhar-compartilhar (Uruguai): Um professor no Uruguai utilizou a técnica de pensar-emparelhar-compartilhar para facilitar a discussão em sala de aula e a avaliação formativa. Quando o professor fez perguntas abertas e desafiadoras aos estudantes, ele pediu que dedicassem algum tempo pensando a respeito das possíveis respostas e em seguida, que compartilhassem a resposta com um colega. Depois de discutir com um par, os estudantes foram convidados a compartilhar o que haviam discutido com todo o grupo, compilando seus entendimentos coletivos. É importante mencionar que o professor também pediu que os estudantes compartilhassem o processo de como eles chegaram às respostas. Essa abordagem fez com que os estudantes atuassem como fonte de aprendizagem uns dos outros e engajassem em metacognição.

Leitura em Grupo (Brasil): Com o objetivo de melhorar a fluência de leitura dos estudantes, um professor no Brasil utilizou uma série de estratégias de avaliação formativa, inclusive a leitura em grupo. Os estudantes se revezaram lendo em voz alta para o grupo, um processo que facilitou a discussão sobre estratégias de leitura e feedback em tempo real de professor e de pares. O professor notou que essa prática melhorou as habilidades de leitura dos estudantes, ao mesmo tempo em que aumentou o companheirismo e apoio mútuo entre eles. O professor também observou um aumento na confiança dos estudantes em sala de aula.

Práticas de Feedback

Na categoria de Feedback, geralmente os professores deram aos estudantes feedback individual e alguns fizeram uma combinação de feedback individual e em grupo. Muitos professores compartilharam a prática promissora de oferecer aos estudantes feedback descritivo e formativo sobre seu progresso de aprendizagem em relação às intenções de aprendizagem e critérios de sucesso. Esse feedback descritivo tornou a aprendizagem visível tanto para os estudantes quanto para os professores, esclarecendo em que ponto os estudantes estavam em relação às intenções de aprendizagem e para onde precisam ir em seguida. Na sequência, os professores usaram o feedback para informar seus próximos passos no ensino, e os estudantes usaram o feedback para terem mais autonomia na aprendizagem. Em algumas salas de aula, os professores também usaram tecnologia (por ex., Teams, WhatsApp, ou Google Classroom) para dar aos estudantes feedback descritivo e formativo da sua aprendizagem. O feedback facilitado por tecnologia feito pelos professores apoiou a documentação da aprendizagem dos estudantes ao longo do tempo, ajudou os professores a compartilharem recursos digitais de aprendizagem relevantes com os estudantes, promoveu a autoavaliação aprimorada dos estudantes e facilitou a comunicação sobre o progresso de aprendizagem entre professores, estudantes e pais/cuidadores.

A Tabela 11 detalha práticas promissoras na categoria Feedback com benefícios observados para os estudantes e professores, seguidas de destaques em estratégias de Feedback específicas utilizadas na Suíça e no Uruguai.



Tabela 11

Práticas Promissoras de Avaliação Formativa: Feedback

Feedback Os professores oferecem feedback contínuo para reduzir a distância entre onde o aluno se encontra e seus objetivos de aprendizagem.			
Práticas Promissoras de Avaliação Formativa	Benefícios Observados para os Estudantes	Benefícios Observados para os Professores	Países que Relataram Utilizar a Prática
Feedback colaborativo/ diálogos de aprendizagem contínuos: os professores promovem diálogos contínuos sobre aprendizagem, encorajam questionamentos e autoavaliação e feedback entre pares	Os estudantes viram a aprendizagem como um processo colaborativo; tiveram maior engajamento na aprendizagem; estimularam processamento cognitivo mais profundo; contribuíram para uma cultura de sala de aula de apoio e colaboração	Entrega de feedback eficiente e no momento oportuno; observando e participando de ensino guiado por diálogos; aumentaram a oportunidade de professores fazerem perguntas que provocaram a avaliação conduzida pelo aluno	Malásia, Coreia do Sul, Suíça, Uruguai
O professor oferece um feedback descritivo	Ajudou a evidenciar a aprendizagem e o progresso do aluno para os outros estudantes; destacou as intenções de aprendizagem	Ajudou a evidenciar a aprendizagem e o progresso do aluno para os professores	Brasil, Costa do Marfim, Malásia
Tecnologias de suporte para feedback (por ex., Teams, WhatsApp, Google Classroom)	Os estudantes receberam feedback em um novo meio de comunicação; maior acesso a feedback e apoio de professores e pares; ferramentas de auto documentação para que os estudantes promovam a autoavaliação e avaliação entre pares (por ex., tabelas no Excel ou Microsoft Word); estudantes geraram auto feedback e relatórios de seu progresso mais precisos para seus pais; melhoraram a autonomia na aprendizagem	Os professores puderam compartilhar recursos com os estudantes, especialmente quando os recursos físicos eram limitados; melhoraram a visibilidade para os pais quanto ao trabalho e o feedback dos estudantes, potencializaram a comunicação entre os professores e os pais; apoiaram a documentação elaborada pelos professores da aprendizagem do aluno (por ex., tabelas no Excel, relatórios no Canva)	Brasil, Coreia do Sul, Suíça
Tempo para revisão/ reescrita: tempo dedicado para que os estudantes revisem o trabalho com base no auto feedback, feedback do professor ou do par	Aumentou o sentimento de apropriação; aumentou as competências de autoavaliação e de pensamento crítico	Deu visibilidade aos professores do progresso e a processos de aprendizagem dos estudantes	Uruguai

Destaque das Práticas de Feedback

Ambientes Virtuais para Feedback (Suíça): Para desenvolver a prática de avaliação formativa, um professor na Suíça construiu um ambiente de aprendizagem digital para sua turma. O ambiente digital incluía conteúdo de aprendizagem em uma gama de matérias, inclusive alemão, matemática e educação física. O tema geral do ambiente digital era “Meu Desenvolvimento,” enfatizando o objetivo do ambiente de documentar as jornadas de aprendizagem dos estudantes. Além disso, os estudantes tiveram autonomia para selecionar quais tarefas de aprendizagem escolher, além de criar e revisar planos de aprendizagem com base no seu progresso. O ambiente facilitou o feedback entre professor e estudantes e permitiu que os estudantes compartilhassem feedback com seus pais, se desejassem. O professor também relatou que o ambiente promoveu a autoavaliação e o sentimento de apropriação da aprendizagem do aluno, ao mesmo tempo em que permitiu que eles monitorassem o progresso dos estudantes.

Tempo de Revisão (Uruguai): Um professor no Uruguai tinha como objetivo auxiliar os estudantes no uso de feedback dedicando tempo e apoio específicos para que os estudantes revisassem o trabalho. Em diversas disciplinas, o professor solicitou que os estudantes compartilhassem seu feedback com o professor ou com colegas e, em seguida, os convidou a aprimorar seus trabalhos com base no feedback recebido. O professor também concedeu tempo de revisão quando os estudantes fizeram sua autoavaliação, refletindo a respeito de perguntas como, “O que eu poderia ter feito para melhorar esse trabalho?” e na sequência produzindo algo novo ou complementando ao trabalho inicial. Em um exemplo de uma tarefa produção escrita, os estudantes redigiram uma versão de uma autobiografia, se autoavaliaram usando um tutorial, se envolveram na reescrita individual, receberam e compartilharam feedback com um par, e em seguida, se comprometeram a reescrever mais uma vez e assim produzir uma versão final. O professor notou que um benefício importante nesta prática consistiu em os estudantes gradualmente assumirem uma posição mais ativa na sua aprendizagem.

Práticas de Intenções de Aprendizagem e Critérios de Sucesso

Na categoria Intenções de Aprendizagem e Critérios de Sucesso, os professores utilizaram práticas promissoras de rubricas, listas de verificações, e bilhetes de entradas/saída para apoiar o ensino e a aprendizagem. As rubricas analíticas apoiaram a avaliação do professor, do par ou a autoavaliação da aprendizagem dos estudantes no que diz respeito às intenções de aprendizagem e critérios de sucesso. Alguns professores criaram conjuntamente com os estudantes rubricas analíticas para melhorar a compreensão dos estudantes a respeito de critérios de sucesso e para apoiar a participação deles em atividades de autoavaliação e avaliação entre pares. Os professores também descreveram os bilhetes de entrada/saída como um método de avaliação eficiente para evidenciar a aprendizagem do estudante, monitorar o processo de aprendizagem dos estudantes em relação às intenções de aprendizagem e critérios de sucesso, informar a instrução e feedback do professor, e aumentar a confiança, autoavaliação e a metacognição dos estudantes.

A Tabela 12 detalha práticas promissoras na categoria Intenções de Aprendizagem e Critérios de Sucesso com benefícios observados para os estudantes e professores, seguidas de destaques em estratégias de Intenções de Aprendizagem e Critérios de Sucesso específicas utilizadas na Malásia e Gana.

Tabela 12

Práticas Promissoras de Avaliação Formativa: Intenções de Aprendizagem e Critérios de Sucesso

Intenções de Aprendizagem e Critérios de Sucesso Os professores comunicam o conhecimento, competências e conceitos que os estudantes precisam aprender e como os estudantes irão demonstrar sua aprendizagem.			
Práticas Promissoras de Avaliação Formativa	Benefícios Observados para os Estudantes	Benefícios Observados para os Professores	Países que Relataram Utilizar a Prática
Observação de listas de verificações e manuais de comportamento	Os critérios de sucesso ficaram visíveis para os estudantes	Aumentou a confiabilidade da avaliação	Brasil, Gana, Coreia do Sul



Bilhetes de entrada e saída	Aceleraram a aprendizagem do aluno; os estudantes praticaram a autoavaliação; melhoraram a metacognição; visibilizaram o progresso do aluno em uma aula; aumentaram o engajamento em processos de produção escrita; melhoraram a confiança e motivação para aprender; os estudantes internalizaram perguntas orientadoras fundamentais	Ajudaram os professores a monitorarem a compreensão do aluno e alcançar suas intenções de aprendizagem; proporcionaram um método de avaliação eficaz; ofereceram feedback ao professor; orientaram o ensino e a aprendizagem	Malásia, Coreia do Sul
Rubricas analíticas diferenciadas	A autoavaliação foi mais fácil para os estudantes e personalizada às suas necessidades	Facilitaram a autoavaliação do aluno e o feedback entre pares de maneira eficiente e no momento oportuno	Coreia do Sul, Suíça
Cocriação de rubricas com os estudantes	Aumentou a compreensão dos estudantes a respeito de critérios de sucesso; facilitou a autorreflexão do aluno	Ofereceu aos estudantes ferramentas para avaliar a si mesmos e a seus pares, ajudando professores a facilitar a autoavaliação e avaliação entre pares; ajudou professores a dar voz aos estudantes na avaliação	Uruguai

Destaque das Intenções de Aprendizagem e Critérios de Sucesso

Bilhetes de Entrada e Saída (Malásia): Para ajudar os estudantes a entenderem as intenções de aprendizagem e critérios de sucesso, um professor na Malásia utilizou uma combinação de bilhetes de entrada e saída em cada aula de uma unidade de prática de redação. Os bilhetes de entrada pediam que os estudantes respondessem a perguntas e demonstrassem seus conhecimentos e habilidades de redação, permitindo que o professor apoiasse os pontos fortes dos estudantes e as áreas de melhoria durante a aula. Os bilhetes de saída, que os estudantes preencheram ao final de cada aula, eram principalmente um convite aos estudantes a refletir sobre o andamento da aula, engajando uma prática de avaliação metacognitiva. O professor usou esses bilhetes de saída para planejar a aula seguinte e os estudantes puderam entender melhor quais pedagogias e estratégias de aprendizagem apoiavam melhor sua aprendizagem. O professor reconheceu que a combinação de bilhetes de entrada e de saída aumentou o interesse dos estudantes pela escrita e a motivação para aprimorar as habilidades de escrita. Além disso, as oportunidades frequentes de reflexão deram suporte à metacognição deles, uma habilidade essencial para a escrita. Para o professor, os bilhetes de entrada e saída criaram novas oportunidades de feedback, tanto para a aprendizagem dos estudantes quanto para as abordagens pedagógicas dos professores.

Registros de Observação (Gana): Para avançar em sua prática de avaliação formativa, um professor em Gana desenvolveu uma ferramenta de observação para aulas práticas e experimentais de ciências. A ferramenta permitiu que o professor registrasse observações qualitativas durante as aulas práticas sobre o desempenho dos estudantes no que diz respeito às intenções de aprendizagem e critérios de sucesso. Paralelamente, o professor entregou aos estudantes material de auto-observação e os convidou a explicar por que consideraram um experimento um sucesso. O professor compartilhou a abordagem com outros professores que adotaram a ferramenta. Esses professores perceberam um maior engajamento dos estudantes em ciências, sendo que, estudantes que anteriormente tinham ficado em silêncio apresentaram suas conclusões para outros estudantes.

Abordagens Pedagógicas. Além das práticas associadas às quatro categorias de avaliação formativa, os professores também descreveram utilizar abordagens pedagógicas que não incorporavam explicitamente a avaliação formativa, mas tinham potencial para tal. Os professores compartilharam com frequência exemplos da utilização de trabalho em grupo em sala de aula. Nesses exemplos, os estudantes participaram de tarefas de aprendizagem com seus pares, em



vez de individualmente, mas não utilizaram explicitamente práticas de avaliação formativa para apoiar a aprendizagem (ex., os estudantes não explicaram sua própria aprendizagem a membros do grupo nem ofereceram feedback aos pares com base nas intenções de aprendizagem e critério de sucesso). Em alguns casos, os professores mencionaram estruturar a aprendizagem, mas não utilizaram explicitamente a avaliação formativa para informar a respeito dessa estruturação (por ex., os professores não utilizaram as autoavaliações do aluno, as discussões em sala de aula ou as conversas individuais com o aluno).

6.1.2.3 Motivação dos Professores para Utilização de Práticas de Avaliação Formativa

Quando perguntados por que escolheram implementar as práticas de avaliação formativa, na maioria das vezes, os professores compartilharam motivos focados no estudante, claramente melhorando a aprendizagem e aumentando o protagonismo do aluno. Os professores também mencionaram querer melhorar a participação dos estudantes em sala de aula, desenvolver suas competências comportamentais e aumentar a motivação, reflexão e confiança dos estudantes no processo de aprendizagem. Alguns professores especificaram que escolher as práticas de avaliação formativa sugeridas pela pesquisa provou-se eficaz em suscitar os impactos positivos imediatos na aprendizagem dos estudantes.

Embora os estudantes fossem a principal influência na escolha dos professores de práticas de avaliação formativa, os professores também escolheram implementar práticas de avaliação formativa para apoiar suas práticas de ensino. Os professores experimentaram práticas de avaliação formativa para ajudá-los a adaptar suas práticas de ensino, serem responsivos quanto às necessidades dos estudantes, esclarecer objetivos de aprendizagem dos estudantes, e monitorar a aprendizagem dos estudantes. Alguns professores especificaram que escolher práticas de avaliação formativa que eram fáceis de usar ou tivessem múltiplos usos, apoiou suas observações de aprendizagem do aluno, possibilitou processos de feedback e os ajudou a estruturar a aprendizagem para os estudantes. Os professores também levaram em consideração a cultura da sala de aula ao escolher as práticas de avaliação formativa, buscando promover a aprendizagem coletiva e a fortalecer as relações entre professores e estudantes.

Os facilitadores locais confirmaram que os professores utilizaram uma série de práticas de avaliação formativa durante o projeto para apoiar a aprendizagem dos estudantes. De modo geral, os facilitadores compartilharam que os professores enfatizaram o uso da avaliação para oferecer instrução responsiva com base nos pontos fortes e nas necessidades dos estudantes e favoreceram abordagens de avaliação formativa que os ajudaram a monitorar a aprendizagem dos estudantes e fornecer feedback regular. Além disso, os professores utilizaram estratégias de avaliação formativa que aumentaram o engajamento e a autonomia dos estudantes em sua aprendizagem e promoveram ambientes de aprendizagem seguros para que os estudantes expressassem falta de compreensão e aceitassem feedback.

6.1.3 Resumo dos Benefícios das Práticas de Avaliação Formativa

Os professores relataram uma série de benefícios associados ao uso de práticas de avaliação formativa que foram implementadas neste projeto. Benefícios relacionados ao desempenho e aprendizagem do aluno, (b) confiança e autoestima do aluno, (c) desenvolvimento metacognitivo



do aluno, e (d) conhecimento do professor de processos de avaliação, critérios e feedback. A maioria dos professores reportou benefícios para a aprendizagem do aluno, melhora do desempenho do aluno e aumento da sua autonomia. Além disso, os professores compartilharam que o uso de práticas de avaliação formativa aumentou a confiança e autoestima dos estudantes na aprendizagem. Por meio da avaliação formativa, os estudantes também desenvolveram metacognição, conforme observado através de maior consciência de seu próprio conhecimento, obtiveram uma melhora na autorreflexão e autocorreção. Em alguns casos, as práticas de avaliação formativa aumentaram a participação e motivação do estudante em sala de aula, com níveis mais altos de comunicação e socialização do estudante e alguns casos de liderança do estudante.

Junto com esses benefícios para os estudantes, os professores também compartilharam impactos positivos da avaliação formativa em suas práticas de ensino. Os professores relataram com frequência que a avaliação formativa apoiou a aprendizagem focada em critérios, aumentou seu conhecimento dos níveis de desempenho dos estudantes, possibilitou uma instrução responsiva adaptada aos pontos fortes e às necessidades dos estudantes, e permitiu um feedback construtivo para fazer a aprendizagem dos estudantes avançar. Além dos benefícios relacionados ao professor, os professores compartilharam que a avaliação formativa promoveu mudanças positivas na cultura de sala de aula, com aprendizagem coletivo mais frequente, o surgimento da mentalidade voltada à melhoria (ou seja, mentalidade de crescimento), e fortaleceu o relacionamento entre professores e estudantes.

Os facilitadores locais também identificaram diversos impactos positivos das práticas de avaliação formativa dos professores nos estudantes, espelhando os benefícios das práticas de avaliação formativa compartilhadas pelos professores. Os facilitadores relataram uma melhora na aprendizagem e no desempenho do estudante, incluindo maior engajamento, motivação e confiança dele; aumentou o sentimento de apropriação do aluno; aumento a metacognição do aluno; e aumentou o conforto do aluno ao usar de lacunas de aprendizagem e erros como oportunidades para a aprendizagem e o crescimento. De acordo com os facilitadores, as práticas de avaliação formativa também contribuíram para um ambiente de aprendizagem mais positivo e solidário em uma cultura de aprendizagem mais colaborativa e centrada no aluno.

6.2 Processos de Desenvolvimento e Aprendizagem Profissional para Apoiar as Práticas de Avaliação Formativa

Esta seção relata os processos de aprendizagem profissional que apoiaram as práticas e a aprendizagem da avaliação formativa dos professores em resposta à pergunta 2 da pesquisa e suas subperguntas relacionadas

2. Nos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores, quais processos de aprendizagem profissional apoiaram as práticas de avaliação formativa dos professores?

- a) De que maneira os professores foram apoiados no desenvolvimento e implementação das práticas de avaliação formativa? (por ex., em Círculos de Aprendizagem, em suas escolas e salas de aula)
- b) O que ajudou ou dificultou a implementação eficaz das práticas de avaliação formativa?



As fontes de dados utilizadas para informar esta seção incluem as respostas dos participantes do projeto do Questionário Inicial e Final do Professor, Questionário do Quadro de Codificação do Professor, Questionário do Facilitador Local, Questionário do Representante de Sindicato Local, e Questionário do Pesquisador Nacional assim como o Relatório Nacional Parte 2: Perfil Final do País de cada país participante.

6.2.1 Suportes para a Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional

As seções a seguir apresentam as perspectivas do professor, do facilitador local, do representante de Sindicato local e do pesquisador nacional sobre os suportes para a aprendizagem profissional que contribuíram para o engajamento dos professores no projeto e para a aprendizagem sobre práticas de avaliação formativa. Os facilitadores locais também compartilharam os suportes profissionais que os ajudaram a facilitar o desenvolvimento profissional dos professores participantes.

6.2.1.1 Suportes para Engajamento dos Professores na Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional

Os resultados do Questionário Inicial e Final do Professor destacaram as experiências de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores antes e depois do projeto T3LFA. Nos questionários, foi pedido que os professores classificassem como suas experiências de desenvolvimento profissional refletiam características com base nas pesquisas de aprendizagem e desenvolvimento profissional eficazes identificadas em nossa [Revisão da Literatura](#) (Campbell et al., 2022) e detalhadas no Capítulo 2:

- Conectadas com minhas prioridades profissionais para apoiar a aprendizagem dos meus estudantes.
- Diferenciadas para incluir a consideração das minhas experiências de aprendizagem e desenvolvimento profissional e do contexto em que trabalho.
- Ofereceram conteúdo útil e relevante ligado à minha aprendizagem profissional e prioridades de desenvolvimento.
- Envolveram investigação e aprendizagem profissional colaborativa para desenvolver minha experiência profissional.
- Forneceram recursos financeiros, tempo e recursos especializados para permitir que eu participasse da aprendizagem e desenvolvimento profissional.
- Apoiadas pelos líderes escolares.

Os resultados dos Questionário Inicial e Final do Professor quanto às pontuações que eles atribuem a suas experiências de aprendizagem e desenvolvimento profissional são apresentados na Tabela 13 e descritos abaixo.



Tabela 13

Pontuação Média nos Questionários Inicial e Final do Professor quanto à Qualidade da Experiência Prévia de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional

Itens (Pergunta 9-Inicial vs. Pergunta 10-Final) Escala: De modo algum (1) a Em grande medida (5)	Média Questionário Inicial (DP)	Média Questionário Final (DP)
Estava conectada com minhas prioridades profissionais para apoiar a aprendizagem dos meus estudantes.	4.29(.85)	4.49(.76)*
Foi diferenciada para incluir a consideração das minhas experiências de aprendizagem e desenvolvimento profissional e do contexto em que trabalho.	3.80(.99)	4.06(.94)*
Ofereceu conteúdo útil e relevante ligado à minha aprendizagem profissional e prioridades de desenvolvimento.	4.04(.95)	4.24(.83)
Envolveu investigação e aprendizagem profissional colaborativa para desenvolver minha experiência profissional.	3.96(1.00)	4.16(.99)
Forneceu recursos financeiros, tempo e recursos especializados para permitir que eu participasse da aprendizagem e desenvolvimento profissional.	3.45(1.26)	3.66(1.29)
Foi apoiada pelos líderes escolares.	3.60(1.24)	3.58(1.38)

Observação. Questionário Inicial n = 165-167; Questionário Final n = 119-121. O asterisco indica que a diferença das médias é estatisticamente significativa ($p < 0,05$).

A pontuação atribuída pelos professores sobre o grau em que suas experiências de aprendizagem profissional refletiram características baseadas em pesquisa a respeito de aprendizagem e desenvolvimento profissional eficazes ficou acima da média no início do projeto, sendo que as médias do Questionário do Professor variaram de 3,45 (DP = 1,26) a 4,29 (DP = 0,85). Ao final do projeto, a pontuação dos professores para cinco das seis características de aprendizagem e desenvolvimento profissional eficazes aumentou; no entanto, “foi apoiado por líderes escolares” diminuiu ligeiramente de 3,60 (DP = 1,24) para 3,58 (DP = 1,38). Essas tendências indicam que as experiências de aprendizagem e desenvolvimento prévias dos professores estavam, de modo geral, alinhadas com as seis características eficazes identificadas, mas o modelo de Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores proporcionou uma melhor experiência para os professores. Entretanto, os desvios padrão para os resultados dos Questionários Inicial e Final foram altos, variando de 0,76 a 1,38, com destaque para a importante variação nas experiências de aprendizagem profissional dos professores antes e depois do projeto.

Um teste t de amostras independentes (pressupondo variâncias desiguais) foi utilizado para comparar as médias das pontuações para todas as seis características entre o Questionário Inicial e Final. Dois aumentos foram significativos. Primeiro, “estava conectada com minhas prioridades profissionais para apoiar a aprendizagem dos meus estudantes” aumentou de 4,29 (DP = 0,85) para 4,49 (DP = 0,76); essa diferença foi significativa em $t(267) = -2,069$, $p = 0,039$. Segundo, “foi diferenciada para incluir a consideração das minhas experiências de aprendizagem e desenvolvimento profissional e do contexto em que trabalho” aumentou de 3,80 (DP = 0,99) para 4,06 (DP = 0,94); essa diferença foi significativa em $t(255) = -2,231$,

$p = 0,027$. Esses aumentos significativos indicam que o modelo de Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores proporcionou aos professores uma aprendizagem e desenvolvimento profissional mais conectados a suas prioridades profissionais em apoio à aprendizagem dos estudantes e mais diferenciados para suas necessidades e contexto em comparação com suas experiências anteriores de aprendizagem profissional.

Os facilitadores locais, representantes sindicais locais e pesquisadores nacionais compartilharam que os Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores deram apoio à aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor permitindo que eles tenham oportunidades regulares de aprender de forma colaborativa de acordo com a estrutura orientadora do modelo. Os Círculos demonstraram ser um espaço seguro para os professores criarem laços relevantes e construir confiança com o tempo. Enquanto os facilitadores e professores construíram relações de confiança uns com os outros e desenvolveram seu conhecimento coletivo a respeito das práticas de avaliação formativa, as discussões nos Círculos se tornaram cada vez mais ricas e abertas. Além disso, os facilitadores notaram o surgimento de uma liderança entre os professores participantes à medida que o conhecimento e a confiança na avaliação formativa dos professores aumentavam. Os representantes sindicais locais e os pesquisadores nacionais também enfatizaram o papel fundamental dos facilitadores na aprendizagem profissional dos professores. Os facilitadores ofereceram orientação e apoio essenciais para todas as atividades do Círculo de Aprendizagem, promovendo a aprendizagem e reflexão do professor ao mesmo tempo em que também criaram um espaço seguro para os professores compartilharem seus dilemas e desafios de ensino e avaliação e decidirem sobre os próximos passos.

6.2.1.2 Apoio para o Uso pelos Professores de Práticas de Avaliação Formativa

No Questionário Final do Professor, os professores relataram que o projeto forneceu apoio a seus objetivos de aprendizagem profissional relacionados à avaliação formativa e liderança incentivada pelo professor. Eles enfatizaram que colaborar com os colegas do Círculo de Aprendizagem foi essencial para ajudá-los a aprender a respeito da avaliação formativa e implementá-la. Com o tempo, essa colaboração profissional aumentou a confiança dos professores em utilizar práticas de avaliação formativa em sala de aula, o que levou a uma melhor aprendizagem e realização dos estudantes. Conforme os professores observavam os benefícios de ensino e aprendizagem da avaliação formativa, alguns deles também adquiriram confiança para assumir papéis de liderança em suas escolas. De maneira específica, eles passaram a conversar sobre os benefícios e as práticas de avaliação formativa com colegas e líderes escolares que não estavam envolvidos no projeto, e ajudaram ativamente a disseminar as práticas de avaliação formativa nas salas de aula.

Os facilitadores locais afirmaram que o acesso dos professores ao ambiente estruturado e de apoio dos Círculos de Aprendizagem foi fundamental para desenvolver sua confiança e disposição para experimentar novas práticas de avaliação formativa em sala de aula. Os facilitadores destacaram a importância de os professores se concentrarem no objetivo comum de utilizar a avaliação formativa para apoiar a aprendizagem dos estudantes, com a liberdade de experimentar uma variedade de práticas de avaliação formativa em diferentes contextos. Nas sessões do Círculo de Aprendizagem, os facilitadores observaram que o diálogo e o feedback entre os professores os ajudaram a desenvolver, refinar e expandir suas respectivas práticas de avaliação formativa. Além disso, os professores que estavam enfrentando



desafios semelhantes na implementação da avaliação formativa ofereceram uns aos outros apoio emocional que colaborou para que se mantivessem motivados e continuassem a desenvolver e utilizar práticas de avaliação formativa em suas salas de aula. Com o tempo, os facilitadores perceberam que o foco dos professores mudou dos resultados da avaliação (por ex., atribuição de notas e medição) para processos de aprendizagem voltados para o crescimento. Essa mudança permitiu que os professores adotassem uma abordagem ao ensino e aprendizagem mais dinâmica, responsiva e centrada no aluno fundamentada em princípios e práticas de avaliação formativa. Essa nova abordagem não beneficiou apenas a aprendizagem dos estudantes e as culturas em sala de aula, mas também melhorou o feedback dos professores dados aos estudantes, pais, administradores escolares e outras partes interessadas do segmento educacional.

Os facilitadores locais elaboraram sobre como os Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores apoiaram a liderança docente e a disseminação de práticas formativas nos respectivos contextos dos professores. Conforme os professores participantes ganhavam confiança do seu conhecimento e prática de avaliação formativa, eles passaram a assumir papéis de liderança junto a seus colegas professores que não estavam envolvidos no projeto T3LFA. No nível da sala de aula, a liderança do professor esteve evidente de diversas formas, inclusive com professores participantes compartilhando ativamente com colegas suas experiências e aprendizagem da avaliação formativa, com mentoria de colegas que eram menos experientes em avaliação formativa, e com o engajamento em projetos conjuntos com foco em avaliação formativa com colegas. A liderança de alguns professores também se estendeu ao nível escolar, com os professores participantes defendendo o uso da avaliação formativa para informar as decisões e objetivos da escola. O projeto também conferiu autonomia a alguns professores para colaborativamente encontrar soluções para problemas educacionais de contexto específico para além da avaliação formativa e liderar mudança em sua escola, distrito ou comunidade mais ampla.

6.2.1.3 Suporte para o Engajamento de Facilitadores Locais na Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores

Os facilitadores locais reconhecem diversos elementos de suporte essenciais para a facilitação da aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores no projeto. Os facilitadores claramente apreciaram os materiais fornecidos para orientar a implementação dos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores (ou seja, [Manual dos Facilitadores](#) e [Guia dos Participantes](#) e outras ferramentas) e a [Revisão da Literatura](#) das práticas de aprendizagem de avaliação formativa e da aprendizagem profissional de professor fornecidos por pesquisadores internacionais no início do projeto. Os facilitadores também valorizaram as sessões iniciais de formação da HertsCam antes do início dos Círculos e as reuniões e suporte contínuos dos treinadores da HertsCam e seus pesquisadores nacionais associados ao projeto. Alguns facilitadores também reconheceram o apoio de seus representantes sindicais locais nas atividades do Círculo de Aprendizagem, suporte financeiro para oficinas, e autonomia no projeto para expandir a gama de estratégias de avaliação formativa discutidas.



6.2.1.4 Suportes para a Participação do País no projeto de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional T3LFA

Os representantes sindicais locais e pesquisadores nacionais relataram uma série de apoios importantes para a participação de seus países no projeto T3LFA. Assim como os facilitadores locais, eles reconheceram o valor dos materiais do projeto fornecidos para orientar a implementação (ou seja, [Manual dos Facilitadores](#) e [Guia dos Participantes](#) e outras ferramentas) e a [Revisão da Literatura](#) das práticas de avaliação formativa e da aprendizagem e desenvolvimento profissional de professor fornecidos pelos pesquisadores internacionais para orientar uma compreensão e processo comuns de aprendizagem profissional de avaliação formativa em todos os Círculos de Aprendizagem. Ademais, os representantes sindicais locais e os pesquisadores nacionais enfatizaram a importância de terem treinadores da HertsCam especializados e facilitadores locais qualificados que foram fundamentais na estruturação e facilitação de todas as atividades do Círculo de Aprendizagem. Representantes sindicais locais e pesquisadores nacionais também mencionaram a importância de os facilitadores e professores entenderem as conexões entre ensino, avaliação e aprendizagem do estudante e de fazerem dos estudantes o ponto de partida para a aprendizagem profissional.

6.2.2 Desafios de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional

Apesar dos diversos suportes para o engajamento dos professores na aprendizagem profissional e uso de práticas de avaliação formativa, os professores também enfrentaram desafios no projeto T3LFA. As seções a seguir destacam esses desafios do professor, do facilitador local, do representante de Sindicato local e perspectivas do pesquisador nacional.

6.2.2.1 Desafios para o Uso pelos Professores da Avaliação Formativa

No Questionário Final do Professor, os professores compartilharam desafios para incorporar práticas de avaliação formativa em suas salas de aula (ver Tabela 14). O maior desafio enfrentado pelos professores foi a falta de um desenvolvimento profissional em nível sistêmico que dê apoio ao conhecimento, crenças e práticas de avaliação formativa ($M = 3,24$, $DP = 1,45$), sendo que 46,67% dos professores consideram essa uma barreira moderada ou significativa para a implementação. Esse desafio foi logo seguido por uma política de avaliação que se concentra em atribuição de notas e avaliação sumativa e não em práticas de avaliação formativa ($M = 3,07$, $SP = 1,60$), sendo que 46,28% dos professores citaram que essa é uma barreira de implementação moderada a significativa. Embora muitos professores participantes não tiveram acesso à tecnologia digital, o desafio menos relatado entre os professores foi a acessibilidade à tecnologia digital para apoiar as práticas de avaliação formativa ($M = 2,21$, $DP = 1,72$), sendo que 30,18% dos professores classificaram a falta de acesso à tecnologia digital como sendo uma barreira moderada a significativa para a implementação. Claramente, todos os desvios padrão das experiências dos professores com as barreiras foram altos, variando de 1,35 a 1,72, indicando variação substancial nos desafios dos professores na incorporação de práticas de avaliação formativa.



Tabela 14

Pontuação Média do Questionário Final do Professor quanto às Experiências com Barreiras para Incorporar Avaliação Formativa em Sala de Aula

Itens (Pergunta 9-Final) Escala: Inexistente (0) a Uma Barreira Significativa (5)	Média do Questionário Final (DP)	Frequência (%) para moderada ou Barreira Significativa
Política de avaliação que se concentra em atribuição de notas e avaliação sumativa e não em práticas de avaliação formativa	3.07(1.60)	46.67
Falta de um desenvolvimento profissional em nível sistêmico que apoia o conhecimento, crenças e práticas de avaliação formativa	3.25(1.35)	46.28
O ensino é movido e motivado por testes em larga escala (ou seja, estadual/nacional)	2.78(1.71)	42.50
Adoção seletiva de práticas de avaliação formativa em vez de assumir integralmente uma prática de ensino movida por feedback e liderada pelo aluno	2.55(1.52)	31.94
Acessibilidade de tecnologia digital para apoiar as práticas de avaliação formativa.	2.21(1.72)	30.18

Observação. Questionário Final n = 116-121.

Os facilitadores locais observaram uma série de desafios para os professores na identificação e implementação de práticas de avaliação formativa associadas com suas orientações de avaliação, implementação em sala de aula e influências de contexto.

Orientações em Avaliação Formativa

Inicialmente, os facilitadores observaram orientações diversas em relação à avaliação formativa entre os professores participantes, com base na experiência dos professores, contextos escolares, população estudantil e crenças sobre avaliação. Essas diferenças nas orientações dos professores em relação à avaliação formativa em algumas ocasiões foram um desafio para o trabalho colaborativo e as discussões durante os Círculo de Aprendizagem para professores e facilitadores. Além disso, alguns professores tiveram dificuldade de diferenciar abordagens pedagógicas (por ex., trabalho em grupo) de práticas de avaliação formativa (por ex., incluir feedback entre pares no trabalho em grupo), e planejaram e implementaram a abordagem pedagógica sem a integração explícita da avaliação formativa.

Implementação em Sala de Aula

Em seguida, os facilitadores identificaram os principais desafios entre os professores em relação à implementação prática de avaliação formativa. Muitos professores enfrentaram embaraços para integrar a avaliação formativa em suas aulas e usá-la para informar a respeito de sua instrução. Os desafios de implementação específicos de sala de aula incluíam identificar práticas de avaliação formativa apropriadas com base nas necessidades dos estudantes, série, ou restrições curriculares; incorporar a avaliação formativa nas rotinas definidas de salas de aula; combinar diversas práticas de avaliação formativa para apoiar os estudantes em diferentes níveis; usar a avaliação formativa em turmas grandes; e assegurar que os estudantes entendam como integrar a avaliação formativa.



Fatores Contextuais

Por fim, fatores contextuais influenciaram a prática e aprendizagem de avaliação formativa dos professores no projeto. Os facilitadores observaram recorrentemente a falta de apoio da liderança escolar e a falta de interesse de colegas professores no objetivo do projeto de aumentar e disseminar as práticas de avaliação formativa nas salas de aula e nas escolas. Por essa razão, alguns professores participantes precisaram se conectar com outros professores com ideias afins fora do seu contexto escolar para poder aprofundar a prática e aprendizagem de avaliação formativa no intervalo das sessões do Círculo de Aprendizagem. No entanto, a alta carga de trabalho dos professores limitou o tempo que eles tiveram para se dedicar à reflexão profissional e à colaboração sobre a implementação de práticas de avaliação formativa fora das sessões dos Círculos de Aprendizagem. Além disso, as pressões externas das avaliações em larga escala obrigatórias em muitos contextos escolares contribuíram para a resistência às práticas de avaliação formativa entre líderes escolares, colegas, estudantes e pais.

Os facilitadores locais e professores abordaram coletivamente os desafios associados da implementação em sala de aula das práticas de avaliação formativa. Antes de tudo, os facilitadores concederam tempo durante as sessões do Círculo de Aprendizagem para que os professores discutissem os desafios que estavam enfrentando em relação à implementação da avaliação formativa em suas salas de aula. Em seguida, os facilitadores e professores identificaram coletivamente soluções para esses desafios e abordagens com passo a passo para orientar os objetivos dos professores e as próximas etapas na prática. Para lidar com as restrições de tempo em sala de aula, os professores muitas vezes decidiram implementar práticas de avaliação formativa eficientes, como bilhetes de entrada/ saída ou polegares para cima/polegares para baixo. Frequentemente os professores tiveram a liberdade de estabelecer metas individuais através de diálogos com seus colegas do Círculo de Aprendizagem, que renderam resultados positivos em sala de aula. Alguns professores também se valeram de observações para aprender com seus pares que tinham mais experiência em avaliação formativa.

Em alguns Círculos de Aprendizagem, os facilitadores criaram subgrupos de professores com base nas séries, contextos escolares e prioridades de aprendizagem profissional deles para lidar com orientações divergentes do professor quanto à avaliação. Os facilitadores trabalharam com grupos pequenos para desenvolver práticas e conhecimento de avaliação formativa dos professores antes de reunir todos esses grupos pequenos para discussões do Círculo de Aprendizagem. Esses grupos pequenos proporcionaram uma oportunidade de reflexões facilitadas sobre como as crenças, contextos e experiências dos professores impactaram sua orientação e implementação da avaliação formativa.

6.2.2.2 Desafios dos Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional

Além dos desafios enfrentados pelos professores na identificação e implementação de práticas de avaliação formativa, os facilitadores locais relataram desafios associados aos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional utilizados no projeto, a saber, o conteúdo das sessões dos Círculos de Aprendizagem e a modalidade de colaboração entre professores.

Conteúdo de Aprendizagem Profissional

Com relação ao conteúdo, todos os facilitadores compartilharam que os materiais e atividades fornecidos pelo projeto T3LFA foram muito demorados e limitaram o tempo disponível para discussões abertas entre professores e facilitadores durante as sessões do Círculo de Aprendizagem. Além disso, a falta de familiaridade inicial dos facilitadores e professores com os termos e as práticas de avaliação formativa foram um desafio em todos os países participantes.



Os facilitadores queriam mais orientação quanto aos processos e metas de aprendizagem e desenvolvimento profissional do projeto, além de mais materiais sobre avaliação formativa, para garantir entendimento comum e coerente para si próprios e para os professores que estavam sendo apoiados por eles. Muitos facilitadores também compartilharam que os materiais e atividades do Círculo de Aprendizagem disponibilizados pelo projeto precisaram ser adaptados para corresponder às necessidades contextuais (por ex., idioma de preferência, terminologia educacional, cultura de sala de aula). Alguns facilitadores também notaram que os materiais e atividades do Círculo de Aprendizagem precisavam ser mais práticos para apoiar o engajamento dos professores no projeto e monitorar a participação de seus países.

Modalidade de Aprendizagem Profissional. Paralelamente ao conteúdo do Círculo de Aprendizagem, alguns facilitadores compartilharam que a modalidade de aprendizagem profissional foi um desafio. A distância entre os professores participantes em alguns países provou ser um desafio para que participassem de atividades colaborativas. Alguns facilitadores utilizaram colaboração on-line para envolver professores participantes de regiões geograficamente diversas; entretanto, em alguns casos, a baixa qualidade da conexão de internet tornou-se um obstáculo. Além disso, embora a colaboração on-line permitiu que mais professores participasse do projeto, os laços criados entre os professores dos formatos on-line não foram tão estreitos como com os professores que colaboraram presencialmente.

Para abordar os desafios associados aos processos do Círculo de Aprendizagem, os facilitadores locais compartilharam que poderiam ter se beneficiado de mais apoio no projeto, notavelmente mais ferramentas práticas, apoio à facilitação e colaboração digital. Em termos de ferramentas, os facilitadores teriam valorizado ferramentas de análise de dados, planos de aulas personalizáveis, estruturas de observação entre pares, estratégias de engajamento de aluno, e ferramentas de avaliação. Para melhorar a facilitação da aprendizagem profissional dos professores, os facilitadores sugeriram treinamento de competência cultural, programas de mentorias e mecanismos estruturados de feedback para um apoio contínuo. Com o objetivo de aumentar a colaboração entre os Círculos de Aprendizagem, os facilitadores recomendaram plataformas de colaboração virtual para os participantes e uso de ferramentas digitais para compartilhamento de informações de maneira mais eficaz, seja entre participantes ou não do projeto.

6.2.3 Recomendações dos Participantes sobre Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional

As seções a seguir apresentam as recomendações do facilitador local, do representante de sindicato local e do pesquisador nacional sobre aprimorar a aprendizagem profissional dos professores em avaliação formativa usando o modelo de Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores.

6.2.3.1 Recomendações do Facilitador Local para Desafios de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional

Dicas para Facilitar os Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores

Os facilitadores locais ofereceram as seguintes recomendações aos facilitadores dos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores, agrupadas em dois temas-chave: (a) construção de relações colaborativas de confiança, e (b) foco nos interesses e necessidades dos professores.



Promoção de Relações Colaborativas e de Confiança

- Crie um ambiente seguro e de baixo risco com base na confiança para que os professores se sintam suficientemente confiantes em compartilhar suas ideias, conhecimentos e práticas e refletir sobre seus vieses.
- Tenha interesse pelos professores, por conhecê-los e a suas realidades profissionais.
- Ouça os professores para apoiá-los integralmente e valorize suas variadas contribuições.
- Deixe que os professores venham até você antes de sugerir ajuda ou oferecer recomendações e, assim, não interromper o crescimento dos professores.
- Incentive os professores a construir e fortalecer relações positivas uns com os outros.
- Incentive a participação ativa dos professores nos Círculos.
- Ofereça apoio contínuo aos professores entre a realização dos Círculos.

Foco nos Interesses e Necessidades dos Professores

- Use os problemas enfrentados pelos professores como pontos de partida para conversas; reflita sobre o que eles desejam e precisam na aprendizagem profissional.
- Combine teoria e prática para apoiar o engajamento significativo dos professores.
- Desenvolva uma abordagem estruturada para as sessões ao mesmo tempo em que deixa espaço para flexibilidade.
- Estabeleça expectativas e objetivos claros para as atividades do Círculo de Aprendizagem.
- Use abordagens de instrução variadas para facilitar a aprendizagem dos professores.
- Disponibilize materiais relevantes e aplicáveis para apoiar a aprendizagem dos estudantes.
- Ofereça aos professores modelos de práticas eficazes.
- Ajuste as sessões com base no feedback dos participantes do Círculo de Aprendizagem.
- Compartilhe conhecimento com os professores participantes entre a realização das sessões do Círculo de Aprendizagem.
- Incentive professores a aplicar o conhecimento e competências adquiridas durante as sessões do Círculo de Aprendizagem em suas salas de aula.

Dicas para os Participantes dos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores

Os facilitadores locais também ofereceram diversas recomendações para professores participantes dos Círculo de Aprendizagem Conduzidos pelo Professor, essas focadas em avaliação formativa e agrupadas em dois temas-chave: (a) participar ativamente na colaboração profissional, e (b) comprometer-se a mudar a prática de avaliação formativa.

Participação ativa em Colaboração Profissional

- Mantenha a mente aberta e o desejo de refletir e reavaliar suas práticas de avaliação formativa e abordagens de ensino.

- Compartilhe abertamente suas experiências de avaliação e de ensino com os participantes do Círculo de Aprendizagem.
- Colabore e aprenda com os participantes do Círculo de Aprendizagem.
- Valorize a oportunidade da aprendizagem profissional colaborativa.

Comprometimento com a Mudança da Prática de Avaliação Formativa

- Reconheça que avaliação formativa é uma abordagem flexível que depende dos professores, estudantes e do contexto em que estão inseridos.
- Perceba que a avaliação formativa deve ser personalizada para as necessidades e competências dos estudantes de forma que nenhuma criança fique para trás.
- Experimente na prática novas aprendizagens sobre avaliação formativa.
- Registre seu próprio progresso em prática de avaliação formativa e o impacto da avaliação formativa nos estudantes.
- Busque feedback regular para melhorar sua prática de avaliação formativa.
- Defenda o uso de avaliação formativa entre pares na sua escola, distrito ou comunidade.

Dicas para Conseguir Apoio do Governo e Institucional para os Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores

Os facilitadores locais ofereceram diversas recomendações sobre como convencer os governos a oferecerem mais apoio institucional para aprendizagem profissional colaborativa do professor, como os Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores. Essas dicas se enquadram em duas categorias: (a) comunicação de impactos positivos, e (b) envolvimento das principais partes interessadas.

Comunicação de Impactos Positivos

- Comece no nível local mostrando impactos positivos embasados por evidências da avaliação formativa nas escolas e na comunidade.
- Compartilhe publicamente os sucessos de utilizar avaliação formativa e informe os Ministérios da Educação a respeito desses feitos.
- Destaque as melhores práticas e histórias de sucesso.
- Realize um questionário sobre o uso e conhecimento dos professores de avaliação formativa para identificar e comunicar as áreas de melhorias e necessidades de aprendizagem profissional.

Participação das Principais Partes Interessadas

- Incentive esforços coordenados entre diferentes partes interessadas relevantes (por ex., acadêmicos, representantes de professores, autoridades educacionais, professores).
- Envolver os sindicatos dos professores para apoiar a aprendizagem profissional colaborativa dos professores e o desenvolvimento de iniciativas focadas na avaliação formativa.

- Convide representantes de autoridades educacionais para participar das sessões dos Círculo de Aprendizagem e seguir a evolução dos professores.
- Expanda as oportunidades de treinamento de professores no uso de avaliação formativa para observar os resultados positivos recorrentes.

6.2.3.2 Recomendações dos Representantes de Sindicato Local e do Pesquisador Nacional para Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional

Os representantes sindicais locais e os pesquisadores locais também compartilharam as seguintes “lições aprendidas” com a participação de seus países nos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores. Essas lições se enquadram em três categorias: (a) disponibilização de apoio estrutural e sistêmico para a aprendizagem profissional, (b) priorização do envolvimento e necessidades de aprendizagem profissional do professor, e (c) resolução das barreiras para a aprendizagem profissional do professor¹³.

Disponibilização de Apoio Estrutural e Sistêmico para a Aprendizagem Profissional

- O envolvimento de todas as partes interessadas e a conscientização delas do valor do projeto contribui para o seu sucesso.
- É necessário o apoio das autoridades para proporcionar oportunidades de desenvolvimento profissional adequadas para todos os professores.
- A profissão docente precisa ser valorizada por todas as partes interessadas.
- A liderança e competência do facilitador são essenciais para o sucesso do modelo do Círculo de Aprendizagem.
- Os facilitadores devem assegurar um ambiente seguro e inclusivo e definir objetivos claros nos Círculos de Aprendizagem.
- As sessões de aprendizagem profissional presenciais parecem ser mais eficazes para os professores do que sessões virtuais.

Priorização do Envolvimento e Necessidades de Aprendizagem Profissional do Professor

- A motivação e autonomia do professor são fundamentais para o sucesso da aprendizagem profissional.
- A motivação e compreensão dos professores do valor da avaliação formativa são fundamentais.
- O conhecimento inicial dos professores sobre avaliação formativa deve ser o ponto de partida da aprendizagem profissional.
- Os professores se beneficiam da aprendizagem sobre as práticas de avaliação formativa que são aplicáveis e relevantes em diversos contextos (por ex., séries, matérias).
- A construção conjunta de conhecimento entre os participantes do Círculo de Aprendizagem apoia a mudança na avaliação, compreensão, práticas e modos de pensar dos professores.

¹³ Para recomendações mais detalhadas de cada país participante, ver o relatório do Estudo de Caso do País no Apêndice C.



As ferramentas e materiais fornecidos durante as sessões de aprendizagem profissional precisam ser suficientemente relevantes e práticas para os professores.

- Os professores gostam de ser ouvidos e de ter suas contribuições levadas em consideração pelos participantes do Círculo de Aprendizagem.
- Os professores precisam de tempo adequado para refletir, planejar, compartilhar e colaborar com os pares do Círculo de Aprendizagem a respeito das práticas de avaliação formativa desenvolvidas e utilizadas.

Resolução das Barreiras para a Aprendizagem Profissional do Professor

- O tempo, a distância, a falta de apoio da liderança escolar, a resistência à mudança, e a baixa qualidade da conexão de internet são problemas comuns que impedem a participação dos professores na aprendizagem profissional.
- A dependência excessiva em avaliação de grande escala (i.e., cultura de provas) pode impedir que os professores usem a avaliação formativa.
- O tempo para a aprendizagem profissional deve ser integrado ao sistema formal para possibilitar a participação de todos os professores interessados.
- Os professores se beneficiariam de espaços profissionalizantes dentro dos sindicatos para conectarem-se, discutirem, avaliarem, refletirem e redefinirem seu trabalho.

6.3 Resumo das Conclusões

Este capítulo apresentou nossas análises de dados e conclusões relacionadas às perguntas abrangentes de pesquisa sobre a implementação e o impacto do projeto T3LFA para aprimorar práticas promissoras de avaliação formativa lideradas por professores, e os processos de aprendizagem profissional e liderança docente que apoiaram essas mudanças nas práticas dos professores.

As conclusões indicam melhoras muito positivas na confiança dos professores e na incorporação de prática para uso dos professores de estratégias de avaliação formativa eficazes e práticas relacionadas nas categorias de Intenções de Aprendizagem e Critérios de Sucesso, Questionamento e Discussão em Sala de Aula, e Autoavaliação e Avaliação entre Pares durante o projeto TLFA. As conclusões relativas à implementação da avaliação formativa pelos professores incluem os objetivos declarados pelos professores para as avaliações formativas que utilizaram, exemplos de práticas promissoras implementadas com benefícios relatados para os estudantes e professores, e as razões que priorizam o aluno declaradas pelos professores para o uso dessas práticas. Uma série de benefícios foi relatada para os estudantes, incluindo melhorias na aprendizagem, progressão, confiança, autonomia e desempenho acadêmico, e para os professores, incluindo maior conhecimento e uso de avaliações formativas com melhorias no ensino e no poder do feedback para fornecer apoios oportunos e diferenciados aos estudantes e para comunicar o progresso de aprendizagem dos estudantes aos pais/cuidadores.

De modo semelhante, as conclusões também indicam melhorias positivas nos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional para apoiar as práticas de avaliação formativa dos professores. A experiência dos professores com o aumento do apoio à aprendizagem e



desenvolvimento profissional eficazes por meio do projeto T3LFA é discutida, o que beneficiou o envolvimento dos professores na aprendizagem profissional, o desenvolvimento da liderança docente e o uso de práticas de avaliação formativa promissoras. Também são identificadas a importância do apoio ao envolvimento de facilitadores locais no modelo de aprendizagem e desenvolvimento profissional do T3LFA, e a participação dos países neste projeto.

No entanto, também são observados desafios para o uso de avaliação formativa pelos professores e para processos efetivos de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Essencialmente, o maior desafio identificado (por quase metade dos professores participantes) foi a falta de desenvolvimento profissional abrangente em todo o sistema que apoie o conhecimento, as crenças e as práticas em avaliação formativa. Portanto, as recomendações dos participantes do projeto, incluindo facilitadores locais, representantes sindicais locais e pesquisadores nacionais, que concluem este capítulo são vitais para o desenvolvimento futuro da abordagem de aprendizagem e desenvolvimento profissional do T3LFA em escala, dentro e entre países. No próximo capítulo, apresentamos nossas conclusões da pesquisa internacional geral do T3LFA e propomos as principais lições aprendidas até o momento e para informar futuras ações e defesa.



Capítulo 7: Conclusões e Principais Lições

O projeto T3LFA forneceu uma aprendizagem e desenvolvimento profissional facilitados para promover a liderança dos professores na melhoria educacional, com foco no aumento da confiança, compreensão e uso de práticas de avaliação formativa para beneficiar a aprendizagem e o progresso dos estudantes. O projeto T3LFA foi implementado ao longo de três anos (2020-2023) em sete países: Brasil, Costa do Marfim, Gana, Malásia, Coreia do Sul, Suíça e Uruguai, abrangendo quatro continentes. Este relatório final de pesquisa internacional apresenta conclusões de um estudo de múltiplos métodos que coletou dados de participantes do projeto, incluindo professores, facilitadores locais, representantes sindicais locais e pesquisadores nacionais (ver Capítulo 4 para detalhes). Com base nas conclusões apresentadas no Capítulo 6, este capítulo final discute as conclusões gerais da pesquisa internacional sobre a implementação, experiências e resultados do projeto T3LFA. Este capítulo também identifica as principais lições a serem consideradas no desenvolvimento futuro deste projeto e de atividades semelhantes de apoio ao desenvolvimento profissional, aprendizagem e liderança de professores; o uso de práticas de avaliação formativa eficazes; e o engajamento de sindicatos de professores em colaboração com parceiros locais, nacionais e internacionais para avançar mudanças educacionais positivas lideradas por professores e focadas nos estudantes.

Duas perguntas principais da pesquisa nortearam a pesquisa internacional e nacional dos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores:

- 1. Nos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores, quais práticas promissoras de avaliação formativa conduzidas por professores foram identificadas?***
- 2. Nos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores, quais processos de aprendizagem profissional e liderança docente apoiaram as práticas de avaliação formativa dos professores?***

A teoria de ação que sustenta o projeto T3LFA é que, por meio do envolvimento em aprendizagem e desenvolvimento profissional eficazes para promover as competências de liderança dos professores e seu conhecimento e práticas de avaliação formativa, práticas de avaliação formativa conduzidas por professores serão desenvolvidas e experimentadas, e práticas eficazes serão posteriormente implementadas em salas de aula para beneficiar os estudantes e sua aprendizagem. Essa teoria de ação é consistente com meta-análises e revisões da implementação e impacto da aprendizagem e desenvolvimento profissional, que indicam que o efeito do desenvolvimento profissional é mediado por um processo de mudanças, primeiro, na autoeficácia, conhecimento profissional e práticas dos professores e, segundo, na aprendizagem e desempenho dos estudantes (Garrett et al., 2021). Portanto, começamos discutindo as conclusões e implicações relativas aos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores como um modelo para aprendizagem e desenvolvimento profissional eficazes e, em seguida, tiramos conclusões sobre as mudanças na confiança e no uso da avaliação formativa pelos professores para beneficiar o engajamento, a autonomia e o aprendizagem dos estudantes.



7.1 Experiências de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional Eficazes

Conforme discutido no Capítulo 2, nossa revisão da literatura de pesquisa sobre aprendizagem e desenvolvimento profissional (ver também Campbell et al., 2022) resultou na identificação das seguintes seis características principais. Aprendizagem e desenvolvimento profissional eficazes:

1. Estão vinculados às prioridades identificadas pelos professores para seu trabalho de apoio às necessidades dos estudantes, melhoria da aprendizagem dos estudantes e aprimoramento dos resultados relacionados aos estudantes.
2. São diferenciados para os valores profissionais, experiências e trabalho dos professores em seus contextos escolares e de sala de aula.
3. Fornecem conteúdo útil, informado por pesquisa e prática, de qualidade e relevante para as necessidades de desenvolvimento profissional identificadas.
4. Apoiam a aprendizagem profissional ativa fundamentada em evidências, processos de investigação, reflexão crítica e aprendizagem profissional colaborativa para valorizar e desenvolver a liderança e a autonomia profissional dos professores.
5. Exigem provisão adequada de financiamento, tempo e recursos especializados.
6. Envolvem lideranças do sistema, da escola e de professores que priorizam e apoiam a importância do desenvolvimento profissional.

O modelo de desenvolvimento profissional dos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores incluiu todas as características acima. Discutimos as conclusões, com base nas evidências da pesquisa internacional e nacional, para cada uma dessas características abaixo e, em seguida, extraímos as principais lições aprendidas para o desenvolvimento futuro do T3LFA e outras abordagens que buscam garantir uma aprendizagem e desenvolvimento profissional eficazes.

7.1.1 Experiências dos Participantes Vinculadas às Características de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional Eficazes

1. Vinculadas às prioridades identificadas pelos professores para seu trabalho de apoio às necessidades dos estudantes, melhoria da aprendizagem dos estudantes e aprimoramento dos resultados relacionados aos estudantes.

No Questionário Final do Professor, foram observados ganhos estatisticamente significativos na resposta dos professores sobre quanto seu desenvolvimento profissional nos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores “estava vinculado às minhas prioridades profissionais para apoiar a aprendizagem dos meus estudantes”; esta também foi a resposta mais prevalente. Consistente com a literatura de pesquisa sobre estratégias eficazes de avaliação formativa e aprendizagem e desenvolvimento profissional eficazes (ver Capítulo 2), os professores participantes do projeto T3LFA afirmaram com maior frequência que desejavam melhorar seu conhecimento e prática de avaliação formativa, usar a avaliação formativa para melhor apoiar os estudantes e aprimorar os resultados dos estudantes por meio da avaliação formativa. Os objetivos dos professores também incluíam aumentar o engajamento e a autonomia dos estudantes na sua própria aprendizagem. Os facilitadores locais



identificaram ainda que a maioria dos professores queria se concentrar no desenvolvimento do conhecimento holístico, compreensão, competências e valores dos estudantes, usando estratégias de avaliação diferenciadas para a diversidade e necessidades dos estudantes e fornecendo feedback de qualidade para apoiar o progresso dos estudantes. Essa combinação de aumentar tanto a autonomia do professor quanto a autonomia do aluno é um aspecto potente da avaliação formativa eficaz.

Embora o foco prioritário fosse os estudantes, os professores também identificaram metas para suas próprias necessidades profissionais. Os facilitadores observaram que os professores tinham metas de aprendizagem profissional que incluíam o desenvolvimento de novas práticas de avaliação formativa, a aquisição de novos conhecimentos sobre avaliação, tornar-se mais reflexivos em suas abordagens de ensino e melhorar a comunicação a respeito da aprendizagem dos estudantes. Alguns professores também estabeleceram metas para aumentar a colaboração com colegas e melhorar a liderança dos professores. Esses objetivos são consistentes com os objetivos pretendidos do projeto T3LFA de desenvolver o conhecimento, as competências, as práticas instrucionais e a liderança dos professores.

2. Diferenciada para os valores profissionais, experiências e trabalho dos professores em seus contextos escolares e de sala de aula.

No Questionário Final do Professor, houve um aumento estatisticamente significativo na resposta sobre se o desenvolvimento profissional dos professores “foi diferenciado para incluir a consideração das minhas experiências de aprendizagem e desenvolvimento profissional e do contexto em que trabalho” durante os Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores. Embora o modelo geral de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores e o [Quadro de Pesquisa](#) Internacional relacionado (LaPointeMcEwan et al., 2022) tenham permanecido semelhantes em todos os países participantes, foram necessárias adaptações e ajustes para diferentes contextos nacionais e locais, incluindo tradução, terminologia, consideração de políticas existentes e variações em contextos geográficos, comunitários, escolares e de sala de aula.

A diferenciação em termos das avaliações formativas específicas a serem implementadas e refletidas foi importante; por exemplo, os facilitadores destacaram a importância de os professores se concentrarem no objetivo comum de usar a avaliação formativa para apoiar a aprendizagem dos estudantes, com a liberdade de experimentar uma variedade de práticas de avaliação formativa em diferentes contextos. Em alguns Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores, os facilitadores estruturaram intencionalmente grupos de professores que foram diferenciados por seu contexto de trabalho, por exemplo, séries e contextos escolares, ou por visões divergentes da avaliação formativa. Esses grupos pequenos proporcionaram uma oportunidade de reflexões facilitadas sobre como as crenças, contextos e experiências dos professores impactaram sua orientação e implementação da avaliação formativa. Essa diferenciação em pequenos grupos pôde então enriquecer as discussões de todo o Círculo de Aprendizagem, à medida que as experiências entre os grupos de professores foram compartilhadas.

O projeto T3LFA se deu durante um ano letivo. O reconhecimento das experiências de desenvolvimento dos professores e das mudanças em suas atitudes e práticas em relação à avaliação formativa exigiu diferenciação ao longo do tempo dentro do processo dos Círculos



de Aprendizagem Conduzidos por Professores. Por exemplo, os facilitadores perceberam que o foco dos professores mudou dos resultados da avaliação (por ex., atribuição de notas e medição) para processos de aprendizagem voltados para o crescimento e essa foi uma mudança importante para uma abordagem de ensino e aprendizagem com maior priorização do aluno enraizada em práticas e princípios de avaliação formativa.

É importante destacar que os resultados do Questionário Inicial e Final do Professor mostraram altas variações nas experiências de desenvolvimento profissional dos professores. Portanto, é importante que a diferenciação, ao valorizar as diferentes experiências, contextos e necessidades dos professores, seja apropriada, garantindo a consistência de experiências de aprendizagem e desenvolvimento profissional de alta qualidade para todos os participantes.

3. Forneceu conteúdo útil, informado por pesquisa e prática, de qualidade e relevante para as necessidades de desenvolvimento profissional identificadas.

No Questionário Final do Professor, a segunda resposta mais frequente foi que os professores vivenciaram desenvolvimento profissional que “forneceu conteúdo útil e relevante vinculado às minhas prioridades de desenvolvimento profissional”, e isso aumentou através dos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores. Os facilitadores locais, representantes sindicais locais e pesquisadores nacionais comentaram favoravelmente sobre a importância e a utilidade dos materiais fornecidos para informar os Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores. Os materiais desenvolvidos em conjunto e pela HertsCam, incluindo o [Manual dos Facilitadores](#) e o [Guia dos Participantes](#), foram considerados úteis para apoiar a facilitação e os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional. A [Revisão da Literatura](#) sobre aprendizagem e desenvolvimento profissional, liderança dos professores e práticas de avaliação formativa disponibilizada pelos pesquisadores internacionais (Campbell et al., 2022) no início do projeto, também foi considerada útil para apoiar a compreensão e as práticas tanto dos facilitadores quanto dos professores. Além disso, o [Quadro de Pesquisa](#) internacional (LaPointe-McEwan et al., 2022) orientou o projeto internacional como um todo, o trabalho dos pesquisadores nacionais, e a defesa e as ações da Internacional da Educação e dos representantes sindicais.

No entanto, foi necessário encontrar um equilíbrio cuidadoso entre fornecer conteúdo suficiente, relevante e útil, ao mesmo tempo em que se evitava fornecer muito conteúdo obrigatório nas atividades da oficina. Por exemplo, por um lado, os facilitadores desejavam mais materiais para garantir a compreensão consistente da avaliação formativa tanto para eles próprios quanto para os professores envolvidos. Por outro lado, os facilitadores estavam preocupados que abordar o conteúdo incluído no projeto T3LFA consumisse muito tempo e limitasse o tempo disponível para os professores realizarem discussões mais abertas, compartilhem seus aprendizados e abordarem desafios. Em consonância com a importância de diferenciar as experiências de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores, pode ser valioso considerar a diferenciação dos materiais de apoio para os facilitadores, particularmente no que diz respeito ao conhecimento substantivo sobre avaliação formativa eficaz e práticas promissoras relacionadas. Selecionar facilitadores com conhecimento especializado em facilitação e conhecimento de práticas de avaliação formativa pode ser valioso para o futuro desenvolvimento do projeto T3LFA.



4. Apoiou a aprendizagem profissional ativa fundamentada em evidências, processos de investigação, reflexão crítica e aprendizagem profissional colaborativa para valorizar e desenvolver a liderança e a autonomia profissional dos professores.

No Questionário Final do Professor, os professores relataram aumentos na medida em que seu desenvolvimento profissional “envolveu investigação e aprendizagem profissional colaborativa para desenvolver minha expertise profissional” durante os Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores. A concepção dos Círculos é colaborativa, com professores se reunindo em grupos de aprendizagem profissional e com o envolvimento de facilitadores, representantes sindicais locais e pesquisadores nacionais. Na prática, os facilitadores locais, representantes sindicais locais e pesquisadores nacionais compartilharam que os Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores proporcionaram aos professores oportunidades regulares de aprender de forma colaborativa de acordo com a estrutura orientadora do modelo. Ao criar um espaço seguro e relações de confiança, a discussão e o feedback entre os professores os ajudaram a desenvolver, refinar e expandir suas práticas de avaliação formativa. Além de compartilharem aprendizados, os professores compartilharam e abordaram desafios com uma combinação de apoio emocional e sugestões práticas para beneficiar a participação dos professores e suas práticas em sala de aula. Os professores relataram que colaborar com os colegas do Círculo de Aprendizagem foi essencial para ajudá-los a aprender a respeito da avaliação formativa e implementá-la e que eles experimentaram um aumento na confiança na utilização de práticas de avaliação formativa em suas salas de aula, o que levou a uma melhoria na aprendizagem e conquista do estudante.

Foram identificados dois principais desafios conectados à colaboração. Primeiro, os facilitadores tiveram que considerar a melhor forma de garantir a colaboração profissional e a confiança em momentos em que os professores participantes tinham visões divergentes sobre avaliação formativa. Em segundo lugar, garantir e apoiar a colaboração entre professores em diferentes contextos geográficos poderia ser desafiador em alguns países. Alguns facilitadores usaram atividades de colaboração on-line, e foi sugerido que o futuro desenvolvimento de plataformas de colaboração virtual e ferramentas digitais seria benéfico. No entanto, nem todos os professores tinham acesso à tecnologia ou conexões de internet confiáveis. Além disso, embora o uso da colaboração on-line tenha sido disponibilizado, os participantes apreciaram a colaboração presencial para fortalecer relações profissionais de confiança e mutuamente benéficas e a aprendizagem compartilhado.

5. Exigiu provisão adequada de financiamento, tempo e recursos especializados.

Conforme discutido anteriormente, foram considerados úteis os recursos especializados na forma de materiais que informam o modelo e os processos de desenvolvimento profissional dos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores, o [Quadro de Pesquisa](#) internacional, e a [Revisão da Literatura](#) da equipe de pesquisa internacional sobre aprendizagem e desenvolvimento profissional eficazes e avaliação formativa. Houve também interesse em expandir a disponibilidade de plataformas on-line e ferramentas digitais para apoiar o projeto T3LFA, particularmente para apoiar a colaboração em diferentes contextos geográficos e para compartilhar práticas de avaliação formativa eficazes. Estas são todas áreas que a Internacional da Educação desenvolveu ou está desenvolvendo para sustentar, apoiar e expandir o projeto T3LFA dentro e fora dos países e sistemas educacionais existentes.



O papel dos facilitadores locais foi considerado essencial. Representantes sindicais locais e pesquisadores nacionais observaram que os facilitadores ofereceram orientação e suporte essenciais para todas as atividades do Círculo de Aprendizagem, promovendo a aprendizagem e reflexão do professor; desenvolvendo a compreensão dos professores a respeito das conexões entre ensino, avaliação e aprendizagem do aluno; e fazendo dos estudantes o ponto de partida para a aprendizagem profissional. Ao criar espaços seguros para a aprendizagem profissional colaborativa, os facilitadores permitiram que os professores compartilhassem seus desafios de ensino e avaliação e tomassem decisões sobre os próximos passos.

O papel importante do modelo internacional de desenvolvimento profissional, dos materiais e do treinamento dos facilitadores locais dado pela HertsCam foi fundamental para apoiar os facilitadores locais. Os facilitadores valorizaram as sessões iniciais de treinamento da HertsCam antes do início dos Círculos e as reuniões e apoio contínuos dos treinadores da HertsCam e dos pesquisadores nacionais associados ao projeto. Os facilitadores sugeriram que seria útil que tivessem aprendizagem profissional adicional e contínua para si mesmos, por exemplo, mentoria e feedback, e para o seu trabalho, por exemplo, treinamento em competências culturais.

Tempo e o financiamento para disponibilizar tempo são questões perenes para uma aprendizagem e desenvolvimento profissional eficazes. O projeto T3LFA financiou diretamente tempo dedicado para que os professores se engajassem nesse desenvolvimento profissional. O programa Círculo de Aprendizagem foi projetado para abranger um ano letivo (10 meses) e incluir sete sessões de oficinas de 2 horas com todos os professores no Círculo de Aprendizagem, três tutoriais individuais entre o facilitador e cada professor no Círculo de Aprendizagem e dois eventos de networking com professores de várias escolas. Embora houvesse variações entre os países nos detalhes, os professores apreciaram o tempo dedicado à sua aprendizagem e desenvolvimento profissional. Além de desenvolverem sua liderança docente e compreensão e uso de avaliações formativas, o tempo fora da sala de aula e em oficinas colaborativas ajudou os professores a compartilharem e abordarem desafios na implementação de avaliações formativas em suas salas de aula. Os facilitadores concederam tempo durante as sessões do Círculo de Aprendizagem para que os professores discutissem os desafios que estavam enfrentando e, em seguida, para que os facilitadores e professores identificassem coletivamente as abordagens passo a passo para orientar os objetivos dos professores e os próximos passos na prática.

6. Envolveu lideranças do sistema, da escola e de professores que priorizam e apoiam a importância da aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Em nível de sistema, o papel da liderança de sindicato foi importante. A Internacional da Educação liderou o projeto T3LFA em colaboração com a Jacobs Foundation, representantes sindicais locais, facilitadores locais e internacionais, pesquisadores internacionais e nacionais, professores e governos. Em nível nacional e local, os facilitadores locais apreciaram o apoio de seus representantes sindicais locais nas atividades dos Círculos de Aprendizagem.

No entanto, uma preocupação observada no Questionário Final do Professor foi uma ligeira diminuição nas avaliações sobre se o desenvolvimento profissional dos participantes “foi apoiado por líderes escolares”, indicando que, embora este processo seja liderado por



professores, é importante também prestar atenção ao envolvimento positivo de líderes educacionais formais. Os facilitadores locais também expressaram preocupações sobre a falta de apoio da liderança escolar como uma barreira para envolver mais professores dentro da escola e disseminar práticas de avaliação formativa nas escolas e em salas de aula. Portanto, é importante prestar atenção ao envolvimento e à educação de líderes escolares formais a respeito dos conceitos, práticas e benefícios da avaliação formativa, e sobre como eles podem ser integrados nos contextos de avaliação educacional nacional e local.

Um dos propósitos centrais do projeto T3LFA era apoiar o desenvolvimento da liderança dos professores. Felizmente, foram identificados pelos participantes o crescimento e os benefícios da liderança dos professores. Os facilitadores notaram o surgimento de uma liderança entre os professores participantes à medida que o conhecimento e a confiança na avaliação formativa dos professores aumentavam. No Questionário Final do Professor, os professores relataram que os Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores estimularam a liderança docente. No nível da sala de aula, a liderança docente incluiu o compartilhamento ativo com os colegas de experiências e aprendizados em avaliação formativa, modelagem do uso de avaliação formativa para os colegas, mentoria de colegas menos experientes em avaliação formativa, e engajamento em projetos conjuntos com foco em avaliação formativa com colegas. A liderança de alguns professores também se estendeu ao nível escolar, com os professores participantes defendendo o uso da avaliação formativa para informar as decisões e objetivos da escola. Conforme discutido antes, nem todos os líderes escolares deram apoio, e nesses contextos os professores precisaram se conectar com professores de fora dos seus contextos escolares para aprofundar a prática e aprendizagem de avaliação formativa no intervalo das sessões do Círculo de Aprendizagem. Através do crescimento nas competências e ações de liderança dos professores, alguns professores estenderam essas competências para áreas além da avaliação formativa, para liderar mudanças em sua escola, distrito e comunidade mais ampla.

7.1.2 Resumo das Principais Lições para Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional Eficazes

As evidências reunidas e analisadas para este relatório final de pesquisa internacional indicam que o design e os processos de desenvolvimento profissional dos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores têm sido eficazes e benéficos para apoiar a aprendizagem profissional dos professores, a fim de aprimorar sua liderança e aumentar sua confiança e uso de práticas promissoras de avaliação formativa (conforme será discutido abaixo). É preocupante, portanto, que no Questionário Final do Professor, o maior desafio relatado pelos professores tenha sido a falta de desenvolvimento profissional em todo o sistema que apoie o conhecimento, as crenças e as práticas da avaliação formativa, com quase metade (46,67%) dos professores relatando esse aspecto como uma barreira moderada ou significativa à implementação. **A primeira e principal lição é a necessidade e a importância de apoiar a implementação continuada do projeto Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores dentro e entre os sistemas educacionais.**

Com base em nossa revisão da literatura de pesquisa internacional relevante e nas evidências substanciais do projeto T3LFA, recomenda-se continuar a garantir que as seis características-chaves da aprendizagem e desenvolvimento profissional eficazes estejam incorporadas na concepção e implementação desta abordagem para a liderança docente e a aprendizagem profissional para avaliação formativa. As principais lições estão descritas abaixo:



- 1. *Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento profissional liderado pelo professor e com foco no aluno:*** Uma lição importante dos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores é o valor de apoiar os professores a identificar e se concentrar em metas ligadas às necessidades de seus estudantes e às necessidades de sua própria aprendizagem profissional. Esses dois objetivos podem aumentar tanto o protagonismo do aluno quanto a liderança do professor.
- 2. *Diferenciação:*** É importante a diferenciação para os contextos e experiências profissionais dos professores, bem como para seus objetivos e abordagens à avaliação formativa, incluindo uma diferenciação adicional com o crescimento e a mudança de experiências ao longo do tempo.
- 3. *Conteúdo de qualidade, prático e relevante:*** Conteúdo de qualidade, prático e relevante é importante, particularmente para a compreensão substancial da avaliação formativa. No entanto, a qualidade do conteúdo precisa ser equilibrada com a quantidade e precisa ser diferenciada, incluindo a diferenciação contextual, para ser relevante e prática.
- 4. *Processos de aprendizagem profissional ativa e colaborativa:*** A aprendizagem profissional colaborativa é potente e valorizada. O apoio à colaboração além dos Círculos e entre contextos geográficos é importante e requer atenção tanto à disponibilidade de atividades on-line quanto presenciais.
- 5. *Recursos adequados:*** O financiamento para apoiar o acesso a recursos especializados, incluindo facilitadores, e tempo para desenvolvimento profissional, foram características-chave dos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores e elementos centrais do sucesso em apoiar os professores a melhorar seus conhecimentos, competências e práticas, e em apoiar a implementação de avaliações formativas em salas de aula, incluindo o enfrentamento de desafios à implementação.
- 6. *Apoios da Liderança:*** É importante e útil a liderança do sistema, incluindo os sindicatos de professores ao liderar, colaborar e apoiar o desenvolvimento profissional dos professores, a liderança dos professores e o uso de práticas de avaliação formativa. A evolução na liderança, confiança, competências e práticas dos professores é benéfica, com impactos dentro e fora de suas escolas. No entanto, embora seja liderado por professores, também é importante envolver e educar os líderes escolares formais sobre a importância do desenvolvimento profissional dos professores, da liderança docente e do conceito, prática e benefícios da avaliação formativa em geral e em seus contextos específicos.

7.2 Práticas de Avaliação Formativa Eficazes

7.2.1 Uso pelos Participantes de Práticas de Avaliação Formativa

Com base na nossa [Revisão da Literatura](#) inicial (Campbell et al., 2022) e adaptação do [Instrumento de Avaliação para Medir a Aprendizagem](#) (Lysaght et al., 2017), foi perguntado aos professores a respeito do nível de confiança e uso das quatro principais estratégias de avaliação formativa e práticas relacionadas. O uso das quatro estratégias principais estratégias pelos professores participantes (Intenções de Aprendizagem e Critérios de Sucesso, Questionamento e Discussão em Sala de Aula, Feedback e Autoavaliação e Avaliação entre Pares), bem como o papel da tecnologia digital na avaliação formativa, são discutidos abaixo.



1. Intenções de Aprendizagem e Critérios de Sucesso

A categoria de Intenções de Aprendizagem e Critérios de Sucesso se refere a como os professores comunicam o conhecimento, competências e conceitos que os estudantes precisam aprender e como os estudantes irão demonstrar sua aprendizagem. Foi solicitado que os professores avaliassem sua confiança e o nível de incorporação dessas cinco práticas específicas de avaliação formativa:

- Os objetivos de aprendizagem são formulados usando palavras que enfatizam conhecimento, competências, conceitos e/ou atitudes.
- Os estudantes são lembrados das conexões entre o que estão aprendendo e os objetivos gerais de aprendizagem.
- É utilizada linguagem adequada à criança para compartilhar os objetivos de aprendizagem.
- Os critérios de sucesso relacionados aos objetivos de aprendizagem são diferenciados e compartilhados com os estudantes.
- Os estudantes demonstram que estão usando os objetivos de aprendizagem e/ou critérios de sucesso enquanto estão trabalhando.

Os professores relataram um aumento na confiança e no nível de incorporação de todas as cinco práticas acima ao final do projeto T3LFA em comparação com o início. Os ganhos nas avaliações gerais tanto para a confiança dos professores quanto para o nível de incorporação na prática foram estatisticamente significativos.

Dentro das cinco áreas de prática para Intenções de Aprendizagem e Critérios de Sucesso, os professores ganharam mais confiança em formular os objetivos de aprendizagem usando palavras que enfatizam conhecimento, competências, conceitos e/ou atitudes e em lembrar os estudantes sobre as conexões entre o que estão aprendendo e os objetivos gerais de aprendizagem. Os professores relataram os níveis mais altos de incorporação para o uso de linguagem adequada à criança para compartilhar os objetivos de aprendizagem com os estudantes tanto nos Questionários Inicial e Final do Professor. Os maiores aumentos no nível de incorporação foram associados à diferenciação e compartilhamento de critérios de sucesso relacionados aos objetivos de aprendizagem com os estudantes e à demonstração pelos estudantes de que estão usando os objetivos de aprendizagem e/ou critérios de sucesso enquanto estão trabalhando. Quando foi pedido que os professores codificassem quais práticas de avaliação formativa eles implementaram relacionadas às Intenções de Aprendizagem e Critérios de Sucesso, os professores utilizaram práticas promissoras de rubricas, listas de verificações, e bilhetes de entradas/saída para apoiar o ensino e a aprendizagem.

2. Questionamento e Discussão em Sala de Aula

A categoria Questionamento e Discussão em Sala de Aula se refere a como os professores facilitam o questionamento e discussão em sala de aula para aprofundar a aprendizagem do aluno e oferecer feedback imediato para os próximos passos. Foi solicitado que os professores avaliassem sua confiança e o nível de incorporação dessas cinco práticas específicas de avaliação formativa:



- A avaliação é usada para facilitar as discussões em sala de aula.
- As dúvidas são usadas para suscitar o conhecimento prévio dos estudantes a respeito e um tópico.
- Os estudantes conseguem compartilhar suas dúvidas durante a aula.
- As respostas incorretas dos estudantes são usadas para orientar o ensino e a aprendizagem.
- Os estudantes podem explicar uns para os outros o que estão aprendendo.

Os professores relataram um aumento na confiança e no nível de incorporação na prática em sala de aula de todas as cinco práticas acima ao final do projeto T3LFA em comparação com o início. Os ganhos nas avaliações gerais tanto para a confiança dos professores quanto para o nível de incorporação na prática foram estatisticamente significativos.

Dentro das práticas específicas acima, os professores relataram o maior aumento na confiança em usar as respostas incorretas dos estudantes para orientar o ensino e a aprendizagem. Essa prática foi a mais bem avaliada como a área de maior confiança. De forma relacionada, usar as respostas incorretas dos estudantes também foi uma área de crescimento na prática, tornando-se a mais incorporada na prática ao final do projeto. A área com o maior aumento na incorporação na prática foi permitir que os estudantes compartilhassem suas dúvidas durante a aula. Os professores reportaram utilizar uma série de práticas promissoras, incluindo think-pair-share (pensar-emparelhar-compartilhar), tabelas de Know Wonder Learning (KWL) (Aprendizagem Baseada na Investigação), círculos de discussão, debates em sala de aula e conversas individuais com o aluno.

3. Feedback

A categoria Feedback se refere a como os professores fornecem feedback contínuo para apoiar os estudantes a progredirem de onde estão atualmente em termos de aprendizagem e a direção que devem seguir para alcançar seus objetivos de aprendizagem. Foi solicitado que os professores avaliassem sua confiança e o nível de incorporação dessas cinco práticas específicas de avaliação formativa:

- O feedback dado aos estudantes está conectado com o(s) objetivo(s) de aprendizagem e os critérios de sucesso originais.
- As técnicas de avaliação são usadas durante as aulas para ajudar o professor a determinar o nível da compreensão dos estudantes a respeito do que está sendo ensinado.
- Informações diagnósticas de testes padronizados são usadas para identificar pontos fortes e necessidades de ensino e aprendizagem.
- Os estudantes estão envolvidos no fornecimento de informações sobre sua aprendizagem.
- Os estudantes podem explicar aos outros o que estão aprendendo.

Os professores relataram um aumento na confiança e no nível de incorporação na prática em sala de aula de todas as cinco práticas acima ao final do projeto T3LFA em comparação com o início. Os ganhos nas avaliações gerais tanto para a confiança dos professores quanto para o nível de incorporação na prática foram estatisticamente significativos.

Tanto no Questionário Inicial quanto Final do Professor, os professores se mostraram mais confiantes em usar técnicas de avaliação durante as aulas para ajudá-los a determinar o nível de compreensão dos estudantes a respeito do que está sendo ensinado, e estas foram as práticas mais incorporadas. Notavelmente, os professores ganharam mais confiança usando informações diagnósticas de testes padronizados para identificar pontos fortes e necessidades, e esta foi uma área de crescimento na incorporação na prática. Outras áreas com maiores aumentos na confiança foram no ensino e aprendizagem e em permitir que os estudantes explicassem aos outros o que estão aprendendo, assim como na incorporação de práticas que envolvem os estudantes no fornecimento de informações sobre sua aprendizagem.

Ao descrever as práticas de feedback que os professores estavam implementando, geralmente os professores deram aos estudantes feedback individual e alguns fizeram uma combinação de feedback individual e em grupo. Muitos professores compartilharam a prática promissora de oferecer aos estudantes feedback descritivo e formativo sobre seu progresso de aprendizagem em relação às intenções de aprendizagem e critérios de sucesso. Em algumas salas de aula, os professores também usaram tecnologia (por ex., Teams, WhatsApp, ou Google Classroom) para dar aos estudantes feedback formativo, descritivo da sua aprendizagem e para comunicar informações de avaliação aos estudantes e cuidadores/pais.

4. Autoavaliação e Avaliação entre Pares

A categoria Autoavaliação e Avaliação entre Pares se refere a como os professores incentivam que os estudantes utilizem a autoavaliação e avaliação entre pares para promover a aprendizagem comunitária, a capacidade de agir na aprendizagem e o protagonismo do aluno. Foi solicitado que os professores avaliassem sua confiança e o nível de incorporação dessas cinco práticas específicas de avaliação formativa:

- Os estudantes têm a oportunidade de indicar o nível de dificuldade que eles preveem para a aprendizagem no início de uma aula ou atividade.
- Os estudantes são incentivados a registrar seus progressos.
- Os estudantes são incentivados a usar uma série de técnicas de avaliação para revisar seu próprio trabalho.
- Um registro visual do progresso dos estudantes é mantido para acompanhar e celebrar a aprendizagem dos estudantes e mostrar áreas de/para desenvolvimento.
- É reservado tempo durante as reuniões de pais/responsáveis com professores para que os estudantes se envolvam em relatar alguns aspectos da sua aprendizagem.

A confiança dos professores e a incorporação na prática em sala de aula com cada uma das cinco práticas de Autoavaliação e Avaliação por Pares foram menores do que nas três categorias anteriores. No entanto, assim como em outras categorias, os professores relataram um aumento na confiança e no nível de incorporação na prática em sala de aula de todas as cinco práticas acima ao final do projeto T3LFA em comparação com o início. Os ganhos nas avaliações gerais tanto para a confiança dos professores quanto para o nível de incorporação na prática foram estatisticamente significativos.



Ao final do projeto, os professores estavam mais confiantes em incentivar os estudantes a usarem uma variedade de técnicas de avaliação para revisar seu próprio trabalho, e a prática mais incorporada era incentivar os estudantes a registrarem seu progresso. Os maiores ganhos em confiança e incorporação na prática foram dar aos estudantes a oportunidade de indicar o nível de dificuldade que eles preveem para a aprendizagem no início de uma aula ou atividade e incentivar os estudantes a registrarem seu progresso.

Embora a autoavaliação e a avaliação entre pares tenham sido as práticas com as menores avaliações de confiança e incorporação no início do projeto, curiosamente, essas práticas foram as mais frequentemente fornecidas como exemplos para o quadro de codificação de professores desenvolvido para descrever as práticas promissoras dos professores desenvolvidas durante o projeto T3LFA. Os professores relataram usar com mais frequência estratégias de autoavaliação ou estratégias que combinavam autoavaliação e avaliação entre pares, em vez de usar estratégias de avaliação entre pares de forma isolada. Diversos professores mencionaram diários de autorreflexão como uma prática promissora para apoiar a autoavaliação dos estudantes. Outros professores utilizaram a estratégia combinada de autoavaliação e avaliação entre pares de desenvolver conjuntamente rubricas para possibilitar a autoavaliação e a avaliação entre pares.

5. Tecnologia Digital em Avaliação Formativa

Um aspecto fundamental do projeto foi explorar como a avaliação formativa poderia ser implementada de forma significativa por meio de tecnologias digitais. Os professores neste projeto tinham acesso altamente variável à tecnologia em suas salas de aula. No Questionário Final do Professor, mais de 40% dos professores não tinham acesso a WiFi ou a dispositivos. Em contraste, pouco menos de 20% dos professores tinham WiFi consistente e cada aluno tinha acesso individual a um dispositivo. No entanto, é interessante notar que o desafio menos relatado entre os professores foi a acessibilidade de tecnologia digital para apoiar as práticas de avaliação formativa; no entanto, mais de um terço (30,18%) dos professores classificaram essa falta de acesso à tecnologia digital como sendo uma barreira moderada a significativa para a implementação da avaliação formativa.

Uma descoberta central deste projeto é que uma avaliação formativa sólida pode ser implementada em salas de aula com ou sem tecnologia digital. Os professores usaram os recursos que estavam disponíveis para eles para apoiar práticas eficazes de avaliação formativa. Quando disponível, o feedback facilitado por tecnologia feito pelos professores respaldou a documentação da aprendizagem dos estudantes ao longo do tempo, ajudou os professores a compartilharem recursos digitais de aprendizagem relevantes com os estudantes, promoveu a autoavaliação aprimorada dos estudantes e facilitou a comunicação sobre o progresso de aprendizagem entre professores, estudantes e pais/cuidadores. Portanto, a tecnologia pode ser uma adição útil para aprimorar a prática de avaliação formativa em sala de aula, embora não seja um requisito essencial. O elemento principal é a prática de avaliação formativa, e não a tecnologia específica.



7.2.2 Resumo das Principais Lições sobre a Implementação de Avaliação Formativa

1. A avaliação formativa envolve um conjunto de práticas altamente interconectadas

Uma importante lição do projeto T3LFA foi que a avaliação formativa envolve um conjunto de práticas altamente interconectadas. É importante notar que nenhum professor ou contexto implementa apenas uma prática, mas sim, a incorporação da avaliação formativa envolve a implementação de múltiplas estratégias de avaliação que visam apoiar a aprendizagem do aluno. Além disso, embora as práticas promissoras sejam relatadas sob sua categoria primária de avaliação formativa, a maioria das práticas reflete múltiplas categorias (por exemplo, práticas categorizadas como Autoavaliação e Avaliação entre Pares também apoiaram o Feedback em relação às Intenções de Aprendizagem e Critérios de Sucesso), destacando a natureza inter-relacionada e complementar das práticas de avaliação formativa. Em essência, as práticas promissoras identificadas pelos professores pareciam ter uma função primária, o que pode ter provocado benefícios secundários em todo o conjunto de práticas de avaliação formativa. Para ilustrar, um professor pode facilitar o feedback entre pares, pedindo aos estudantes que compartilhem suas respostas para um problema e expliquem como eles abordaram o problema. Os professores observaram que tais atividades tinham benefícios secundários em outras categorias de práticas de avaliação formativa, como promover a discussão e o questionamento em sala de aula, facilitar o feedback para os estudantes e oferecer oportunidades para reforçar as intenções de aprendizagem e os critérios de sucesso — ao mesmo tempo em que promovem a avaliação entre pares. Nosso projeto destaca que existem múltiplos pontos de entrada para incorporar a avaliação formativa nas salas de aula, independentemente do contexto, cada um dos quais pode facilitar outras práticas de avaliação formativa. O cerne do processo de avaliação formativa - ou seja, professores e estudantes interpretando e usando evidências da aprendizagem do aluno para orientar e promover a aprendizagem - pode ser acessado e incentivado de diversas formas.

2. As práticas de avaliação formativa são adaptadas para contextos locais e sistemas de avaliação

As principais conclusões destacaram que existem várias maneiras de facilitar a avaliação formativa em diferentes séries, currículos e sistemas educacionais. No entanto, a maneira como os professores praticam a avaliação formativa provavelmente se modifica em resposta a fatores locais e contextuais. Por exemplo, pesquisadores têm alertado que a avaliação formativa, quando excessivamente focada na preparação dos estudantes para testes em larga escala, tornando os critérios de teste transparentes, pode promover abordagens estreitas e instrumentais de "aprendizagem" que podem não se estender à vida dos estudantes para além dos testes e podem impor "conformidade com os critérios" (Stobart, 2008; Torrance, 2011, p. 477). Portanto, embora a avaliação formativa possa operar dentro de uma estrutura dominada por testes ou uma mais focada na aprendizagem ao longo da vida, as abordagens dos professores à avaliação formativa podem diferir dentro dessas culturas de avaliação (por exemplo, vide DeLuca et al., 2021). Os professores podem precisar considerar como estão usando a avaliação formativa para apoiar tanto o sucesso dos estudantes em testes em larga escala quanto em metas de aprendizagem mais amplas. É importante notar que os países que participaram deste projeto refletiam uma ampla variedade de culturas de avaliação, incluindo aquelas com culturas sólidas com alta pressão por resultados em testes. Assim, esta pesquisa apoia a ideia de que a avaliação formativa pode operar dentro de uma variedade de culturas de avaliação, mesmo que práticas específicas sejam operacionalizadas de forma diferente dentro desses contextos.



3. A avaliação formativa pode ocorrer em diversos contextos de ensino, independentemente do acesso à tecnologia

Outra lição importante foi que a avaliação formativa pode ocorrer em diversos contextos de ensino, independentemente do acesso à tecnologia. Por exemplo, o acesso à tecnologia foi a barreira menos relatada à implementação da avaliação formativa, e os professores relataram desenvolver práticas promissoras semelhantes com ou sem o uso da tecnologia. Quando os estudantes tinham acesso consistente a dispositivos e conexões de internet confiáveis, salas de aula virtuais, drives compartilhados e ferramentas on-line proporcionavam um ambiente adicional para facilitar práticas que também foram relatadas por professores cujas turmas tinham acesso limitado ou nenhum acesso a dispositivos ou à internet. Consequentemente, a tecnologia pode aprimorar a avaliação formativa nas salas de aula, mas não é um requisito essencial para a implementação de práticas promissoras.

4. A avaliação formativa precisa ser intencionalmente integrada às práticas pedagógicas dos professores em suas salas de aula

Como parte das respostas ao Questionário do Quadro de Codificação, os professores compartilharam uma série de estratégias pedagógicas que haviam utilizado. No entanto, em alguns casos, essas estratégias não integraram ou maximizaram o potencial da avaliação formativa para beneficiar ainda mais a aprendizagem dos estudantes. Por exemplo, os professores compartilharam exemplos de uso de trabalho em grupo em sala de aula em que os estudantes participaram de tarefas de aprendizagem com seus pares, mas não utilizaram explicitamente práticas de avaliação formativa para apoiar a aprendizagem (por ex., os estudantes não explicaram sua própria aprendizagem a membros do grupo nem ofereceram feedback aos pares com base nas intenções de aprendizagem e critério de sucesso). Em alguns casos, os professores mencionaram estruturar a aprendizagem, mas não utilizaram explicitamente avaliação formativa para informar a respeito dessa estruturação (por ex., os professores não utilizaram autoavaliações do aluno, discussões em sala de aula ou conversas individuais com o aluno). Embora o trabalho em grupo e a estruturação sejam estratégias pedagógicas valiosas, é importante que os professores integrem intencionalmente as práticas de avaliação formativa para maximizar os benefícios no ensino e na aprendizagem. O projeto T3LFA resultou em aumentos na confiança dos professores e na incorporação de prática para uma avaliação formativa eficaz.

5. O processo dos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores tem sido altamente impactante, com ganhos na confiança e na incorporação da avaliação formativa por parte dos professores participantes.

A última lição importante foi que o processo dos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores tem sido altamente impactante, com ganhos na confiança e na incorporação da avaliação formativa por parte dos professores participantes e benefícios para a aprendizagem, desempenho e sentimento de apropriação dos estudantes. Essas práticas se alinham com as evidências da pesquisa sobre estratégias de Assessment for Learning (AfL) [Avaliação para Aprendizagem] e o uso de feedback para beneficiar a aprendizagem dos estudantes (Leahy & Wiliam, 2009; Wisniewski et al., 2020). Os professores participantes relataram com muita frequência os benefícios para a aprendizagem dos estudantes, com melhora no desempenho e aumento do sentimento de apropriação da aprendizagem desses estudantes. Além disso, os professores compartilharam que o uso de práticas de avaliação formativa aumentou a



confiança, autoestima e desenvolvimento da metacognição dos estudantes. Em alguns casos, as práticas de avaliação formativa aumentaram a participação e a liderança do aluno. Junto com esses benefícios para os estudantes, os professores também compartilharam impactos positivos da avaliação formativa em suas práticas de ensino. Os professores relataram com frequência que a avaliação formativa apoiou a aprendizagem focada em critérios, aumentou seu conhecimento dos níveis de desempenho dos estudantes, possibilitou uma instrução responsiva adaptada aos pontos fortes e às necessidades dos estudantes, e permitiu um feedback construtivo para fazer a aprendizagem dos estudantes avançar. Felizmente, esses resultados relatados se alinham com os objetivos identificados para o projeto Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores e com as razões dos professores para implementar práticas específicas em suas salas de aula.

7.3 Considerações Finais

O projeto Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores sobre Avaliação Formativa T3LFA facilitou a aprendizagem e desenvolvimento profissional para promover a liderança dos professores na melhoria educacional, com foco no aumento da confiança, compreensão e uso de práticas de avaliação formativa eficazes e centradas no aluno. Um objetivo abrangente do projeto era identificar, codificar e disseminar práticas de avaliação formativa eficazes para apoiar a aprendizagem dos estudantes.

Com base em nossa pesquisa internacional envolvendo a coleta de dados de participantes do projeto em sete países, a evidência clara e convincente é que o projeto T3LFA foi muito bem-sucedido em apoiar e melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional da liderança de professores, e em aprimorar a confiança e o uso de práticas promissoras de avaliação formativa por parte dos professores. Foram identificados benefícios consideráveis tanto para professores quanto para estudantes. Além disso, os benefícios para o engajamento de facilitadores locais e de representantes sindicais também foram importantes. Ainda, as melhorias no feedback beneficiaram as comunicações sobre a aprendizagem dos estudantes com e para os pais/cuidadores e líderes educacionais.

Neste capítulo final, destacamos lições importantes para serem levadas em consideração. As duas lições mais abrangentes são: ***O processo dos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores tem sido altamente impactante, com ganhos na confiança e na incorporação da avaliação formativa por parte dos professores participantes; e a necessidade e importância de apoiar a implementação adicional do projeto Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores dentro e entre os sistemas educacionais.*** As principais lições sobre aprendizagem e desenvolvimento profissional do projeto T3LFA são a importância de: objetivos de aprendizagem e desenvolvimento profissional lideradas pelo professor e focadas no aluno; diferenciação para os contextos e experiências profissionais dos professores; inclusão de conteúdo de qualidade, prático e relevante; uso de processos de aprendizagem profissional ativos e colaborativos; alocação de recursos adequados; e apoios de liderança de professores, escolas e sistemas. Em relação à avaliação formativa, as principais lições do projeto T3LFA são que a avaliação formativa: envolve um conjunto de práticas altamente interconectadas; as práticas são adaptadas para contextos locais e sistemas de avaliação; pode ocorrer em uma variedade de contextos de ensino, independentemente do acesso à tecnologia; e precisa ser intencionalmente integrada às práticas pedagógicas dos professores em suas salas de aula.



O projeto T3LFA integrou e incorporou características de aprendizagem e desenvolvimento profissional eficazes, liderança de professores e avaliação formativa identificadas em nossa revisão da literatura de pesquisa. Além disso, é importante notar que os dados, os resultados e as conclusões da pesquisa internacional do T3LFA aumentam e contribuem substancialmente para a base de evidências global.

A seleção de sete países abrangendo quatro continentes resultou em uma ampla gama de experiências para os professores em seus variados contextos de sala de aula, da escola, contexto educacional e comunitário. É notável que a abordagem do T3LFA poderia ser apropriadamente adaptada e diferenciada para desenvolver e implementar efetivamente práticas de avaliação formativa promissoras dentro e entre essa variedade de contextos nacionais e locais, e para as necessidades de professores e estudantes.

As recomendações dos participantes do projeto para o desenvolvimento e aprimoramento adicionais do projeto T3LFA incluíam comunicar os impactos positivos deste projeto até o momento e envolver as principais partes interessadas. Este relatório final de pesquisa internacional, e a série vinculada de relatórios nacionais de países (ver Apêndice C), fornecem evidências substanciais dos impactos positivos do projeto T3LFA. Diante da crise global que afeta os professores e a profissão docente e da necessidade de apoiar o engajamento, a aprendizagem e a equidade dos estudantes, o projeto Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores sobre Avaliação Formativa fornece evidências urgentes e necessárias para o desenvolvimento e a implementação de práticas de avaliação formativa lideradas pelo professor e centradas nos estudantes, com benefícios para o trabalho dos professores e para a aprendizagem dos estudantes.

Referências

- Andrade, H. L., & Brookhart, S. M. (2020). Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 350-372.
- Assessment Reform Group (ARG). (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. University of Cambridge.
- Baird, J., Hopfenbeck, T. N., Newton, P., Stobart, G., & Steen-Utheim, A. T. (2014). *State of the field review: Assessment and learning (Case No. 13/4697)*. Retrieved from the University of Oxford, Norwegian Knowledge Centre for Education website https://www.academia.edu/28036409/Assessment_and_Learning_State_of_the_Field_Review
- Birenbaum, M., DeLuca, C., Earl, L., Heritage, M., Klenowski, V., Looney, A., Smith, K., Timperley, H., Volante, L., & Wyatt-Smith, C. (2015). International trends in the implementation of assessment for learning: Implications for policy and practice. *Policy Futures in Education*, 13(1), 117-140. <https://doi.org/10.1177/1478210314566733>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box*. King's College.
- Blundell, C. N. (2021). Teacher use of digital technologies for school-based assessment: a scoping review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(3), 279-300.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining professional learning communities*. Research Report Number 637. General Teaching Council for England, Department for Education and Skills.
- Bourke, R., & Mentis, M. (2013). Self-assessment as a process for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 854-867. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602288>
- Brooks, C., Burton, R., van der Kleij, F., Carroll, A., & Hattie, J. (2021). Towards student-centred feedback practices: evaluating the impact of a professional learning intervention in Primaria schools. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(5-6), 633-656.
- Campbell, C. (2018). Realizing professional capital, by, for and with the learning profession: Lessons from Canada. In H. J. Malone, S. Rincón-Gallardo, & K. Kew (Eds). *The future directions of educational change: Social justice, professional capital and systems change* (pp. 117-134). Routledge. DOI:[10.4324/9781315269955-9](https://doi.org/10.4324/9781315269955-9)
- Campbell, C., DeLuca, C., & LaPointe-McEwan, D. (2022). *Teacher-Led Learning Circles: Developing teacher leadership and teaching practice for the use of formative assessment to improve students' learning*. Education International. <https://www.ei-ie.org/en/item/27004:teacher-led-learning-circles-developing-teacher-leadership-and-teaching-practice-for-the-use-of-formative-assessment-to-improve-students-learning>

- Campbell, C., Osmond-Johnson, P., Faubert, B., Zeichner, K., & Hobbs-Johnson, A. with Brown, S., DaCosta, P., Hales, A., Kuehn, L., Sohn, J., & Steffensen, K. (2017). *The state of educators' professional learning in Canada: Final research report*. Learning Forward. <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2017/08/state-of-educators-professional-learning-in-canada.pdf>
- Campbell, C. & Osmond-Johnson, P. (2018). *Leading teachers' professional learning and development for outstanding teaching*. *Wales Journal of Education*, 20(2), 35-62. DOI:[10.16922/wje.20.2.4](https://doi.org/10.16922/wje.20.2.4)
- Cordingley, P., Crisp, B., Johns, P., Perry, T., Campbell, C., Bell, M., & Bradbury, M. (2019). *Constructing teachers' professional identities*. *Education International*.https://issuu.com/educationinternational/docs/2019_ei_research_constructing_teach
- Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., Saunders, L., & Coe, R. (2015). *Developing great teaching: Lessons from the international reviews into effective professional development*. Teacher Development Trust. [http://www.curee.co.uk/files/publication/\[site-timestamp\]/DGT%20Full%20report%20\(1\).pdf](http://www.curee.co.uk/files/publication/[site-timestamp]/DGT%20Full%20report%20(1).pdf)
- Croft, A., Coggshall, J. G., Dolan, M., Powers, E., & Killion, J. (2010). *Job-embedded professional development: What it is, who's responsible, and how to get it done well*. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Crowther, F., Kaagen, S. S., Ferguson, M., & Hann, L. (2002). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Corwin Press.
- Dagen, A. S., & Bean, R. M. (2014). High-quality research-based professional development: An essential for enhancing high-quality teaching. In L.E. Martin, S. Kragler, D.J. Quatroche, & K.L. Bauserman (Eds.), *Handbook of professional development in education: Successful models and practices, PreK-12* (pp. 42-64). Guilford Press.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E. L., McIntyre, A., Sato, M., & Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey Bass.
- Darling-Hammond, L., Wei, R., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. National Staff Development Council. [https://outlier.uchicago.edu/computerscience/OS4CS/landscapestudy/resources/Darling-Hammond,%20Wei,%20Adnree,%20Richardson%20and%20Orphanos,%202009%20%20\(1\).pdf](https://outlier.uchicago.edu/computerscience/OS4CS/landscapestudy/resources/Darling-Hammond,%20Wei,%20Adnree,%20Richardson%20and%20Orphanos,%202009%20%20(1).pdf)
- DeLuca, C., Chapman-Chin, A., & Klinger, D. A. (2019). Toward a teacher professional learning continuum in assessment for learning. *Educational Assessment*, 24(4), 267-285.
- DeLuca, C., Chapman-Chin, A. E., LaPointe-McEwan, D., & Klinger, D. (2018). Students' perspectives on assessment for learning. *The Curriculum Journal*, 29(1), 77-94.

- DeLuca, C., Dubek, M., & Rickey, N. (2024). How hermeneutics can guide grading in integrated STEAM education: An evidence-informed perspective. *British Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1002/berj.3979>
- DeLuca, C., Klinger, D., Pyper, J., Shulha, L., & Woods, J. (2015). Instructional rounds as a professional learning model for systemic implementation of assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 22(1), 122-139.
- DeLuca, C., Rickey, N., & Coombs, A. (2021). Exploring assessment across cultures: Teachers' approaches to assessment in the U.S., China, and Canada. *Cogent Education*, 8(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1921903>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Desimone, L. M., & Stuckey, D. (2014). Sustaining teacher professional development. In L. E. Martin, S. Kragler, D. J. Quatroche, & K. L. Bauserman (Eds.), *Handbook of professional development in education: Successful models and practices, PreK-12* (pp. 483-506). Guilford Press.
- Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K., & Tuscano, F. J. (2020). *Thinking about pedagogy in an unfolding pandemic: An independent report on approaches to distance learning during COVID19 school closures to inform Education International and UNESCO*. https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Education Endowment Foundation. (2021). *Teacher feedback to improve pupil learning: Guidance report*. https://d2tic4wvo1iusb.cloudfront.net/eef-guidance-reports/feedback/Teacher_Feedback_to_Improve_Pupil_Learning.pdf?v=1635355218
- Education International and UNESCO. (2019). *Global framework of professional teaching standards*. <https://www.ei-ie.org/en/item/25734:global-framework-of-professional-teaching-standards>
- Frost, D. (2011). *Supporting teacher leadership in 15 countries: The International Teacher Leadership project, Phase 1—A report*. Leadership for Learning, University of Cambridge Faculty of Education.
- Frost, D. (2019). Teacher leadership and professionalism. *Oxford Research Encyclopedias: Education*. Oxford: Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.778>
- Frost, D., Hill, V. & Lightfoot, S. (2019). Editors' introduction. *International Journal of Teacher Leadership*, 10(1), 1-13.

- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2016). *Bringing the profession back in: Call to action*. Oxford, OH: Learning Forward.
- Garet, M. S., Porter, A., Desimone, L. M., Birman, B., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Garrett, R., Zhang, Q., Citkowicz, M., & BurrGarrett, L. (2021). *How Learning Forward's Professional Learning Standards are associated with teacher instruction and student achievement: A meta-analysis*. Center on Great Teachers & Leaders at the American Institutes for Research.
- Greene, J. A. (2020). Building upon synergies among self-regulated learning and formative assessment research and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 463-476.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 201-219.
- Harris, J., Hofer, M., Blanchard, M., Grandgenett, N., Schmidt, D., Van Olphen, M., & Young, C. (2010). "Grounded" Technology integration: Instructional planning using curriculum-based activity type taxonomies. *Journal of Technology and Teacher Education*, 18(4), 573-605.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hawe, E., & Parr, J. (2014) Assessment for Learning in the writing classroom: An incomplete realisation. *The Curriculum Journal*, 25(2), 210-237.
- Heitink, M. C., Van der Kleij, F. M., Veldkamp, B. P., Schildkamp, K., & Kippers, W. B. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review*, 17, 50-62.
- Hoban, G., & Erickson, G. (2004). Dimensions of learning for long-term professional development: Comparing approaches from education, business and medical contexts. *Journal of In-Service Education*, 30(2), 301-324, <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13674580400200247>.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- James, M., & McCormick, R. (2009). Teachers learning how to learn. *Teaching and Teacher Education*, 25(7), 973-982.



- Jay, T., Willis, B., Thomas, P., Taylor, R., Moore, N., Burnett, C., Merchant, G., & Stevens, A. (2017). *Dialogic teaching: Evaluation report and executive summary*. Education Endowment Foundation.
- Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull K., & Hunter, A. (2016). *Beyond PD: Teacher professional learning in high-performing systems*. National Center on Education and the Economy. https://www.learningfirst.com/wp-content/uploads/2020/07/5.-Beyond_PD.pdf
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (2nd ed). Corwin.
- Kingston, N., & Nash, B. (2011). Formative assessment: A meta-analysis and a call for research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(4), 28-37.
- Klenowski, V. (2009). Assessment for learning revisited: An Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16, 263-268.
- LaPointe-McEwan, D., Campbell, C., & DeLuca, C. (2022). *Teacher-Led Learning Circles: Research framework*. Education International. <https://www.ei-ie.org/en/item/27001:teacher-led-learning-circles-project-research-framework>
- Laveault, D., & Allal, L. (2016). *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation*. Springer.
- Leahy, S., & Wiliam, D. (2009, April). *From teachers to schools: Scaling up professional development for formative assessment*. Presentation at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Learning Forward (2022). *Standards for professional learning*. <https://standards.learningforward.org/>
- Lee, H., Chung, H. Q., Zhang, Y., Abedi, J., & Warschauer, M. (2020). The effectiveness and features of formative assessment in US K-12 education: A systematic review. *Applied Measurement in Education*, 33(2), 124–140. <https://doi.org/10.1080/08957347.2020.1732383>
- Lieberman, A., & Wood, D. (2003). *Inside the National Writing Project: Connecting network learning and classroom teaching*. Teachers College Press.
- Lui, A. M., & Andrade, H. L. (2022). The next black box of formative assessment: A model of the internal mechanisms of feedback processing. *Frontiers in Education*, 7, 751548. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751548>
- Lysgaht, Z., O'Leary, M., & Ludlow, L. (2017). Measuring teachers' assessment for learning (AfL) classroom practices in elementary schools. *International Journal of Educational Methodology*, 3(2), 103-115.

- Lysgaht, Z., O'Leary, M., & Ludlow, L. (2019). *An instrument for measuring assessment for learning (AfL) in the classroom*. <https://researchoutreach.org/wp-content/uploads/2021/12/Michael-OLeary.pdf>
- Marshall, B., & Drummond, M. J. (2006). How teachers engage with assessment for learning: lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21, 133-149.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. University of Chicago Press.
- Nguyen, D., Harris, A., & Ng, D. (2019). A review of the empirical research on teacher leadership (2003–2017). *Journal of Educational Administration*, 58(1), 60-80.
- Nieminen, J. H. (2022). Disrupting the power relations of grading in higher education through summative self-assessment. *Teaching in Higher Education*, 27(7), 892–907. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1753687>
- Nieminen, J. H. (2024). How does assessment shape student identities? An integrative review. *Studies in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2334844>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OECD. (2021). *Positive, high-achieving students?: What schools and teachers can do, TALIS*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3b9551db-en>
- Panadero, E., & Lipnevich, A. A. (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*, 35, 100416. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100416>
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74–98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>
- Pellegrino, J. W., & Quellmalz, E. S. (2011). Perspectives on the integration of technology and assessment. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(2), 119-134.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. New Zealand Ministry of Education.
- Scheerens, J. (Ed.). (2010). *Teachers' professional development: Europe in international comparison: An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Office for Official Publications of the European Union, Luxembourg. <http://dx.doi.org/10.2766/63494>.

- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. Tyler, R. Gagne & M. Scriven (Eds.) *Perspectives on Curriculum Evaluation*. AERA Monograph Series – Curriculum Evaluation. Rand McNally and Co.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shute, V. J., & Rahimi, S. (2017). Review of computer-based assessment for learning in elementary and secondary education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(1), 1-19.
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Van Herwegen, J., & Anders, J. (2021). *What are the characteristics of teacher professional development that increase pupil achievement? A systematic review and meta-analysis*. London: Education Endowment Foundation.
- Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment*. Routledge.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Supovitz, J., Sirinides, P., & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56.
- Taylor, M., Goeke, J., Klein, E., Onore, C., & Geist, K. (2011). Changing leadership: Teachers lead the way for schools that learn. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 920-929.
- Thompson, G. (2021). *The global report on the status of teachers 2021*. *Education International*. <https://www.ei-ie.org/en/item/25403:the-global-report-on-the-status-of-teachers-2021>
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development: Educational practice series – 18*. International Academy of Education & International Bureau of Education, UNESCO.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development*. https://eklawya.org/edu-practices_18_eng.pdf
- Torrance, H. (2011). Using assessment to drive the reform of schooling: Time to stop pursuing the chimera? *British Journal of Educational Studies*, 59(4), 459-485. <https://doi.org/10.1080/00071005.2011.620944>



- UNESCO. (2016). *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030. (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. Paris: UNESCO.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for Sustainable Development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.
- United Nations. (2024). *United Nations' Secretary General's High-Level Panel on the Teaching Profession*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/blog/2024/02/teaching-profession-recommendationsteaching-profession-recommendations/>
- Volante, L., Deluca, C., & Klinger, D. A. (2023). Leveraging AI to enhance learning. *Phi Delta Kappan*, 105(1), 40–45.
- William, D. (2018). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- Willis, J. (2010). Assessment for learning as a participative pedagogy. *Assessment Matters*, 2, 65-84.
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Yan, Z., & Carless, D. (2021). Self-assessment is about more than self: The enabling role of feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2001431>
- Yan, Z., Lao, H., Panadero, E., Fernández-Castilla, B., Yang, L., & Yang, M. (2022). Effects of self-assessment and peer-assessment interventions on academic performance: A pairwise and network meta-analysis. *Educational Research Review*, 37, 100484. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100484>
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.



Apêndice A: Instrumentos de Coleta de Dados

Este Apêndice inclui versões em inglês dos instrumentos de coleta de dados que foram usados por pesquisadores internacionais para coletar dados para este relatório:

- Questionário Inicial do Professor
- Questionário Final do Professor
- Questionário do Quadro de Codificação do Professor
- Questionário do Facilitador Local
- Questionário do Representante De Sindicato Local
- Questionário do Pesquisador Nacional

Os instrumentos de coleta de dados também foram traduzidos para os vários idiomas dos países participantes.

País	Idioma(s)
Brasil	Português
Costa do Marfim	Francês
Gana	Inglês
Malásia	Malaio
Coreia do Sul	Coreano
Suíça	Inglês, Francês, Alemão
Uruguai	Espanhol

Questionário Inicial do Professor. Parte 1: Prática de Avaliação Formativa

	Prática de Avaliação Formativa	Indique seu nível de confiança atual ao aplicar cada prática de avaliação formativa. ESCALA 5 = Extremamente Confiante 4 = Muito Confiante 3 = Moderadamente Confiante 2 = Pouco Confiante 1 = Nada Confiante	Indique o quanto cada prática de avaliação formativa está atualmente incorporada em sua sala de aula. ESCALA 5 Incorporada = acontece em cerca de 90% do tempo 4 Estabelecida = acontece em cerca de 75% do tempo 3 Emergente = acontece em cerca de 50% do tempo 2 Esporádica = acontece em cerca de 25% do tempo, 1 Nunca = ainda não acontece
Intenções de Aprendizagem e Critérios de Sucesso			
1.	As metas de aprendizagem são formuladas usando palavras que enfatizam conhecimento, competências, conceitos e/ou atitudes.		
2.	Os estudantes são lembrados das conexões entre o que estão aprendendo e os objetivos gerais de aprendizagem.		
3.	É utilizada linguagem adequada à criança para compartilhar os objetivos de aprendizagem.		
4.	Os critérios de sucesso relacionados aos objetivos de aprendizagem são diferenciados e compartilhados com os estudantes.		
5.	Os estudantes demonstram que estão usando os objetivos de aprendizagem e/ou critérios de sucesso enquanto estão trabalhando.		
Questionamento e Discussão em Sala de Aula			
6.	A avaliação é usada para facilitar as discussões em sala de aula.		
7.	As dúvidas são usadas para suscitar o conhecimento prévio dos estudantes a respeito e um tópico.		
8.	Os estudantes costumam compartilhar suas dúvidas durante a aula.		

9.	As respostas incorretas dos estudantes são usadas para orientar o ensino e a aprendizagem.		
10.	Os estudantes podem explicar uns para os outros o que estão aprendendo.		
Feedback			
11.	O feedback dado aos estudantes está conectado com o(s) objetivo(s) de aprendizagem e os critérios de sucesso originais.		
12.	As técnicas de avaliação são usadas durante as aulas para ajudar o professor a determinar o nível da compreensão dos estudantes a respeito do que está sendo ensinado.		
13.	Informações diagnósticas de testes padronizados são usadas para identificar pontos fortes e necessidades no ensino e na aprendizagem.		
14.	Os estudantes estão envolvidos no fornecimento de informações sobre sua aprendizagem.		
15.	Ao se preparar para fornecer feedback aos estudantes sobre sua aprendizagem, o professor consulta seus registros de desempenho e os compara com os principais objetivos de aprendizagem.		
Autoavaliação e Avaliação entre Pares			
16.	Os estudantes têm a oportunidade de indicar o nível de dificuldade que eles preveem para a aprendizagem no início de uma aula ou atividade.		
17.	Os estudantes são incentivados a registrar seus progressos.		
18.	Os estudantes são incentivados a usar uma série de técnicas de avaliação para revisar seu próprio trabalho.		
19.	Um registro visual do progresso dos estudantes é mantido para acompanhar e celebrar a aprendizagem dos estudantes e mostrar áreas de/para desenvolvimento.		
20.	É reservado tempo durante as reuniões de pais/responsáveis com professores para que os estudantes se envolvam em relatar alguns aspectos da sua aprendizagem.		



Parte 2: Processos de Liderança do Professor e Desenvolvimento Profissional

Indique quanto suas experiências anteriores de desenvolvimento profissional refletiram as qualidades a seguir? (5 = Muito, 4 = Moderadamente, 3 = Eventualmente, 2 = Um Pouco, 1 = Nada)

Meu desenvolvimento profissional anterior...

21. Estavam conectadas com minhas prioridades profissionais para apoiar a aprendizagem dos meus estudantes.

22. Foram diferenciadas para incluir a consideração das minhas experiências profissionais e do contexto em que trabalho.

23. Ofereceram conteúdo útil e relevante ligado às minhas prioridades de desenvolvimento profissional.

24. Envolveram investigação e aprendizagem profissional colaborativa para desenvolver minha experiência profissional.

25. Forneceram financiamento, tempo e recursos especializados para permitir que eu participasse do desenvolvimento profissional.

26. Foram apoiadas pelos líderes escolares.

27. Descreva brevemente seu(s) objetivo(s) de aprendizagem profissional atual(is) relacionado(s) à avaliação formativa e à liderança docente.

Parte 3: Dados demográficos

28. Em qual país você atualmente ensina?

- Brasil
- Costa do Marfim
- Gana
- Malásia
- Coreia do Sul
- Suíça
- Uruguai

29. Há quantos anos você ensina?

- Número do rodolex (0 a 50)



30. Para qual nível você atualmente ensina? (assinalar todos os aplicáveis)

- Primário 1
- Primário 2
- Primário 3
- Primário 4
- Primário 5
- Primário 6
- Primário 7

31. Geralmente, quantos estudantes há na sua turma?

- 15 estudantes ou menos
- 16-20 estudantes
- 21-30 estudantes
- 31-40 estudantes
- 41-50 estudantes
- 51-60 estudantes
- Mais de 60 estudantes

31. Qual é o seu contexto escolar atual?

- Urbano
- Rural
- Suburbano

32. Indique a afirmação que melhor descreve seu acesso à tecnologia digital em sala de aula.

- Temos WiFi consistente e cada aluno tem um dispositivo confiável (por ex., computador ou tablet).
- Temos WiFi consistente e diversos dispositivos confiáveis (por ex., computadores ou tablets).
- Temos WiFi e alguns dispositivos (por ex., computadores ou tablets).
- Temos WiFi intermitente e alguns dispositivos não confiáveis (por ex., computadores ou tablets).
- Não temos WiFi nem dispositivos (por ex., computadores ou tablets) em sala de aula.

32. Aprendi a respeito de avaliação formativa por meio de: (assinalar todas as aplicáveis)

- Cursos de formação de professores
- Iniciativas de aprendizagem profissional
- Experiência em sala de aula
- Estudo Individual
- Conversas com colegas professores
- Conversas com administradores
- Outros (especifique)

Questionário Final do Professor. Parte 1: Prática de Avaliação Formativa

	Prática de Avaliação Formativa	Indique seu nível de confiança atual ao aplicar cada prática de avaliação formativa. ESCALA 5 = Extremamente Confiante 4 = Muito Confiante 3 = Moderadamente Confiante 2 = Pouco Confiante 1 = Nada Confiante	Indique o quanto cada prática de avaliação formativa está atualmente incorporada em sua sala de aula. ESCALA 5 Incorporada = acontece em cerca de 90% do tempo 4 Estabelecida = acontece em cerca de 75% do tempo 3 Emergente = acontece em cerca de 50% do tempo 2 Esporádica = acontece em cerca de 25% do tempo, 1 Nunca = ainda não acontece
Intenções de Aprendizagem e Critérios de Sucesso			
1.	As metas de aprendizagem são formuladas usando palavras que enfatizam conhecimento, competências, conceitos e/ou atitudes.		
2.	Os estudantes são lembrados das conexões entre o que estão aprendendo e os objetivos gerais de aprendizagem.		
3.	É utilizada linguagem adequada à criança para compartilhar os objetivos de aprendizagem.		
4.	Os critérios de sucesso relacionados aos objetivos de aprendizagem são diferenciados e compartilhados com os estudantes.		
5.	Os estudantes demonstram que estão usando os objetivos de aprendizagem e/ou critérios de sucesso enquanto estão trabalhando.		
Questionamento e Discussão em Sala de Aula			
6.	A avaliação é usada para facilitar as discussões em sala de aula.		
7.	As dúvidas são usadas para suscitar o conhecimento prévio dos estudantes a respeito e um tópico.		
8.	Os estudantes costumam compartilhar suas dúvidas durante a aula.		

9.	As respostas incorretas dos estudantes são usadas para orientar o ensino e a aprendizagem.		
10.	Os estudantes podem explicar uns para os outros o que estão aprendendo.		
Feedback			
11.	O feedback dado aos estudantes está conectado com o(s) objetivo(s) de aprendizagem e os critérios de sucesso originais.		
12.	As técnicas de avaliação são usadas durante as aulas para ajudar o professor a determinar o nível da compreensão dos estudantes a respeito do que está sendo ensinado.		
13.	Informações diagnósticas de testes padronizados são usadas para identificar pontos fortes e necessidades no ensino e na aprendizagem.		
14.	Os estudantes estão envolvidos no fornecimento de informações sobre sua aprendizagem.		
15.	Ao se preparar para fornecer feedback aos estudantes sobre sua aprendizagem, o professor consulta seus registros de desempenho e os compara com os principais objetivos de aprendizagem.		
Autoavaliação e Avaliação entre Pares			
16.	Os estudantes têm a oportunidade de indicar o nível de dificuldade que eles preveem para a aprendizagem no início de uma aula ou atividade.		
17.	Os estudantes são incentivados a registrar seus progressos.		
18.	Os estudantes são incentivados a usar uma série de técnicas de avaliação para revisar seu próprio trabalho.		
19.	Um registro visual do progresso dos estudantes é mantido para acompanhar e celebrar a aprendizagem dos estudantes e mostrar áreas de/para desenvolvimento.		
20.	É reservado tempo durante as reuniões de pais/responsáveis com professores para que os estudantes se envolvam em relatar alguns aspectos da sua aprendizagem.		



Classifique sua experiência com as seguintes barreiras para incorporação de avaliação formativa em sala de aula. (5 = Barreira significativa, 4 = Barreira moderada, 3 = Barreira parcial, 2 = Pequena Barreira, 1 = Não houve barreira, 0 = Não aplicável)

21. Política de avaliação que se concentra em atribuição de notas e avaliação sumativa e não em práticas de avaliação formativa
22. Falta de um desenvolvimento profissional em nível sistêmico que apoie o conhecimento, crenças e práticas de avaliação formativa
23. O ensino é movido e motivado por testes em larga escala (ou seja, estadual/nacional)
24. Adoção seletiva de práticas de avaliação formativa em vez de assumir integralmente uma prática de ensino movida por feedback e liderada pelo aluno
25. Acessibilidade de tecnologia digital para apoiar a práticas de avaliação formativa.
26. Outros (especifique)

Parte 2: Processos de Liderança do Professor e Desenvolvimento Profissional

Indique quanto suas experiências anteriores de desenvolvimento profissional refletiram as qualidades a seguir? (5 = Muito, 4 = Moderadamente, 3 = Eventualmente, 2 = Um Pouco, 1 = Nada)

Meu desenvolvimento profissional anterior...

27. Estava conectado com minhas prioridades profissionais para apoiar a aprendizagem dos meus estudantes.
28. Foi diferenciado para incluir a consideração das minhas experiências profissionais e do contexto em que trabalho.
29. Ofereceu conteúdo útil e relevante ligado às minhas prioridades de desenvolvimento profissional.
30. Envolveu investigação e aprendizagem profissional colaborativa para desenvolver minha experiência profissional.
31. Forneceu financiamento, tempo e recursos especializados para permitir que eu participasse do desenvolvimento profissional.
32. Foi apoiado pelos líderes escolares.

33. Descreva brevemente como este projeto apoio seu(s) objetivo(s) de aprendizagem profissional relacionado(s) à avaliação formativa e à liderança docente.



Parte 3: Dados demográficos

34. Em qual país você atualmente ensina?

- Brasil
- Costa do Marfim
- Gana
- Malásia
- Coreia do Sul
- Suíça
- Uruguai

35. Há quantos anos você ensina?

- Número do rodolex (0 a 50)

36. Para qual nível você atualmente ensina? (assinalar todos os aplicáveis)

- Primário 1
- Primário 2
- Primário 3
- Primário 4
- Primário 5
- Primário 6
- Primário 7

37. Geralmente, quantos estudantes há na sua turma?

- 15 estudantes ou menos
- 16-20 estudantes
- 21-30 estudantes
- 31-40 estudantes
- 41-50 estudantes
- 51-60 estudantes
- Mais de 60 estudantes

38. Qual é o seu contexto escolar atual?

- Urbano
- Rural
- Suburbano



39. Indique a afirmação que melhor descreve seu acesso à tecnologia digital em sala de aula.

- Temos WiFi consistente e cada aluno tem um dispositivo confiável (por ex., computador ou tablet).
- Temos WiFi consistente e diversos dispositivos confiáveis (por ex., computadores ou tablets).
- Temos WiFi e alguns dispositivos (por ex., computadores ou tablets).
- Temos WiFi intermitente e alguns dispositivos não confiáveis (por ex., computadores ou tablets).
- Não temos WiFi nem dispositivos (por ex., computadores ou tablets) em sala de aula.

40. Aprenda a respeito de avaliação formativa por meio de: (assinalar todas as aplicáveis)

- Cursos de formação de professores
- Iniciativas de aprendizagem profissional
- Experiência em sala de aula
- Estudo Individual
- Conversas com colegas professores
- Conversas com administradores
- Outros (especifique)

Questionário do Quadro de Codificação do Professor

Instruções para os Professores

O objetivo deste questionário é mostrar como as práticas de avaliação formativa estão apoiando os estudantes dos professores participantes do projeto Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores.

Como professor participante, convidamos você a compartilhar uma ou duas práticas de avaliação formativa que você experimentou durante o projeto.

Suas respostas são *opcionais* e podem ser usadas para compor sua Vinheta de Professor dentro do projeto. Suas respostas também serão usadas para:

- fornecer informações para os relatórios nacionais sobre práticas de avaliação formativa eficazes nos países participantes; e
- fornecer informações para o relatório do projeto internacional e o quadro de codificação final sobre práticas de avaliação formativa eficazes e lições aprendidas sobre práticas ineficazes, a fim de facilitar a implementação em larga escala nos países.

1. Pense em uma prática de avaliação formativa que experimentou durante o projeto Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores.



**1a) Em qual categoria essa prática de avaliação formativa se encaixa?
(Assinale todas as aplicáveis.)**

Intenções de Aprendizagem e Critérios de Sucesso

Os professores comunicam e constroem conjuntamente o conhecimento, competências e conceitos que os estudantes precisam aprender e como os estudantes irão demonstrar sua aprendizagem.

Questionamento e Discussão em Sala de Aula

Os professores facilitam o questionamento e discussão em sala de aula para aprofundar a aprendizagem do aluno e oferecer feedback imediato para os próximos passos.

Feedback

Os professores oferecem feedback contínuo para reduzir a distância entre onde o aluno se encontra e seus objetivos de aprendizagem.

Autoavaliação e Avaliação entre Pares

Os professores incentivam que os estudantes utilizem a autoavaliação e avaliação entre pares para promover a aprendizagem comunitária, capacidade de agir na aprendizagem e o protagonismo do aluno.

Outro

A prática de avaliação formativa que experimentei não se encaixou em nenhuma das categorias acima.

**1b) Descreva brevemente a prática de avaliação formativa que você experimentou.
(máximo de 100-250 palavras)**

1c) Por que você decidiu experimentar essa prática de avaliação formativa? (máximo de 100-250 palavras)



1d) Como essa prática de avaliação formativa apoiou os seus estudantes? (máximo de 100-250 palavras)

1e) Você gostaria de compartilhar outra prática de avaliação formativa que tenha experimentado no projeto Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores´?

- Sim. (Em caso AFIRMATIVO, vá para a Pergunta 2)
- Não. (Em caso NEGATIVO, vá para o Fim)

2. Pense em outra prática de avaliação formativa que experimentou durante o projeto Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores.

2a) Em qual categoria essa prática de avaliação formativa se encaixa? (Assinale todas as aplicáveis.)

<input type="checkbox"/> <i>Intenções de Aprendizagem e Critérios de Sucesso</i> Os professores comunicam e constroem conjuntamente o conhecimento, competências e conceitos que os estudantes precisam aprender e como os estudantes irão demonstrar sua aprendizagem.
<input type="checkbox"/> <i>Questionamento e Discussão em Sala de Aula</i> Os professores facilitam o questionamento e discussão em sala de aula para aprofundar a aprendizagem do aluno e oferecer feedback imediato para os próximos passos.
<input type="checkbox"/> <i>Feedback</i> Os professores oferecem feedback contínuo para reduzir a distância entre onde o aluno se encontra e seus objetivos de aprendizagem.
<input type="checkbox"/> <i>Autoavaliação e Avaliação entre Pares</i> Os professores incentivam que os estudantes utilizem a autoavaliação e avaliação entre pares para promover a aprendizagem comunitária, a capacidade de agir na aprendizagem e o protagonismo do aluno.
<input type="checkbox"/> <i>Outro</i> A prática de avaliação formativa que experimentei não se encaixou em nenhuma das categorias acima.



2b) Descreva brevemente a prática de avaliação formativa que você experimentou. (máximo de 100-250 palavras)

2c) Por que você decidiu experimentar essa prática de avaliação formativa? (máximo de 100-250 palavras)

2d) Como essa prática de avaliação formativa apoiou os seus estudantes? (máximo de 100-250 palavras)

Agradeço pelo seu tempo e pelos seus *insights*!

Questionário do Facilitador Local

Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores sobre Avaliação Formativa (T3LFA): Questionário do Facilitador Local

O objetivo deste questionário é coletar as perspectivas dos facilitadores locais envolvidos no projeto Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores sobre Avaliação Formativa (T3LFA).

Como facilitador local, você tem informações importantes sobre como o projeto T3LFA apoiou as práticas de avaliação formativa e a liderança docente dos professores participantes. Este questionário contém 14 perguntas sobre os 4 tópicos a seguir:

1. Dados Demográfico (1 pergunta)
2. Desafios e suportes vivenciados no Círculo de Aprendizagem (4 perguntas)
3. Práticas de avaliação formativa eficazes identificadas (6 perguntas)
4. Como seu Círculo de Aprendizagem apoiou a liderança docente (3 perguntas)



Suas respostas contribuirão para uma estratégia detalhada de incentivo e adoção em larga escala de práticas eficazes e lições aprendidas para replicar o processo de Círculo de Aprendizagem Liderado pelo Professor em seu país e internacionalmente.

Assim que tiver concluído, **envie este documento de volta** à equipe da A Internacional da Educação no e-mail: teacherled@ei-ie.org **até 31 de março de 2024.** Caso tenha alguma dúvida sobre o questionário, não hesite em contatar a equipe no mesmo endereço de e-mail.

1. Dados demográficos

1. Em qual país você atualmente trabalha?

- Brasil
- Costa do Marfim
- Gana
- Malásia
- Coreia do Sul
- Suíça
- Uruguai

2. Quais desafios e apoios você teve no seu Círculo de Aprendizagem?

Esta seção convida você a refletir sobre os desafios e apoios que você teve ao facilitar as oficinas. As perguntas abaixo visam orientar sua reflexão. Por favor, responda a elas da forma mais detalhada possível.

1. Lembre-se da sua primeira sessão de oficina. De que formas as oficinas evoluíram ao longo do projeto? O que mais precisa ser feito para tornar as oficinas um espaço melhor para a aprendizagem profissional contínuo e o desenvolvimento dos professores?

2. Os professores participantes discutiram alguma barreira para identificar e implementar práticas de avaliação formativa eficazes em suas salas de aula? Quais foram essas barreiras e como os professores as superaram?

3. Houve algum desafio para que os professores identificassem e explorassem colaborativamente práticas de avaliação formativa eficazes durante suas sessões de oficina? Quais foram esses desafios, e os professores em sua oficina conseguiram superá-los em grupo?

4. Qual foi o tipo de apoio mais valioso que você recebeu como facilitador do Projeto Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores? Sentiu falta de alguma ferramenta ou tipo de apoio durante suas oficinas que teria facilitado seu trabalho em ajudar os professores a identificar e implementar práticas de avaliação formativa eficazes em suas salas de aula?



3. Quais práticas de avaliação formativa eficazes você identificou em seu Círculo de Aprendizagem?

Esta seção convida você a refletir sobre as práticas de avaliação formativa eficazes identificadas que você teve ao facilitar as oficinas. As perguntas abaixo visam orientar sua reflexão. Por favor, responda a elas da forma mais detalhada possível.

- 1. Quais práticas de avaliação formativa os professores mencionaram que utilizavam em suas salas de aula antes de participar do seu Círculo de Aprendizagem?**
- 2. Quais eram as metas dos professores para desenvolver suas práticas de avaliação formativa antes de participar do seu Círculo de Aprendizagem? As metas dos professores tinham a ver com a resolução de algum problema específico que eles encontravam em sala de aula?**
- 3. De que forma a participação dos professores no seu Círculo de Aprendizagem contribuiu para que eles alcançassem suas metas de avaliação formativa?**
- 4. Quais são as práticas de avaliação formativa eficazes que foram identificadas pelos professores em seu Círculo de Aprendizagem?**
- 5. De que forma as práticas de avaliação formativa eficazes identificadas pelos professores em seu Círculo de Aprendizagem influenciaram os resultados de aprendizagens dos estudantes deles?**
- 6. De que forma essas práticas de avaliação formativa eficazes poderiam ser apresentadas ao ministério da educação para persuadi-los a disponibilizar tempo institucional para aprendizagem e desenvolvimento profissional contínuo em avaliação formativa?**

4. De que forma seu Círculo de Aprendizagem contribuiu para a liderança docente?

Esta seção convida você a refletir sobre como os Círculos de Aprendizagem contribuíram para a liderança docente e oferece dicas para educadores que queiram replicar o processo de Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores. As perguntas abaixo visam orientar sua reflexão. Por favor, responda a elas da forma mais detalhada possível.

- 1. De que forma o Projeto Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores contribuiu para a liderança docente no seu contexto? (Considere os impactos em salas de aula, escolas e na comunidade em geral.)**
- 2. Que conselho você daria a educadores que facilitam Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores com foco em avaliação formativa e liderança docente?**
- 3. Que conselho você daria a professores participantes dos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores com foco em avaliação formativa e liderança docente?**



Questionário do Representante De Sindicato Local

Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores sobre Avaliação Formativa (T3LFA): Questionário do Representante de Sindicato Local

O objetivo deste questionário é coletar as perspectivas dos representantes sindicais locais envolvidos no projeto Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores sobre Avaliação Formativa (T3LFA).

Como representante de Sindicato local, você tem informações importantes sobre como o projeto T3LFA apoiou as práticas de avaliação formativa e a liderança docente dos professores participantes no seu país. Este questionário contém 4 perguntas sobre os tópicos a seguir:

1. Dados demográficos
2. Processos de aprendizagem profissional que apoiaram os professores
3. Práticas de avaliação formativa promissoras lideradas pelo professor
4. Lições aprendidas para comunicar a implementação bem-sucedida dos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores

Suas respostas contribuirão para uma estratégia detalhada de incentivo e adoção em larga escala de práticas eficazes e lições aprendidas para replicar o processo de Círculo de Aprendizagem Liderado pelo Professor em seu país e internacionalmente.

Assim que tiver concluído, **envie este documento de volta** à equipe da A Internacional da Educação no e-mail: teacherled@ei-ie.org **até 31 de março de 2024**. Caso tenha alguma dúvida sobre o questionário, não hesite em contatar a equipe no mesmo endereço de e-mail.

1. Dados demográficos

1. Em qual país você atualmente trabalha?

- Brasil
- Costa do Marfim
- Gana
- Malásia
- Coreia do Sul
- Suíça
- Uruguai

2. Quais processos de aprendizagem profissional apoiaram as práticas de avaliação formativa dos professores em seu país?

Esta pergunta convida você a refletir sobre as evidências em seu país de como os Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores contribuíram para as práticas de avaliação formativa dos professores. Por favor, responda da forma mais detalhada possível.



3. Quais práticas promissoras de avaliação formativa lideradas pelo professor foram identificadas no seu país?

Esta pergunta convida você a refletir sobre as evidências identificadas em seu país das práticas promissoras de avaliação formativa lideradas pelo professor. Por favor, responda da forma mais detalhada possível.

4. Com base nas experiências e evidências do seu país, que lições podem ser aprendidas para informar a implementação bem-sucedida dos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores para contribuir com a aprendizagem profissional dos professores e o uso da avaliação formativa?

Esta pergunta convida você a refletir sobre as experiências e evidências do seu país para compartilhar aprendizados sobre a implementação bem-sucedida dos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores que promovam as práticas de avaliação formativa e a aprendizagem profissional dos professores.

Os prompts a seguir são potenciais tópicos a serem levados em consideração na sua resposta:

- a) Quais foram os aprendizados no seu país relacionados aos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores para apoiar as práticas de avaliação formativa?
- b) Quais são as principais características dos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores de sucesso para apoiar a aprendizagem profissional dos professores e o uso da avaliação formativa?
- c) Quais são as principais barreiras para Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores de sucesso para apoiar a aprendizagem profissional dos professores e o uso de estratégias e avaliação formativa, se houver, para lidar com essas barreiras?
- d) Quais são os próximos passos e prioridades do seu país em relação à prática e aprendizagem profissional da avaliação formativa liderada por professores?
- e) Que conselho você daria a outros no seu contexto que queiram participar dos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores com foco em avaliação formativa e liderança docente?
- f) Como este projeto ajudou você na promoção da aprendizagem profissional do professor em nível nacional?



Questionário do Pesquisador Nacional

Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores sobre Avaliação Formativa (T3LFA): Questionário do Pesquisador Nacional

O objetivo deste questionário é coletar as perspectivas dos pesquisadores nacionais envolvidos no projeto Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores sobre Avaliação Formativa (T3LFA).

Como pesquisador nacional, você tem informações importantes sobre como o projeto T3LFA apoiou as práticas de avaliação formativa e a liderança docente dos professores participantes no seu país. Este questionário contém 4 perguntas sobre os tópicos a seguir:

1. Dados demográficos
2. Processos de aprendizagem profissional que apoiaram os professores
3. Práticas de avaliação formativa promissoras lideradas pelo professor
4. Lições aprendidas para comunicar a implementação bem-sucedida dos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores

Suas respostas contribuirão para uma estratégia detalhada de incentivo e adoção em larga escala de práticas eficazes e lições aprendidas para replicar o processo de Círculo de Aprendizagem Liderado pelo Professor em seu país e internacionalmente.

Assim que tiver concluído, **envie este documento de volta** à equipe da A Internacional da Educação no e-mail: teacherled@ei-ie.org **até 31 de março de 2024**. Caso tenha alguma dúvida sobre o questionário, não hesite em contatar a equipe no mesmo endereço de e-mail.

1. Dados demográficos

1. Em qual país você atualmente trabalha?

- Brasil
- Costa do Marfim
- Gana
- Malásia
- Coreia do Sul
- Suíça
- Uruguai

2. Quais processos de aprendizagem profissional apoiaram as práticas de avaliação formativa dos professores em seu país?

Esta pergunta convida você a refletir sobre as evidências em seu país de como os Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores contribuíram para as práticas de avaliação formativa dos professores. Por favor, responda da forma mais detalhada possível.



3. Quais práticas promissoras de avaliação formativa lideradas pelo professor foram identificadas no seu país?

Esta pergunta convida você a refletir sobre as evidências identificadas em seu país das práticas promissoras de avaliação formativa lideradas pelo professor. Por favor, responda da forma mais detalhada possível.

4. Com base nas experiências e evidências do seu país, que lições podem ser aprendidas para informar a implementação bem-sucedida dos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores para contribuir com a aprendizagem profissional dos professores e o uso da avaliação formativa?

Esta pergunta convida você a refletir sobre as experiências e evidências do seu país para compartilhar aprendizados sobre a implementação bem-sucedida dos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores que promovam as práticas de avaliação formativa e a aprendizagem profissional dos professores.

Os prompts a seguir são potenciais tópicos a serem levados em consideração na sua resposta:

- a) Quais foram os aprendizados no seu país relacionados aos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores para apoiar as práticas de avaliação formativa?
- b) Quais são as principais características dos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores de sucesso para apoiar a aprendizagem profissional dos professores e o uso da avaliação formativa?
- c) Quais são as principais barreiras para Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores de sucesso para apoiar a aprendizagem profissional dos professores e o uso de estratégias e avaliação formativa, se houver, para lidar com essas barreiras?
- d) Quais são os próximos passos e prioridades do seu país em relação à prática e aprendizagem profissional da avaliação formativa liderada por professores?
- e) Que conselho você daria a outros no seu contexto que queiram participar dos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores com foco em avaliação formativa e liderança docente?
- f) Como este projeto ajudou você na promoção da aprendizagem profissional do professor em nível nacional?

Relatório Nacional Parte 2: Modelo Final do Perfil do País

Objetivo do Modelo:

O objetivo deste modelo é fornecer uma estrutura orientadora para os relatórios finais dos pesquisadores nacionais (ou seja, Relatório Nacional Parte 2: Perfil Final do País) no Projeto Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores sobre Avaliação Formativa (T3LFA).

O relatório final de cada país irá identificar, codificar e descrever as práticas de avaliação formativa eficazes e as experiências vinculadas aos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores em seu país.



Os relatórios finais incluirão:

- **Parte 1: Perfil do País** – revisão das políticas, práticas e pesquisas existentes sobre desenvolvimento profissional para o uso da avaliação formativa por professores em cada país.
 - Relatório Nacional 1 atualizado, se necessário, com base em quaisquer atualizações de políticas ou pesquisas ou novos documentos e literatura que existam agora desde a redação do relatório original, e quaisquer comentários de pesquisadores internacionais.

- **Parte 2: Conclusões do País** –
 - Descrição do design e implementação dos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores no país, por exemplo, abordagem para selecionar professores, número de professores envolvidos, em quantas escolas esses professores trabalham, envolvimento de sindicatos de professores, governo (se houver) e outros parceiros.
 - Análises dos dados dos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores para fornecer resultados vinculados às perguntas de pesquisa internacionais. As fontes de dados devem incluir:
 - Planos de Ação, Portfólios, Reflexões e Vinhetas criados pelos professores participantes.
 - Respostas do Questionário Inicial e Final do Professor e do Questionário do Quadro de Codificação do Professor.
 - Questionários para Facilitadores Locais/Representantes de Sindicato
 - Quaisquer observações e evidências adicionais coletadas pelo(s) pesquisador(es) nacional(is).

Extensão estimada do relatório final:

- 20-30 páginas (com espaçamento simples)

Observe que:

- O Relatório Nacional Parte 1: Perfil do País (atualizado conforme necessário) será a primeira parte do Relatório Nacional Parte 2: Perfil Final do País.
- O Relatório Nacional Parte 2: Perfil Final do País deve ser um estudo de caso com padrão de qualidade para publicação (atribuído aos autores originais).



Relatório Final Parte 2: Modelo Final do Perfil do País

Parte 1: Perfil do País

Contexto Nacional

Visão geral do sistema educacional nacional, governança, políticas educacionais, informações demográficas.

- número de escolas, número de estudantes, dados demográficos dos estudantes no país
- informações sobre o desempenho e a equidade dos estudantes no país
- outras informações contextuais consideradas importantes para leitores nacionais e internacionais (por exemplo, opinião profissional, da mídia e opinião pública sobre a educação no país)
- informações complementares a partir do feedback de pesquisadores internacionais

Políticas de Avaliação Nacional

Resumo e discussão das atuais políticas de avaliação nacionais (e/ou locais, quando relevante).

- Visão geral em 1-2 parágrafos das políticas de avaliação da educação escolar (do ensino fundamental ao médio).
- citação dos principais documentos da política utilizados

Aprendizagem profissional de professores e Prática da Avaliação Formativa

Discussão do contexto de aprendizagem profissional existente e desenvolvimento profissional para o uso da avaliação formativa por professores.

- ênfase nos anos iniciais
- descreva brevemente a participação usual dos representantes sindicais em iniciativas de aprendizagem profissional e as perspectivas dos sindicatos dos professores a respeito da avaliação formativa
- cite as fontes usadas

Revisão da Pesquisa de Avaliação Formativa

Revisão da literatura de pesquisa relevante sobre os tópicos acima no país específico a ser integrada no relatório.

- cite as fontes usadas

Se disponível, apresente um breve resumo (máximo de 1-2 parágrafos) das práticas de avaliação formativa que estavam sendo utilizadas pelos professores no início do Projeto Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores.

- ênfase nos anos iniciais

Parte 2: Conclusões do País

Ao concluir a Parte 2 do seu relatório final, por favor, considere as diversas fontes de dados que você coletou ao longo do projeto para apoiar suas respostas em cada seção.

- **POSSÍVEIS FONTES DE DADOS:** Reflexões dos Professores, Vinhetas dos Professores, Sondagens Finais do Professor, Questionários do Quadro de Codificação do Professor, Questionários dos Facilitadores Locais/Representantes Sindicais, outras observações e evidências coletadas no projeto.
- Considere adicionar um relato ilustrativo sobre como os professores implementaram a avaliação formativa, a partir de uma Vinheta de Professor, do Questionário do Quadro de Codificação do Professor ou outras observações.

Abordagem Nacional aos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores

Descrição da abordagem aos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores no país, por exemplo, abordagem para selecionar professores e para implementar o projeto. Incluindo:

- Escolas:
 - número de escolas no projeto
 - como/por que cada escola foi selecionada
 - breve descrição do contexto de cada escola (por ex., urbana/rural, tamanho)
- Participantes:
 - número de professores, facilitadores locais e representantes de sindicatos locais no projeto (início e fim)
 - outros parceiros nacionais (por ex., governo), se aplicável
 - processo de recrutamento de participantes
 - dados demográficos das Sondagens Inicial e Final do Professor

Práticas de Avaliação Formativa Promissoras Lideradas pelo Professor

Introdução

Esta seção responde à Pergunta 1 da Pesquisa e às subperguntas associadas (1a-e).

1. Nos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores em [nome do país], quais práticas promissoras de avaliação formativa lideradas por professores foram identificadas?

Práticas de Avaliação Formativa do Professor

b. Quais práticas de avaliação formativa lideradas pelo professor foram utilizadas e como foram implementadas?

- Dê ênfase às principais práticas de avaliação formativa utilizadas pelos professores em seu país.
- Se possível, considere agrupar ou vincular as práticas de avaliação formativa a estes temas, conforme apropriado: (1) intenções de aprendizagem e critérios de sucesso, (2) questionamento e discussão em sala de aula, (3) feedback, (4) autoavaliação e avaliação entre pares, e (5) outro.



Tecnologia e Avaliação Formativa

c. Como a tecnologia contribuiu para a implementação das práticas de avaliação formativa?

Avaliação Formativa e Feedback do Aluno

d. Quais práticas de avaliação formativa lideradas pelo professor ofereceram feedback eficaz aos estudantes?

Benefícios da Avaliação Formativa para as Práticas dos Professores

e. Quais benefícios do uso da avaliação formativa foram identificados para as práticas dos professores?

Benefícios do Uso da Avaliação Formativa para a Aprendizagem dos Estudantes

f. Quais benefícios do uso da avaliação formativa foram identificados para a aprendizagem dos estudantes?

Processos de Aprendizagem Profissional para apoiar as Práticas de Avaliação Formativa dos Professores

Introdução

Esta seção responde à Pergunta 2 da Pesquisa e às subperguntas associadas (2a-b).

2. Nos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores em [nome do país], quais processos de aprendizagem profissional apoiaram as práticas de avaliação formativa dos professores?

Suportes de Aprendizagem Profissional para os Professores

c. Como os professores receberam apoio no desenvolvimento e implementação das práticas de avaliação formativa? (por ex., em Círculos de Aprendizagem, em suas escolas e salas de aula)

Apoios e Barreiras para o Uso da Avaliação Formativa pelos Professores

d. O que ajudou ou prejudicou a implementação eficaz das práticas de avaliação formativa?



Parte 3: Conclusões e Próximos Passos

Esta seção resume as principais conclusões do seu país no Projeto Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores, articula os próximos passos para os Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores em seu país e oferece conselhos para outros países que buscam implementar Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores.

Resumo das Conclusões

Com base nos dados e resultados dos Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores em seu país, por favor, resuma as seguintes informações:

- a) As principais características de práticas de avaliação formativa lideradas pelos professores eficazes para os estudantes
- b) Os principais benefícios do uso de práticas de avaliação formativa pelos professores
- c) As principais características da aprendizagem profissional que apoiam as práticas de avaliação formativa dos professores
- d) As principais barreiras à avaliação formativa eficaz para professores e estudantes e as estratégias, se houver, para abordar essas barreiras.

Próximos Passos em Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores

Com base nas experiências do seu país no Projeto Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores, por favor, forneça as seguintes informações:

- a) Com base na aprendizagem e nas experiências deste projeto, os próximos passos e prioridades para o seu país em relação à prática e aprendizagem profissional da avaliação formativa liderada pelo professor
- b) Recomendações dos representantes de sindicatos locais para disseminação Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores no seu país
- c) Quaisquer lições aprendidas ou sugestões de outros países que desejam implementar Círculos de Aprendizagem Conduzidos por Professores.

Apêndice B: Práticas Promissoras de Avaliação Formativa

Práticas Promissoras de Avaliação Formativa	Benefícios Observados para os Estudantes	Benefícios Observados para os Professores	Países que Relataram Utilizar a Prática
<p>Intenções de Aprendizagem e Critérios de Sucesso Os professores comunicam o conhecimento, competências e conceitos que os estudantes precisam aprender e como os estudantes irão demonstrar sua aprendizagem.</p>			
Observação de checklists e manuais de comportamento	Os critérios de sucesso ficaram visíveis para os estudantes	Aumentou a confiabilidade da avaliação	Brasil, Gana, Coreia do Sul
Bilhetes de entrada e saída	Aceleraram a aprendizagem do aluno; os estudantes praticaram a autoavaliação; melhoraram a metacognição; visibilizaram o progresso do aluno em uma aula; aumentaram o engajamento em processos de produção escrita; melhoraram a confiança e motivação para aprender; os estudantes internalizaram perguntas orientadoras fundamentais	Ajudaram os professores a monitorar a compreensão do aluno e alcançar suas intenções de aprendizagem; proporcionaram um método de avaliação eficaz; ofereceram feedback ao professor; orientaram o ensino e a aprendizagem	Malásia, Coreia do Sul
Rubricas analíticas diferenciadas	A autoavaliação foi mais fácil para os estudantes e personalizada às suas necessidades	Facilitaram o autofeedback do aluno e feedback entre pares de maneira eficiente e no momento oportuno	Coreia do Sul, Suíça
Cocriação de rubricas com os estudantes	Aumentou a compreensão dos estudantes a respeito de critérios de sucesso; facilitou a autorreflexão do aluno	Ofereceu aos estudantes ferramentas para avaliar a si mesmos e a seus pares, ajudando professores a facilitar a autoavaliação e avaliação entre pares; ajudou professores a dar voz aos estudantes na avaliação	Uruguai

RELATÓRIO INTERNACIONAL FINAL

Questionamento e Discussão em Sala de Aula Os professores facilitam o questionamento e discussão em sala de aula para aprofundar a aprendizagem do aluno e oferecer feedback imediato para os próximos passos.			
Think-pair-share	Promoveu mais valorização da aprendizagem que os colegas podem oferecer; aumentou o interesse nos temas da aula; aprofundou a reflexão sobre as intenções de aprendizagem; deixou o ambiente de ensino mais democrático.	Apoiou insights valiosos para um melhor ensino e aprendizagem.	Gana, Uruguai
Conversas individuais com estudantes antes das reuniões com os pais	Os estudantes negociaram interpretações das evidências de avaliação dos professores; aprimoraram a autodefesa e o profissionalismo; receberam feedback mais individualizado e perguntas personalizadas.	Ajudaram os professores a mensurar o entendimento do aluno; aumentou a confiança do aluno	Gana, Coreia do Sul, Suíça
Tabelas Know Wonder Learn (KWL)	Deram suporte à investigação do aluno; aumentaram a curiosidade e engajamento	Tornaram visível o conhecimento prévio dos estudantes; potencializaram discussões ricas; geraram perguntas dos estudantes para orientar o apoio do professor	Coreia do Sul, Uruguai
Rodas de conversa com perguntas orientadoras sobre livros ou temas	Aumentaram o interesse na leitura e em tópicos da sala de aula; a aprendizagem e o progresso se tornaram visíveis; aumentaram a confiança e a autoestima; estimularam a participação do aluno	Facilitaram as discussões em sala de aula	Brasil, Uruguai
Debates em sala sobre leituras	Aumentaram a capacidade de argumentação dos estudantes	Melhoraram e revelaram as competências de raciocínio e as habilidades cognitivas de nível superior dos estudantes	Brasil

<p>Feedback Os professores oferecem feedback contínuo para reduzir a distância entre onde o aluno se encontra e seus objetivos de aprendizagem.</p>			
O professor oferece um feedback descritivo	Ajudou a evidenciar a aprendizagem e o progresso do aluno para os outros estudantes; destacou as intenções de aprendizagem	Ajudou a evidenciar a aprendizagem e o progresso do aluno para os professores	Brasil, Costa do Marfim, Malásia
Feedback colaborativo/ diálogos de aprendizagem contínuos: os professores promovem diálogos contínuos sobre aprendizagem, encorajam questionamentos e autofeedback e feedback entre pares	Os estudantes viram a aprendizagem como um processo colaborativo; tiveram maior engajamento na aprendizagem; estimularam processamento cognitivo mais profundo; contribuíram para uma cultura de sala de aula de apoio e colaboração	Feedback eficiente e no momento oportuno; observação e participação em ensino com diálogos guiados; aumentou oportunidades para professores fazerem perguntas	Malásia, Coreia do Sul, Suíça, Uruguai
Tecnologias de suporte para feedback (por ex., Teams, WhatsApp, Google Classroom)	Os estudantes receberam feedback em um novo meio de comunicação; maior acesso a feedback e apoio de professores e pares; ferramentas de auto documentação para que os estudantes promovam autoavaliação e avaliação entre pares (por ex., tabelas no Excel ou Microsoft Word); estudantes geraram auto feedback e relatórios de seu progresso mais precisos para seus pais; melhorou o sentimento de apropriação da aprendizagem	Os professores puderam compartilhar recursos com os estudantes, especialmente quando os recursos físicos eram limitados; melhoraram a visibilidade para os pais quanto ao trabalho e o feedback dos estudantes, potencializaram a comunicação entre os professores e os pais; respaldaram a documentação elaborada pelos professores da aprendizagem do aluno (por ex., tabelas no Excel, relatórios no Canva)	Brasil, Coreia do Sul, Suíça
Tempo para revisão/ reescrita: tempo dedicado para que os estudantes revisem o trabalho com base no auto feedback, feedback do professor ou do par	Aumentou o sentimento de apropriação da aprendizagem; aumentou as competências de autoavaliação e de pensamento crítico	Deu visibilidade aos professores do progresso e a processos de aprendizagem dos estudantes	Uruguai
<p>Autoavaliação e Avaliação entre Pares Os professores incentivam que os estudantes utilizem a autoavaliação e avaliação entre pares para promover a aprendizagem comunitário, a capacidade de agir na aprendizagem e o protagonismo do aluno.</p>			
Avaliação entre pares com foco no processo: os estudantes corrigem ou revisam o trabalho uns dos outros e discutem os seus critérios de uso dos processos/abordagem	Aumentou a capacidade dos estudantes de articular opiniões; melhorou o desempenho de tarefas de aprendizagem; refinou a comunicação; esclareceu o entendimento; aumentou a metacognição; melhorou o raciocínio lógico	Visibilizou o raciocínio e os processos de aprendizagem dos estudantes para apoiar as intervenções do professor	Brasil, Costa do Marfim, Gana, Coreia do Sul, Uruguai

Correções coletivas: os estudantes compartilham seus textos ou leem para a classe e pares e o professor fornece feedback ou faz perguntas	Deram voz ao aluno; aumentaram o envolvimento e a participação; melhoraram o desempenho de leitura e escrita; aumentaram o questionamento do aluno que leva a esclarecimentos e consolidação; melhoraram as habilidades de comunicação e pensamento crítico; os estudantes puderam fazer correções imediatamente; incentivaram a aprendizagem colaborativa; melhoraram as habilidades de compreensão e compreensão auditiva	Reduziram a responsabilidade do professor em processos de avaliação e aprendizagem; o professor (e pares) puderam oferecer feedback e intervir imediatamente	Brasil, Gana, Malásia, Uruguai
Diários contínuos de autorreflexão	Os estudantes utilizaram cadernos para documentar/ monitorar sua aprendizagem de conceitos fundamentais ao longo do tempo; permitiram que os estudantes gerassem e compartilhassem dúvidas uns com os outros além de discutir as respostas	Produziram registros de aprendizagem que puderam ser usados pelos professores para gerar feedback formativo	Brasil, Coreia do Sul, Suíça
Desenvolvimento conjunto com os estudantes de rubricas ou esquemas de atribuição de notas para autoavaliação e avaliação entre pares	Melhorou o desempenho; maior conforto em avaliar e refletir sobre a própria aprendizagem; os estudantes pensaram mais profundamente sobre as intenções de aprendizagem e os critérios de sucesso; aumentou a participação e compreensão do que precisam fazer; os estudantes forneceram feedback específico sobre si mesmos.	Ativou múltiplas fontes de feedback para os estudantes, reduzindo a dependência de feedback do professor	Gana, Coreia do Sul, Suíça, Uruguai
Incentivo à autoavaliação explícita do aluno utilizando critérios de aprendizagem	Os estudantes observaram seus erros e progresso; melhorou o sentimento de apropriação do processo de aprendizagem; os estudantes refletiram sobre seu comportamento e conduta nas escolas	Promoveu mais feedback em sala de aula	Brasil, Uruguai
Indicadores visuais para sinalizar a avaliação do entendimento (por ex., cartão de semáforo, copos coloridos)	Melhoraram o pensamento crítico; geraram autoavaliação mais sofisticada	Ajudaram professores a identificar estudantes que precisavam de ajuda imediata; os estudantes assumiram sua aprendizagem e se tornaram mais autônomos, reduzindo a dependência do professor	Coreia do Sul, Uruguai



Apêndice C: Estudos de Caso do País

Brasil Case Study

Professora Dalila ANDRADE OLIVEIRA

Professora

Faculdade de Educação, Departamento de Administração Escolar, Universidade Federal de Minas Gerais

Email: dalilaufmg@yahoo.com.br

Estudo de Caso da Costa do Marfim

Professor Claude KOUTOU

Professor

Université Félix Houphouët Boigny

Email: nkoutou1@yahoo.fr

Estudo de Caso de Gana

Dr. Christopher YAW KWAAH

Pesquisador Sênior

Instituto de Educação, Universidade de Cape Coast

Email: christopher.kwaah@ucc.edu.gh

Estudo de Caso da Malásia

Dr. Zuwati Hasim

Professor Associado

Universidade de Malaya, Kuala Lumpur

Email: zuwati_hasim@um.edu.my

Estudo de Caso da Coreia do Sul

Professor Sun Kim

Professor Pesquisador

Centro de Avaliação e Medição Aplicada, Universidade Nacional de Chungnam

Email: jusnn@cnu.ac.kr

Estudo de Caso da Suíça

Dr. Robbert Smit

Pesquisador e Professor

Universidade de Formação de Professores de St. Gallen, Suíça

Email: Robbert.Smit@phsg.ch

Estudo de Caso do Uruguai

Dra. Eloísa Bordoli

Professora e Pesquisadora

Instituto de Educação, Faculdade de Ciências Humanas e Educação, Universidade da República

Email: eloisabordoli@gmail.com



Círculos de aprendizagem
conduzidos pelo professor
para avaliação formativa
Educação internacional

RELATÓRIO INTERNACIONAL FINAL



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale

Head office

15 Boulevard Bischoffsheim
1000 Brussels, Belgium
Tel +32-2 224 0611
headoffice@ei-ie.org

www.ei-ie.org
[#unite4ed](https://twitter.com/unite4ed)

Education International represents organisations of teachers and other education employees across the globe. It is the world's largest federation of unions and associations, representing thirty million education employees in about four hundred organisations in one hundred and seventy countries and territories, across the globe. Education International unites teachers and education employees.

Published by Education International - Sept. 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.
(CC BY-NC-SA 4.0)