PT

Teacher-led
Learning Circles
for Formative Assessment

Teacher-Led Learning Circles for Formative Assessment:

RELATÓRIO PERFIL FINAL DO BRASIL

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

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente

TEACHER-LED - LEARNING CIRCLES PROJECT

RELATÓRIO PERFIL FINAL DO BRASIL

Coordenação: Dalila Andrade Oliveira

Equipe:

Alexandre William Duarte

Ana Maria Clementino

Cristiane Aparecida Sálvio

Danilo Marques

Maíra Lana Kascher

Sâmara Carla Araujo

Belo Horizonte, maio de 2024

Sumário

1. Introdução 3
2. Perfil do País 4
2.1 O sistema educacional brasileiro 4
2.2 As políticas atuais de avaliação 7
2.3 Aprendizagem e desenvolvimento profissional docente para o uso da avaliação formativa 9
2.4 Práticas de avaliação formativa nos anos iniciais 12
2.5 As pesquisas sobre as políticas de avaliação no Brasil 14
3. Resultados do Projeto Teacher-Led no País 15
3.1 Estratégia Nacional para os Círculos de Aprendizagem Conduzidos pelo/a Professor/a 15
3.2 Práticas Promissoras de Avaliação Formativa Conduzidas pelo/a Professor/a 21
4. Conclusões e Próximos Passos 29
Referências Bibliográficas 30
ANEXO I 34
ANEXO II 36

1. Introdução

O Brasil é um dos países que participa do projeto Teacher-Led, coordenado pela Internacional da Educação. Algumas razões explicam a escolha deste país para compor essa amostra, desde seu tamanho e importância econômica na região latino-americana até os graves problemas que enfrenta na educação. Para compreender a especificidade da experiência com os Círculos de Aprendizagem conduzidos pelos/as professores/as na realidade brasileira, consideramos de suma importância alguns dados sobre o seu contexto nacional. Ele é o maior e mais populoso país da América do Sul, e apesar de ter uma economia forte, ocupa a 9ª posição no ranking das maiores do mundo[1], comporta uma grande desigualdade social. O Brasil entrou no século 21 com uma significativa dívida social com amplos setores da sociedade e uma distribuição de riqueza bastante injusta, sendo o oitavo país mais desigual do mundo, de acordo com Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). No Relatório de Desenvolvimento Humano 2021/2022, o país caiu da 84ª a 87ª posição[2].

Tal situação foi ainda mais acentuada pelo contexto político enfrentado entre os anos 2016-2021, acarretando mais desigualdades tanto do ponto de vista social quanto educacional. O governo federal comandado pelo presidente Jair Bolsonaro (Partido Liberal) entre os anos de 2018-2022 se mostrou incapaz de responder com eficiência às demandas impostas pelo agravamento da crise sanitária, promovida pela pandemia da COVID 19, e com os problemas econômicos derivados dela. Desde o golpe sofrido pela presidente Dilma Rousseff em agosto de 2016, o país passou a enfrentar uma política de austeridade econômica. Os recursos públicos foram paulatinamente sendo retirados dos domínios sociais para o pagamento da dívida pública em benefício de bancos e empresas privadas (Alencar Júnior, Fattorelli, Gonçalves Filho; Gomes, 2020). Essas medidas foram fragilizando a economia, aumentando ainda mais o desemprego e alargando o enorme fosso entre ricos e pobres, o que foi agravado pela pandemia (World Bank, 2022).

Apesar das políticas implementadas durante os governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), que promoveram a inclusão de segmentos historicamente vulneráveis da sociedade no sistema educacional, o pleno direito à educação para todos ainda é uma dívida a ser paga. O nível de escolaridade da população brasileira é considerado bastante baixo, já que 53,1% das pessoas com 25 e mais anos têm apenas o Ensino Fundamental concluído; e entre os jovens de 18 a 24 anos, apenas 24,2% estão no ensino superior (IBGE, 2022).

O sistema escolar brasileiro, historicamente marcado pela exclusão de importantes setores da população, em especial negros e indígenas, tornou-se ainda mais desigual com a pandemia da COVID 19. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD contínua/IBGE) de 2022 mostram que 40,8% das crianças brasileiras de 6 a 7 anos não sabiam ler nem escrever em 2021, ou seja, não conseguiram ser alfabetizadas nesse período, demonstrando um aumento considerável de 65,6% em relação ao ano de 2019.[3] Esta é

[1] Entre 2010 e 2014, o Brasil se manteve na 7ª posição. Em 2019, ele ficou na 9ª posição e, em 2020, caiu para a 12ª e em 2022 caiu mais uma posição, ocupando atualmente a 13ª. Contudo, com as mudanças no cenário político e econômico no Brasil a partir de 2022, com o início do terceiro mandato do governo Lula, o país saltou algumas posições, retornando à 9ª posição na economia mundial em 2023. Ver mais em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2023-12/brasil-salta-duas-posicoes-e-se-torna-nona-economia-do-mundo-em-2023

[2] https://static.poder360.com.br/2022/09/idh-2021-2022-8set-2022.pdf

[3] Em 2019 o número de crianças brasileiras de 6 e 7 anos que não sabia ler e escrever era de 1,429 milhão passando para 2,367 milhões em 2021.

uma situação bastante preocupante e reveladora dos estragos que a pandemia causou e ainda tem causado no país, evidenciando as desigualdades sociais e educacionais já conhecidas: a precária estrutura física de muitas escolas, a falta de acesso e suporte tecnológico para profissionais e estudantes, professores/as sem formação para o uso de tecnologias digitais, e a situação de vulnerabilidade de muitas famílias que, além de não poderem oferecer aos filhos o apoio necessário para seus estudos, dependem da escola para alimentá-los.

A oferta educacional é bastante desigual entre as regiões geográficas, entre escolas urbanas e rurais e mesmo dentro das cidades quando se observa a infraestrutura das escolas que se situam nos bairros mais centrais e periféricos. As populações mais pobres e negras frequentam, em geral, as escolas mais precárias[4]. Durante a pandemia as condições de ensino remoto não foram diferentes e refletiram a oferta desigual do sistema escolar, tanto em termos de acesso a recursos tecnológicos e suporte educacional, quanto de suporte nutricional.

Outro aspecto que merece ser mencionado quando se discute o contexto educacional brasileiro na atualidade, é o avanço de movimentos de direita que nos últimos anos têm focado no setor educacional, expressando-se por meio de campanhas como "Escola sem Partido"[5] e contra a chamada "ideologia de gênero", além da defesa de militarização das escolas públicas[6] (Santos & Pereira, 2018; Lima, Golbspan & Santos, 2022). O crescimento da direita na sociedade brasileira é notório nos últimos anos, apesar da derrota do então presidente Jair Bolsonaro na eleição presidencial em 2022. No campo educacional esses movimentos têm ameaçado a autonomia dos professores, em um contexto escolar já fragilizado pelas políticas de *accountability* que têm sido implementadas nas escolas públicas desde 2007 (Oliveira, 2022).

2. Perfil do País

2.1 O sistema educacional brasileiro

O Estado brasileiro é caracterizado por organização federativa, cuja estrutura política é fundamentada em regime de cooperação e autonomia entre o Governo Federal, estados e Distrito Federal, e os municípios. Esse regime de colaboração, estabelecido no artigo 211 da Constituição Federal, é responsável por garantir a toda a população os direitos sociais, incluindo a educação. Assim, a descentralização da educação é definida

[4]https://observatoriobranquitude.com.br/a-cor-da-infraestrurura-escolar-diferencas-entre-escolas-brancas-e-negras/

[5] Movimento orquestrado por setores conservadores da sociedade civil que buscam "disciplinar" o trabalho docente, sobretudo, nas escolas de educação básica pública, pois partem do pressuposto de que os professores fazem proselitismo político-partidário e cerceiam o direito de aprender dos/as estudantes. O movimento ganhou fôlego após o golpe de 2016 e desde então são vários os projetos de lei que tramitam pelas casas legislativas do país (Santos & Pereira, 2018).

[6] O processo de militarização da educação pública no Brasil não é algo recente, dadas as iniciativas de alguns estados brasileiros a partir da década de 1990, entretanto, adquire outra envergadura ao se tornar a principal política educacional apresentada pelo presidente Jair Bolsonaro, quando cria o Programa das Escolas Cívico-Militares, o PECIM (decreto n. 10.004/2019). A militarização das escolas ocorre em duas frentes de modo especial: na inserção de militares da reserva das forças armadas, das polícias militares ou do corpo de bombeiros no cotidiano e nas rotinas escolares; e no compartilhamento da gestão escolar com os militares, que passam a gerir e supervisionar aspectos administrativos e disciplinares (Lima, Golbspan & Santos, 2022).

na Constituição Federal (1988), repartindo as responsabilidades pelos seus níveis e etapas entre os entes federados, atribuindo relativa autonomia aos estados e municípios.

As políticas educacionais brasileiras são resultantes de uma construção histórica de pouco mais de dois séculos, bastante marcada por muitas reformas. Em especial, nas últimas três décadas as reformas mais amplas que imprimiram nova racionalidade ao Estado brasileiro, fundamentadas na Nova Gestão Pública, impactaram muito a gestão educacional. Elas foram implementadas contraditoriamente ao mesmo tempo que a sociedade vivia processos de redemocratização, depois de 21 anos de ditadura militar (1964-1985), com demandas dos movimentos sociais por maior transparência e participação na elaboração e execução das políticas públicas e sociais (Oliveira, 2008; 2020, Gentili & Oliveira, 2013). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9.394/96) representa essa oposição posto que, ao mesmo tempo em que amplia direitos, atendendo a demanda por maior equidade e democratização no acesso ao ensino público, corrobora com esse novo modelo de gestão dos serviços públicos, focado nos processos de avaliação para fins de controle e de flexibilização administrativa (Cury, 2008, Oliveira, 2015).

A referida lei é o principal instrumento de estruturação e organização da educação brasileira. Ela determina as finalidades da educação, os órgãos administrativos responsáveis pela oferta educativa, os níveis e modalidades de ensino, entre outros aspectos que caracterizam o sistema educacional brasileiro, em convergência com os princípios constitucionais.

De acordo com a Lei 9.394/1996, a educação no Brasil é organizada em dois níveis: básico e superior. A Educação Básica é formada pelas seguintes etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os municípios são responsáveis pela Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a partir de cooperação técnica e financeira com os estados e o Governo Federal, os estados são responsáveis pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio, como observado no quadro abaixo. O Governo Federal é responsável pela Educação Superior, além de exercer a coordenação da política nacional de educação, com função normativa, redistributiva e supletiva.

Quadro 1 - Organização da Educação Nacional Brasil

<table>
<tr><th colspan="4">Níveis de Ensino da Educação Escolar</th><th>Atuação Prioritária</th></tr>
<tr><td rowspan="5">Educação Básica

(Obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria - Emenda Constitucional n. 9 /2009)</td><td rowspan="2">Educação Infantil</td><td>Creche</td><td>0 a 3 anos</td><td rowspan="2">Município</td></tr>
<tr><td>Pré-Escola</td><td>4 e 5 anos</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Ensino Fundamental</td><td>Anos Iniciais
1º ao 5º ano</td><td>6 a 10 anos</td><td rowspan="2">Município, Estado e Distrito Federal</td></tr>
<tr><td>Anos Finais
6º ao 9º ano</td><td>7 a 14 anos</td></tr>
<tr><td>Ensino Médio</td><td>1º ao 3º ano</td><td>15 a 17 anos</td><td>Estado e Distrito Federal</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Educação Superior</td><td>Graduação</td><td></td><td></td><td rowspan="3">União</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Pós-Graduação</td><td>Lato Sensu</td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>Stricto Sensu</td></tr>
</table>

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2023 (Inep/MEC, 2024), o sistema educacional brasileiro atualmente conta com 47,3 milhões de matrículas em 178,5 mil escolas. O maior número de matrículas da Educação Básica está presente nas redes municipais (49.3%), seguida das redes estaduais com 30%. As escolas privadas possuem 19,9% das matrículas e a rede federal de ensino conta com 0,8%. As matrículas da Educação Básica se concentram em áreas urbanas correspondendo a 88,8%.

Um problema recorrente na educação brasileira consiste na distorção idade-série, ou seja, quando o aluno possui idade superior àquela recomendada para a série que frequenta. A elevação desse índice se dá principalmente a partir do segundo ano do Ensino Fundamental, ela alcança 17,0% das matrículas dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6 ao 9º ano) e 19,5% das matrículas do Ensino Médio. Proporcionalmente, em todas as etapas de ensino, estudantes do sexo masculino têm maior defasagem de idade em relação as estudantes do sexo feminino. (Inep, MEC 2024)

Tabela 1 – Matrícula etapa/rede

Etapa/Modalidade de ensino		Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Educação Infantil	**Creche**	942	3.905	2.748.671	1.369.355	4.122.873
	Pré-escola	1.525	56.192	4.112.950	1.167.615	5.338.282
Ensino Fundamental	**Anos Iniciais**	6.881	1.610.033	10.027.344	2.782.392	14.426.650
	Anos Finais	16.847	4.611.839	5.144.660	1.908.212	11.681.558
Ensino Médio		236.147	6.415.026	39.223	986.347	7.676.743
EJA	**Ensino Fundamental**	607	312.668	1.187.758	74.771	1.575.804
	Ensino Médio	8.548	859.041	20.836	125.586	1.014.011
Educação Especial	**Classes comuns**	8.123	485.511	975.478	148.308	1.617.420
	Classes exclusivas	559	10.731	27.154	115.566	154.010

Fonte: Inep/Censo Escolar (2023)

O ensino brasileiro é dividido também por modalidades sendo elas: a Educação de Jovens e Adultos - EJA (Ensino Fundamental ou Ensino Médio), a Educação Profissional ou Técnica, a Educação Especial, a Educação a Distância (EAD), Educação do Campo, Educação Quilombola e Educação Indígena. A EJA vem diminuindo ao longo dos anos no país, 20,9% entre 2019 e 2023, chegando a 2,6 milhões em 2023. A Educação Profissional e Técnica chegou a 2,4 milhão em 2023, um aumento de 26,1% em relação a 2019, concentradas principalmente em instituições privadas, representando 44,4%, seguida das redes públicas estadual e federal, com 38,2% e 13,7%, respectivamente. A Educação Especial possui 1,8 milhão de matrículas em 2023, um aumento de 41,6% em relação a 2019. A maior contração encontra-se no Ensino Fundamental (62,9%). Vale ainda destacar o crescimento de matrículas dessa modalidade na etapa da Educação Infantil, com um crescimento de 193% nas matrículas de creche e de 151% nas de pré-escola (Inep/MEC, 2024).

Um elemento importante na caracterização dos/as estudantes brasileiros/as é o acesso desigual por cor/raça em determinadas etapas e modalidades de ensino. Pretos e pardos constituem cerca de 55,5% da população brasileira, no entanto, o acesso à creche (educação de 0 a 3 anos de idade) é de maioria branca (49,7%). Inversa a essa realidade, a modalidade da educação de jovens e adultos (EJA) é em sua maioria constituída de estudantes pretos/as e pardos/as (74,9%), demonstrando os efeitos da desigualdade racial sobre o processo educativo dessas pessoas (Inep/MEC, 2024).

Com relação aos docentes, de acordo com o Censo Escolar de 2023 (Inep/MEC, 2024), são 2.354.194 professores da Educação Básica no Brasil, sendo que a maior parte atua no Ensino Fundamental (60,3%). É importante destacar que dos 685 mil docentes da Educação Infantil, 96,2% são do sexo feminino, diferença que vai diminuindo à medida que se avança nas etapas de ensino (no Ensino Fundamental docentes do sexo feminino correspondem a 77,6% e no Ensino Médio 58,6%).

Tabela 2 – Docentes por etapa e rede de ensino

Etapa de ensino		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Educação Infantil	**Creche**	154	621	254.538	121.559
	Pré-escola	206	3.535	267.156	90.920
Ensino Fundamental	**Anos Iniciais**	720	86.104	502.553	196.495
	Anos Finais	1.737	309.765	340.111	164.741
Ensino Médio		29.871	414.869	3.184	107.035

Fonte: Inep/Censo Escolar (2023)

No que se refere à escolaridade, o Censo Escolar 2023 (Inep/MEC, 2024) aponta que os docentes da Educação Infantil têm a menor taxa de formação em nível superior completo (80,7%), os que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) são 87,3% e os que atuam nos Anos Finais são 92%, já no Ensino Médio essa taxa é de 96%. Apesar de possuírem formação em nível superior, nem sempre essa formação é compatível com a disciplina que lecionam. Nesse sentido, a pior situação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é a dos docentes que atuam em Língua Estrangeira (36,3%), no Ensino Médio a disciplina de Sociologia, em que apenas 36,9% das turmas são atendidas por professores com formação adequada. Nas três etapas de educação a disciplina de Educação Física é a que possui melhor indicador de adequação da formação, sendo 84,2% nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 76,6% nos Anos Finais do Ensino Fundamental e 75% no Ensino Médio.

2.2 As políticas atuais de avaliação

O Brasil, como a maior parte dos países do mundo, sofre importantes influências oriundas de organismos internacionais em suas políticas de educação. A circulação de políticas educacionais em âmbito global é caracterizada como um movimento de transferência de conhecimentos que são objetivados em modelos e orientações estratégicas de organização dos sistemas de ensino e de gestão de política. A difusão desses modelos se dá a partir de determinados centros e sob a perspectiva de que o conhecimento especializado deve ajudar a resolver as crises educacionais, indiferentemente de onde elas se situam. Esse movimento, às vezes tratado como empréstimo de políticas (Steiner-Khamsi, 2016), transita por meio de agentes individuais – políticos e consultores – ou, agências – como as fundações privadas e *think tanks*, atores não governamentais e organismos internacionais. A influência desses organismos sobre a agenda da educação em âmbito mundial tem sido bastante explorada por estudos e pesquisas nas últimas décadas (Rizvi & Lingard, 2012; Robertson, 2009; Verger, 2019).

No Brasil, dado sua organização federativa, a circulação de políticas educacionais ocorre tanto ao nível interno, no que pode ser caracterizado como um ‘empréstimo de política’ de um município ou estado a outro, como no nível externo, no qual estados são influenciados e buscam apoio em experiências internacionais. As fundações privadas

desempenham papel importante nesse sentido, especialmente nas parcerias diretas que desenvolvem com os estados e municípios, difundindo conhecidos modelos de 'boas práticas' em educação (Moura, 2022; Oliveira & Carvalho, 2021; Tarlau & Moeller, 2020). Dentre as recomendações, estão as avaliações de aprendizagem em larga escala, que vêm ganhando cada vez mais importância no contexto educacional mundial.

Atualmente no Brasil essa tendência está bem difundida, apesar de a Lei n. 9394/96 estabelecer, em seu artigo 24, que a avaliação deve ser contínua e cumulativa, a serviço da aprendizagem e não da certificação, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de provas finais.

Nas últimas três décadas, observa-se uma proliferação de sistemas de avaliação da educação em larga escala em âmbito federal, estadual ou municipal, justificadas pela busca da melhoria da qualidade do ensino, estabelecendo parâmetros curriculares e de gestão dos sistemas educacionais. Destaca-se no âmbito nacional o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), implantado no início da década de 1990. Essa é uma política que acompanha uma tendência mundial de configuração do modelo de Estado Avaliador que, conforme Maroy (2011, p. 32), "pressupõe que os objetivos e os programas do sistema de ensino sejam definidos de maneira central e que as unidades de ensino tenham uma grande autonomia de gestão pedagógica ou financeira, mas, por outro lado, essas últimas são submetidas a contratos e sistemas de avaliação externa das performances dos estabelecimentos."

A despeito da promoção de políticas de enfrentamento à pobreza e de reconhecimento da diversidade observadas no contexto escolar a partir da década de 2000, principalmente por meio de ações dos governos federais de Lula e Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores), houve uma intensificação dos sistemas de avaliação em larga escala com a criação em 2007 do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (Clementino; Oliveira, 2023). Esse índice utiliza como objeto de comparação a média dos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA). O Ideb tornou-se o parâmetro para a aferição de qualidade da Educação Básica, conjugando os dados de desempenho dos/as estudantes na prova do Saeb com o fluxo escolar dos/as alunos/as, o que representa a soma do número de alunos/as aprovados/as, reprovados/as e que abandonaram os estudos nos anos de referência dos exames.

O Saeb que desde 1990 aplicava um exame a cada dois anos a uma amostra de alunos/as de cada estado, acompanhado de um questionário socioeconômico, foi reestruturado em 2005 passando a ser censitário (universal). Ele passou a ser composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala, das redes públicas e escolas privadas, aos/às estudantes do 5º ano e 9°ano do Ensino Fundamental e estudantes do último ano do Ensino Médio (3º ano), verificando as habilidades dos/as alunos/as em Língua Portuguesa e Matemática[7].

Além das políticas de avaliação em âmbito federal, vários sistemas estaduais e municipais vêm desenvolvendo suas próprias avaliações e indicadores de qualidade baseados na matriz de referência do Saeb (Bauer & Gatti, 2013). Esses estados e municípios adotaram políticas de *accountability* com bonificação e premiação de

[7] Em 2005 o Saeb passou a ser composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. Essa última de forma censitária, permitindo gerar resultados por escola. Mas na edição de 2019 do Saeb, foram extintas as nomenclaturas ANEB, ANRESC e ANA (criada em 2013) e todas as avaliações externas passaram a ser identificadas apenas como Saeb. Disponível em: https://download.inep.gov.br/saeb/outros_documentos/nota_tecnica_detalhamento_populacao_resultados_saeb_2019.pdf

professores (e em alguns casos de estudantes), com base no desempenho dos/as estudantes na avaliação em larga escala (Oliveira, 2018; Oliveira & Carvalho, 2021). Como é o caso dos estados do Ceará, Paraíba e Pernambuco que desenvolvem sistemas de avaliação em nível estadual, que têm como objetivo a promoção da qualidade do ensino pautada em resultados, estabelecendo novos parâmetros curriculares e de gestão dos sistemas educacionais, bem como performances docentes (Clementino & Oliveira, 2019).

Em 2019, no governo de Jair Bolsonaro, o Saeb passou por um período de transição entre as matrizes de referência utilizadas para as provas desde 2001 e as novas matrizes elaboradas em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa Base foi aprovada durante o governo de Michel Temer (2016-2018) com apoio de movimentos empresariais, indo na contramão das discussões do campo acadêmico e dos movimentos sociais, incluindo os sindicatos, em defesa de uma proposta educacional emancipadora (Tarlau & Moeller, 2020). Além disso, foi incluída a avaliação das instituições que oferecem Educação Infantil por meio de aplicação de questionários eletrônicos para professores e diretores de creches e pré-escolas, bem como gestores das redes públicas; a avaliação dos/as estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental nos testes de Língua Portuguesa e de Matemática; e testes de Ciências Humanas e de Ciências da Natureza para o 9º ano do Ensino Fundamental alinhados à BNCC.

Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que realiza o Saeb e calcula o Ideb, em 2023 a avaliação foi realizada com estudantes: do 2º ano do Ensino Fundamental em algumas escolas sorteadas, sendo avaliados conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática já adaptado a BNCC; do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª e 4ª série do Ensino Médio, de quase todas as escolas públicas e algumas escolas particulares sorteadas, de Língua Portuguesa e Matemática, com o mesmo conteúdo das edições anteriores do Saeb; de algumas escolas públicas e particulares do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental também sorteadas para fazer testes de Ciências da Natureza e Ciências Humanas de conteúdos alinhados a BNCC[8]. O mesmo alinhamento é esperado em 2025 para os testes do Ensino Médio.

Com a eleição de Lula para a presidência da República em outubro de 2022, já se começa a anunciar alterações nos rumos do sistema de avaliação no país, com o desenvolvimento de novos instrumentos e adequação de alguns já existentes. Essas alterações estão fundamentadas em matrizes mais voltadas para a correção dos desequilíbrios e que buscam maior equidade na oferta educacional.

2.3 Aprendizagem e desenvolvimento profissional docente para o uso da avaliação formativa

O desenvolvimento profissional docente, compreendido em uma de suas dimensões como a formação para se inserir na carreira, encontra respaldo na mencionada Lei 9.394/1996, no seu artigo 62, que dispõe que "os professores para atuar na Educação Básica devem ter formação inicial em nível superior, em curso de licenciatura plena, sendo admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, aquela oferecida em nível médio, na modalidade Normal". Essa lei determina no seu art. 61 que a formação dos profissionais da educação tenha como fundamentos:

[8] Exceções: Escolas muito pequenas, que têm menos de dez alunos/as matriculados/as nas séries avaliadas; Escolas ou turmas que atendem apenas estudantes público-alvo da educação especial; Escolas indígenas onde não se fala o português; Turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos), do magistério e multisseriadas (Inep/MEC, 2023).

> I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
> II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
> III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Lei 9.934/1996).

A partir da década de 2000 foram várias as medidas desenvolvidas pelo governo federal e governos estaduais e municipais buscando ampliar a oferta da formação inicial em nível superior para os/as docentes e aprimorar o seu desempenho profissional, por meio de processos de formação continuada em universidades ou na própria escola.

Dentre os programas desenvolvidos pelo Governo Federal merece destaque: o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), criado em 2006, com intuito de financiar projetos voltados para a formação e o exercício profissional dos/as futuros/as docentes; a Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada também em 2006, é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância; o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007, com a concessão de bolsas para alunos/as de cursos de licenciatura que exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, atuando no estímulo à docência entre estudantes de graduação e na valorização do magistério; e o Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), criado em 2009, destinado a oferecer a formação em nível superior para professores em exercício nas escolas públicas estaduais e municipais com vistas à adequação às exigências legais. Todos esses programas encontram-se em andamento.

Outro programa que merece destaque é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), uma das principais ações de formação continuada para professoras alfabetizadoras observada na última década, mas extinto em 2018. O PNAIC, foi instituído pelo Ministério da Educação durante o governo de Dilma Rousseff em parceria com os estados e municípios para a formação continuada de professores alfabetizadores em Língua Portuguesa e Matemática em escolas públicas, com o objetivo de melhorar a alfabetização das crianças que estudam até o 3º ano do Ensino Fundamental (Portaria nº 867/2012). O PNAIC incluía a participação nas avaliações externas realizadas no sistema público de ensino, o Saeb, por meio da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), de caráter bianual, com o objetivo de avaliar a alfabetização e o letramento em Língua Portuguesa e em Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas.

Outra medida importante no que se refere à formação e valorização dos professores de Educação Básica e que visa assegurar sua formação específica em nível superior na área de conhecimento em que atuam, é o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13.005/2014) nas suas metas 15, 16, 17 e 18.

> Meta 15: Formação dos Profissionais do Magistério (nível superior);
> Meta 16: Formação dos Profissionais do Magistério em Nível de Pós-Graduação e Formação Continuada;
> Meta 17: Valorização Salarial do Magistério Público;
> Meta 18: Plano de Carreira para Profissionais do Magistério. (Lei 13.005/2014).

Apesar de o PNE ter avançado consideravelmente na valorização dos profissionais da educação ao estabelecer as quatro metas referidas acima, a mesma Lei 13.005/2014

apresenta dispositivos que têm influenciado negativamente e de forma direta a questão docente. Por exemplo, a Meta 7 que vincula a qualidade da educação ao Ideb e ao PISA, prevendo na sua estratégia 7.36 "estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar", acaba por reforçar as políticas *accountability* nas escolas.

Contudo, as mudanças no contexto político nacional a partir de 2016 inviabilizaram a plena execução das ações previstas nessa Lei, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 10 anos. Os sucessivos recortes no financiamento e a mudança de estratégia no governo comprometeram a execução do PNE.

A implantação da BNCC, a partir de 2018, como um currículo em âmbito nacional, a ser implementado nas etapas e modalidades de ensino na Educação Básica, apesar de muitas resistências, tem representado uma mudança sem precedentes nas escolas (Tarlau & Moeller, 2020). Com o argumento de que a BNCC apresenta um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens consideradas essenciais, a previsão da alfabetização das crianças passa a ser até o segundo ano do Ensino Fundamental, diferente do previsto no PNAIC e no PNE.

A BNCC é orientada para o desenvolvimento de competências com foco nas avaliações em larga escala, ela determina não só o currículo escolar, mas também a formação inicial e continuada dos professores para se adequarem ao novo currículo. Essa adequação é prevista na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O documento enfatiza a necessidade da intensificação dos vínculos entre as instituições formadoras e a realidade escolar desde o início dos cursos de formação e a implementação de um sistema de avaliação de cursos e de certificação das competências dos/as docentes (Silva, 2018).

Outra medida a ser ressaltada e que impactou a autonomia e o desenvolvimento profissional docente, em especial para os/as professores/as que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, foi a instituição da Política Nacional de Alfabetização (PNA), em substituição ao PNAIC, em 2019 (Decreto n. 9.765/2019). A PNA define como prioridade a alfabetização dos/as estudantes já no primeiro ano do Ensino Fundamental, ou seja, antecipando ainda mais a alfabetização das crianças. Além disso, a política vai na contramão do debate sobre alfabetização, ao prever a adoção de uma perspectiva metodológica única para a alfabetização, com abordagens e métodos considerados superados na literatura acadêmica específica (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2020). Foi criado ainda o *Programa Tempo de Aprender* com o objetivo de "enfrentar as principais causas das deficiências da alfabetização no país", prevendo, inclusive, a implantação de prêmio por desempenho para profissionais da Educação Básica. Todas essas medidas não foram suficientes para a melhoria dos índices de alfabetização das crianças no país, como mencionado, sobretudo entre os anos de 2020 e 2021, com a pandemia da Covid 19, os resultados foram ainda piores.

Em 2023, o governo Lula instituiu uma nova política voltada para a alfabetização, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Decreto nº 11.556/2023). Por meio da conjugação dos esforços da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, espera-se garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, considerada pelo governo federal "elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem sucedidas". Dentre os objetivos do Compromisso encontra-se a implementação de políticas, programas e ações para que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do Ensino Fundamental. Para tanto, serão disponibilizados recursos para

a formação de professores/as e melhoria das práticas pedagógicas, para a disponibilização de materiais didáticos suplementares e outros recursos pedagógicos e para a melhoria da infraestrutura escolar, além do uso de sistemas de avaliação. Espera-se, em um esforço entre os entes federados, estabelecer estratégias para identificar, reconhecer, premiar e disseminar práticas pedagógicas e de gestão exitosas no sentido da garantia do direito à alfabetização, desenvolvidas por professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (art. 34, I).

O que se observa é que independente dos governos, a aprendizagem e o desempenho profissional docente estão cada vez mais atrelados às políticas de avaliação em larga escala e menos aos processos de avaliação formativa que visam uma educação emancipatória, humanista e integral. Apesar dessa orientação predominante no âmbito das políticas governamentais, no contexto escolar estão presentes resistências e experiências docentes diversas (Araújo, 2019).

2.4 Práticas de avaliação formativa nos anos iniciais

Avaliação é um conceito que sempre integrou as práticas escolares, tendo como uma de suas funções acompanhar a aprendizagem dos/as estudantes, proporcionando assim uma experiência de ensino e de uma aprendizagem significativa.

Para Perrenoud (1999), a avaliação formativa verdadeira deve ser acompanhada por intervenções diferenciadas, seja por meio de transformações radicais na estrutura escolar, seja nos horários de aula etc. A avaliação formativa é uma estratégia pedagógica de luta contra fracassos educacionais e diferenças de aprendizagem.

De acordo com Mendez (2002), a avaliação que se aspira formativa deve estar continuamente a serviço da prática pedagógica, para melhorá-la, e a serviço dos que dela participam e se beneficiam. Entretanto, os argumentos sobre as práticas de avaliação formativa esbarram em dificuldades objetivas no contexto escolar. Dentre essas dificuldades, encontram-se as brechas entre o que se defende como avaliação formativa nos documentos oficiais e as pressões exercidas dentro das escolas para a orientação do ensino para os testes das avaliações em larga escala, sobretudo, sob regimes de *accountability*.

A BNCC (MEC, 2018), por exemplo, entende a avaliação em diferentes dimensões como um processo que tem o objetivo de fazer uma análise global e integral do estudante. Nesse sentido, o argumento é que a avaliação formativa considera os contextos e as condições de aprendizagem dos alunos/as, fazendo registros como referência para melhorar o desempenho escolar. Além do conhecimento cognitivo construído pelo estudante, a base prevê que as avaliações no Ensino Fundamental englobem o desenvolvimento de habilidades e competências.

Apesar de a BNCC defender processos de avaliação formativa, o que se vê na prática é outra coisa, ao estabelecer aprendizagens essenciais por meio da definição de competências e habilidades, o que acaba prevalecendo é o currículo baseado nos testes em larga escala que determina como esses objetivos serão alcançados, traçando as estratégias pedagógicas mais adequadas para obter o rendimento pretendido nas avaliações.

Está previsto ainda na BNCC a elaboração de Projeto Político-Pedagógico (PPP), que deve reunir propostas de ação escolar necessárias ao processo de ensino e aprendizagem, alinhadas aos objetivos de cada escola, envolvendo professores/as, estudantes, famílias e funcionários, permitindo o planejamento e acompanhamento das práticas curriculares. Entretanto, as condições de trabalho dos/as professores/as no país

não oferecem meios para que esses objetivos e ações sejam realizados. Nesse sentido, essas abordagens são muito pouco contextualizadas.

Entretanto, mesmo com os problemas apontados, a partir da publicação da BNCC, estados e municípios adequaram suas propostas curriculares às novas orientações. De acordo com dados divulgados pelo Observatório - Movimento pela Base, todos os 27 estados brasileiros e 99% dos municípios brasileiros (5.564) alinharam seus referenciais curriculares à BNCC[9]. Tudo isso se deu em um contexto atravessado pela pandemia da Covid 19, que no Brasil resultou na suspensão das atividades presenciais nas escolas por um longo período.

Em estudo sobre a avaliação formativa da aprendizagem durante a pandemia da Covid 19, Lima, Sales, Silva & Noronha (2022) buscaram analisar desafios e possibilidades de sua realização na educação remota em virtude do distanciamento social. De acordo com os autores os/as professores/as demonstraram interesse por realizar a avaliação formativa e buscaram desenvolvê-la de várias formas, com metodologias e instrumentos tais como *feedbacks* orais ou escritos dos/as estudantes, portfólios, autoavaliação e avaliação entre pares.

Como experiências de avaliação formativa em nível governamental nesse período, destaca-se iniciativas como o programa "Percursos curriculares e trilhas de aprendizagens em tempos de pandemia" do município de Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, na região sudeste do país. Diante dos desafios enfrentados pelas escolas durante a pandemia de Covid 19, a Secretaria Municipal de Educação (Smed) criou esse Programa no ano de 2021, com a justificativa de ressignificar as práticas curriculares das escolas municipais. De acordo com o Programa, a avaliação é uma tarefa de rotina, por meio da qual os/as professores/as se comprometem a refletir sobre os acertos e desacertos dos planos de ensino, visto que resultados e processos se complementam no entendimento da realidade. Isto é, a avaliação começa com o conhecimento de resultados de ações anteriores e se concretiza quando produz informações sobre os processos implementados para o alcance dos referidos resultados e ajuda a tomar decisões futuras, para melhorá-los.

Com isso, a Smed propôs a organização de um Portfólio Escolar Anual, como um instrumento fundamental nos processos de avaliação contínua, que permitisse organizar os registros sobre o processo de aprendizagem e facilitasse o acompanhamento da evolução do desempenho dos/as estudantes na realização das atividades propostas. As equipes de professores/as de cada agrupamento de estudantes deveriam interagir entre si para elaborar roteiros únicos de trabalho, incluindo as diferentes atividades propostas, de modo que o/a estudante entendesse o que deveria realizar e respeitasse o prazo definido de entrega de cada conjunto de ações solicitadas.

Ao final de 2022, a Smed fez um balanço do ano constatando avanços em diversos aspectos, especialmente na aprendizagem dos/as estudantes apoiada por ações de acompanhamento individualizado no contraturno, como: os planos de reforço escolar, a utilização dos materiais digitais, os novos atores nas salas de aula no turno e no contraturno para estimular o reforço escolar, a implementação de um sistema de monitoramento de aprendizagens com aplicação das provas diagnósticas e a energia dos profissionais envolvidos no processo de retomada e avanço da educação municipal (Dalben, Silveira, Alves & Luz, 2023, p. 28).

De todo modo, o que se percebe é que mesmo nas experiências de avaliação formativa o objetivo é a melhoria dos indicadores de aprendizagem. O reforço escolar no contraturno e as metodologias utilizadas têm um foco predominantemente cognitivista.

[9] Disponível em: https://observatorio.movimentopelabase.org.br/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/

2.5 As pesquisas sobre as políticas de avaliação no Brasil

A circulação de políticas educacionais em âmbito global tem contribuído para naturalizar uma concepção de educação e de qualidade do ensino que é parcial, porque não leva em consideração outras dimensões. Essa qualidade medida pelas avaliações em larga-escala está focada na aprendizagem de um conjunto restrito de disciplinas: Língua Materna, Matemática e Ciências, expressando uma determinada concepção de educação fundamentada pela Teoria do Capital Humano. O PISA é seu instrumento maior, determinando o currículo e interferindo na forma de trabalho dos profissionais da educação. No Brasil nos últimos cinco anos, as energias (e os recursos públicos) para a formação docente foram dirigidos à capacitação para implementar o currículo determinado pela BNCC, ou seja, voltado para o desempenho nos testes de larga escala. Esse movimento de capacitação para a BNCC, que reúne diferentes atores do campo educacional, fomenta uma visão restrita e empobrecida da formação, perdendo a perspectiva crítica e construtiva do processo educativo e tem limitado a autonomia docente.

No Brasil muitas pesquisas têm buscado compreender os efeitos das avaliações em larga escala sobre os currículos e as práticas docentes, além de explorar as consequências que as políticas de *accountability* têm sobre as condições de trabalho nas escolas e sobre a profissionalidade docente.

Um estudo realizado pelo Gestrado em 2019 demonstrou que as avaliações têm tido uma forte ênfase nas políticas dos nove estados do Nordeste brasileiro, sendo possível identificar pelo menos três formas de condução das políticas de avaliação (Oliveira & Clementino, 2019).

Essas políticas foram classificadas nesse estudo em três grupos: alta responsabilização; média responsabilização e baixa responsabilização. O primeiro grupo seria composto por estados que desenvolvem políticas de alta responsabilização ou *high stakes*, adotando estratégias de bonificação e premiação pelos resultados alcançados tanto para os professores quanto para os/as estudantes: Ceará, Paraíba e Pernambuco. O segundo grupo de estados que compõem um sistema de média responsabilização, em que os estímulos à melhoria da performance não são diretamente dirigidos aos professores em forma de premiação ou sanção, mas percebe-se estratégias participativas que buscam o envolvimento e compromisso destes: Alagoas, Maranhão e Piauí. E o terceiro grupo que apresenta baixa responsabilização (*low stakes*) ou ausência de responsabilização por adotar políticas que, apesar de reconhecerem a avaliação como o indicador de qualidade da educação, não apresentavam um sistema muito desenvolvido ou nem mesmo possuíam avaliação, e nos quais não foram encontradas disposições normativas claras que incluem as ações dirigidas aos professores por parte da secretaria com a perseguição dos resultados nos testes: Bahia, Rio Grande do Norte e Sergipe (Oliveira & Clementino, 2019).

Clementino (2023) ao investigar os sistemas de ensino de Pernambuco e da Paraíba, considerados de responsabilização forte, observa que as ações dos citados governos estaduais têm promovido cobranças e adoecimentos, conforme relatos de docentes investigados que atuavam nessas redes de ensino. Tais políticas têm gerado muita pressão pelos resultados, principalmente sobre os/as docentes de Língua Portuguesa e Matemática, conteúdos avaliados nos testes, acarretando um ensino cada vez mais orientado para os exames em larga escala e na manipulação das taxas de aprovação e reprovação das escolas tendo em vista que também são aferidas pelo Ideb. Estas últimas podem ter relação direta com o fato da etapa do Ensino Médio no estado de Pernambuco ter apresentado a melhor taxa de rendimento dos/as estudantes no Brasil, de acordo com o Censo (Inep/MEC, 2022). Por outro lado, apesar dos esforços da gestão

escolar e docentes para a melhoria dos resultados, o Ideb das etapas de ensino investigadas na Paraíba estava abaixo da média nacional, assim como nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Pernambuco, demonstrando que as políticas de responsabilização adotadas pelos estados podem não ser a solução dos problemas educacionais, e não é.

Um estudo de Novaes (2014) observou como os/as professores/as que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental percebiam os impactos da avaliação em larga escala da rede estadual de ensino de São Paulo, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), sobre o trabalho pedagógico. A pesquisa demonstrou uma relação estreita entre avaliação externa, política de responsabilização e política de bonificação adotada pela SEE/SP que exigia atenção. Observou-se que a vinculação da avaliação externa a uma política de bonificação por resultados, diante de um quadro de precarização do trabalho docente, estava desencadeando no âmbito da escola a adoção de práticas questionáveis, como a adequação do currículo escolar à matriz do SARESP, o treinamento para a prova, mediante a manutenção de cursinhos informais e "provões", entre outras práticas mais sutis de enquadramento. O que, segundo o autor, servia de controle do trabalho docente e do currículo e gerava efeitos sobre a autoestima desses profissionais, já que tal situação criava novas subjetividades e maneiras nem sempre claras de se relacionar com a profissão, servindo somente para aumentar a angústia e a frustração dos mesmos.

Por outro lado, Garcia, Bizzo & Rosa (2019) demonstram em seus estudos como a priorização das disciplinas consideradas nas avaliações em larga escala tem contribuído para o processo de desvalorização do trabalho dos/as professores//as de outras disciplinas. Através de relatos de professores/as de Ciências, notava-se que os/as professores/as de Português e Matemática dispunham de mais recursos materiais, maior tempo de acompanhamento pedagógico e acesso a formação continuada do que os/as demais docentes. Além disso, a maioria das escolas possuía projetos de reforço escolar que se restringiam às disciplinas avaliadas, inviabilizando a participação dos/as professores/as de Ciências e negando a oportunidade de aumentar sua remuneração com as aulas de reforço.

3. Resultados do Projeto Teacher-Led no País

3.1 Estratégia Nacional para os Círculos de Aprendizagem Conduzidos pelo/a Professor/a

O projeto Teacher-Led Brasil iniciou seus Círculos de Aprendizagem conduzidos pelos/as professores/as para avaliação formativa em fevereiro de 2023, a partir de um convite feito pela Internacional da Educação (IE) no ano de 2022. O projeto no Brasil conta com a parceria da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e é realizado pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado) da Universidade Federal de Minas Gerais.

Os Círculos de Aprendizagem conduzidos pelos/as professores/as para avaliação formativa tiveram como objetivo permitir que os/as professores/as desenvolvam práticas de avaliação formativa, reflitam sobre elas e compartilhem os resultados dessas práticas. A experiência desenvolvida no Brasil está integrada a projeto mais amplo que visa desenvolver os Círculos de Aprendizagem conduzidos pelos/as professores/as para avaliação formativa em diferentes países e compartilhar essas experiências com a comunidade profissional global, bem como identificar, testar e disseminar estratégias de

ensino e aprendizagem que possam ajudar outros/as professores/as e responderem às necessidades de aprendizagem dos/as seus/suas estudantes.

Dadas as condições objetivas encontradas no Brasil para a realização dos Círculos de Aprendizagem conduzidos pelos/as professores/as para avaliação formativa, a equipe do Gestrado, em discussão com a CNTE e com a coordenação internacional do projeto, optou por contemplar a enorme diversidade do contexto educacional brasileiro na proposta. Nesse sentido, para sua viabilidade as atividades foram desenvolvidas majoritariamente no formato remoto, contando assim com a participação de professores/as de áreas urbanas e rurais, indígenas e quilombolas.

A seleção dos/as participantes para compor os Círculos de Aprendizagem conduzidos pelos/as professores/as foi feita pela CNTE com o apoio dos sindicatos locais. Foram escolhidos trinta docentes de escolas públicas que atuavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental[10] e residiam em diferentes regiões do país. Foram formados três Círculos de Aprendizagem conduzidos pelos/as professores/as para avaliação formativa, com dez docentes cada. Os Círculos foram acompanhados por dois/duas facilitadores/as cada um e foram denominados: Círculo A, Círculo B e Círculo C. As atividades dos Círculos foram acompanhadas também por uma representante sindical.

Contudo, alguns/algumas docentes enfrentaram problemas para seguirem participando. Esses problemas foram, principalmente em relação à conexão da internet, dificuldades de horário ou mesmo de falta de tempo, além de questões pessoais. Esses/as docentes precisaram ser substituídos/as. À medida que os Círculos foram ocorrendo algumas substituições foram sendo realizadas para que cada Círculo permanecesse com ao menos 10 integrantes. Porém, apesar dos esforços da CNTE em realizar novas indicações e dos facilitadores na tentativa de garantir a permanência de todos/as os/as docentes até o final do projeto, as atividades foram concluídas com 21 professores/as (7 docentes no Círculo A; 8 docentes no Círculo B; e 6 docentes no Círculo C). Ao final das atividades os círculos contavam com 21 docentes, mas foram entregues 22 portfólios, já que uma das facilitadoras do Círculo B, que também atua como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, também realizou a experiência de avaliação formativa com seus/suas estudantes e o desenvolvimento e portfólio. Com isso, o total de participantes nos Círculos de Aprendizagem do Brasil foi de 22 docentes de 22 escolas diferentes, conforme informações no Quadro 2.

Quadro 2 – Perfil dos/as docentes dos Círculos de Aprendizagem

[10] O que corresponde do 1º ao 5º ano do ensino primário no Brasil.

DOCENTE	ESCOLA	MODALIDADE	UF	GÊNERO	FORMAÇÃO
A	Escola Municipal 1	Regular	MT	Feminino	Pedagogia
B	Escola Municipal 2	Regular	PR	Masculino	Ciências Sociais
C	Escola Distrital 3	Regular	DF	Feminino	Magistério/ Geografia
D	Escola Municipal de Ensino Fundamental 4	Regular	SP	Feminino	Pedagogia
E	Escola Municipal 5	Regular	MG	Feminino	Pedagogia
F	Escola Municipal de Ensino Fundamental 6	Regular	MT	Feminino	Pedagogia
G	Escola Municipal 7	Regular	MS	Feminino	Pedagogia
H	Escola Municipal Indígena 8	Indígena	MS	Feminino	Pedagogia
I	Escola Municipal 9	Regular	AL	Feminino	Magistério/ Biologia/ Pedagogia em andamento
J	Escola Municipal Quilombola 10	Quilombola	PE	Feminino	Pedagogia
K	Escola Básica Estadual 11	Regular	SC	Feminino	Pedagogia
L	Escola Municipal 12	Regular	MG	Feminino	Letras
M	Escola Municipal 13	Regular	TO	Feminino	Pedagogia
N	Escola Municipal 14	Regular	MT	Feminino	Pedagogia
O	Escola Distrital 15	Regular	DF	Feminino	Pedagogia
P	Escola Estadual 16	Regular	RS	Feminino	Pedagogia
Q	Escola Municipal de Ensino Fundamental 17	Regular	RS	Feminino	Pedagogia
R	Escola Estadual de Ensino Fundamental 18	Regular	SC	Feminino	Pedagogia
S	Centro Municipal 19	Educação Especial	TO	Feminino	Letras
T	Escola Municipal 20	Regular	PE	Feminino	Magistério/ Letras
U	Escola Estadual de Ensino Fundamental 21 Escola Municipal de Ensino Fundamental 22	Regular	RS	Feminino	Pedagogia
V	Escola Municipal 23	Regular	PE	Feminino	Pedagogia

Ao todo participaram docentes das cinco regiões do Brasil (7 do Centro-Oeste, 6 do Sul, 4 do Nordeste, 3 do Sudeste e 2 do Norte), 21 mulheres e 1 homem, sendo 15 brancos/as, 6 pretos/as - pardos/as e 1 indígena. De maneira geral, tratou-se de um grupo de docentes com relativa experiência profissional, apresentando uma média de 19 anos de atuação na educação básica, de acordo com o *survey* realizado com os/as participantes no período inicial do projeto.

O Círculo A foi formado predominantemente por mulheres com formação em pedagogia, sendo que 5 atuavam no ensino regular de áreas urbanas e 1 na Educação

Escolar Indígena[11] em uma aldeia do Mato Grosso do Sul. O único homem que permaneceu no projeto até o fim do ano participava do grupo A e tinha formação em Ciências Sociais. O grupo encontrava-se na faixa etária de 30 a 50 anos e com experiência docente que variava de 5 a 31 anos.

O Círculo B foi composto por 8 professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de todas as regiões do Brasil e de áreas urbanas. As docentes selecionadas tinham entre 42 e 53 anos, e uma média de 23 anos de experiência como docentes. Uma docente atuava na Educação Especial[12].

As docentes participantes do Círculo C encontravam-se distribuídas em quatro, das cinco regiões brasileiras (Centro-Oeste, Nordeste, Norte e Sul), possuíam uma média de idade em torno de 42 anos, todas do sexo feminino. Uma das docentes atuava na Educação Escolar Quilombola[13], em uma escola que se encontra na área rural de seu município[14].

Com base em dois *surveys* elaborados pela IE e respondidos pelos/as docentes no início (abril/2023) e no final (dez/2023) dos Círculos de Aprendizagem, observa-se que em média os/as professores atuavam em turmas com até 30 alunos/as, tendo a maioria dos/as participantes indicados/as ter entre 21 e 30 estudantes em suas turmas. Quanto ao desenvolvimento profissional docente e sua relação com a avaliação formativa, os cursos de formação de professores/as e as experiências em sala de aula foram apontados pelos/as professores/as como os principais espaços de aprendizagem sobre o tema da avaliação formativa aprendidos até o início do projeto, como demonstrado no Gráfico 1.

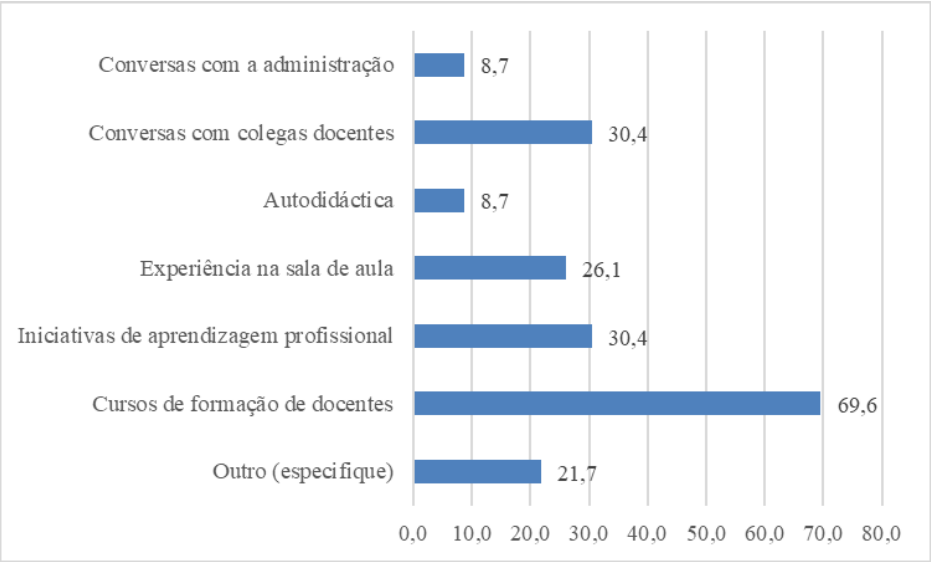
Gráfico 1 – Espaços de desenvolvimento profissional e aprendizado sobre a avaliação formativa indicado pelos/as professores/as participantes dos Círculos de Aprendizagem no primeiro *survey* realizado (%)

[11] A Educação Escolar Indígena é uma modalidade de ensino que ocorre em escolas específicas localizadas em comunidades e em territórios e terras indígenas, sempre observada a presença de povos indígenas em diferentes contextos. As escolas indígenas, interculturais, bilíngues, multilíngues possuem realidades singulares, para tanto, precisam funcionar com pedagogias próprias em respeito às especificidades étnico-culturais de cada povo ou comunidade, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9251257&disposition=inline

[12] Modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (art. 58, LDB 9394/1996).

[13] Considerada outra modalidade de ensino, a Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais localizadas em comunidades remanescentes de quilombos, requerendo da mesma forma uma pedagogia própria em respeito à especificidade étnico cultural de cada comunidade quilombola, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9251257&disposition=inline

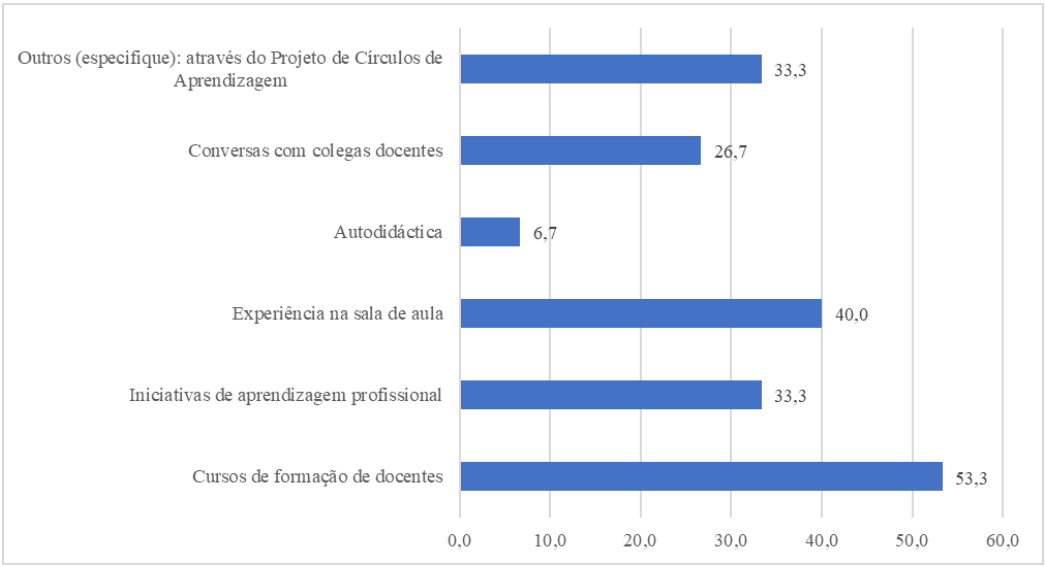
[14] Na formação inicial do projeto havia a presença de mais professores/as indígenas, professores/as da Educação do Campo (modalidade de ensino que garante a oferta da educação respeitando as peculiaridades da vida no campo e de cada região) e professores do sexo masculino. Mas, infelizmente, por diversas razões não puderam permanecer até o fim do projeto.



Fonte: elaborado pelos/as autores/as a partir do *survey* realizado na pesquisa

Ao final dos Círculos de Aprendizagem à percepção dos/as participantes quanto ao seu desenvolvimento profissional e ao aprendizado sobre a avaliação formativa foi alterada, indicando que um terço dos/as respondentes apontaram o projeto como fonte primária de informação que permitiu avançar o entendimento sobre a avaliação formativa.

Gráfico 2 - Espaços de desenvolvimento profissional e aprendizado sobre a avaliação formativa indicado pelos/as professores/as participantes dos Círculos de Aprendizagem no segundo momento do survey (%)



Fonte: elaborado pelos autores a partir do *survey* realizado na pesquisa

Os encontros dos Círculos de Aprendizagem conduzidos pelos/as professores/as para avaliação formativa foram realizados dentro do calendário inicialmente (Anexo I) proposto, seguindo a sequência determinada pelo manual dos facilitadores[15], com

[15] Além de se guiarem pelo manual, sendo adaptados ao contexto brasileiro e problematizado sempre que necessário, os facilitadores realizaram no início de 2023 duas atividades de formação com a professora Rony Medina e o professor David Frost da HerstCam. A primeira, especialmente, acompanhou mais de perto o andamento das oficinas, dando suporte à equipe brasileira quando solicitado. Com a exceção do

atividades em todos os meses ao longo do ano de 2023 e início de 2024, incluindo diferentes formatos de oficinas, tutoriais e networkings. Foram realizados dois encontros presencialmente, com o apoio e participação de representantes da CNTE, IE e Gestrado, um em Brasília/DF, entre os dias 25 e 26 de julho de 2023, e outro em Belo Horizonte/MG, nos dias 25 e 26 de março de 2024, encerrando a participação dos/as docentes nos Círculos de Aprendizagem, conforme os programas em anexo (Anexo II).

Ambos seminários contaram com a participação dos/as docentes que integravam o projeto e de representantes da IE, CNTE e Gestrado, bem como de pesquisadores/as convidados/as do Ministério da Educação, Inep e de diferentes universidades brasileiras. Os seminários ainda contaram com o intercâmbio de práticas de Círculos de Aprendizagem conduzidos pelos professores para a avaliação formativa de países como a Suíça, com a apresentação de vídeo, e Uruguai com a participação presencial de parte da equipe no segundo encontro. Os seminários foram organizados em torno de mesas redondas e oficinas com os/as docentes. Dentre as temáticas debatidas nas mesas, os desafios da avaliação formativa e o papel do/a professor/a no contexto educacional brasileiro figuraram no centro das discussões. Os/as docentes puderam demonstrar suas inquietações e insatisfações com relação a intensificação das avaliações externas no país e o impacto sobre suas práticas. Ao mesmo tempo, puderam aprofundar seus conhecimentos sobre a avaliação formativa, ainda pouco conhecida pelos/as mesmos/as. Já as oficinas foram importantes para apresentação dos portfólios e trocas de experiências sobre os trabalhos de desenvolvimento. Nelas os/as professores/as puderam apresentar, opinar, fazer sugestões e tirar dúvidas sobre seus trabalhos e os desenvolvidos pelos/as colegas. De acordo com os relatos dos/as docentes, os encontros presenciais foram importantes para que os/as mesmos/as pudessem se fortalecer na luta por uma educação pautada na diversidade e na formação humana e integral dos/as estudantes.

Ao final do ano de 2023 os/as 22 professores/as entregaram seus portfólios, com reflexões sobre sua vivência nos Círculos de Aprendizagem e sobre as experiências desenvolvidas em salas de aulas e escolas relacionados à prática da avaliação formativa. Devido a riqueza das vivências e práticas relatadas pelos/as docentes nos seus portfólios, o Gestrado em parceria com a CNTE e a IE convidou especialistas externos ao projeto, com a finalidade de escolher entre os/as 22, 3 que apresentassem o maior número de evidências do trabalho desenvolvido ao longo do ano de 2023. O comitê de avaliação externa foi composto por 2 representantes sindicais da CNTE, 2 representantes de universidades (professores/as e pesquisadores/as envolvidos/as com o tema) e 1 representante do Ministério da Educação do Brasil. Dentre os quesitos analisados foram observados: 1 - Concepção e ação de avaliação formativa; 2 - Documentação da Experiência: redes e liderança, densidade da narrativa da experiência; 3 - Reflexividade narrativa e pedagógica: o eu narrador e seus impactos no trabalho docente, capacidade analítica; 4 - Materialidade do portfólio: estrutura, linguagem, imagens, fontes, criatividade. Ao final da avaliação o comitê selecionou os portfólios de H - Círculo A, L – Círculo B e F – Círculo C. Sendo as docentes convidadas a representarem o Teacher-led Brasil tanto no segundo seminário presencial ocorrido em março de 2024 em Belo Horizonte/MG em uma das mesas redondas quanto no Congresso Internacional da Internacional da Educação que ocorrerá em julho de 2024 em Buenos Aires, Argentina. O comitê ainda destacou outros 3 portfólios com experiências consideradas também significativas e promissoras, o da O - Círculo A, R – Círculo B e Q – Círculo C. As seis experiências e portfólios mencionados serão enfatizados a seguir.

primeiro seminário presencial em Brasília, todos os encontros foram gravados com o consentimento dos/as docentes.

3.2 Práticas Promissoras de Avaliação Formativa Conduzidas pelo/a Professor/a

No conjunto das experiências e portfólios apresentados pelos/as docentes a maioria teve como foco a aprendizagem dos/as estudantes em leitura e escrita. O que pode ser explicado pela atuação dos/as mesmos/as nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como pela defasagem do aprendizado dos/as alunos/as em decorrência da suspensão das aulas presenciais durante a pandemia da Covid 19 nos anos de 2020 e 2021. Entretanto, os portfólios envolveram ainda produção textual, temas interdisciplinares (como Capoeira, Meio Ambiente e Gênero), a oralidade com autonomia (voltada para os alunos/as indígenas), Matemática, entre outros, como pode ser verificado no quadro a seguir.

Quadro 3 – Caracterização dos Portfólios

DOCENTE	ANO	OBJETIVO	FERRAMENTAS
A	2º ano	Desenvolver a leitura e escrita dos/as estudantes	"Sussurro fone", correções coletivas (avaliação entre pares), pasta em que compila todo o desenvolvimento de cada estudante, *feedback*, autoavaliação, etc.
B	5º ano	Promover desde a valorização da cultura afro-brasileira a melhoria no processo de leitura e escrita dos/as estudantes	Capoeira, teatro, fantoches e excursões – atividades realizadas de forma interdisciplinar com docentes de outras disciplinas, especialmente português.
C	1° ano	Analisar de forma mais individualizada o aprendizado de cada estudante observando seu desenvolvimento em diversos aspectos	Relatório e pareceres dos/as estudantes, utilização de histórias, rodas de conversa, desenhos, produção de um livro com a história coletiva, autoavaliação, etc.
D	3º ano	Desenvolver o debate sobre gênero com as crianças	Atividades didáticas a partir do livro "Coisa de menina ou coisa de menino?", envolvimento de outros/as professores/as, brinquedoteca, etc.
E	3º ano	Garantir que os/as alunos/as compreendessem o sistema de numeração decimal nas operações matemáticas	Projeto "Operações matemáticas: adição com reserva", *feedback*, autoavaliação e avaliação entre pares.
F	1° ano	Melhorar a leitura dos/as estudantes	*Feedback,* autoavaliação, desenhos, envolvimento da família, construção de jogos, a leitura coletiva e individual, a leitura deleite, etc.
G	5º ano C.P.	Capacitar os/as docentes e implementar a avaliação formativa na sua escola	Avaliação diagnóstica dos/as estudantes de 3º ao 5º ano, reorganização das turmas, reforço escolar individualizado, adoção do portfólio pelos/as docentes, etc.
H	2° ano	Resgatar as três línguas indígenas de sua aldeia (terena, guarani e kaiowá),	Sequências didáticas, *feedbacks,* fichas de anotação, valorização do processo

		valorizar a identidade indígena e tornar a oralidade dos/as estudantes "mais autônoma"	educacional e de pequenas conquistas, entre outros.
I	1° ano	Trabalhar com as crianças as concepções da consciência fonológica com dinâmicas na leitura, na escrita e diferentes gêneros textuais utilizando como pano de fundo um recorte dos 17 ODS/ONU	Leitura deleite, realização de seminários envolvendo os/as estudantes e a comunidade escolar, etc.
J	5º ano	Trabalhar a leitura e a interculturalidade na educação quilombola	Leituras individuais e em dupla, fichas de leitura, parcerias com funcionários/as na escola, ocupações de espaços da escola (biblioteca e pátio).
K	2° ano	Desenvolver a capacidade de produção textual dos/as alunos/as	Produção textual, autoavaliação, etc.
L	5º ano	Desenvolver o gosto pela leitura de seus/suas estudantes.	Livros da coleção "Cachorrinho Samba", autoavaliação, rodas de conversa, teatro, etc.
M	5º ano	Trabalhar as habilidades dos/as estudantes a partir dos descritores de avaliações externas (em especial o SAE) de leitura, escrita e Matemática	"Aulão show", atividades diversificadas e lúdicas.
N	1° ano	Ampliar o conhecimento e promover mudanças no ensino e na aprendizagem visando a avaliação formativa e o processo de alfabetização das crianças	Ludicidade, materiais concretos, avaliação entre pares, *feedbacks*, etc.
O	C.P.	Ressignificar a leitura e a escrita dos/as estudantes a partir das reflexões e análises de textos produzidos e lidos pelos/as estudantes	Participação efetiva dos/as estudantes e demais docentes em rodas de conversas, aplicação de questionários, correções coletivas de textos produzidos pelos/as estudantes, entre outros.
P	4º ano	Trabalhar a autoestima e individualidade dos/as estudantes	Sala invertida, cantinho do aprender, "caixa", etc.
Q	5º ano	Aprimorar a leitura, interpretação de texto e capacidade argumentativa dos/as alunos/as	"Tribunal do júri", oficinas textuais, "dramatizações", seminários, f*eedback* e autoavaliação.
R	2° ano	Verificar o desenvolvimento da escrita e leitura dos/as alunos/as a partir de produções textuais	Produção de texto pelos/as estudantes, autoavaliação, avaliação entre pares, etc.
S	C.P.	Usar os instrumentos da avaliação formativa na avaliação de estudantes de educação especial	*Feedbacks*, diálogo com docentes e família, etc.
T	4º ano	Desenvolver a leitura e produção de texto a partir de diferentes gêneros textuais	Atividades em dupla em formato da avaliação entre pares, leitura diária, autoavaliação.

U	2° ano 4 ° ano	Utilizar materiais concretos no ensino de Matemática para melhorar as habilidades dos/as estudantes na disciplina	Autoavaliação, *feedbacks*, etc.
V	5º ano	Melhorar a aprendizagem em leitura, escrita e produção textual dos/as estudantes	Avaliação entre pares, etc.

A maioria dos portfólios apresentou reflexões riquíssimas sobre o processo de avaliação no Brasil e especialmente sobre o desenvolvimento de práticas de avaliação formativa pelos/as docentes. O comitê constatou que todos os portfólios apresentaram evidências que demonstraram a dedicação, sensibilidade, humanismo, esforço, determinação e compromisso com a educação brasileira, frente às duras e diversas realidades encontradas no contexto escolar do país. Na impossibilidade de relatar todas as experiências, serão destacadas adiante aquelas práticas promissoras selecionadas pelo comitê de avaliação externa.

A professora H buscou desenvolver na Escola Municipal Indígena 8, localizada em Dourados (Mato Grosso do Sul), práticas cuja intenção foi resgatar as três línguas indígenas de sua aldeia (terena, guarani e kaiowá), valorizar a identidade indígena e tornar a oralidade dos/as estudantes "mais autônoma". A professora optou por realizar o seu trabalho de desenvolvimento aliado a outro projeto que também atuava, o Ação Saberes Indígenas na Escola que realiza atividades que envolvem a realidade indígena. As ações desenvolvidas pela professora dedicaram-se à realização de sequências didáticas com atividades significativas para as crianças indígenas, por meio de músicas, *feedbacks*, fichas de anotação, valorização do processo educacional e de pequenas conquistas, entre outros. Contudo, a professora enfrentou uma série de dificuldades na sua escola, em especial resistência da direção escolar e da secretaria de ensino que tinham como prioridade os testes padronizados.

A professora O, de Planaltina (Distrito Federal), teve em seu horizonte a ressignificação da leitura e da escrita numa turma do 4º ano do Ensino Fundamental, a partir das reflexões e análises de textos produzidos e lidos pelos/as estudantes. Seu plano de ação foi baseado no projeto Livros Caindo N'alma, projeto já realizado pela escola, com o objetivo geral de promover a formação do "leitor, escritor e falante competente, conhecedor de sua língua materna, para que exerça sua efetiva participação social, expressando-se e posicionando-se de maneira crítica e autônoma diante das diversas situações comunicativas formais ou informais, além de desenvolver o prazer pela leitura". O que, segundo ela, já realizava uma avaliação formativa. Tendo em vista seu desempenho no Círculo de Aprendizagem, foi convidada a assumir o cargo de coordenadora pedagógica da escola, o que contribuiu para disseminar seu projeto na instituição. A docente estabeleceu estratégias que envolveram a participação efetiva dos/as estudantes e demais docentes. Dentre elas, rodas de conversas, aplicação de questionários, correções coletivas de textos produzidos pelos/as estudantes, entre outros. Ao final do ano a Professora O observou uma melhoria no desempenho dos/as estudantes no que tange ao seu processo de leitura e escrita. Os/as estudantes se sentiram encorajados/as a participar ativamente das tarefas, demonstrando um entendimento mais aprofundado dos conteúdos e se apoiando mutuamente na aprendizagem. Além disso, a professora considera que as questões apresentadas pelos/as estudantes levaram a esclarecimentos adicionais e a consolidação de conceitos importantes.

O projeto desenvolvido por L, professora na Escola Municipal 12 em Lagoa Santa (Minas Gerais), teve como propósito o incentivo da leitura como uma atividade agradável e prazerosa, especialmente diante da diversidade de gêneros e produções existentes. Tratou-se de um projeto de contraposição às práticas que tomam esse hábito apenas como um ato procedimental das avaliações escolares; nesse caminho, a professora recorreu à série de livros "*Cachorrinho Samba"*, de Maria José Dupré, como material de referência para sua prática de avaliação formativa. Livros que contribuíram para que os/as alunos/as desenvolvessem o prazer da leitura. Segundo relatos da professora, os/as estudantes que antes não tinham o costume de ler livros passaram a solicitar aos seus familiares e/ou responsáveis a compra dos livros, pois não queriam aguardar o longo tempo de espera para pegar o livro na biblioteca da escola. Ainda de acordo com a Professora L, o prazer das crianças era tamanho que até mesmo passaram a dormir somente após acabar a leitura de determinado capítulo. No conjunto de suas realizações, sublinhamos que a professora recorreu a ferramentas virtuais (*Wordwall*) para incentivar a leitura, mas também à autoavaliação e rodas de conversa, inclusive o teatro foi uma expressão artística utilizada para (re)contar as histórias e apreender outras dimensões das aventuras do *Cachorrinho Samba*.

Um ponto comum entre as práticas até então mencionadas foi o estabelecimento de relações com ações já existentes na escola. Associações que, em alguma medida, favoreceram suas execuções, mesmo diante dos desafios enfrentados, sobretudo das resistências colocadas pela gestão dos estabelecimentos em que as docentes atuavam.

A professora R da Escola de Ensino Fundamental 18, localizada na cidade de Aurora (Santa Catarina), buscou verificar o desenvolvimento da escrita e leitura dos/as alunos/as a partir de produções textuais. A docente colocou seus/suas alunos/as como protagonistas de suas aprendizagens através da escrita espontânea e da produção de texto coletiva e colaborativa. Concomitantemente, a professora foi trazendo à reflexão orientações sobre normas ortográficas e gramaticais e entonação nos momentos de leitura de cada produção para a turma. A professora R realizou seu projeto usando um caderno em que eram escritas todas as palavras e textos no qual cada criança podia acompanhar seu avanço nas hipóteses da escrita. O que possibilitou que seus/suas alunos/as percebessem seus avanços nas etapas da escrita. Dessa forma, as crianças entendiam de que ponto haviam partido e como haviam se desenvolvido e amadurecido nos seus processos de conhecimento do mundo alfabetizado, gerando uma elevação na autoconfiança e na autoestima das crianças.

O desenvolvimento da leitura junto às crianças foi o objetivo das ações de F, professora na Escola Municipal de Ensino Fundamental 6, localizada em Campos de Júlio (Mato Grosso); e também de Q, docente na Escola Municipal de Ensino Fundamental 17 em Viamão (Rio Grande do Sul). Para dar materialidade às suas ideias, as professoras valeram-se de práticas como "tribunal do júri", *feedbacks*, oficinas textuais, dramatizações, seminários, etc. com a intenção de desenvolver outras e novas práticas de leitura. Mas também para incentivar e fortalecer a interpretação textual e as capacidades argumentativas das crianças.

A professora F trabalhou com seus/suas alunos/as o desenvolvimento da fluência na leitura. A professora utilizou variados recursos pedagógicos como a construção de jogos, a leitura coletiva e individual, a leitura deleite a fim de garantir o avanço dos/as seus/suas alunos/as de 1° ano no quesito leitura. Constatou-se ao final do seu projeto uma evolução na leitura assim como uma evolução também no companheirismo e na ajuda mútua entre os pares. A professora também percebeu um aumento na confiança e no bem estar dos/as alunos/as.

Já a Professora Q planejou trabalhar o desenvolvimento da leitura, da interpretação de texto e da capacidade argumentativa de seus/suas alunos/as. Em seu relato, e igualmente como registrado em seu portfólio, a docente considera que os objetivos traçados inicialmente foram cumpridos. Destaca que percebeu nos/as alunos/as um incremento da capacidade argumentativa derivado, sobretudo, do uso da metodologia de "tribunal do júri", no qual os/as estudantes se viam diante de temas que exigiam deles/as uma capacidade de "defender" ou se contrapor a determinadas situações. Tal prática se tornou um "projeto dentro do projeto", no qual o "tribunal do júri" desenvolvido pela docente em sua escola ganhou destaque no município e chegou a concorrer a um prêmio enquanto projeto de ensino inovador.

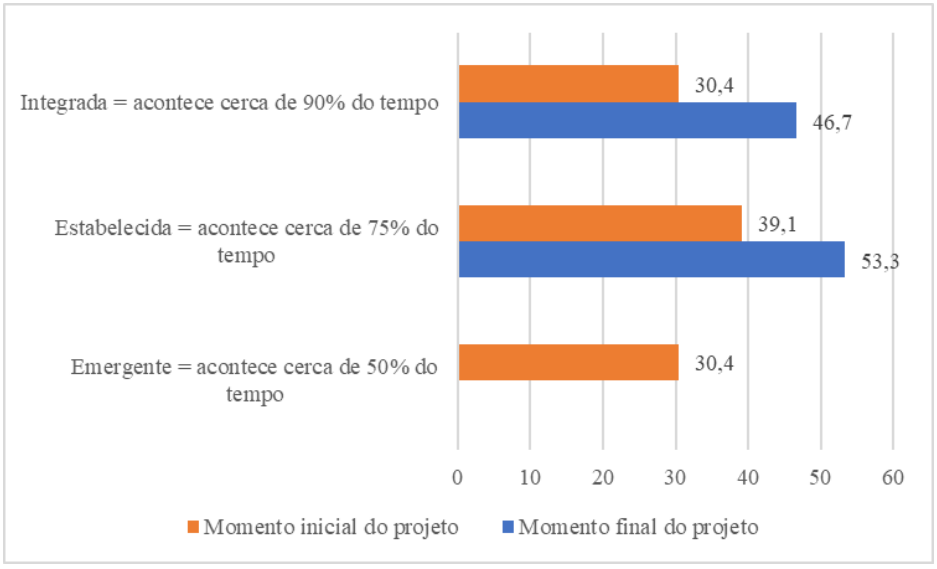
Quanto ao desenvolvimento do projeto, cabe destacar que as duas docentes, assim como as outras, enfrentaram obstáculos por parte da gestão da escola; porém, mesmo diante desses empecilhos, elas conseguiram obter êxitos. As professoras mencionaram que as práticas formativas contribuíram para elevar a autoestima das crianças, fazendo com que essas se vissem, cada vez mais, como protagonistas de seus processos de ensino e aprendizagem.

O conceito de avaliação formativa pareceu algo relativamente novo nas escolas e nas práticas brasileiras. Inicialmente houve bastante curiosidade sobre que tipo de experiência os/as docentes deveriam desenvolver. A partir das leituras e das discussões nas oficinas, os/as profissionais foram se conscientizando que muito do que estavam refletindo já realizavam em suas atividades cotidianas.

Os/as professores/as relataram que mantinham um diálogo contínuo com os/as alunos/as sobre seus processos de aprendizagem fazendo com que refletissem sobre seus avanços ou dificuldades e como conjuntamente poderiam superá-los. Dessa maneira a relação ensino/aprendizagem se tornou transparente e se estabeleceu uma relação mútua de compromisso com o conhecimento.

O *feedback* foi uma prática adotada e relatada pelos/as professores/as. Através deste recurso, constatou-se maneiras de aprimorar e desenvolver o potencial de cada criança. Segundo os/as professores/as, o *feedback* gerou nos aprendizes uma consciência de seus avanços na aprendizagem, mostrando ao final de cada atividade realizada o resultado que tinham e o resultado que era pretendido. O avanço nessa prática fica evidente ao se comparar os resultados dos dois *surveys* realizados junto aos/às docentes participantes do projeto. O gráfico abaixo demonstra esse comparativo, evidenciando que o *feedback* passou a ser uma prática mais constante na sala de aula desses/as professores/as.

Gráfico 3 - Utilização do *feedback* em sala de aula pelos/as professores/as do Círculo de Aprendizagem, anterior e posterior à participação no projeto (%)

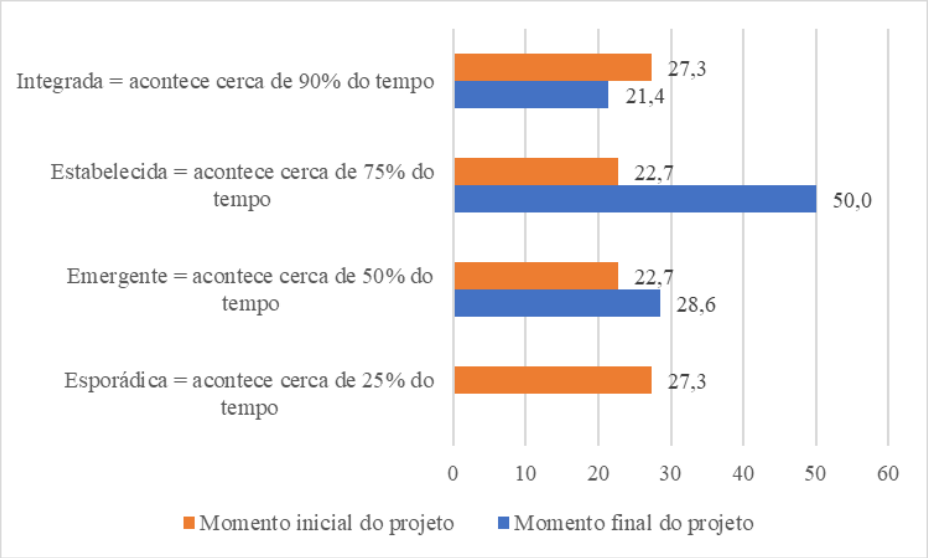


Fonte: elaborado pelos/as autores/as a partir do *survey* realizado na pesquisa

Outra ferramenta amplamente utilizada pelos/as professores/as foi a avaliação por pares, uma das estratégias da avaliação formativa. Ao propor que cada criança avaliasse o trabalho do colega, os/as docentes perceberam o crescimento dos/as estudantes na medida em que, a troca de ideias sobre o conteúdo estudado possibilitou a cada um o conhecimento do seu próprio desempenho.

E por fim, também foi citada a utilização da autoavaliação nos processos avaliativos. De acordo com os/as docentes, essa era uma prática muitas vezes adotada em suas rotinas. Segundo eles/as, a autoavaliação é extremamente importante para que o/a estudante tenha consciência dos seus erros e de seus avanços e a partir daí construa de forma significativa seu aprendizado. Os/as professores/as destacaram que através da autoavaliação os/as alunos/as refletiam sobre seu comportamento e sobre seu comprometimento nas aulas e nas atividades escolares. O alargamento no uso da prática de autoavaliação também fica claro no *survey* realizado junto aos/às professores/as do projeto. Embora, como mencionado, já se tratasse de uma ferramenta conhecida, seu uso ainda era incipiente. Os Círculos de Aprendizagem conduzidos pelo/a professor/a para a avaliação formativa parecem ter contribuído para o estabelecimento do uso da autoavaliação na prática desses/as professores/as.

Gráfico 4 - Utilização da autoavaliação em sala de aula pelos/as professores/as do Círculo de Aprendizagem, anterior e posterior à participação no projeto (%)



Fonte: elaborado pelos/as autores/as a partir do *survey* realizado na pesquisa

Ao longo dos percursos os/as docentes recorreram às tecnologias com frequência e maneiras variadas, utilizando-as com propósitos múltiplos, mas sempre com o objetivo comum de tornar mais lúdicas e estimulantes as práticas escolares. O *Whatsapp*, mesmo não sendo destacado em todos os portfólios, foi um recurso amplamente utilizado como meio de comunicação. Nos Círculos observamos que essa ferramenta foi uma das frentes utilizadas para sensibilização dos pares em relação ao desenvolvimento do projeto nas escolas, na intenção de congregar outras pessoas em sua execução, mas também para contribuir para a comunicação com as famílias das crianças. Por exemplo, a professora L utilizou o *Whatsapp* como uma forma de facilitar o acesso ao livro-base do projeto. Diante da limitada disponibilidade de exemplares físicos desses materiais, mas também da sua compra por parte das famílias, a professora disponibilizou-o digitalmente, permitindo seu fácil e democrático acesso, condição essencial para a realização e continuidade das ações previstas.

Apesar de já desenvolverem práticas de avaliação formativa, os/as docentes destacaram que não verificavam tais realizações como ações dessa qualidade. Nesse sentido, sublinharam que os diálogos e as ferramentas dos Círculos, em grande medida, ressignificaram suas trajetórias e perspectivas sobre os processos de ensino-aprendizagem, concebendo-os de maneira mais alargada, inclusive colocando em cena ações educacionais mais dinâmicas e dialógicas às realidades e experiências das/dos estudantes.

Os/as professores/as destacaram que o aumento do engajamento estudantil foi um dos impactos observado, em que as práticas de avaliação formativa auxiliaram no incentivo à autoconfiança desses sujeitos e maior envolvimento nas ações escolares. Outro impacto percebido foi a ressignificação do erro com as crianças, compreendendo-o e qualificando-o como parte essencial da construção do conhecimento e da vida escolar, e não como uma expressão de fracasso individual.

3.3 Processos de Aprendizagem Profissional para Apoiar as Práticas de Avaliação Formativa dos/as Professores/as

O projeto Círculos de Aprendizagem demonstrou como a formação continuada é um processo essencial para o desenvolvimento profissional dos/as professores/as. Por meio dos encontros, seminários, interações entre os pares e outras atividades de formação,

os/as professores/as envolvidos puderam aprender sobre novas teorias e práticas relacionadas à avaliação formativa, desenvolver suas habilidades de implementação e aprimorar sua compreensão dos benefícios dessa abordagem.

O desenvolvimento dos Círculos de Aprendizagem constituiu-se como *comunidades de prática* nas quais os grupos dos/as professores/as se reuniram regularmente para compartilhar experiências, trocar ideias e discutir desafios relacionados à avaliação formativa. Essas comunidades puderam fornecer aos/às professores/as um espaço seguro e colaborativo para aprender uns com os outros, refletir sobre suas práticas e desenvolver soluções inovadoras para os problemas que enfrentam, como pode-se perceber no relato de uma participante:

> A Formação continuada já é uma prática aqui no RS. Porém, algo grandioso como esse projeto de pesquisa, com toda troca de experiências num contexto geograficamente tão diverso foi enriquecedor. (Participante do Círculo de Aprendizagem em resposta ao *survey* realizado ao final do projeto).

Os encontros de *tutoria* desenvolvidos com os/as facilitadores/as foram um recurso valioso para os/as professores/as, dando orientação, apoio e *feedback* às/aos professores/as, ajudando-os a superar desafios e desenvolver suas habilidades de implementação.

A *autoavaliação* também se constituiu como um processo importante para o desenvolvimento profissional dos/as professores/as. Ao refletir sobre suas próprias práticas de avaliação formativa, os/as professores/as puderam identificar seus pontos fortes e fracos e determinar áreas em que precisam de aprimoramento.

A *pesquisa-ação* também foi um recurso utilizado nessa experiência, ela se constitui em uma metodologia de pesquisa que permite aos/às professores/as investigar suas próprias práticas e desenvolver soluções para os problemas que enfrentam em suas salas de aula. Durante os Círculos, a pesquisa-ação permitiu que os/as professores/as lidassem com questões relevantes para o seu contexto específico e desenvolvessem soluções baseadas em evidências.

Os processos de aprendizagem profissional, portanto, apoiaram os/as professores/as no desenvolvimento de suas habilidades de avaliação formativa, destacando-se:

- o aprofundamento do conhecimento teórico sobre avaliação formativa, incluindo a compreensão de princípios e propósitos da avaliação formativa, bem como as diferentes ferramentas e estratégias que podem ser utilizadas;
- a reflexão sobre suas próprias práticas de avaliação, possibilitando aos/às professores/as a análise de suas experiências com a avaliação formativa e as áreas para aprimoramento;
- o desenvolvimento de novas habilidades e estratégias, fornecendo aos/às professores/as a oportunidade de praticar novas técnicas de avaliação formativa e receber *feedback* de colegas e dos facilitadores;
- a colaboração com outros/as professores/as, oportunizando o compartilhamento de experiências e ideias entre pares.

É importante salientar que o desenvolvimento profissional vivenciado foi essencial para que os/as professores/as implementassem a avaliação formativa em suas salas de aula, considerando as suas necessidades específicas, o contexto de cada escola, a disponibilidade de tempo e recursos e a avaliação do processo.

Ao fornecer aos/às professores/as a oportunidade de aprender, refletir, praticar e colaborar, os processos de aprendizagem nos Círculos contribuíram para a melhoria do ensino e aprendizagem dos/as estudantes envolvidos.

4. Conclusões e Próximos Passos

O projeto Círculos de Aprendizagem conduzidos pelos/as professores/as para avaliação formativa certamente constitui-se como algo pioneiro no contexto brasileiro. Devido às dimensões continentais do país, o formato remoto contribuiu para que pudéssemos ter uma diversidade de experiências em um só lugar. Apesar das dificuldades que este formato apresenta (como problemas de conexão, distância física entre os/as participantes e os/as facilitadores/as, por exemplo), entendemos que o projeto se consolida como uma ferramenta de grande valia para a formação continuada dos/as professores/as. Naturalmente, ajustes devem ser feitos, sobretudo no que concerne a incentivos para manutenção do grupo de professores/as e para mitigar as questões mais elementares de estrutura.

Além disso, alguns problemas enfrentados pelos/as docentes investigados/as, assim como os/as demais professores/as brasileiros/as, precisam ser levados em consideração para que mudanças significativas e duradouras como as ocorridas nos Círculos de Aprendizagem possam ocorrer de fato. Tais como a pesada carga horária de trabalho, condições de trabalho inadequadas, vínculos de trabalho temporários (sem estabilidade no cargo), baixos salários, suporte inadequado da administração da escola, problemas de disciplina com alunos/as e distanciamento das tomadas de decisões da escola. Fatores que impactam significativamente na rotatividade[16] dos/as professores/as de escolas elementares no país (Pereira Junior & Oliveira, 2016) e na atratividade da profissão docente.

Os/as docentes dos Círculos de Aprendizagem enfrentaram ainda outras barreiras como a imposição de participação em projetos determinados pelas secretarias de educação e as constantes exigências de bom desempenho em diversas avaliações institucionais, dificultando o desenvolvimento dos projetos nas escolas. Entretanto, apesar das adversidades, a maioria dos/as professores/as conseguiu desenvolver os portfólios, adaptando-os às atividades que já desenvolviam em sala de aula de forma a responder e aprimorar as exigências externas.

Ao final da vivência dos Círculos de Aprendizagem acreditamos que o projeto plantou uma semente de mudança nos 22 diferentes contextos escolares, o que pode se espalhar para as suas redes de ensino tendo em vista que vários/as deles/as estão tendo a oportunidade de apresentar seus projetos e dar formação sobre a avaliação formativa para outras escolas e até mesmo para a secretaria de educação. Ademais, os Círculos de Aprendizagem contribuíram para pensar novas estratégias educacionais sobre a avaliação a partir do ponto de vista dos/as docentes. Eles/as que geralmente não são ouvidos/as ou chamados/as a participarem da elaboração das políticas públicas educacionais.

A CNTE e o Gestrado pretendem dar continuidade aos Círculos de Aprendizagem ampliando seu alcance para mais docentes brasileiros/as por meio da plataforma Entre Docentes[17] e outros espaços formativos, além de desenvolver estudos sobre a temática a partir dos dados coletados em 2023.

Acreditamos na importância dos/as docentes na transformação da educação, mas também sabemos que não são os/as únicos/as responsáveis pelo o que ocorre no sistema educacional. Iniciativas como as dos Círculos de Aprendizagem são super importantes, mas como vimos ainda são muitos os problemas que precisam ser sanados. Dessa forma,

[16] Mobilidade interna às redes e ao sistema, em que os/as professores/as optam por mudar de escola por questões de ordem pessoal ou profissional, no sentido de buscar melhoria nas suas condições de trabalho ou mesmo maior comodidade em termos de localização geográfica, até em função de abandono da profissão (Pereira Junior & Oliveira, 2016).

[17] https://entredocentes.docencia.net.br/

os/as docentes precisam de apoio, de melhorias na carreira profissional e condições de trabalho que só serão alcançadas através de políticas públicas. Daí a importância dos sindicatos como a CNTE para contribuírem com esse processo.

Referências Bibliográficas

Alencar Júnior, O . G., Fattorelli, M. L. & Gonçalves Filho, A . Gomes, J. M. (2020). O sistema da dívida pública, a contrarreforma da previdência e o risco para a seguridade social. *Revista de Políticas Públicas*, *24*, 514-532.

Araújo, S. C. L. G. de. (2019). *Trabalho docente, infância e políticas de alfabetização e de avaliação: um estudo sobre a identidade das professoras de 1º ciclo de Belo Horizonte* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

Bauer, A. & Gatti, B. A. (orgs.). (2013). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores.* Florianópolis: Insular, p. 61-85.

Belo Horizonte. (2021). *Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em Tempos de Pandemia*. Recuperado de https://prefeitura.pbh.gov.br/wiki/educacao/percursoscurriculares/doku.php/inicio

Centro de Alfabetização Leitura e Escrita. (2020). *A PNA contempla a realidade da alfabetização no Brasil?* Recuperado de https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/a-pna-contempla-a-realidade-da-alfabetizacao-no-brasil-1.html

Clementino, A. M. (2023). *A influência das políticas de avaliação sobre a gestão e a organização do trabalho nas escolas públicas em contexto de acentuada desigualdade social* (Relatório Técnico-Científico, 1-85). Belo Horizonte: FaE/UFMG.

Clementino, A. M. & Oliveira, D. A. (2023). Tensões e contradições das políticas educacionais dos governos de Lula e Dilma Rousseff: aprendendo com as lições do passado. *Práxis Educativa*, *18*, 1–23.

Conselho Nacional de Educação. (2017). *Resolução nº 2, de 22 de Dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf

Conselho Nacional de Educação. (2019). *Resolução nº 2, de 20 de Dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Recuperado de https://docs.google.com/document/d/1ZJZi8tYBnz4HQLYbljE4ayvfGDfyjUJAMEE_zllOghc/edit

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Brasília, DF.

Dalben, A. I. L. de F., Silveira, A. N. A., Alves, M. E. & Luz, F. (Org.). (2023). *Política Educacional Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*. Belo Horizonte, MG. Recuperado de https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2023/politica-educacional-rme-bh-2023.pdf

Cury, C.R.J. (2008). A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa***,** v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008

Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019. (2019). Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm

Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. (2023). Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm

Garcia, P. S., Bizzo, N. & Rosa, S.. (2019). Políticas de avaliação e o desenvolvimento profissional do professor de ciências. *Educação*, *44,* 1-23.

Gentili, P. & Oliveira, D. A. (2013). *A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil***.** In: Sader, E. 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma. (Org.). São Paulo/Rio de Janeiro: Editorial Boitempo/Flacso-Brasil.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2021*. Brasília: IBGE. Recuperado em: https://painel.ibge.gov.br/pnadc/

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira & Ministério da Educação. (2022). *Resumo Técnico do estado de Pernambuco Censo Escolar da Educação Básica 2021*.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e Ministério da Educação. (2023). *Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb: Diretrizes da edição de 2023*. Recuperado de: https://download.inep.gov.br/saeb/diretrizes_da_edicao/2023.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira & Ministério da Educação. (2024). *Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2023*. Brasília, DF.

Junior Pereira, E. & Oliveira, D. A. (2016). Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da educação básica*. Caderno de Pesquisa*. 46 (160). São Paulo.

Lei 13.005, 25 de junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF.

Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.

Lima, D., Sales, A. P., Silva, E. do S. B. A. & Noronha, M. J. de. (2022). Avaliação formativa da aprendizagem no contexto da pandemia de Covid 19 na regional: reflexões sobre a perspectiva de alguns sujeitos envolvidos. *Revista Docente*s: SEDUC, Ceará, *7*(18), 74-83. Recuperado de https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/453

Lima, I. G., Golbspan, R. & Santos, G. S. (2022). Mapeando o conservadorismo na política educacional brasileira. *Educar em Revista*, Curitiba, *38*, e85338.

Maroy, C. (2011). *Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa?* In: Oliveira, D. A & Duarte, A. Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento (pp. 19-46). Belo Horizonte, MG: Fino Traço.

Mendez, J. M. A (2005). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed.

Ministério da Educação (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Bas*e. Brasília, DF. Recuperado de: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Moura, S. A. de. (2022) *Incidência de atores privados e de processos de privatização na política educacional do estado da Paraíba* (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, Brasil.

Novaes, L. C. (2014). Os impactos da avaliação externa sobre o trabalho de professores na rede estadual paulista*. Roteiro*, Joaçaba, *39*(2), 283-310.

Oliveira, D. A. (2018). The teaching profession in the context of New Public Management. In: Normand, R.; Min, L.; Carvalho, L.M.; Oliveira, D.A.; Levasseur, L. (Org.). *Education Policies and the Restructuring of the Educational Profession*. 1ed. Singapore: Springer Nature Singapore, *1*, 162-183.

Oliveira, D. A. (2008). Teacher conflicts and resistance in Latin America. In: Hill, D. (Org.). *Contesting neoliberal education:* public resistance and collective advance.. 1a.ed. London/New York: Routledge, *2*, 202-217.

Oliveira, D. A. (2015). Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educação & Sociedade*. Campinas, *36*(132), 599-622.

Oliveira, D. A. (2020). *Da promessa de futuro à suspensão do presente*: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira (1ªed, v. 1). Petrópolis: Editora Vozes.

Oliveira, D. A. & Clementino, A. M. (2019). *As políticas de responsabilização na Educação Básica nos estados do Nordeste*. In: Oliveira, D. A., Duarte, A. M. C., & Rodrigues, C. M. L. (Org.). A política educacional em contexto de desigualdade: uma análise das redes públicas de ensino da Região Nordeste (pp. 522-562). Campinas: Mercado das Letras.

Oliveira, D. A. & Carvalho, L. M. (2021). *Performance-based accountability in Brazil: Trends of diversification and integration*. In: Grek, S., Maroy, C., Verger, A. (Org.). World Yearbook of Education 2021: Accountability and Datafication in the Governance of Education. (1ª ed., 157-173). New York: Routledge.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. (2012). Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF. Recuperado de: https://diariofiscal.com.br/ZpNbw3dk20XgIKXVGacL5NS8haIoH5PqbJKZaawfaDwCm/legislacaofederal/portaria/2012/mec867.htm

Rizvi, F., Lingard, B. (2012). *A OCDE e as mudanças globais nas políticas de educação.* In: Cohen, R., Kazamias, A.M. & Ulterhalter, E. Educação comparada: panorama internacional e perspectivas (vol. 1). Brasília: UNESCO, CAPES.

Robertson, S. (2009) *Market Multilateralism, the World Bank Group and the Asymmetries of Globalising Higher Education: Toward a Critical Political Economy Analysis*. *In:* Bassett, R. & Maldonado, A. (Org.). Thinking Globally, Acting Locally. Londres e Nova York: Routledge.

Santos, C. de A., & da Silva Pereira, R. (2018). Militarização e Escola sem Partido: duas faces de um mesmo projeto. *Retratos Da Escola*, *12*(23), 255–270.

Silva, A. F. da. (2018). *Projetos em disputa na definição das políticas de formação de professores para a educação básica no Brasil* (1987-2001). Curitiba: Appris.

Steiner-Khamsi, G. (2016). New directions in policy borrowing research. Asia Pacific Educ. *Rev. Singapura*, *17,* 381–390.

Tarlau, R. & Moeller, K. (2020). O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, *20*(2), 553-603.

Verger, A. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. *Práxis Educativ*a, Ponta Grossa, *14*(1), 9-33.

World Bank.(2022). Brazil Poverty and Equity Assessment Looking ahead of two crises. Washington.

ANEXO I

Cronogramas dos Círculos de aprendizagem conduzidos pelo professor para avaliação formativa – Brasil

CRONOGRAMA DO CÍRCULO A		
1°	Sessão 1 da Oficina	06, 07 e 08/03/2023
2°	Sessão 2 da Oficina	10, 11 e 12/04/2023
3°	1º Tutorial	24 a 26/04/2023
4º	Evento de networking remoto	15/05/2023
5°	Sessão 3 da Oficina	05, 06 e 07/06/2023
6°	2º Tutorial	19/06 a 21/06/2023
7°	Sessão 4 da Oficina	03, 04 e 05/07/2023
8°	Evento de networking presencial	25 e 26/07/2023
9°	Sessão 5 da Oficina	11, 12 e 13/09/2023
10º	Sessão 6 da Oficina	02, 03, 04/10/2023
11°	3º Tutorial	06/11 a 08/11/2023
12°	Sessão 7 da Oficina	11, 12 e 14/12/2023
13º	Encontro de networking de encerramento	25 e 26/03/2024

CRONOGRAMA DO CÍRCULO B		
1°	Sessão 1 da Oficina	07/03/2023
2°	Sessão 2 da Oficina	11/04/2023
3°	Tutorial	24 – 28/04/2023
4º	Evento de networking	15/05/2023
5°	Sessão 3 da Oficina	06/06/2023
6°	Tutorial	19 – 23/06/2023
7°	Sessão 4 da Oficina	04/07/2023
8°	Evento de networking	25 e 26/07/2023
9°	Sessão 5 da Oficina	12/09/2023
10º	Sessão 6 da Oficina	03/10/2023

11°	Tutorial	07/11/2023
12°	Sessão 7 da Oficina	12/12/2023
13º	Encontro de networking de encerramento	25 e 26/03/2024

CRONOGRAMA DO CÍRCULO C		
1°	Sessão 1 da Oficina	01/03/2023
2°	Sessão 2 da Oficina	05/04/2023
3°	Tutorial	26/04/2023
4º	Evento de networking	15/05/2023
5°	Sessão 3 da Oficina	07/06/2023
6°	Tutorial	19 – 23/06/2023
7°	Sessão 4 da Oficina	05/07/2023
8°	Evento de networking	25 e 26/07/2023
9°	Sessão 5 da Oficina	06/09/2023
10º	Sessão 6 da Oficina	04/10/2023
11°	Tutorial	10/11/2023
12°	Sessão 7 da Oficina	14/12/2023
13º	Encontro de networking de encerramento	25 e 26/03/2024

ANEXO II

PROGRAMA

Seminário “Círculos de Aprendizagem conduzidos pelos professores para a avaliação formativa” - Hotel Grand Bittar, SHS, Brasília/DF.

Terça-feira, 25 de julho de 2023

9:00 - Recepção dos/as participantes/as

9:30 – Abertura – Sala 1 (Sala Monumental)
Heleno Araújo (Presidente da CNTE)
Martin Henry (Coordenação Internacional da Pesquisa, IE)
Dalila Oliveira (Coordenação Nacional da Pesquisa, Gestrado/UFMG)
Guelda Andrade (Diretora de Assuntos Educacionais, CNTE)
Coordenação: Ana Maria Clementino (Gestrado/UFMG)

10:00 – Apresentação dos/as participantes Sala 1 (Sala Monumental)
Coordenação: Ana Maria Clementino (Gestrado/UFMG)
Nome, escola, cidade/estado, ano que leciona, motivação para participar da pesquisa

11:00 – Apresentação dos/as facilitadores/as e do trabalho realizado até o momento em cada Círculo Sala 1 (Sala Monumental)

11:30 – “A experiência do projeto Teacher-Led no Uruguai” Sala 1 (Sala Monumental)
Eloisa Bordoli (Universidad de la República)
Vídeo Teacher-Led Suíça

12:00 – Almoço

14:00 – Os desafios da avaliação formativa e o papel do/a professor/a no contexto educacional brasileiro Sala 1 (Sala Monumental)
Fernanda Litvin Villas Bôas (CAPES)
Sâmara Araújo (Gestrado/UFMG)
João Horta (Inep)
Coordenação: Alexandre Duarte (Gestrado/UFMG)

16:30 – Café

17:00 – Reunião dos 3 Círculos (Discussão sobre o tema) Sala 1 (Sala Monumental - B), 2 (Sala Executiva I – A) e 3 (Sala Executiva II - C)

18:00 – Encerramento dos trabalhos do dia.

Quarta-feira, 26 de julho de 2023

9:00 – Socialização da discussão (relato de cada grupo) Sala 1 (Sala Monumental)
Coordenação: Maíra Santos (Gestrado/UFMG)

10:00 – Reunião de grupos: “Como desenvolver uma experiência em avaliação formativa a partir do contexto escolar?” Apresentação de cada participante para seu Círculo. Sala 1 (Sala Monumental - B), 2 (Sala Executiva I – A) e 3 (Sala Executiva II - C)

12:00 – Almoço

14:00 – Como construir um portfólio sobre a experiência em avaliação formativa?
Coordenação: Cristiane Sálvio (Gestrado/UFMG) Sala 1 (Sala Monumental)

14:30 – Reunião de cada Círculo separadamente para socialização e discussão dos portfólios Sala 1 (Sala Monumental - B), 2 (Sala Executiva I – A) e 3 (Sala Executiva II - C)

16:00 – Plenária final: “O que eu levo dessa vivência?” “Qual a contribuição desse encontro para o desenvolvimento do meu trabalho no Teacher-Led?” “E qual a contribuição do Teacher-Led para o meu trabalho como professor/a?” Sala 1 (Sala Monumental)

17:00 – Encerramento.

PROGRAMA

Seminário “Círculos de Aprendizagem conduzidos pelos professores para a avaliação formativa” – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte/MG.

Segunda-feira, 25 de março de 2024

8:30 - Recepção dos/as participantes/as e credenciamento ouvintes
9:00 – Mesa de Abertura – Auditório Luiz Pompeu
Heleno Araújo (Presidente da CNTE)
Martin Henry (Coordenação Internacional da Pesquisa, IE)
Dalila Oliveira (Coordenação Nacional da Pesquisa, Gestrado/UFMG)
Vanessa Ferraz (Diretoria da Faculdade de Educação, UFMG)
Coordenação: Lívia Fraga (Gestrado/UFMG)

10:00 – Os “Círculos de Aprendizagem conduzidos pelos/as professores/as para a avaliação formativa”: compartilhando experiências globais
Martin Henry (Coordenação Internacional da Pesquisa, IE)
Dalila Andrade Oliveira (Teacher-Led Brasil, UFMG)
Eloisa Bordoli e Ana Maria Novo (Teacher-led, Uruguai)
Coordenação: Ana Maria Clementino (Gestrado/UFMG)

11:30 – “Experiências do projeto Teacher-Led pelo mundo”

12:00 – Almoço

14:00 – O protagonismo docente na construção de novas práticas de avaliação: os Círculos de Aprendizagem na agenda sindical
Undarmaa Batsukh (Internacional da Educação)
Fátima Silva (CNTE)
Elbia Pereira (Teacher-Led Uruguai e FUM)
Coordenação: Alexandre Duarte (Gestrado/UFMG)

15:30 – Intervalo

16:00 – Reunião interna conjunta dos 3 Círculos (Sala da Congregação)
Coordenação: Sâmara Araújo e Cristiane Sálvio (Gestrado/UFMG)

18:00 – Encerramento dos trabalhos do dia

Terça-feira, 26 de março de 2024

9:00 – Experiências de avaliação formativa: compartilhando práticas lideradas pelos/as docentes
Professora H - Círculo A
Professora L - Círculo B
Professora F - Círculo C
Noelia Begueríe - Teacher-led Uruguai
Comentaristas: Marlei Fernandes (CNTE)

Marta Nörnberg (UFPel)
Coordenação: Danilo Marques (UFMG)

12:00 – Almoço

13:30 - Os desafios da avaliação educacional em um país federativo: desigualdades e diversidade
Elizeu Clementino (UNEB)
Guelda Andrade (CNTE)
Flávia Xavier (UFMG)
Rubens Campos de Lacerda Junior (Inep)
Coordenação: Maíra Kascher (Gestrado/UFMG)

15:30 - Intervalo

16:00 - A avaliação no contexto educacional: construindo alternativas
Heleno Araújo (FNE e CNTE)
João Horta (Inep)
Daniela Silva e Ana Maria Novo (Teacher-Led Uruguai e FUM)

Coordenação: Ana Maria Saraiva (Gestrado/UFMG)

18:00 – Encerramento do Seminário