

FORMAÇÃO DOCENTE EM AVALIAÇÃO

Maria Cristina Forti ¹ Nelson Antonio Simão Gimenes ²

RESUMO

A presente comunicação parte de uma pesquisa realizada no Mestrado Profissional pelo Programa de Cursos Pós-Graduados em Formação de Formadores - Formep, na PUC-SP. A investigação teve como objetivo a compreensão sobre como um grupo de professores realizava a avaliação em sala de aula e construir com eles uma proposta formativa para a melhoria das suas práticas avaliativas. A fundamentação teórica contou com autores como Chales Hadji e Domingos Fernandes, sobre avaliação para a aprendizagem e avaliação formativa; Gabriela Moriconi et all, referente às características de boas formações docentes, apontadas pela literatura; Laurence Bardin, Marli André e Laurizete Passos, relacionadas ao campo metodológico. A pesquisa foi de cunho qualitativo e inspirada na pesquisa-ação. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores e, depois, constituído um grupo de trabalho entre eles e a pesquisadora para a construção coletiva e colaborativa de uma proposta formativa voltada à melhoria do processo avaliativo da aprendizagem realizado pelos docentes, a partir das necessidade e prioridades levantadas conjuntamente. O material foi categorizado e analisado à luz dos preceitos de Bardin para a análise de conteúdo. Os achados da investigação nos mostraram que há convergência entre o que os professores apontam como aspectos importantes nas formações continuadas e o que a literatura nos diz sobre que características têm as consideradas boas formações docentes; a formação do professor, em geral, carece do tratamento de temáticas relacionadas à avaliação; os professores evidenciam conhecimento e valorização da avaliação formativa em seus discursos, mas ainda encontram dificuldades para colocá-la em prática; foi constituído um grupo colaborativo e elaborada coletivamente uma proposta formativa com vistas ao aprimoramento das práticas avaliativas dos docentes, com o compromisso de pôr em prática.

Palavras-chave: Formação docente, Formação continuada, Avaliação da aprendizagem, Avaliação formativa, Trabalho coletivo e colaborativo.

INTRODUÇÃO

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

(Paulo Freire, 2002)



























¹Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, cristinaforti@uol.com.br

² Prof. Dr., coordenador do Programa de Cursos Pós-Graduados em Formação de Formadores - Formep, na Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, nagimenes @pucsp.br



A formação continuada de professores representa uma oportunidade singular para promover transformações nas práticas pedagógicas, ao possibilitar a reflexão crítica sobre a docência e o aprimoramento constante das ações educativas. Conforme defende Freire (1996), o ato de ensinar implica um movimento permanente de construção e reconstrução do saber, em um processo de reflexão contínua sobre a prática. Assim, compreendemos a formação docente como um espaço de partilha dos saberes, construção coletiva de novos significados, de desconstrução de concepções cristalizadas e de produção de conhecimento pedagógico que enriquece o cotidiano escolar.

Nesta perspectiva, o presente artigo foi desenvolvido com base em dados oriundos de uma pesquisa de mestrado, cujo foco central consistiu na construção colaborativa de uma proposta formativa voltada ao aprimoramento das práticas de avaliação da aprendizagem. A pesquisa foi realizada junto a um grupo de professores dos anos finais do ensino fundamental de uma instituição privada de caráter confessional, localizada na cidade de São Paulo.

Nosso interesse recaiu, particularmente, sobre a relação entre avaliação e aprendizagem, tanto discente quanto docente. Entendemos que a avaliação, quando concebida de modo formativo, configura-se como um processo integrado ao ensino e à aprendizagem, orientando o professor e o aluno sobre o percurso da construção do conhecimento (PERRENOUD, 1999). No entanto, observamos, na prática escolar cotidiana, dificuldades significativas no planejamento e na execução de processos avaliativos que expressem de fato a natureza formativa da avaliação.

Durante os encontros e reflexões realizados com os professores, emergira m dúvidas quanto ao significado e às possibilidades concretas de implementação da avaliação formativa. Alguns docentes demonstravam familiaridade conceitual com a temática, mas expressavam incertezas sobre a aplicação prática em sala de aula; outros, embora já utilizassem estratégias avaliativas formativas, buscavam ampliar o repertório e fortalecer a troca de experiências entre pares.

Com base nesse contexto, delineamos a seguinte questão norteadora: como os professores utilizam a avaliação que realizam para promover o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos? A partir dessa indagação, estabelecemos como objetivo geral investigar as estratégias avaliativas empregadas por docentes dos anos finais do ensino fundamental, de modo a compreender como a avaliação pode ser utilizada como



instrumento de aprendizagem e, a partir disso, construir coletivamente uma proposta formativa que contribuísse para o aprimoramento dessas práticas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Levantamento dos Estudos Correlatos

O levantamento dos estudos correlatos foi realizado a partir de uma delimitação na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), priorizando pesquisas com enfoque na avaliação educacional, especialmente aquelas voltadas às práticas avaliativas em sala de aula e à perspectiva da avaliação formativa. As pesquisas encontradas foram sistematizadas em uma tabela contendo a referência completa, os objetivos, as metodologias e os principais resultados de cada estudo. Também foram registrados os descritores utilizados e as alterações realizadas durante as buscas, com destaque para os trabalhos mais diretamente relacionados à presente investigação.

Inicialmente, analisamos dissertações e teses produzidas entre 2014 e 2019, buscando estudos recentes sobre avaliação da aprendizagem. Utilizando os descritores "avaliação da aprendizagem" e "indicadores de aprendizagem", encontramos 315 trabalhos, predominando pesquisas voltadas à avaliação externa, o que não corresponde ao foco principal desta proposta. Entretanto, identificamos uma pesquisa desenvolvida no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (Formep), da PUC-SP, que tratava das concepções docentes sobre avaliação.

A partir dessa descoberta, restringimos a busca às produções do Formep, dada sua ênfase na formação de formadores. Foram localizados nove trabalhos, dos quais dois se mostraram particularmente pertinentes por abordarem o entendimento docente acerca da avaliação da aprendizagem e a importância de processos formativos voltados às práticas avaliativas. A leitura de um desses estudos despertou o interesse em identificar pesquisas que relacionassem formação docente e melhoria das práticas avaliativas, especialmente mediante abordagens colaborativas e metodologias inspiradas na pesquisa-ação.

Para refinar a busca, cruzamos os descritores "avaliação formativa", "ensino fundamental" e "pesquisa-ação", resultando em dezoito trabalhos publicados entre 2009 e 2019. Selecionamos um deles por sua afinidade direta com o tema da presente pesquisa. Em seguida, ampliamos o levantamento com os descritores "estratégias e usos da



























avaliação na sala de aula", "anos finais" e "formação docente", encontrando trinta e seis estudos, dos quais nove foram considerados relevantes, do ponto de vista temático.

Após a releitura dos resumos, treze pesquisas foram classificadas como correlatas — uma tese de doutorado e doze dissertações de mestrado. Dentre essas, sete mostraramse mais estreitamente relacionadas ao objeto de investigação, por apresentarem discussões aprofundadas sobre avaliação formativa, práticas avaliativas docentes e processos de formação continuada, constituindo o referencial analítico desta pesquisa.

Principais Referenciais Teóricos dos Estudos Correlatos

Nos estudos correlatos analisados, verificamos a recorrência de determinados autores, reconhecidos pela relevância de suas contribuições tanto para o campo da avaliação educacional quanto para as metodologias de investigação em Educação. Esses autores fundamentam discussões sobre o papel da avaliação no processo ensinoaprendizagem e as abordagens teórico-metodológicas utilizadas nas pesquisas analisadas.

No levantamento realizado, constatamos a presença frequente de autores que se destacam em recortes temáticos específicos. No âmbito da pesquisa qualitativa e da pesquisa-ação, aparecem Lüdke e André (2018) e Thiollent (1998), cujas obras orientam a compreensão de investigações educacionais que valorizam o contexto e a participação ativa dos sujeitos. No campo da avaliação educacional, são recorrentes as contribuições de Raphael (1994) e Vianna (2014), que abordam a avaliação em sua dimensão institucional e de política pública.

Quanto à avaliação da aprendizagem e à avaliação em sala de aula, destacam-se Depresbiteris (1991), Depresbiteris e Tavares (2009) e Luckesi (2009; 2010; 2011), cujas reflexões enfatizam a avaliação como instrumento mediador do processo pedagógico e promotor da aprendizagem significativa. Já no que se refere à avaliação formativa, sobressaem Fernandes (2009) e Hadji (2001), que concebem a avaliação como prática processual, contínua e voltada à regulação da aprendizagem e ao aperfeiçoamento docente.

Percebemos, assim, movimentos de convergência entre esses autores, que se articulam em torno de uma preocupação comum: compreender e ampliar o sentido da avaliação no processo pedagógico. As questões que emergem dessas reflexões — "O que é avaliar?", "Como avaliar?", "Quais são os usos das avaliações?", "Como a avaliação





























pode contribuir para a aprendizagem dos alunos e para o ensino dos professores?" — orientam o debate teórico que sustenta a presente investigação.

Dessa forma, os autores mencionados, juntamente com outros estudados no percurso da pesquisa, compõem o referencial teórico que embasa o processo de problematização e reflexão empreendido, tendo como foco a avaliação da aprendiza gem em sala de aula, os usos pedagógicos da avaliação pelos professores e a construção coletiva de práticas formativas voltadas à melhoria das ações docentes.

Fundamentos Teóricos sobre Avaliação e Formação Docente

Ao refletirmos sobre a avaliação educacional, compreendemos que ela ultrapassa o simples ato de medir o desempenho do aluno, constituindo-se como um processo contínuo, formativo e mediador da aprendizagem. A avaliação, enquanto prática pedagógica, é também uma forma de comunicação e de tomada de decisão sobre o ensino, possibilitando tanto a compreensão dos avanços e dificuldades dos estudantes quanto o redirecionamento das ações docentes.

Autores como Luckesi (2011) e Depresbiteris (1991) destacam que avaliar é um ato político e ético, pois envolve juízos de valor e intencionalidade educativa. Assim, ao avaliarmos, expressamos concepções de ensino, aprendizagem e de ser humano. Nesse sentido, a avaliação formativa se insere como contraponto à avaliação meramente classificatória, uma vez que tem como finalidade principal acompanhar o percurso do aluno, favorecendo a autorregulação e a aprendizagem significativa (Hadji, 2001; Fernandes, 2009).

Conforme Perrenoud (1999), a avaliação formativa requer um acompanhamento constante das aprendizagens, permitindo identificar as dificuldades e propor intervenções adequadas. Tal prática exige uma postura reflexiva do professor, que deve compreender o erro não como fracasso, mas como parte do processo de construção do conhecimento. Desse modo, o foco desloca-se do resultado para o percurso, e a avaliação passa a cumprir sua função pedagógica de promover o desenvolvimento integral do estudante.

Nesse contexto, a formação docente assume papel fundamental. A reflexão sobre a própria prática, mediada pela avaliação, constitui-se em espaço privilegiado de aprendizagem profissional. Acreditamos que o professor, ao analisar os resultados de suas avaliações, é capaz de recriar suas estratégias de ensino, reconhecer potencialidades e

















fragilidades, e planejar intervenções mais eficazes. Como salienta Nóvoa (2009), formarse é um processo permanente de construção identitária e de diálogo com a experiência.

quando articulada à avaliação, A formação continuada, possibilita fortalecimento da autonomia e do protagonismo docente. Essa perspectiva vai ao encontro da concepção de Freire (1996), para quem ensinar e aprender são atos políticos que envolvem compromisso ético e reflexão crítica. Assim, a avaliação deixa de ser um instrumento de controle e se transforma em meio de emancipação, tanto para o aluno quanto para o professor.

Além disso, autores como Lüdke e André (2018) e Thiollent (1998) contribuem para o entendimento metodológico da pesquisa em educação, especialmente da pesquisaação, que se caracteriza pela participação ativa dos sujeitos e pela busca de transformação da realidade investigada. Essa abordagem é particularmente adequada aos estudos sobre práticas avaliativas, pois permite que a reflexão e a ação se retroalimentem, promovendo mudanças concretas nas formas de ensinar e avaliar.

Ao integrar a pesquisa-ação à formação docente, estabelecemos um espaço de construção coletiva de saberes, no qual os professores se reconhecem como sujeitos de sua própria formação. A investigação sobre a prática avaliativa torna-se, então, um processo formativo em si, em que teoria e prática se entrelaçam na busca por uma avaliação que, mais do que medir, ensine; mais do que classificar, emancipe.

Assim, ao analisarmos a literatura sobre o tema, percebemos que os estudos convergem para a compreensão da avaliação como elemento essencial do processo de ensino e aprendizagem, indissociável da prática reflexiva e da formação docente. Nessa perspectiva, a avaliação formativa é vista não apenas como técnica pedagógica, mas como ato intencional, ético e político, comprometido com o desenvolvimento humano e com a melhoria da qualidade da educação.

O tema da formação docente é crucial e tem sido amplamente estudado, destacando-se a formação reflexiva como uma abordagem fundamental. A literatura aponta que o modelo da racionalidade técnica, que via o professor meramente como transmissor de conteúdo, deve ser superado. O professor é um intelectual em formação contínua e, quando engajado na reflexão constante sobre suas práticas e experiências, recompõe os saberes e a identidade docente (Silva, 2008).



























Essa perspectiva desloca o professor do centro do ensino para o lugar do aprender com a própria prática, desde que a problematize. O aprendizado e a melhoria das práticas são potencializados pela atuação coletiva e colaborativa, em espaços formativos intencionais. Nesses ambientes, a autoavaliação, a troca de experiências e o questionamento mútuo das práticas se revertem em mudanças concretas.

André (2017) reforça que a formação não deve focar apenas no processo, mas no objetivo final: preparar o professor para propiciar as melhores condições de aprendiza ge m aos alunos, garantindo que eles se apropriem da cultura e do conhecimento para uma inserção crítica na realidade.

O Professor como Profissional Reflexivo e Pesquisador

A esse professor cabe uma postura reflexiva, crítica e fundamentada, planejando e replanejando suas ações com nitidez de intenções. Essa postura é mais bem construída de forma coletiva e colaborativa, onde a inspiração mútua favorece a melhoria das práticas docentes e, consequentemente, a aprendizagem significativa dos estudantes.

O aprimoramento, contudo, não é responsabilidade individual. André (2017) salienta que a melhoria deve ser uma responsabilidade e tarefa do coletivo escolar, visando cumprir o papel social da escola. Essa visão é coerente com a designação do professor como pesquisador, um campo em expansão na formação docente. Para que a formação seja efetiva, formadores precisam de atenção metodológica e precisão nos objetivos, promovendo a reflexão crítica em ações compartilhadas.

Avaliação da Aprendizagem como Eixo Formativo

A melhoria das práticas está diretamente ligada ao aprimoramento aprendizagem dos alunos, o que torna a avaliação da aprendizagem um tema central para a proposição de percursos formativos, na perspectiva reflexiva e crítica. A forma como os professores realizam a avaliação e o uso que fazem dela é um eixo-chave para um percurso formativo eficaz.

Busca-se o fortalecimento da avaliação formativa para alavancar a qualidade da aprendizagem, permeando o planejamento da formação continuada com a ideia de formatividade. A formação deve responder a questões como: "Quais os objetivos?", "Que estratégias são pertinentes?" e "Como as aprendizagens se concretizam na prática?".

Evidências de Eficácia na Formação Continuada

O estudo de Moriconi et al. (2017), que realizou um levantamento de literatura internacional, destaca que são escassas as pesquisas no Brasil que avaliam o processo e os resultados da formação docente continuada.



























As autoras apontam cinco características comuns em formações continuadas consideradas eficazes:

- Conhecimento pedagógico do conteúdo: integra o conhecimento específico da área com o conhecimento didático, abrangendo a compreensão conceitual e as habilidades para levar o aluno a aprender.
- Métodos ativos de aprendizagem: oferecer aos professores experiências de aprendizagem ativa aumenta o engajamento e a probabilidade de aplicarem esses métodos em sala de aula.
- Participação coletiva: Contrapõe-se à participação individual (como em conferências); grupos de professores de um contexto específico participam ativa e conjuntamente, com reflexões e ações compartilhadas.
- Duração prolongada: Não se refere a formações esporádicas, mas a processos contínuos, com diálogos frequentes entre formadores e formandos.
- Coerência: Consenso sobre a articulação da proposta formativa com as políticas educacionais, o contexto escolar, os conhecimentos e necessidades docentes e os achados de pesquisas recentes.

É crucial que essas características sejam interdependentes e se articulem com propósitos claros (Moriconi *et al.*, 2017). A formação deve inspirar-se na lógica da formatividade avaliativa (Hadji, 2001), ou seja, a avaliação é uma forma de perceber, se perceber e intervir no contexto. Assim, uma iniciativa de formação continuada focada na melhoria da aprendizagem deve pautar-se na avaliação da aprendizagem realizada pelos professores.

O percurso formativo só resultará em mudanças nas práticas se estiver metodologicamente ancorado na reflexão e colaboração.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa, de natureza qualitativa, pautou-se em uma abordagem interpretativa, tendo como referencial a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), pela sua característica de promover a interação entre pesquisadores e sujeitos investigados, priorizando a resolução de problemas concretos do contexto social em que se insere. Realizamos o estudo em uma escola com mais de 70 anos de atuação, que atende cerca de 3.000 alunos, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos. Participaram da pesquisa cinco professores voluntários dos anos finais do Ensino Fundamental, com idades entre 35 e 57



anos, todos com mais de sete anos de experiência docente e formação em diferentes áreas — Pedagogia, História, Artes, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Biologia — além de especializações na área educacional.

A geração dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio e vídeo, a partir de uma matriz de dimensões e objetivos previamente definidos. Após as transcrições, realizamos uma primeira análise e a identificação de categorias temáticas, que subsidiaram o planejamento de dois encontros coletivos para a construção da proposta formativa. Utilizamos também registros em um diário de bordo.

Para análise, inspiramo-nos na análise categorial proposta por Bardin (2016), composta pelas etapas de organização, codificação, categorização e interpretação. Essa metodologia possibilitou apreender recorrências nas falas dos participantes, destacando aspectos relativos às concepções e às práticas avaliativas.

ACHADOS E DISCUSSÃO

Concepção de avaliação da aprendizagem

Os resultados revelaram que os professores concebem a avaliação como um processo contínuo e dialógico, que ocorre durante o desenvolvimento das aulas e envolve a participação ativa dos estudantes. As categorias emergentes — avaliação como processo, diálogo, autoria, compreensão da aprendizagem e autorreflexão docente — indicam uma aproximação com a perspectiva formativa. Essa compreensão converge com o conceito de avaliação formativa, defendido por Fernandes (2009), que se fundamenta em princípios construtivistas e sociocognitivos e se caracteriza por ser interativa, participativa e voltada para a melhoria das aprendizagens, em contraposição à lógica somativa e classificatória da avaliação psicométrica.

Um dos depoimentos coletados expressa bem essa concepção. O professor T.F.S. afirmou: "A avaliação, ela se dá pelo diálogo. Sem diálogo fica muito mais difícil. [...] Promover uma roda de conversa onde esse aluno se manifeste sobre o conteúdo aprendido. Porque nesse momento você consegue perceber que o aluno de fato aprendeu, o que ficou. Todo espaço de avaliação que você puder criar para esse diálogo [...] tende a trazer retornos mais promissores" (T.F.S., 2020).

























Outro relato, da professora D.G.C., reforça a dimensão processual da avaliação: "Avaliar a aprendizagem do aluno significa ver o aluno como um todo, o processo. [...] Cada aluno é um. Cada aluno tem o seu tempo. Então, você precisa de um tempo pra fazer essa avaliação. E esse tempo é o todo, o processo" (D.G.C., 2020).

Esses relatos convergem para uma compreensão da avaliação como acompanhamento contínuo e personalizado do desenvolvimento dos estudantes. Contudo, identificamos um descompasso entre a concepção expressa e as práticas efetivamente realizadas, em virtude da persistência de modelos avaliativos centrados em provas e notas.

Dinâmica da construção da proposta formativa

A construção da proposta formativa ocorreu ao longo de dois encontros. No primeiro, foram recuperadas a temática e os objetivos da pesquisa, com a apresentação da de necessidades sistematização das entrevistas, identificação formativas estabelecimento de prioridades. Os docentes validaram as categorias identificadas e se reconheceram na sistematização, o que ampliou o alinhamento entre pesquisa e prática.

Necessidades identificadas:

- 1. Técnicas de registro docente: aprimorar os registros para acompanhar a aprendizagem dos alunos, de forma individualizada no cotidiano;
- 2. Rubricas: compreender melhor como construir e aplicar rubricas no processo avaliativo, em diferentes instrumentos;
- 3. Avaliações interdisciplinares: compreender como desenhar e empregar avaliações que integrem saberes em várias áreas para favorecer a aprendizagem.

Prioridades definidas:

- 1. Tempo para encontros e leituras: incorporar leituras durante as reuniões e garantir discussões contínuas sobre os materiais;
- 2. Desenvolvimento de meios de observação individual do aluno: estabelecer práticas para acompanhar e avaliar o aprendizado de forma mais estreita.

Planejamento e implementação



















A pesquisadora/coordenadora elaborou uma versão inicial da proposta formativa, que foi discutida e ajustada pelo grupo na reunião seguinte. O grupo se comprometeu a pôr em prática o que foi elaborado coletivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu compreender que as práticas avaliativas dos professores refletem múltiplos entendimentos sobre o papel e o sentido da avaliação na aprendiza ge m. Embora o conceito de avaliação formativa esteja presente nos discursos docentes, a sua efetivação ainda encontra entraves, tanto de ordem técnica quanto institucional.

As análises evidenciaram a importância da formação continuada como espaço privilegiado para a reflexão e o aprimoramento das práticas avaliativas. Observamos que os professores valorizam formações que favoreçam a troca de experiências, o trabalho colaborativo e a vinculação entre teoria e prática, em consonância com o que apontam Passos (2016) e Moriconi *et al.* (2017).

A proposta formativa foi desenvolvida tendo como eixo central o desenvolvimento de estratégias e instrumentos de registro cotidiano da aprendiza ge m, com uso de rubricas para aprimorar a avaliação, favorecer a autorregulação e promover comunicação entre docentes e discentes.

A construção da proposta formativa ocorreu de forma conjunta entre a pesquisadora/coordenadora e os cinco professores, com base nos achados da pesquisa e nas evidências da literatura sobre avaliação formativa e formação continuada.

Durante os encontros foi utilizado o planejamento reverso (Wiggins & McTighe, 2019), que tem como propósito definir objetivos de aprendizagem como ponto de partida para a seleção de estratégias e cronograma.

O princípio da homologia de processos (Schön, 1983), em que o professor vivencia o que aprende, aplicando na prática suas novas aprendizagens permeou o processo de discussão e trabalho do grupo formado peal pesquisadora e pelos professores.

A fim de subsidiar a elaboração de um instrumento de registro cotidiano da aprendizagem em sala de aula, como parte do processo de pesquisa vivenciado, foi utilizada a referência aos registros reflexivos, proposta por Zabalza (1994).

Com base nesse percurso de pesquisa, reafirmamos que a avaliação formativa deve ser compreendida como processo de regulação da aprendizagem, fundamentado no























diálogo, na escuta e na intencionalidade pedagógica. As formações docentes, quando estruturadas de modo colaborativo e reflexivo, podem potencializar a compreensão e o uso crítico das práticas avaliativas, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia profissional e para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Encerramos esta investigação cientes de que o tema não se esgota aqui. Ao contrário, abre-se um campo fecundo de estudos e práticas voltadas à articulação entre avaliação da aprendizagem e formação docente, dimensões que se retroalimentam e se fortalecem mutuamente no exercício crítico e transformador da educação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BLACK, P. et al. Assessment for Learning: putting it into practice. Maidenhead: Open University Press, 2004.

DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. Avaliação educacional: fundamentos e práticas. São Paulo: Cortez, 2009.

FERNANDES, D. Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Artmed, 2009.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HADJI, C. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MORICONI, G. *et al.* Formação continuada de professores: evidências e reflexões. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017.

PASSOS, L. F. Formação docente e colaboração: reflexões e práticas. Campinas: Papirus, 2016.

PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHÖN, D. A. The Reflective Practitioner: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WIGGINS, G.; MCTIGHE, J. Understanding by design. 2. ed. Alexandria: ASCD, 2019.

ZABALZA, M. A. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto: Porto Editora, 1994.