

Atividade de coordenação de grupo de avaliação em uma Feira Regional De Matemática: um estudo na perspectiva dos envolvidos

Activity of evaluation group coordination at the Regional Mathematics Fair: a study from the perspective of those involved

Actividad de coordinación grupal para la evaluación en una Feria Regional de Matemática: un estudio desde la perspectiva de los involucrados

DOI: 10.37001/recem.v4i5.4679

Recebimento: 01/08/2025

Aprovação: 15/11/2025

Publicação: 20/12/2025



Morgana SCHELLER

Doutorado em Educação em Ciências e Matemática
IFC, Rio do Sul, Santa Catarina, Brasil.
morganascheller@yahoo.com.br -
<https://orcid.org/0000-0002-1704-0565>

Marília ZABEL

Doutorado em educação Matemática
IFC, Rio do Sul, Santa Catarina, Brasil.
E-mail: marilia.zabel@ifc.edu.br
<https://orcid.org/0000-0003-3124-7690>

Resumo: O estudo objetivou investigar as percepções de sujeitos que assumem a Coordenação de Grupo de Avaliação (CGA) durante o processo avaliativo realizado no dia da exposição de uma Feira Regional de Matemática (FMat). A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como cenário uma Feira Regional de Matemática (FRMat) da região central de Santa Catarina e envolveu entrevistas com sujeitos que assumiram a CGA. A análise dos dados, fundamentada na Análise Textual Discursiva (ATD), revelou que as percepções dos participantes se concentram em dois eixos principais: (i) a organização e dinâmica do processo avaliativo e (ii) a ação de quem assume a CGA. Os sujeitos apontam desafios como o tempo reduzido para a realização da avaliação e a escrita do relatório síntese de avaliação (RT), as limitações da escrita em meio físico e a ausência de momentos de diálogo pós-evento entre avaliadores e orientadores. Em contrapartida, sugerem o uso de recursos digitais, ampliação de prazos para entrega do RT e fortalecimento de espaços formativos. Os resultados reforçam a compreensão da CGA como prática formativa que exige mediação qualificada, sensibilidade avaliativa e domínio da linguagem escrita, contribuindo para o aprimoramento do processo avaliativo e para o desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Avaliação formativa. Coordenação de grupo. Escrita. Formação docente.

Abstract: This study aimed to investigate the perceptions of individuals who assume the role of Group Evaluation Coordinator (GEC) during the assessment process carried out on the day of a Regional Mathematics Fair (FMat) exhibition. The research, based on a qualitative approach, was conducted within the context of a Regional Mathematics Fair (RMF) and involved interviews with participants who had taken on the GEC role. Data analysis, grounded in Discursive Textual Analysis (DTA), revealed that participants' perceptions focused on two main axes: (i) the organization and dynamics of the evaluation process, and (ii) the actions of those who assume the GEC role. Participants highlighted

challenges such as limited time for conducting the assessment and writing the synthesis report, the constraints of using handwritten formats, and the absence of post-event dialogue between evaluators and project advisors. In contrast, they suggested the use of digital tools, extension of deadlines for submitting the synthesis report, and the strengthening of formative training spaces. The results reinforce the understanding of the GEC as a formative practice that requires qualified mediation, evaluative sensitivity, and command of written language, contributing to the improvement of the evaluation process and to teachers' professional development.

Keywords: Formative assessment. Group coordination. Writing. Teacher education.

1. INTRODUÇÃO

A Feira de Matemática (FMat) que acontece no Estado de Santa Catarina desde o ano de 1985, ampliada para outros estados a partir de 2006, em sua gênese, constitui uma das alternativas buscadas pelos educadores matemáticos catarinenses para superar as então tradicionais práticas que predominavam no ensino de matemática (Biembengut e Zermiani, 1996). Ela, considerando os vários “momentos”, como afirmaram Floriani e Zermiani (1985), contempla um espaço de socialização e divulgação de experiências, estudos e atividades matemáticas desenvolvidas no âmbito escolar, principalmente nas salas de aula. Por outro lado, também se constitui em uma oportunidade de incentivo aos participantes, visitantes e outros professores a reproduzirem ou adaptarem práticas exitosas para a sala de aula, visando melhorias no processo de ensino e aprendizagem de matemática (Scheller e Zabel, 2020).

No espaço de divulgação e socialização, acontece também um processo avaliativo de cada trabalho apresentado, no sentido de “[...] contribuir para o aprimoramento desses trabalhos e subsidiar teoricamente alunos e professores para execução de novos projetos” (Abreu, 1996, p. 19). Assim, em busca de uma avaliação formativa, tal processo transcende a classificação ou seleção. Na perspectiva de Scheller e Zabel (2020, p. 704):

Trata-se de um processo cíclico, porém em espiral, em que se busca proporcionar o reconhecimento de informações sobre o trabalho exposto, o estudo sobre potencialidades e possibilidades de melhoria e ampliação dele, a anuência dos avaliadores nas considerações e proposições, a oportunidade da retomada e a continuação da ação avaliativa pelos membros envolvidos no trabalho.

Para que essa concepção se materialize, o processo de avaliação que acontece durante a exposição dos trabalhos, previamente organizado pela Comissão de Avaliação, respeita os documentos e a dinâmica definida historicamente. De modo geral, considera que: (i) a avaliação é organizada por grupos; (ii) há critérios de avaliação gerais para todos os trabalhos; (iii) são elaborados relatórios sínteses qualitativos acerca de cada trabalho; (iv) a decisão da premiação

é definida pelo grupo, de modo coletivo (Scheller e Zabel, 2020; Scheller *et al.*, 2022; Zabel, 2024).

A organização da avaliação por grupos acontece por meio dos dados oriundos da inscrição dos trabalhos. Cada um deles é constituído, em média, por três ou quatro trabalhos, sendo que: (1) prioritariamente, os trabalhos de um grupo são da mesma categoria; (2) evita-se, dentro do possível, trabalhos oriundos de uma mesma instituição, município ou região; (3) conforme as condições, organiza-se também de acordo com a modalidade e escolaridade dos expositores. Com base nessa divisão, são determinados os avaliadores e o coordenador de cada grupo para que realizem a avaliação dos trabalhos a eles designados. Os avaliadores, em média três, são professores orientadores de outros trabalhos, professores convidados ou estudantes da Licenciatura em Matemática ou Pedagogia. Na escolha dos coordenadores, é considerada a experiência/formação e o envolvimento com a Feira (Civiero, Possamai e Andrade Filho, 2015).

Com olhar para essa estrutura, os(as) avaliadores(as) do grupo, individualmente:

(i) fazem a leitura do relato de experiência e/ou pesquisa; (ii) assistem à apresentação oral; (iii) emitem, em uma ficha de avaliação, um parecer escrito sobre cada trabalho observado e conhecido. Após, reúnem-se no coletivo (coordenados por um dos membros do grupo) para juntos emitirem considerações gerais sobre cada trabalho na forma de um relatório síntese (Scheller e Zabel, 2020, p. 699).

Em relação ao Relatório Síntese de Avaliação (RT), num estudo realizado por Zabel e Scheller (2020), as autoras perceberam, ao analisar os relatórios de uma Feira Regional, que o registro escrito não desempenhava um papel formativo para avaliação. Em outro estudo, Scheller *et al.* (2022, p. 144) constataram que eles apresentavam escrita com reduzida capacidade de transmitir informações e ideias que permitissem uma comunicação efetiva na ausência física do interlocutor. Ainda, perceberam uma escrita fragilizada no que tange à elaboração de uma síntese.

Com base em tais estudos e na nossa atuação enquanto organizadoras do processo avaliativo de uma Feira Regional, num movimento de práxis, nos colocamos a refletir sobre o sujeito que assume o papel de coordenador de grupo de avaliação. Isso porque entendemos que esses sujeitos que contribuem na avaliação e assumem a coordenação de grupo de avaliação (CGA) possuem diferentes formações as quais podem condicionar o seu papel na FMat. Ao mesmo tempo que temos consciência de que o desenvolvimento do senso crítico e de uma escrita que atenda aos propósitos da avaliação na FMat não é uma tarefa fácil, apesar dos incentivos que acontecem nas formações de avaliadores e professores orientadores que participam dela.

Neste contexto, as lacunas percebidas não são passíveis de respostas prontas e imediatas, sem que haja uma investigação junto aos sujeitos que dialogam no processo avaliativo e escrevem o RT - coordenadores de grupos e avaliadores. Assim, vislumbramos como pertinente ouvir os sujeitos que assumem a CGA, pois isso poderia fornecer indícios dos obstáculos e desafios que podem existir referente aos problemas identificados e direcionar futuras ações para avanços no processo.

Neste artigo, apresentamos os resultados de uma investigação desenvolvida junto à coordenadores de grupo de avaliação, que teve como pergunta de pesquisa: *Que percepções são evidenciadas acerca das atribuições da CGA pelos sujeitos que assumem tal função em uma FMat?* Para tanto, trazemos inicialmente uma contextualização histórica da Figura da CGA, seguida dos caminhos percorridos na pesquisa para a obtenção e análise dos dados, finalizando com considerações resultantes do processo analítico empreendido.

2. A CONSTITUIÇÃO DA COORDENAÇÃO DE GRUPO DE AVALIAÇÃO

Apesar da FMat no contexto catarinense já existir há 40 anos, a figura da CGA aparece no cenário depois de décadas de existência. Ao olharmos para os Anais de várias edições do Seminário de Avaliação das Feiras de Matemática, a expressão “coordenação de grupo de avaliação” ou “coordenador de grupo de avaliação” aparece pela primeira vez em 2006, na ocasião das deliberações feitas em assembleia final. Foi destacado no tópico que tratava da ficha de avaliação de trabalhos utilizada no(s) dia(s) da exposição, por meio do registro: “Deliberou-se por maioria que a ficha aprovada no item anterior não constará o item DEVE SER CONVIDADO PARA PUBLICAR, pois o item já consta na ficha do **coordenador de grupo de avaliação**” (Seminário, 2006, p. 203, grifo nosso).

A partir disso, nos debruçamos sobre as atas de reuniões da Comissão Permanente da Feira Catarinense de Matemática (CPFMat) e dentre elas encontramos que, em reunião ocorrida nos dias 21 e 22 de julho de 2005, a referida comissão deliberou que fosse “elaborado um modelo de ata [para] registrar o resultado da avaliação de cada grupo e que cada um tenha um coordenador responsável pelo preenchimento da ata e da coordenação das atividades do mesmo.” (Ata...2005, p 3). Surgia então a figura da CGA e também um modelo do que atualmente denominamos de RT.

No mesmo ano, a comissão de avaliação sugeriu a realização de uma experiência, a fim de desenvolver uma avaliação numa perspectiva mais formativa com a inserção de campos para a escrita de considerações sobre o trabalho e, com isso, abolir a indicação de notas para cada um dos critérios. Após a experiência, a ideia foi aprovada no III Seminário, em 2006, passando a ser adotada desde então. No entanto, a instituição oficial da figura da CGA não encontra-se registrada dentre as deliberações no referido seminário.

Na edição catarinense da FMat de 2006, já encontramos registros da terminologia CGA constante na apresentação dos anais do evento. Na edição de 2007 também há uma pequena referência à expressão “coordenador de grupo de avaliação” (Zermiani e Breuckmann, 2008, p. 272). Percebemos nesses dois registros e com base nas nossas vivências na FMat que a atribuição de quem assumia essa CGA era distinta da atual, apresentada anteriormente, visto que uma pessoa era responsável por coordenar vários grupos de avaliação. Como participantes e pesquisadoras do Movimento (MRFMat), somos conhecedoras de que o papel dessa CGA estava mais voltado para auxiliar a Comissão de Avaliação na distribuição e recepção dos materiais de avaliação (pastas e fichas), sanando dúvidas eventuais e conferindo se os materiais de avaliação haviam sido preenchidos.

Esses achados ajustam informações que referenciam que a criação/instituição da CGA foi uma deliberação datada em 2009, ocasião do IV Seminário - Biembengut e Zermiani (2014), Civiero, Possamai e Andrade Filho (2015), Guerra *et al.* (2017), Andrade Filho *et al.* (2017), e, Silva e Possamai (2019). Com novo formato para a realização da avaliação, a partir de 2006, entende-se que a CGA teve ampliação nas suas atribuições, afinal recomendava-se mediar a discussão para consensuar sobre avaliação e elaborar um parecer de cada trabalho. Percebe-se que são duas importantes recomendações que visam um processo de avaliação formativo e cooperativo.

Na pretensão de compreender melhor a inserção da CGA no cenário da FMat, apresentamos no Quadro 01 uma síntese do que foi sendo sugerido para ela ao longo do período, segundo revisão realizada. Todavia, entendemos que apenas no Seminário que deveriam ser feitas deliberações para o que deve ocorrer no MRFMat no tocante à essa temática.

Quadro 01 - O Coordenador de Grupo de Avaliação e as ideias para perfil e atribuições para a CGA, a partir de 2009.

Papel/função/atribuição do CGA	Referência
<p>Registros da fala da <i>Prof. Paula A. G. Civiero</i> a partir de participação em mesa redonda:</p> <p>“O papel do coordenador do grupo é organizar a avaliação de seu grupo, discutir os critérios de avaliação com os avaliadores de seu grupo, fiscalizar a avaliação individual, auxiliar no preenchimento das fichas e discutir os resultados com os avaliadores dos grupos” (p. 53).</p> <p>Sobre suas funções, versam: “a) reconhecer e organizar o grupo; b) propor o cronograma de atividades, encontros, reuniões; c) discutir os critérios de avaliação; d) direcionar e fiscalizar a avaliação individual; incentivar o relato da avaliação; f) instigar o resultado consensual e g) propiciar reflexões”.</p> <p>Deliberação em assembleia após discussão em mesa:</p> <p>“A CCO das Feiras deverá orientar os coordenadores de grupo de avaliadores que têm como função orientar os professores para que avaliem individualmente os trabalhos, bem como acompanhem os integrantes dos seus grupos de avaliação, durante o processo avaliativo” (p. 92).</p>	<p>Silva, Civiero e Silva (2009)</p> <p>Mesa redonda - IV Seminário</p> <p>Ata da assembleia das deliberações do IV Seminário</p>
<p>Registros a partir da participação da <i>Prof. Ingrid Belo</i> em mesa redonda:</p> <p>“Já aos coordenadores dos grupos de avaliação (papel) cabe: discutir os critérios de avaliação com os avaliadores que coordena; fiscalizar a atuação dos avaliadores; auxiliar no preenchimento das fichas e discutir os resultados com os avaliadores do seu grupo; preencher o relatório síntese de avaliação dos trabalhos do seu grupo; interagir com o grupo de avaliadores na indicação de um trabalho destaque para a Feira Nacional (caso esta ocorra no ano seguinte)” (p. 160).</p> <p>Deliberação em assembleia:</p> <p>“Já aos coordenadores dos grupos de avaliação cabe: discutir os critérios de avaliação com os avaliadores que coordena; fiscalizar e gerenciar os problemas que surgirem; discutir os resultados de cada grupo de avaliação; preencher os relatórios; auxiliar na indicação de trabalhos para Feira Nacional” (p. 165).</p>	<p>Carvalho, Belo e Valcanaia (2013)</p> <p>Mesa Redonda - V Seminário</p> <p>Ata da assembleia das deliberações do V Seminário</p>
<p>A função do CGA é de “mediar aos avaliadores para a classificação das produções em destaque ou Menção” (p. 66).</p>	<p>Biembengut e Zermiani (2014)</p>
<p>“O coordenador do grupo de avaliação tem como objetivo orientar e mediar o processo avaliativo. A orientação segue no sentido de informar aos avaliadores que realizem a avaliação concomitantemente com a visita da comunidade aos trabalhos, evitando se identificar, organizando-se para que a avaliação ocorra em momentos distintos, ou seja, não devem ir ao mesmo tempo avaliar um trabalho. Ainda, cabe ao coordenador indicar aos avaliadores que deixem os alunos expositores terminarem a apresentação para então fazer questionamentos ou colocações acerca do trabalho, de modo a deixá-los livres para sua explanação. Quando todos os avaliadores tiverem terminado suas avaliações, eles devem se reunir juntamente com o coordenador, geralmente em um horário pré-determinado, que irá mediar a discussão em relação à avaliação de cada trabalho.” (p. 76).</p> <p>“O critério de escolha dos coordenadores de grupo e também dos avaliadores é realizado considerando a experiência/formação deste, garantindo competência mínima necessária para avaliar os trabalhos de seu grupo de avaliação. Ainda, visando maior idoneidade da avaliação, utiliza-se também como critério a localização geográfica da instituição de origem. Em geral, os coordenadores de grupo são dirigentes educacionais, representantes de Gerências de Ensino ou professores de matemática da Educação Básica ou do Ensino Superior que têm uma caminhada no movimento das Feiras de Matemática.” (p. 76)</p>	<p>Civiero, Possamai e Andrade Filho (2015)</p>

<p>“A avaliação é organizada em grupos de avaliação. Cada grupo tem um coordenador cuja função é, em conjunto com todos os avaliadores do grupo, elaborar um Relatório Síntese.” (p. 17)</p> <p>“Cada coordenador de grupo teria a tarefa de, juntamente com representantes da comissão organizadora, elaborar um texto/parecer a ser encaminhado ao professor orientador no e-mail cadastrado no SOAC. [...] iniciar com os pontos positivos do trabalho, em seguida, se for o caso, apresentar aspectos que precisam ser revisitados e sugestões para o prosseguimento das pesquisas” (p. 18) .</p>	Possamai, Silva e Gonçalves (2016)
<p>“[...] Coordenadores de Grupos de Avaliação com a finalidade de mediar, junto aos avaliadores, de forma colaborativa, a definição dos trabalhos “Destaque ou Menção Honrosa” (p. 26), a partir do prescrito em Biembengut e Zermiani (2014).</p>	Guerra <i>et al.</i> (2017)
<p>O objetivo do CGA “é de mediar e orientar o grupo de avaliadores(as), bem como coordenar a reunião final. A partir de 2013, os(as) coordenadores(as) de grupo passaram, também, a ter a responsabilidade de coordenar a escrita do relatório síntese, realizado pelo grupo de avaliadores(as) de cada trabalho, que deve ser coletivo e consensual, e ser encaminhado aos(as) respectivos(as) orientadores(as) de cada trabalho, fazendo com que a avaliação tenha desdobramentos após a Feira.” (p. 281).</p>	Andrade Filho <i>et al</i> (2017) Mesa redonda - VI Seminário
<p>O critério de escolha dos coordenadores de grupo e avaliadores deve considerar: (i) experiência/formação; (ii) localização geográfica da instituição de origem. Para eles, o CGA deverá ter uma visão dos trabalhos, ser imparcial, entender do processo avaliativo da Feira e conhecer todos os critérios de avaliação. Sua função repousa no mediar e orientar o processo avaliativo, tal como Civiero, Possamai e Andrade Filho (2015).</p>	Silva <i>et al</i> (2018)
<p>O CGA, “um professor, com conhecimento no sistema de avaliação das Feiras de Matemática, mediador junto aos avaliadores. Este mediador coordena as discussões dos avaliadores sobre os trabalhos analisados de forma que estes cheguem a um consenso sobre quais trabalhos são classificados como destaque e quais são menção honrosa”. (p. 111)</p> <p>“O coordenador de grupo de avaliação também tem papel fundamental no processo de avaliação, assumindo duas atribuições: de mediador da avaliação e orientador da avaliação. (p. 113)</p> <p>“O coordenador é orientador na medida em que deve acompanhar os avaliadores indicando que realizem a avaliação sozinhos, evitando mais de um avaliador por vez no estande, de modo que os expositores sejam analisados em diferentes momentos; que procurem não se identificar como avaliadores, evitando intimidação dos expositores; que sejam pacientes e questionadores, dialogando com os expositores para entender todo o processo de construção do trabalho; que sejam discretos e registrem sugestões de melhorias na ficha de avaliação, sem abordar diretamente os expositores; e que observem a categoria e perguntem o ano de escolaridade dos expositores de modo a verificar se o conteúdo matemático explorado é adequado ao nível escolar pretendido, sendo este um nível que indique um mínimo necessário mas não um limitador máximo. Ele também é mediador na construção de um relatório síntese, que é encaminhado ao professor orientador do trabalho, de modo que este seja uma construção coletiva e consensual, bem como a definição da premiação do trabalho.” (p. 114)</p>	Silva e Possamai (2019)
<p>“Estaria o coordenador do grupo avaliativo ciente da importância do seu papel nesse processo de avaliação?” (p. 717) Interrogação feita depois de identificarem que os significados da avaliação concentram nos propósitos de examinar e classificar e que as considerações propositivas, características de uma avaliação formativa, estão diretamente relacionadas com a concepção de cada avaliador.</p>	Scheller e Zabel (2020).

Fonte: Elaborado pelos autores (destaque nosso).

A partir das informações constantes no Quadro 1, percebemos que elas fazem referência ao sujeito coordenador e não à instância da coordenação. Além disso, há dois tipos de

informações sobre a figura da CGA: uma advinda das deliberações dos seminários e outras, de textos que sugerem seu papel e sua caracterização na FMat. Entendemos que as primeiras são mais importantes, pois elas têm respaldo de que foram instituídas nas edições da FMat seguintes à realização do Seminário. Identificamos que as deliberações conferem ao coordenador funções bastante técnicas e operacionais percebidas em palavras de comando ou ordem, mesmo que essas não estejam no imperativo, como: fiscalizar, gerenciar, organizar, acompanhar, discutir, preencher e auxiliar.

No tocante às informações advindas de textos propositivos que destinam espaço para, dentre outros, apresentar considerações relativas à figura do Coordenador (Quadro 01), destacamos alguns aspectos/problematizações:

a) em 2009, no texto da mesa redonda tem-se duas expressões: *funções e papéis* para o Coordenador de grupo. O que estariam entendendo por cada um dos termos?;

b) em 2013, as proposições na mesa redonda reafirmam o proferido em 2009, no entanto deliberam algumas atribuições para o Coordenador;

c) em 2014, Biembengut e Zermiani (2014) ao referir-se a figura desse Coordenador dão destaque ao seu papel na FMat visando a classificação dos trabalhos expostos, o que nos deixa em alerta diante dos propósitos que se tem para a avaliação na Feira - a de que tem como função principal contribuir para o aprimoramento dos trabalhos. Também no texto de Guerra et al. (2017), a ideia no mesmo sentido é apresentada;

d) em 2015, os autores apresentaram suas percepções acerca da função do Coordenador, dos procedimentos para avaliação e de características de uma pessoa para assumir a CGA. O que será que significa ter “*competência mínima*” para coordenar um grupo de avaliação? Questionamos a expressão pois ela está bastante atrelada à dimensão da técnica e não de uma concepção.

Nos excertos referenciados no Quadro 01, percebemos que a partir de 2015, começam emergir aspectos que vão além do caráter técnico atribuído à função do Coordenador, principalmente nos textos de Civiero, Possamai e Andrade Filho (2015) e Andrade Filho et al. (2017). Neles, a utilização de verbos como *mediar, orientar, discutir, propiciar e instigar* para se referir ao trabalho do coordenador ou à figura da coordenação, pode revelar orientações para atuação mais voltada para a mediação e a promoção de reflexões coletivas. Tal escolha revela que os processos reflexivos promovidos no âmbito do MRFFMat, provavelmente resultantes de pesquisas, tendem a assumir um caráter mais formativo, transformando o papel do Coordenador para agente formador e não apenas técnico.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo é fruto de uma pesquisa que se fundamentou na abordagem qualitativa de pesquisa em educação. Segundo Bogdan e Biklen (1994), tal abordagem propicia aos pesquisadores uma produção e análise de dados que busca a compreensão do modo como os envolvidos na investigação entendem determinado fenômeno. Para tais autores:

[...] a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (Bogdan e Biklen, 1994, p. 49).

Na busca de investigar as percepções de sujeitos que assumem a CGA acerca da atividade exercida no processo avaliativo que ocorre no dia da exposição de uma FMat, consideramos como cenário a Feira Regional de Matemática de Rio do Sul (SC), que já possui mais de 27 edições. A partir dessa definição, anterior a produção dos dados, procedemos com uma leitura dos RTs, relativos às edições de 2015 a 2019, elaborados por grupos de avaliadores e registrados pela CGA de cada um deles.

Tal leitura serviu de suporte para levantamento dos possíveis sujeitos da pesquisa e para a elaboração do roteiro da entrevista semiestruturada (Bogdan e Biklen, 1994), realizada a fim de produzir dados para a constituição do corpus de análise. Optou-se pela entrevista pois ela possibilita “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134).

Para seleção dos sujeitos da pesquisa, nos direcionamos aos envolvidos nas tarefas de avaliação dos trabalhos que são socializados no dia da exposição da Feira, tendo como primeiro critério ter atuado como coordenador na edição de 2019 da referida Feira Regional. Com tal critério, obtivemos dezoito possíveis sujeitos a serem entrevistados. Porém, considerando que numa abordagem qualitativa o excesso de entrevistas pode prejudicar uma análise dos dados com maiores cuidados; e que a orientação do MRFFMat é de que o coordenador do grupo ou avaliador, preferencialmente, já tenha participado de alguma Feira na condição de orientador de trabalho, optamos por selecionar, dentre os 18, aqueles que participaram como professores orientadores e avaliadores de trabalhos em pelo menos duas das edições realizadas nos últimos cinco anos - entre 2015 e 2019. Além disso, optamos por sujeitos que ainda não são pesquisadores na área de FMat.

Desse processo, identificamos seis professores que atendiam aos critérios e, mediante convite, cinco deles aceitaram participar como sujeitos da pesquisa declarando-se conhecedores

e concordantes do termo de consentimento livre e esclarecido, desde que as identidades fossem preservadas. As entrevistas foram realizadas de modo individual, via plataforma online *Google Meet*. Elas foram gravadas e transcritas para facilitar o processo de análise. Para cada sujeito foi definido um código, conforme Quadro 2.

Quadro 2 - Codificação dos sujeitos da pesquisa e condição de participação na Feira Regional de Matemática no lastro 2015 a 2019.

Codificação	Como orientador	Como avaliador	N. de edições participante
S1	3	2	3
S2	3	2	4
S3	3	2	3
S4	3	4	4
S5	2	2	2

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para a análise, procedemos com estudo em profundidade dos dados obtidos, seguidos de exercício de interpretação e descrição na busca de investigar as percepções dos sujeitos, processo esse possibilitado pela Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2011, p. 7) que “corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”. Neste caso, o conjunto de procedimentos de análise busca a obtenção de novas compreensões, de novos entendimentos a respeito do fenômeno investigado.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A percepção, de acordo com o dicionário, pode ser entendida como “Capacidade de distinguir por meio dos sentidos ou da mente; representação mental das coisas; qualquer sensação física manifestada através da experiência” (Michaelis *on-line*, 2025). Dessa forma, aproxima-se da definição definida pela psicologia e daquela oriunda da filosofia. Da primeira, tem-se a percepção como processo pelo qual o cérebro organiza e interpreta as informações sensoriais recebidas do mundo exterior, permitindo que um indivíduo reconheça e interprete a realidade. Já em relação a segunda, Japiassú e Marcondes (2001, p. 149) trazem percepção - palavra derivada do latim, *perceptio* - como “ação de formar mentalmente representações sobre objetos externos a partir dos dados sensoriais”. Disso, visualizamos duas distintas significações

para o termo: (i) Percepção como processo cognitivo - processo pelo qual o cérebro interpreta as informações que recebe dos órgãos sensoriais, atribuindo-lhes significado e contexto; e (ii) Percepção como ideia ou opinião que alguém tem sobre algo.

Assim, no contexto do objeto de estudo da pesquisa, as percepções são aqui entendidas como: (i) aquilo que os coordenadores emitem a partir do vivenciado e/ou experienciado no dia da exposição, no ato/ação de ser/estar coordenador do grupo de avaliação, o que ele compreende a partir do vivido e que vai identificar o sentido da CGA - a significação; (ii) aquilo que eles emitem a partir do vivenciado e/ou experienciado, no vir a ser/estar na CGA. Ou seja, remete àquilo que tem potencial para ser desenvolvido ou para ocorrer, estando apenas no campo das ideias. Aqui pode ser entendido como possibilidade, ou seja, uma idealização desse vir a ser/estar.

A partir dessas considerações, por meio do processo analítico dos dados, identificamos que as percepções dos sujeitos estão relacionadas à *organização e dinâmica do processo avaliativo e da ação de quem assume a CGA*. No primeiro, destaca-se a preocupação deles em relação ao *tempo destinado ao processo avaliativo e ao registro escrito que deve ser entregue diante do compromisso com essa escrita que chega aos pares*. A questão da escrita também transpassa no segundo, além de aspectos como *diálogo e colaboração, a figura da referência e qualificação do sujeito que assume a CGA*. Em seguida, discutiremos cada um desses aspectos, com base nas manifestações dos nossos sujeitos e na literatura pertinente.

4.1 Organização e dinâmica do processo avaliativo

Como já expressei, o trabalho da CGA, de modo geral, envolve a organização do trabalho no interior no grupo de avaliação, ou seja, orientação e mediação do processo avaliativo entre os avaliadores do grupo. Para os sujeitos, a principal dificuldade, em termos de organização e gestão do trabalho, é o tempo reduzido para as tarefas integrantes do processo avaliativo no dia da exposição: assistir as apresentações, dialogar com os expositores e anotar considerações de cada trabalho; discutir com os demais avaliadores; registrar a sistematização da avaliação no RT. Ao considerar uma Feira Regional/Municipal, em que a exposição acontece em um dia apenas, o tempo para realização de tais tarefas é de cerca de cinco horas.

Neste dia, os avaliadores e coordenadores de grupo participam, inicialmente, de uma reunião na qual é reforçada a concepção de avaliação na Feira. Ao final dessa, os sujeitos de cada grupo se reúnem para alinhamentos. Após esse momento, eles iniciam a visualização dos trabalhos. Durante o período, variáveis podem interferir quando consideramos a gestão do

tempo: têm-se paralelamente à avaliação acontecendo durante a visitação pública, logo nem sempre inicia-se uma apresentação quando o avaliador aproxima-se do estande; o ambiente organizado para a concentração dos trabalhos geralmente é um ginásio e, por consequência, há barulho - o que demanda por vezes, um diálogo mais extenso para compreensão do trabalho; há orientação de que seja visualizado pelos avaliadores cada trabalho de forma individual e em momentos distintos - o que por vezes requer que se espera a finalização da apresentação. Tais fatores podem interferir na duração da apresentação, que geralmente, tem cerca de 20 minutos, desconsiderando as intervenções dos ouvintes. Desse modo, essa tarefa dos avaliadores demanda um tempo considerável, conforme S5 expressa:

[...] só que querendo ou não é pouco tempo pra avaliar. A gente acaba não tendo tempo suficiente e como eu coloquei antes ali, de repente, a gente chega num momento, a gente chega lá no estande, os alunos estão cansados ou tem barulho. Eu acho que é pouco tempo pra gente conseguir fazer um relatório muito extenso. A gente consegue conceituar alguns tópicos que poderiam melhorar, o conteúdo que poderia inserir, ou o que eles não precisavam ter dado tanta ênfase. A gente consegue citar alguns tópicos, mas uma síntese muito elaborada é um pouco complicada (S5).

A consequência dessa demanda de tempo, que é afetada pelas variáveis sinalizadas ou mesmo outras, é o impacto nas atividades posteriores, o que dificulta a gestão do tempo, mesmo considerada a intenção da CGA. S1 ao afirmar que: *Como coordenadora, a gente precisa coordenar o nosso tempo, prever o quanto podemos destinar para discutir sobre cada trabalho. Precisamos ter tempo pra fazer essa avaliação (S1)*, apresenta preocupação com o conjunto das atividades que engloba o processo avaliativo, destacando que a discussão acerca de cada trabalho é aspecto relevante para que se alcance o caráter formativo da avaliação. Quando S1 solicita mais tempo para realização de todas as tarefas, indica que não quer realizá-las de qualquer forma, mas com responsabilidade diante dos princípios da FMat. Assim, percebe-se um compromisso “de um agir consciente e reflexivo frente às situações avaliadas e de exercício do diálogo entre os envolvidos” (Hoffmann, 2017, p. 18). Entendemos que, caso isso não fosse um compromisso, a defesa de maior tempo não seria expressada pelos sujeitos da pesquisa.

Na continuidade das atividades, nota-se que aspectos característicos dessa visão de responsabilidade e compromisso permanecem presentes. Um exemplo disso é o próprio produto dessa avaliação formativa: o RT. Observa-se uma preocupação com a qualidade desse documento, sobretudo por ele ser destinado aos pares e, portanto, exigir uma escrita clara, acolhedora e formativa. Esse aspecto é evidenciado na fala de S2:

[...] é a questão desse tempo na hora de você escrever pra esse professor, porque às vezes você acaba o último, o penúltimo, e acaba sendo uma coisa muito corrida. E não é o certo,

pois você deveria sim fazer com mais propriedade, com mais tranquilidade, fazendo mais sugestões, né. Às vezes você acaba fazendo resumido pela falta do tempo mesmo (S2).

O depoimento aponta que a limitação de tempo pode comprometer a qualidade e o cuidado na elaboração dos RTs. Enquanto os primeiros RTs tendem a ser mais completos, com maior densidade informativa e refinamento na escrita, os últimos podem sofrer as consequências da falta de tempo, resultando em versões mais resumidas e, possivelmente, menos eficazes do ponto de vista comunicativo e formativo. Isso revela um desafio importante enfrentado pelos CGA, que precisam equilibrar tempo e qualidade para garantir um processo avaliativo significativo para todos os envolvidos.

Além disso, nesse processo, os sujeitos também passam a reconhecer suas próprias dificuldades em desenvolver uma escrita comunicativa - entendida aqui como aquela capaz de ser compreendida tanto pelos pares quanto pelos autores dos trabalhos (Scheller *et al.*, 2022), como evidencia o relato de S3:

Mas eu vejo assim, que o mais difícil é tu escrever o relatório. E às vezes, você sabe que o tempo lá é pouco também. Eu me preocupo com isso, porque o orientador vai receber o que você escreveu, o que não estava bom e o que pode ser melhor. Eu vejo que é isso ali, é o escrever, é colocar no papel. [...] mas eu vejo que é difícil porque, às vezes, na hora não te vêm as palavras que se gostaria de escrever. E às vezes o que está escrito não é de entendimento do outro, não é o que eu escrevo, mas talvez aquilo que a pessoa leu não tenha sido aquilo que eu queria dizer pra ela! Não fica bem claro [para os autores], talvez porque a gente tinha pouco tempo pra escrever, talvez nem todos tenham esse preparo para estar escrevendo um texto e auxiliar aquele grupo, para aquele orientador conseguir fazer um bom trabalho (S3).

O depoimento de S3 evidencia tanto a limitação de tempo quanto a dificuldade linguística que alguns enfrentam. Sua fala revela uma preocupação com a elaboração do RT, que precisa ser compreendido pelos leitores, o que aponta para uma postura ética e comprometida com o processo avaliativo da FMat. Assim, há um duplo desafio enfrentado pelos coordenadores de grupo: de um lado, a necessidade de produzir um texto claro, objetivo e formativo, que oriente e contribua com o aprimoramento do trabalho avaliado; de outro, a limitação de tempo e a variabilidade na formação e experiência com práticas de escrita avaliativa na perspectiva formativa. O relato de S3 evidencia que a elaboração do RT não é uma tarefa burocrática, mas algo que envolve responsabilidade, reflexão e intencionalidade pedagógica.

Nesse sentido, a escrita não se limita como ferramenta apenas de comunicação, mas transforma-se em produto para a mediação da avaliação e de formação.

[...] Porque assim, o cuidado, eu talvez penso assim, o cuidado que a gente tem que ter, não é só falar o que não tá bom, mas assim você falar de uma forma equilibrada, dando sugestões de como melhorar, o que melhorar, esse cuidado que a gente tem que ter (S2).

Ao buscar tornar suas observações compreensíveis para os autores do trabalho, os avaliadores também se confrontam com sua própria prática discursiva, reconhecendo limites e buscando estratégias para superá-las. Assim, a escrita do RT deixa de ser um momento isolado e passa a integrar um processo formativo mais amplo, no qual os CGA (re)pensam sua função, suas escolhas e o impacto que seus registros podem ter no percurso dos estudantes e orientadores. Como se observa no depoimento de S3, há uma preocupação genuína em fazer com que a escrita cumpra seu papel orientador, ainda que isso demande esforço, tempo e domínio de uma linguagem apropriada ao contexto.

No entanto, a percepção das limitações – de tempo, condições materiais ou humanas – não resulta em desmobilização, e sim em esforço e engajamento por parte dos sujeitos. Isso reforça, mais uma vez, o compromisso deles com os princípios que sustentam a FMat e evidencia uma compreensão ampliada do seu papel enquanto coordenadores de grupo: não apenas organizadores, como também mediadores, formadores e autores do processo avaliativo. Assim, ao se envolverem com a escrita dos RTs, os coordenadores superam o cumprimento da tarefa exigida pelo evento, ao construírem um espaço de formação mútua, em que os saberes se (re)constroem pela experiência, pela escuta e pela escrita. Desse modo, o processo avaliativo torna o coordenador uma figura de referência não apenas em termos de mediação, como também de formação dos sujeitos, reforçando a ideia de que a Feira constitui-se em um processo colaborativo de formação (Gonçalves, 2023).

4.2 A ação de quem assume a CGA

No tocante às percepções dos sujeitos acerca da ação de quem assume a CGA, eles destacam que a escrita do RT, enquanto produto do processo avaliativo na FMat, trata-se, antes de tudo, de uma prática que mobiliza competências discursivas, éticas e pedagógicas, exigindo dos sujeitos envolvidos - especialmente de quem assume CGA - uma postura reflexiva e formativa. Nessa perspectiva, os coordenadores reconhecem que a clareza, a coesão e o cuidado com a linguagem escrita são condições essenciais para que o RT cumpra sua função orientadora e contribua efetivamente para o aprimoramento dos trabalhos apresentados.

Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa apontam possibilidades para qualificar esse processo, como a utilização de recursos computacionais para a elaboração dos RTs, a ampliação

do tempo destinado à escrita e a criação de espaços formativos voltados à problematização da prática avaliativa.

[...] Eu acho que poderia ter como sugestão, talvez se fosse num notebook, é mais rápido pra escrever talvez, assim de forma mais online né. [...] Pra ser uma boa avaliação, você tem que dispor de tempo, você tem que ter paciência, você tem que ter calma né? Cuidado de como falar, então leva muito tempo (S2).

A proposta de utilização de recursos digitais para agilizar o registro dos RTs, aponta para uma tentativa de resolver, parcialmente, a tensão entre tempo e qualidade. Na FMat, o documento é costumeiramente produzido com caneta e papel, embora não haja registros sobre os formatos exigidos para essa elaboração. Assim, a elaboração em meio digital, por exemplo, um arquivo compartilhado no *GoogleDrive*, poderia permitir que sejam feitas considerações preliminares durante a leitura do relato, que inclusive podem ser utilizadas na discussão e produção do RT. Além disso, há possibilidade de que todos membros do grupo possam registrar informações, bem como o trabalho em um arquivo digital também colabora com ferramentas de cópia de texto, que podem agilizar a escrita dos demais RTs.

Ainda, a utilização de recursos digitais para elaboração dos RTs poderia facilitar a solução de outra demanda apontada pelos coordenadores, no que diz respeito a entrega RTs em momento posterior ao dia da exposição - no caso de Feira Municipal/Regional, como indica S1: *Talvez a gente ter um pouquinho de tempo pra pensar antes de entregar [o relatório síntese], de a gente ter um tempinho pra tá escrevendo isso, né?" (S1)*. Isso porque, como já destacou S5 anteriormente, o tempo é pouco para a escrita de uma síntese bem elaborada. Ademais, recursos que compartilham documentos *online* permitem que vários componentes do grupo tenham acesso às anotações mesmo estando à distância e a possibilidade de várias idas e vindas ao texto. Eles também possibilitam encontros virtuais para uma discussão final e elaboração do texto a ser enviado aos autores.

Outra percepção sinalizada pelos sujeitos da pesquisa, considera a possibilidade de que momentos de diálogo posteriores ao dia da exposição, entre o coordenador do grupo e orientadores) de cada trabalho, mediados pelas considerações já registradas, podem potencializar o caráter formativo da avaliação, tal como já foi evidenciado e recomendado como possibilidade na pesquisa de Zabel e Scheller (2023):

talvez se o grupo, por isso que eu pensei num segundo momento de reunir avaliadores e orientadores, seria uma possibilidade [...] não sei eu acho que poderia ser interessante o grupo, orientador e avaliador conversarem em algum momento, sabe, depois do processo, porque assim existem orientadores que nunca foram avaliadores e avaliadores que nunca foram orientadores (S4).

A sugestão de S4 corrobora o expresso por Zabel e Scheller (2023), de que podemos estabelecer um diálogo. Diálogo que não apenas descreva o que foi feito, o que pode ser feito e o que precisa ser feito, mas um diálogo que alcance um nível explicativo e crítico, situado na região dos limites do ato desenvolvido em relação às potencialidades do ato de desenvolver-se ainda mais. No entanto, isso só será frutífero se houver abertura dos sujeitos envolvidos, bem como a aceitação de “que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos” (Freire e Faundez, 2011, p. 53).

Por outro viés, tal sugestão de S4, ainda que pertinente, aponta implicitamente para a dificuldade que os avaliadores e CGA têm para sistematizar e sintetizar a avaliação na linguagem escrita, reconhecendo a oralidade como eficiente para o processo de uma avaliação formativa, talvez como complementar ao RT. Isso coloca em evidência um desafio importante para os que colaboram na avaliação de trabalhos expostos: a necessidade de desenvolvimento da capacidade de síntese e do domínio da linguagem escrita como ferramenta de mediação pedagógica. A esse respeito, S3 observa:

[...] é importante, eu friso novamente, se ele [o CGA] tem uma capacidade de coesão, de perceber, ele vai conseguir colocar isso no papel também, eu vejo a dificuldade de nós professores escrevermos né, eu vejo os nossos avaliadores meio perdidos. E isso temos que avançar. (S3)

Essa fala remete à concepção de linguagem como forma de interação social e construção de sentido, conforme proposto por Bakhtin (2003), ao afirmar que toda enunciação é orientada para o outro. No caso dos RTs, essa orientação exige não apenas domínio técnico, como também intencionalidade formativa, de modo que o texto escrito seja capaz de comunicar com clareza as contribuições da avaliação e, ao mesmo tempo, acolher os autores dos trabalhos. Além disso, a qualificação da escrita pode estar diretamente relacionada à qualificação da ação docente. Trata-se de um movimento de profissionalização, nos termos de Perrenoud (1999), que envolve o desenvolvimento de competências específicas, entre elas a capacidade de análise, síntese e expressão escrita no contexto da avaliação. Assim, a CGA é chamada a assumir uma postura de referência no grupo, tanto pela mediação dos processos quanto pelo exemplo de cuidado com a linguagem.

A postura dialógica é um pressuposto no contexto da avaliação dos trabalhos numa FMat, uma vez que ela se configura como um processo coletivo, realizado por um grupo de avaliadores com diferentes vivências, formações e percepções. Nesse cenário, o diálogo torna-se um elemento estruturante da construção de um parecer que seja representativo, coerente e fundamentado. Tal como afirmam os sujeitos desta pesquisa, a promoção de espaços de escuta

e troca entre os avaliadores é uma das responsabilidades centrais de quem assume a CGA, como destaca S1:

[...] eu como coordenadora vejo que a importância do papel do coordenador de grupo, é ele promover e proporcionar o diálogo entre os avaliadores. Procurar critérios que tragam a discussão, a avaliação dos trabalhos (S1).

Esse processo dialógico, mediado pela CGA, permite não apenas o compartilhamento de impressões individuais, mas também a problematização de diferentes olhares sobre o mesmo objeto de avaliação. Os momentos de troca possibilitam que os avaliadores revejam, complementem ou ampliem suas observações, produzindo uma síntese que contempla a multiplicidade de perspectivas. Nesse sentido, tais discussões são fundamentais para subsidiar a escrita dos RTs, pois é nelas que se consolidam os sentidos atribuídos ao trabalho avaliado e se delineiam os consensos do grupo. Como exemplifica S5:

[...] e nesta questão do coordenador de grupo existe essa socialização, a gente consegue tá entre os professores [avaliadores] está socializando e de repente vendo coisas, analisando coisas do trabalho que naquele momento, naqueles 10/15 minutos que estive lá com os alunos não consegue ver né [...] então esse coordenador consegue fazer essa ligação de ideias ali, consegue socializar com os outros professores [avaliadores] que não conseguem estar todos no mesmo momento pra se reunir.

Essas falas reafirmam que a CGA é uma função de mediação crítica e construtiva, que exige postura ética, capacidade de articulação e domínio da linguagem – não apenas para coordenar, mas para formar. Essa função, portanto, merece ser continuamente discutida, valorizada e apoiada no contexto da Feira de Matemática. A CGA, portanto, exerce um papel articulador, promovendo a circulação das ideias e organizando o fluxo das contribuições dos avaliadores, especialmente quando o tempo disponível é curto e as avaliações ocorrem de maneira alternada. O coordenador atua como elo entre os momentos individuais e coletivos da avaliação, garantindo que nenhum parecer fique restrito à visão isolada de um único avaliador. Ao organizar essas trocas e facilitar o compartilhamento das observações, o coordenador contribui para uma escrita mais rica, coesa e representativa no RT, como complementa S5: “[...] eu acho que é bem importante essa questão do coordenador de grupo, ele consegue acompanhar mais as observações que os demais professores fizeram.”

Dessa forma, a CGA cumpre uma função formativa não apenas na orientação dos trabalhos no interior no grupo, mas também no processo de construção do conhecimento entre os próprios avaliadores. Ao fomentar um ambiente colaborativo e dialógico, o coordenador contribui para o fortalecimento da dimensão pedagógica da avaliação na FMat, reafirmando seu compromisso com o desenvolvimento coletivo e com a democratização dos saberes.

Por fim, outro aspecto apontado e que pode colaborar no processo significativamente para a qualificação do processo avaliativo é a pertinência e a continuidade de espaços formativos que antecedem a exposição. Tais espaços são fundamentais para que orientadores e avaliadores compreendam a função da escrita no contexto da Feira de Matemática e desenvolvam um olhar mais sensível, contextualizado e ético sobre os trabalhos avaliados.

[...] às vezes o que tem que ser colocado no processo de formação é esse olhar de talvez o avaliador perceber o contexto (S4). Eu achei legal que essas formações quando eu participei, foram anteriores ao dia da exposição, mas às vezes eu via que não é todo mundo que consegue participar. (S4)

A fala evidencia que a formação prévia favorece uma compreensão mais ampla da lógica da avaliação formativa proposta pela FMat, contribuindo para o deslocamento do foco da análise puramente técnica ou classificatória para uma abordagem que considere os processos de construção dos trabalhos, suas intencionalidades e as condições reais de desenvolvimento. Essa sensibilidade avaliativa é essencial, sobretudo porque os contextos escolares são heterogêneos e os recursos, tanto pedagógicos quanto materiais, variam significativamente entre as instituições. Assim, avaliar implica reconhecer que, em muitos casos, o que foi apresentado já representa um avanço significativo para os estudantes – mesmo que não atenda a parâmetros considerados ideais em outras realidades.

Para S4, a formação pode contribuir para o entendimento de que avaliar, nesse contexto, é reconhecer os limites e possibilidades do processo educativo, o que reforça o caráter ético e pedagógico da avaliação (Hoffmann, 2017). Tais espaços formativos, portanto, não devem ser pontuais ou opcionais, mas parte integrante e contínua do processo, a fim de assegurar uma avaliação formativa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, teve-se como objetivo investigar as percepções de sujeitos que assumem a CGA acerca da atividade exercida no processo avaliativo realizado no dia da exposição de uma Feira Regional de Matemática. Com base no processo analítico, identificamos que tais percepções se concentram em dois eixos principais: a organização e a dinâmica do processo avaliativo, e a ação de quem assume a CGA - percepções estas que derivam tanto da experiência vivida no exercício da função quanto de idealizações projetadas sobre ela.

Os resultados desta investigação evidenciam que a função da CGA extrapola a dimensão técnica que frequentemente lhe é atribuída. Os sujeitos da pesquisa, ao compartilharem suas

percepções, revelam um conjunto de desafios, mas também de possibilidades formativas, que abrangem desde aspectos estruturais - como o tempo disponível e os recursos para a escrita do RT - até dimensões mais complexas, como a necessidade de mediação qualificada, sensibilidade avaliativa e domínio da linguagem escrita. Tais desafios evidenciam a complexidade da função, sobretudo em edições de Feira Municipal e Regional realizadas em apenas um dia. Já as percepções em torno da atuação da CGA apontam para a necessidade de um coordenador que não apenas organize o grupo, mas que também atue como articulador do processo avaliativo, comprometido com uma postura colaborativa, reflexiva e comunicativa.

As dificuldades relacionadas ao tempo, à produção manuscrita dos RTs e à ausência de espaços de diálogo com os autores após a exposição foram apontadas como empecilhos para que a avaliação cumpra plenamente seu papel formativo. Em contrapartida, os sujeitos sugerem ações para qualificar esse processo, como o uso de recursos digitais, a ampliação dos prazos para envio dos RTs, a realização de encontros formativos prévios e a valorização de práticas dialógicas entre avaliadores e orientadores. Nesse sentido, destaca-se a experiência em curso na Regional de Rio do Sul, onde, desde 2023, a CGA tem a possibilidade de enviar os RTs em formato digital (PDF) até uma semana após a exposição. Em termos práticos, essa iniciativa tem demonstrado resultados positivos segundo os relatos dos participantes da Feira. Quanto a utilização de recursos digitais, a organização dessa regional também tem experienciado fornecer rede de wifi para acesso ao material disponibilizado em pastas do *google drive* – arquivos dos relatos, modelo de ficha e avaliação e fichas de relatório síntese de cada trabalho e orientações para o grupo de avaliação -, mas equipamentos para esse acesso ainda é dos próprios avaliadores.

A pesquisa também evidencia que a escrita do RT requer competências discursivas, éticas e pedagógicas, considerando que esse documento é, por vezes, o único registro da avaliação acessado pelos autores dos trabalhos. Assim, torna-se essencial que a CGA adote uma postura formativa, sensível ao contexto de desenvolvimento dos trabalhos, orientando o grupo na construção coletiva e respeitosa das considerações avaliativas.

Essas constatações revelam uma preocupação dos sujeitos com a clareza, a pertinência e a utilidade da escrita avaliativa, compreendendo o RT não apenas como um produto final, mas como uma ferramenta formativa. Essa concepção mobiliza os avaliadores à autorreflexão sobre sua prática e reforça o caráter educativo da avaliação na FMat, voltado à promoção de aprendizagens tanto para os avaliadores quanto para os avaliados.

Como consequência, observa-se que os coordenadores e avaliadores, ao participarem continuamente desse processo, constroem um conhecimento prático-reflexivo sobre avaliação

e sobre a própria escrita. Essa construção pode ser entendida como uma forma de desenvolvimento profissional docente (Fiorentini & Crecci, 2013), uma vez que, ao serem desafiados a escrever de forma compreensível, objetiva e formativa, os sujeitos reavaliam concepções de ensino, aprendizagem e linguagem. Assim, ao articular os registros escritos com princípios ético-formativos, os sujeitos assumem uma postura de corresponsabilidade pela qualidade da avaliação na FMat. Nesse movimento, a escrita deixa de ser um fim em si mesma e passa a integrar um processo formativo mais amplo, no qual os avaliadores (re)pensam seu papel, suas escolhas e o impacto de suas palavras no percurso dos estudantes e orientadores.

A CGA, nesse sentido, se consolida não apenas como uma função operacional, mas como um espaço privilegiado de formação, reflexão e transformação das práticas avaliativas no contexto da FMat.

Por fim, como perspectivas de continuidade, os resultados deste estudo nos permitem vislumbrar possibilidades de ampliação e aprofundamento do debate em torno da CGA, sobretudo quando reconhecida como prática formativa e espaço de desenvolvimento profissional docente. Assim, visualiza-se a pertinência de aprofundar o estudo da dimensão formativa da CGA, investigando como os coordenadores mobilizam e constroem saberes durante o processo avaliativo e de que modo suas ações contribuem para a formação dos avaliadores e orientadores. Nessa direção, a escrita do RT pode ser tomada como objeto de análise, tanto pela sua função comunicativa quanto pelo potencial formativo que carrega, constituindo-se em um espaço de mediação, reflexão e autoria docente. Já no tocante à utilização de recursos digitais na dinâmica do processo avaliativo, a transição do formato manuscrito para o digital, já em curso na Regional de Rio do Sul, pode ser explorada como campo de pesquisa, considerando suas implicações para o tempo destinado à escrita, a colaboração entre avaliadores e a clareza das devolutivas aos autores dos trabalhos.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. A. M. As Feiras de Matemática: compromisso político pedagógico do Educador Matemático. Educação Matemática. **Revista Catarinense de Educação Matemática. SBEM/SC**, ano 1, n. 1, p. 18-19, 1996.

ANDRADE FILHO, Bazilio Manoel de¹; CIVIERO, P. A. G.; MALEWSCHIK, A. F.; PIEHOWIAK, R.; SANTOS, A. F.; VANDERLINDE, A. Avaliação em feiras de matemática: histórico e reflexões. VI Seminário Nacional de avaliação e gestão das Feiras de Matemática. **Anais [...]** Camboriú, 2017. p. 278-289.

ATA da 4ª reunião da comissão permanente das feiras de matemática e comissão central organizadora da XXI feira catarinense de matemática - videira-SC. Videira, 2005. p. 1-4.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BIEMBENGUT, M. S.; ZERMIANI, V. J. **Feiras de Matemática: História das Ideias e Ideias da História**. Blumenau: Legere/Nova Letra, 2014.

BIEMBENGUT, M. S.; ZERMIANI, V. J. (org.). Feiras de matemática. **Revista catarinense de Educação Matemática** - SBEM/SC, Blumenau, ano 1, n. 1, 1996.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à Teoria e aos Métodos**. ed. 12. Porto Editora, 1994.

CARVALHO, F.; BELO, I. D.; VALCANAIA, S. B. Processo de Avaliação dos trabalhos nas feiras de Matemática. In: V Seminário Nacional de avaliação e gestão das Feiras de Matemática. **Anais [...]** Rio do Sul, 2013.

CIVIERO, P. A. G.; POSSAMAI, J. P.; ANDRADE FILHO, B. M. Avaliação nas feiras de matemática: processo de reflexão e cooperação. In: HOELLER, S. A. O. *et al.* (orgs.). **Feiras de Matemática: percursos, reflexões e compromisso social**. Blumenau: IFC, 2015. p. 67-86.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v,5, n.8, p. 11-23, 2013.

FLORIANI, José Valdir; ZERMIANI, Vilmar José. Feira de Matemática. **Revista de Divulgação Cultural**, Blumenau, p.1-16, dez. 1985.

FREIRE, P.; FAUDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GONÇALVES, A. **Entre memórias e histórias: a formação de professores no/com o Movimento em Rede da Feira de Matemática**. 2023. 208f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2023.

GUERRA, L. L. *et al.* Formação de professores orientadores a partir da participação no processo de avaliação de trabalhos em feiras de matemática. In: VI Seminário Nacional de avaliação e gestão das Feiras de Matemática, 7. **Anais [...]** Camboriú, 2017. p. 20-31.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2001.

MICHAELIS on-line. Disponível em:

<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=percep%C3%A7%C3%A3o>.

Acesso em: 05 jun. 2025.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2011.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POSSAMAI, J. P.; SILVA, A. V.; GONÇALVES, A. **Informatização das Feiras de Matemática**. Brasília: SBEM, 2016 (Boletim SBEM Especial "Feiras de Matemática")

SHELLER, M.; ZABEL, M. Os Propósitos da Avaliação nas Feiras de Matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 34, n. 67, p. 697-718, May 2020.

SHELLER, M.; ZABEL, M.; TENFEN, R. de C.; GIRARDI, N. B. O relatório síntese de avaliação de trabalhos de uma feira de matemática: revelações a partir da escrita: **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 11, n. 26, p. 128-148, 2022.

SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS FEIRAS CATARINENSES DE MATEMÁTICA, 3, 2006. Blumenau. **Anais [...]**. Blumenau: Odorizzi, 2007.

SILVA, H. S.; CIVIERO, P. C.; SILVA, V. C. 2009. A avaliação nas feiras de Matemática. In: ZERMIANI, V. J. (org.). **Anais do IV Seminário sobre Feiras de Matemática e XXIV Feira Catarinense de Matemática**. Blumenau: Nova Era, 2009. p. 49-56.

SILVA, V.; POSSAMAI, J. P. Avaliação dos trabalhos nas Feiras de Matemática: uma atividade colaborativa e processual. **REMATEC: Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, Ano 14, n. 30, p. 106-120 2019.

ZABEL, M.; SCELLER, M. Afinal, que considerações os avaliadores deixam aos membros dos trabalhos expostos em Feira de Matemática? In: Série Educar - **Matemática Tecnologia Educação Profissional**. v. 34. Belo Horizonte: Poison, 2020. p. 11-20.

ZABEL, M.; SCELLER, M. Contribuições de uma ação avaliativa para o movimento em rede da feira de matemática: a case study. **Educ. Rev. [online]**. 2023, vol.39, e82008.

ZERMIANI, V. J.; BREUCKMANN, H. J. (orgs.). **Anais da XXIII Feira Catarinense de Matemática, 23, 2007**. Blumenau: Odorizzi, 2008.