



MARIA ANGÉLICA MARTINS FERREIRA

**A CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: NOVAS EXPERIÊNCIAS, VELHAS
PRÁTICAS?**

**LAVRAS-MG
2022**

MARIA ANGÉLICA MARTINS FERREIRA

**A CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: NOVAS EXPERIÊNCIAS, VELHAS
PRÁTICAS?**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Professor Dr. Kleber Tüxen Carneiro

**LAVRAS-MG
2022**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Ferreira, Maria Angélica Martins.

A concepção docente sobre avaliação da aprendizagem nos
anos iniciais do ensino fundamental : Novas experiências, velhas
práticas? / Maria Angélica Martins Ferreira. - 2022.

214 p. : il.

Orientador(a): Kleber Tuxen Carneiro.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2022.

Bibliografia.

1. Avaliação. 2. Práticas Avaliativas. 3. Professores do Ensino
Fundamental. I. Carneiro, Kleber Tuxen. II. Título.

Fonte: Universidade Federal de Lavras (2022).

MARIA ANGÉLICA MARTINS FERREIRA

A CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: NOVAS EXPERIÊNCIAS, VELHAS PRÁTICAS?

TEACHERS' CONCEPTION ABOUT LEARNING ASSESSMENT IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL: NEW EXPERIENCES, OLD PRACTICES?

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 02 de março de 2022.

Dr. Regilson Maciel Borges UFLA

Dra. Camila Beltrão Medina ANHANGUERA

Professor Dr. Kleber Tüxen Carneiro
Orientador

LAVRAS-MG
2022

Dedico
À minha querida mãe, por em exemplo me mostrar o quanto é essencial sermos fortes e
esperançosos em todos os momentos de nossas vidas.
Ao meu pai Vicenti (In memoriam), por sempre ter sido e continuar sendo minha fortaleza,
ensinando amor sem esperar nada em troca.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me permitido viver esta oportunidade de crescimento.

À Universidade Federal de Lavras, juntamente ao Departamento de Educação e o Programa de Pós-Graduação pela oportunidade.

Aos professores de todo programa pela troca de conhecimentos e experiências, os quais me proporcionaram contribuições imprescindíveis para meu crescimento profissional.

Ao Professor Doutor Kleber Tüxen Carneiro pelo acolhimento, parceria, disposição e, principalmente por ser alguém tão compreensível e humano, sempre afável e motivador.

Ao Professor Regilson, o qual vem nos acompanhando com pertinentes apontamentos que engrandeceram esse estudo.

Ao professor Fábio, pela generosidade e abertura em compor a banca examinadora deste trabalho.

Aos Professores Bruno e Camila, pela disponibilidade e aceite para compor a banca examinadora deste trabalho, enquanto membros externos.

A todos os funcionários do DED/UFLA, por serem sempre solícitos e disponíveis para auxiliar-me em diferentes questões ao longo de todo percurso.

A todos os colegas de caminhada que por inúmeras vezes contribuíram e compartilharam de momentos de aprendizagem e crescimento.

A minha mãe que sempre se colocou à disposição para me ajudar, demonstrando carinho e apoio em todas as minhas escolhas.

Ao meu avô Vicenti Martins (*in memorian*), melhor dizendo pai, fonte de carinho e amor imensuráveis, combustíveis para os dias árduos e cansativos.

Ao meu noivo Vinícius, por sempre me apoiar e acreditar em mim, pela paciência durante todo este tempo e pela parceria até aqui.

À minha família por sempre torcerem por mim em toda minha caminhada.

A todos, que direta ou indiretamente torcem por mim ...

Muito Obrigada!

"O ato de avaliar, devido a estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de tudo, implica a disposição de acolher a realidade como ela é"

(Carlos Cipriano Luckesi, 2005)

RESUMO

A avaliação – aqui delimitada como o ato de aferir uma experiência de aprendizagem – ocupa (em tese) um espaço proeminente no processo formativo escolar. Contudo, em geral, trata-se exame como sinônimo de avaliação, incorrendo-se numa compreensão equivocada, notadamente por professores, mas não apenas (LUCKESI, 2002). Por efeito disso, adota-se uma postura e recursos no mínimo questionáveis em relação às práticas avaliativas, o que por sua vez, afeta tanto as representações sociais sobre avaliação quanto o emprego de intervenções pedagógicas a partir delas. À face disso, empreendeu-se uma investigação científica alvitrando cotejar as concepções docentes a respeito do ato de avaliar, de igual modo perscrutar suas implicações para o trabalho docente no ensino fundamental (anos iniciais), a fim de se pensar a relação entre avaliação e aprendizagem. Além disso, cotejar experiências avaliativas consideradas bem-sucedidas (ou exitosas) na visão dos/as participantes. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com desenho narrativo, tendo como público-alvo dez professores/as atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Para análise dos dados empregar-se-á a técnica da triangulação, que consiste em realizar “uma valorização fenomênica e técnica dos dados primários, em si mesmos e à exaustão”. Posteriormente, num segundo movimento analítico, as narrativas orais são “contextualizadas, criticadas, comparadas e trianguladas” (GOMES et al., 2010, p. 185). O método interpretativo ocorre mediante a três etapas, quais sejam: 1) preparação e reunião dos dados; 2) a avaliação da qualidade e, por último, 3) a elaboração de categorias de análise. Num primeiro momento escrutinamos as trajetórias formativas, desde a escolarização, passando pela profissionalização docente, até a formação continuidade ou desenvolvimento profissional, conforme indica a literatura científica, observando aspectos mais amplos e mais específicos no que toca à avaliação. Seguindo a esteira de análise chega-se até as concepções quanto à organização do trabalho pedagógico, incluindo as práticas avaliativas, analisando, por sua vez, como concebem e empregam os recursos avaliativos, na tentativa de mapear eventuais experiências prósperas, de acordo com a noção dos/as professores pesquisados/as. Em linhas gerais os resultados indicam práticas as quais se encontram ainda na terceira geração da avaliação, contudo despontam na direção de uma avaliação para quarta geração, cuja avaliação esteja alinhada para uma perspectiva construtivista com atores envolvidos com uma prática avaliativa negociada em busca de melhorias de avaliação da aprendizagem. Espera-se que os resultados do estudo possam contribuir com reflexões teórico-metodológicas relativas ao mote, fomentando o alargamento das margens formativas de professores/as, uma vez que assumem o papel de desencadeador do processo formativo.

Palavras-chave: Avaliação; Práticas Avaliativas; Professores do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

A – here defined as the act of measuring a study experience (in theory) a learning space – occupation in the school training process. However, in general, it is an examination rather than an assessment of understanding, incurring in misunderstanding, notably by teachers, but only (LUCKESI, 2002). As a result, they adopt a posture and resources that are at least questionable in relation to their evaluative practices, or that, in turn, affect both the representations about and the use of pedagogical social interventions based on them. In light of this, a scientific investigation was carried out with the aim of comparing conceptions about the act of evaluating, as well as its implications for teaching work in elementary school (initial years), in order to think about the relationship between evaluation and evaluation. learning. In addition, compare evaluated experiences or successful exits. This is a qualitative research, with a narrative design, having as target audience ten teachers working in the early years of elementary school (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). For data analysis, the technique of triangulation will be used, which consists of carrying out “a phenomenal and technical valuation of the primary data, in themselves and to the point of exhaustion”. Later, in a second analytical movement, the oral narratives are “contextualized, criticized, compared and triangulated” (GOMES et al., 2010, p. 185). The interpretive method takes place through three stages, namely: 1) preparation and gathering of data; 2) the quality assessment and, finally, 3) the elaboration of analysis categories. At first, we scrutinized the training paths, from schooling, through teacher professionalization, to continuing education or professional development, as indicated in the scientific literature, observing broader and more specific aspects regarding assessment. Following the path of analysis, one arrives at the conceptions regarding the organization of pedagogical work, including evaluative practices, analyzing, in turn, how they conceive and use evaluative resources, in an attempt to map eventual prosperous experiences, according to the notion of the surveyed teachers. In general, the results indicate practices that are still in the third generation of evaluation, however, they emerge in the direction of an evaluation for the fourth generation, whose evaluation is aligned to a constructivist perspective with actors involved with an evaluative practice negotiated in search of improvements in learning assessment. It is hoped that the results of the study can contribute with theoretical-methodological reflections on the theme, encouraging the expansion of the training margins of teachers, since they assume the role of triggering the training process.

Keywords: Assessment; Assessment Practices; Elementary School Teachers.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número absoluto de revista por Qualis	22
Tabela 2 - Número absoluto de artigos por Qualis	23
Tabela 3 - Número de artigos por ano de publicação	23
Tabela 4 – Número de artigos distribuídos por categoria de análise	25
Tabela 5 - Sistematização das concepções de triangulação	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características das quatro gerações da avaliação.....	55
Quadro 2 - Classificações da Avaliação	63
Quadro 3 - Categorias e respectivas subcategorias de análises da pesquisa.....	78
Quadro 4 - Quem são as entrevistadas.....	80
Quadro 5 - Quem são as entrevistadas.....	109
Quadro 6 - Formação complementar das entrevistadas	134

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tendência de produção de artigos sobre Avaliação 2010-2019.....	24
Gráfico 2 - Idade das pesquisadas	82
Gráfico 3 - Idade e Tempo de Conclusão do Ensino Superior das Pesquisadas.....	111
Gráfico 4 - Tempo de atuação das entrevistadas	142

LISTA DE SIGLAS

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PEP	Programa de Educação Profissional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. PRODUÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO	20
1.1 - PROCESSO DE LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES	20
1.2 - ANÁLISE QUALITATIVA DAS PRODUÇÕES	21
1.3 - ANÁLISE QUANTITATIVA DAS PRODUÇÕES	22
1.4 - BREVE APRECIÇÃO DAS PRODUÇÕES SEGUNDO OS AGRUPAMENTOS ANALÍTICOS	26
2. - PERSPECTIVA HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	44
2.1 AS QUATRO GERAÇÕES DA AVALIAÇÃO	47
2.1.1 PRIMEIRA GERAÇÃO	47
2.1.2 SEGUNDA GERAÇÃO	50
2.1.3 TERCEIRA GERAÇÃO	52
2.1.4 QUARTA GERAÇÃO	53
3. TIPIFICAÇÕES E FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	57
3.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	58
3.2 AVALIAÇÃO FORMATIVA	59
3.3 AVALIAÇÃO SOMATIVA	61
3.4 AVALIAÇÃO MEDIADORA	62
4 - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	66
4.1 - A PESQUISA QUALITATIVA	67
4.1.1 - O ENFOQUE NARRATIVO DO ESTUDO	69
4.2 - OBJETIVO GERAL DA PESQUISA	70
4.2.1 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS	70
4.2.2 - O PÚBLICO-ALVO DO ESTUDO	71
4.2.3 - OBSERVAÇÕES A RESPEITO DAS ENTREVISTAS	72
4.3 - A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA	73
4.4 - SOBRE O MÉTODO DE ANÁLISE POR TRIANGULAÇÃO DOS DADOS	74
5. ANÁLISE DOS DADOS REVELADOS	77
5.1 - QUEM SÃO AS PESQUISADAS?	79
5.2 - PERCURSOS FORMATIVOS	83
5.2.1 - A ESCOLARIZAÇÃO	84
5.2.2 - A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	103
5.2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA	129
5.3 – PRÁTICA AVALIATIVA	143
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	182

REFERÊNCIAS	186
ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO	205
APÊNDICES.....	209
APÊNDICE 1 – TÓPICO GUIA.....	210

INTRODUÇÃO

O interesse no tema desta pesquisa não é algo novo, em partes, iniciou-se com o desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso na graduação que focalizou entender como o contexto familiar poderia influenciar o desempenho da aprendizagem de alunos/as, em parceria com Professor Orientador utilizamos como instrumento de análise da pesquisa os questionários socioeconômicos e os resultados de uma avaliação externa (Prova Brasil). Meu foco principal naquela pesquisa partiu de uma realidade análoga a que vivi, já que mesmo sendo oriunda de uma família classe média (considerando suas muitas subdivisões), com ausência da figura paterna biológica e mãe que sequer completou a antiga quarta série do Ensino Fundamental, ainda assim, Pedagoga por formação, provinda de universidade pública e atualmente Mestranda em Educação.

Criada afetuosamente pelo avô, porém mesmo sem certa influência e cobrança em prosseguir nos estudos, atitude que pode parecer comum a famílias bem estruturadas, considero-me desde muito pequena uma pessoa esforçada e dedicada ao mesmo tempo, sempre em busca de melhoria, oportunidades e crescimento sem mesmo as condições serem favoráveis para tal. Todavia, exatamente por neste contexto ser considerada a “exceção à regra”, pela qual, nem sempre pessoas provindas de família simples, de condições socioeconômicas baixas que, por não terem tido progresso nos estudos, não havia preocupação com tal cobrança, conseguem atingir a Graduação, a minha pesquisa partiu da curiosidade em entender as implicações da família no desempenho dos alunos.

Donde compreender alguns aspectos como: a aquisição de bens, sejam eles livros; computadores; internet; passeios culturais etc.; e a presença ou não de pais e familiares, pudessem apresentar efeitos nos resultados das avaliações dos alunos, especificamente em relação à Prova Brasil¹, contexto perscrutado. Ao apresentar o interesse na continuidade da pesquisa nesta temática no Programa de Mestrado comecei a me fazer os seguintes questionamentos: o que seria um bom desempenho escolar? Quem avalia esse desempenho? O que são cobrados nessas avaliações?

Desde então, percebi que minha preocupação e meus questionamentos se endereçavam à temática da Avaliação, em especial no que concerne à Avaliação da Aprendizagem, na medida

¹ Prova Brasil é uma avaliação em larga escala desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) cujo objetivo é avaliar a qualidade do ensino educacional brasileiro através de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

em que almejava entender como se dava a avaliação do desempenho, quando, na realidade, o cerne do interesse epistêmico direcionava-se para aprendizagem e até que ponto as práticas avaliativas poder-se-iam incidir na promoção da aprendizagem e desenvolvimento escolar – naquele momento desconhecia a complexa organização do campo de estudos sobre avaliação, a propósito, outra justificativa para realização deste estudo –.

Em outras palavras, importava-me saber de que modo os processos avaliativos possibilitar-se-iam uma aprendizagem significativa, com a qual houvesse a superação daquilo que ele sabe, para aquilo que se é capaz de aprender, entendendo que cada um possui uma particularidade, com maneiras e condições de aprender diferentes, com possibilidades e necessidades distintas. Além disso, de que maneira essas práticas indicariam um caminho de superação e promoção da aprendizagem, haja vista o fato do papel do professor não equivaler a somente possibilitar condições de aprendizagem de um determinado conteúdo, mas considerar os fatores culturais, morais, éticos, sociais, a fim de que à apropriação dos saberes produzidos pela humanidade engendre emancipação, cidadania e humanização aos aprendizes (RABELO, 2009).

Adiciona-se a esse quadro (intricado) os aspectos da formação docente e o modo com o qual o tema foi abordado ou olvidado ao longo dos processos. Portanto, notei tentativas de respostas realizada no interior do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), inevitavelmente desembocariam no Mestrado, pois me inclino a continuar a investigar o ato de avaliar, mesmo porque reconhecemos a existência de uma “cultura da nota” na qual à avaliação se limita ao ato de atribuir expressões numéricas aos alunos por intermédio de instrumentos padronizados, desde os anos iniciais de escolarização estendendo-se à Graduação, pós-graduação (*latu sensu* e *stricto sensu*) e até mesmo na formação continuada, estranhamente (MOTA; COSTA, 2016; BORGES; SILVA, 2017; LUCENA et al, 2018; ROTHEN; SANTANA, 2018).

Não bastasse isso, há, além do mais, uma confusão, em geral, ao se conceber exame como sinônimo de avaliação, incorrendo-se numa compreensão equivocada, notadamente por professores, mas não apenas (LUCKESI, 2002). Em virtude disso, adota-se uma postura e recursos, no mínimo, questionáveis em relação às práticas avaliativas, o que por sua vez, afeta tanto as representações sociais sobre avaliação quanto o emprego de intervenções pedagógicas a partir dela. Quanto a noção de avaliar consistira no ato de aferir uma experiência de aprendizagem, de acordo com (LUCKESI, 2002). – Trata-se de um o conceito de avaliação norteador para este trabalho, o qual será recuperado em outros momentos –. Portanto, avaliar não se resume à aplicação de provas e/ou atribuição de notas, mas exige daquele que avalia uma

tomada de decisão segundo a qual possibilitará a reorientação da prática e a promoção da aprendizagem dos estudantes.

À face do exposto resolve-se empreender um estudo, cujo intento consiste em compreender os/as professores – responsáveis e protagonistas por tal prática –, pressupõem por avaliação e como a praticam, dado que a avaliação – aqui delimitada como o ato de aferir uma experiência de aprendizagem – ocupa (em tese) um espaço proeminente no processo formativo escolar e no interior da organização do trabalho pedagógico. Em outras palavras, pretende-se cotejar as representações/concepções docentes a respeito do ato de avaliar, de igual modo perscrutar suas implicações para docência no ensino fundamental (anos iniciais). Além disso, mapear experiências avaliativas consideradas bem-sucedidas, exitosas por assim dizer, de acordo com as impressões dos/as participantes da investigação.

A investigação se assentada nos pressupostos qualitativos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), sob um desenho narrativo – o termo desenho “se refere à “abordagem” geral que utiliza no processo da pesquisa” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 497) –. Oportuno explicar que o enfoque narrativo diz respeito às “histórias de vidas e experiências de algumas pessoas para descrevê-las e analisá-las. O que interessa são os próprios indivíduos e o ambiente que os rodeia” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 509). Trata-se, portanto, de um delineamento, geralmente, utilizado na direção de conferir uma sucessão de acontecimentos, fornecendo uma espécie de quadro microanalítico (CRESWELL, 2009).

Em termos de procedimento para erigir os dados realizou-se entrevistas, haja vista figurarem como instrumento básico para coleta de dados em estudos sob orientação qualitativa. Não incorreríamos em nenhum exagero afirmar que a entrevista traduz o apogeu de uma pesquisa assentada segundo os pressupostos qualitativos, com desenho narrativo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Em nosso estudo optamos por entrevistas semiestruturadas, conferindo, com isso, abertura para novas questões ao longo do diálogo, se porventura julgarmos pertinente (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). O público pesquisado consistiu-se em professore/as de escolas pública e/ou privada, atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental – um dos critérios de inclusão da pesquisa.

No que diz respeito à organização do trabalho científico, o mesmo encontra-se distribuído em seis capítulos. Sendo o primeiro dedicado a um estudo de revisão sistemática de literatura, consoante às premissas analíticas quali-quantitativa, no qual se apresenta a produção (e tendência) científica relativa à Avaliação em Educação, publicada em periódicos eletrônicos de maior impacto na área da Educação no período entre 2010 a 2019, a fim de observarmos de

forma panorâmica o cenário e suas implicações para o contexto escolar. Tratou-se de um esforço (epistêmico) para compreender a complexa organização do campo de estudos sobre avaliação, com um recorte às produções relativas à avaliação da aprendizagem.

Enquanto o segundo capítulo ocupa-se de um exercício contextual historiográfico – sem, no entanto, a pretensão de um rigor historiográfico, dado à extensão que a noção evoca na conjuntura social na qual se inscreve – pelo qual se exhibe os movimentos e suas nuances relativas ao entendimento do ato de avaliar, observando sua constituição até dias de hoje, bem como seus influenciadores, de modo a compreendermos, de algum modo, sua evolução histórica, influências e superações.

No terceiro capítulo discorremos sobre as principais tipificações da avaliação, vistas no âmbito escolar, suas características e sua relação com a prática avaliativa do professor possibilitando, com efeito, situar, ainda que parcialmente, a conotação epistêmica e as perspectivas sobre as quais a avaliação tem sido concebida nos dias de hoje. De certa maneira confere luz ao que se pretende explorar junto aos entrevistados/as.

Na seção subsequente – ou no quarto – descreve-se os aspectos metodológicos sobre os quais a investigação se guiou, detalhando o caminho heurístico desde a natureza qualitativa do estudo, a opção pelo desenho narrativo, seus objetivos – geral e específico, ambos apresentados antes de modo mais genérico –, o público-alvo, os recursos para erigir os dados e posteriormente escrutiná-los – em termos de método para formular as categorias analíticas e analisar os dados empregamos a técnica de triangulação dos dados –, dentro outros aspectos. Em outros termos, ouvir e examinar as experiências formativas compartilhadas pelas professoras foi o caminho pelo procuramos compreender – com algum nível de exame perscrutador. – e cotejar os modos de se constituírem docentes, de igual modo explorar as crenças e conhecimentos atinentes à avaliação da aprendizagem.

Corolário se tem a apresentação e a verificação dos dados, no quinto capítulo. Corresponde ao momento no qual cujas categorias analíticas são expostas e os relatos nos conferem a luz do cabedal teórico exprimido nos capítulos predecessores. Trata-se do “ponto alto” da pesquisa, em que pesem seus desafios. Subsequente, apresenta-se o último capítulo – sexto – o qual exhibe os principais achados do estudo e, aquilo que foi permitido constatar através dos dados apresentados.

Pertinente esclarecer cuja avaliação compõe um elemento, dentre tantas outras variáveis e fundamentos do amplo campo da formação e do trabalho docente. Portanto, a despeito de o estudo recortar um quadro microanalítico para perscrutá-lo (com algum nível de profundidade), de nada adiantaria existir uma concepção elaborada sobre práticas avaliativas se a mesma não

estive assentada numa noção de mundo/sociedade mais humana e sensível aos sofrimentos e injustiças sociais, tampouco pensá-la desconexa de uma visão emancipatória de escola, aprendiz e docência, pois deve estar alinhada a uma perspectiva didática coerente, senão incidiria numa profunda contradição pedagógica – da qual não escapamos enquanto humanos, mas compete-nos ao menos mitigá-la –. À semelhança da advertência de Perrenoud (1999 p. 101) “o triângulo didático professor-aluno-saber não atinge somente ordem puramente epistemológica, elas passam por uma organização do tempo e do espaço, por hábitos e por normas de trabalho e de comunicação”. Ademais o estudo de Alzate (2018) demonstrou que professores planejam ainda avaliações próximas ao contexto e realidade padronizada, segundo certa idealização em relação aos estudantes do ensino regular, afora o fato do tema encontra forte resistência entre docentes (ANACHE; RESENDE, 2016).

Seguindo essa esteira de reflexão, Perrenoud (1999) adverte que embora a avaliação permeie toda uma organização escolar e seja improvável situar-se apartada da didática, encontra-se intimamente relacionada com todo o contexto organizacional escolar. Contudo, em que pese essa conjuntura interligada, há certa “liberdade” pela qual o/a docente poderia desenvolver suas práticas avaliativas, no entanto elas dependem “[...] em grande parte, de suas crenças pessoais, de sua concepção de avaliação, de sua filosofia da seleção e do fracasso escolares, daquilo que ele considera uma avaliação justa ou eficaz” (PERRENOUD, 1999 p. 74). Reside nessa correlação o intento de nosso estudo.

Entretanto, em razão do atual quadro pandêmico (decorrente da COVID-19) cujos efeitos nefastos impeliram a necessidade do isolamento social, o alcance e planejamento da investigação foram remodelados, não sendo possível adentrar as unidades escolares para examinar a avaliação da aprendizagem compreendendo sua articulação com a organização do trabalho pedagógico (proposta didático/metodológica), o espaço escolar, o projeto político-pedagógico e organização/diretrizes institucional para pensá-la. Sendo assim, delimitamos o enfoque da pesquisa nos relatos docentes, tentando a partir deles verificar as relações entre avaliação, metodologia de ensino e instituição, no entanto, sem intentarmos o foco na organização escolar, mas sim no docente, dado aos limites expostos.

Em última análise, espera-se que o estudo fomente o alargamento das margens formativas em relação à avaliação, haja vista seu papel preponderante – e por vezes conflituoso – para e na organização do trabalho pedagógico, de igual modo na apropriação (aprendizagem) do conhecimento historicamente situado.

1. PRODUÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Tendo em vista à amplitude da organização do campo de estudos sobre avaliação e do próprio conceito de avaliação, mesmo quando delimitada no âmbito escolar, o primeiro movimento da dissertação consistiu na realização de um estudo de revisão sistemática de literatura, ou seja, um balanço de produção, de modo a cotejar a produção científica relativa à Avaliação, publicada em periódicos eletrônicos de maior impacto na área da Educação, observando o interstício entre 2010 e 2019. Os detalhes desse empreendimento científico serão expostos nas subseções que seguem.

1.1 - PROCESSO DE LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES

Inicialmente fez-se um levantamento de dados (periódicos) acessando a base da Plataforma Sucupira², perscrutando revistas da área da Educação, cujo evento de classificação estivesse limitado ao quadriênio 2013 – 2016³. Considerou-se na busca somente as revistas com classificações A (A1 e A2), a partir dos resultados, foi gerado uma lista no programa Microsoft Excel, contendo ISSN eletrônico e físico, título do periódico e estratificação, gerando um total de 428 revistas. Após, instituiu-se um processo de filtragem desses periódicos – eliminando revistas internacionais, físicas, duplicadas e aquelas cuja classificação não se encontrava na área da Educação –, restando um total de 38.

Na continuidade do processo de perscrutamento das revistas – obtidas na planilha gerada na plataforma sucupira –, empregou-se descritores, na direção de aprimorar a averiguação, aplicando os seguintes termos: “Práticas Avaliativas”; “Processos avaliativos”; e “Avaliação da aprendizagem”, com isso, constatou-se uma baixa incidência de artigos nos resultados de busca, em consequência as buscas foram reorganizadas de forma mais abrangente com o uso do descritor: “Avaliação”. Deste modo, obteve-se um maior número de resultados segundo o qual se fez à análise de títulos e resumos das investigações cotejadas, com efeito, selecionando as produções alinhadas epistemologicamente com os critérios e objetivos estabelecidos

2 Maiores informações:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>

³ Evento de classificação definido em razão de sua atualidade.

previamente pela investigação, de igual modo estudos que pudessem contribuir com a temática em perspectiva, publicadas entre 2010 e 2019, obtendo-se, assim, um total de 249 artigos.

Após terem sido salvos, encetou-se o processo de leitura e escrutínio do conteúdo, de acordo com os pressupostos científicos anotados por Bardin (2009), a fim de classificar e agrupar os artigos, identificando semelhanças e diferenças entre eles, criando, por efeito, categorias de análise, observando analiticamente os critérios de inclusão e exclusão, exclusividade, homogeneidade e confiabilidade (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016).

Na continuidade, discorrer-nos-emos os detalhes dos aspectos qualitativos e o teor de cada categoria analítica presentes na proposta.

1.2 - ANÁLISE QUALITATIVA DAS PRODUÇÕES

A natureza qualitativa das produções decorreu do processo de categorização e análise de conteúdo do material levantado (BARDIN, 2009) e criação das categorias baseado nos critérios de inclusão e exclusão, exclusividade, homogeneidade e confiabilidade (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016), haja vista se constituírem em premissas analíticas coerentes com os propósitos do estudo, mesmo porque se obteve um volumoso resultado de artigos tratando de investigações na temática da avaliação. Em face disso, após estabelecer a discriminação os critérios supracitados chegaram-se as seguintes categorias:

1. “Avaliação Docente” – agrupa trabalhos que tratam de processos de avaliação e desempenho do trabalho docente;
2. “Avaliação e formação/carreira Docente” – compreende trabalhos que tratam da avaliação na perspectiva da formação seja inicial ou continuada, bem como do desempenho profissional da carreira docente;
3. “Avaliação Institucional do Sistema Escolar” – reuni trabalhos que tratam da avaliação dos estabelecimentos de ensino, de contexto e serviços educacionais;
4. “Balanço de Produção” – considera as produções que tratam de revisões sistemáticas, de literatura e da análise da avaliação sob perspectivas de autores e teorias específicas;
5. “Currículo e Documentos Institucionais” – congrega produções sobre a avaliação, sua relação e efeito sobre o currículo e reflexos curriculares, bem como artigos que examinaram documentos institucionais e/ou normativos relativos à avaliação em educação;
6. “Dimensões epistemológicas e ontológicas da avaliação” – inclui produções que empreendem análises a respeito do conhecimento e a relevância da avaliação contida no dia a dia da vida humana, havendo diferentes perspectivas no que diz respeito à realidade

que se pretende conhecer e compreender, não existindo verdades absolutas sobre essa mesma realidade.

7. “Investigações envolvendo avaliação de políticas públicas em larga escala” – congloba investigações cujo teor examina aspectos avaliativos de redes de ensino, a partir das avaliações externas e em larga escala;

8. “Procedimentos e Experiências Avaliativas” – incorpora produções relativas à avaliação, segundo a percepção de alunos e professores, com efeito, retrata práticas e experiências avaliativas, expondo, inclusive, também aquelas relativas ao uso de determinados instrumentos de avaliação;

Os detalhes de cada um desses agrupamentos temáticos serão expostos na subseção ulterior (1.4), visto se tratar do espaço destinado a debater o teor das produções perscrutadas. Doravante passaremos a discorrer o “quadro” quantitativo cotejado, pelo qual se traduz o cenário numérico da pesquisa e pressupõem-se algumas tendências do conhecimento relativo ao assunto.

1.3 - ANÁLISE QUANTITATIVA DAS PRODUÇÕES

A natureza quantitativa da investigação diz respeito à obtenção numérica dos trabalhos produzidos sobre Avaliação, alocado na área da Educação. Em outros termos, refere-se à mensuração da produção cotejada, a respeito do tema delineado, sob a área do conhecimento eleita para a pesquisa. Com base nisso, encontramos na Plataforma Sucupira um total de 428 periódicos na área da Educação, por efeito da discriminação – consoante aos critérios já descritos –, resultaram somente 38 revistas, cuja estratificação enquadra-se nos estratos A1 e A2. Em se tratando da distribuição do total de revistas, segundo o *Qualis* CAPES, 63% correspondem a revistas classificadas em A2 e 37% as classificadas em A1.

Os detalhes podem ser conferidos nas tabelas a seguir.

Tabela 1 – Número absoluto de revista por *Qualis*

QUALIS	N	Porcentagem
A1	14	37%
A2	24	63%
TOTAL	38	100%

Fonte - Construída pelos autores.

Tabela 2 - Número absoluto de artigos por *Qualis*

QUALIS	ÁREA EDUCAÇÃO	
	N	Porcentagem
A1	124	49,8%
A2	125	50,2%
TOTAL	249	100%

Fonte – Construída pelos autores.

Depreende-se das tabelas 1 e 2 o fato de não ter havido diferença significativa em relação ao número de produções e revistas, em razão dos estratos indicativos de qualidade (*qualis*) dos veículos de publicação. Lembrando que ambos correspondem aos periódicos de estratificação mais elevadas na área da Educação.

Na tentativa de vislumbrar a distribuição anual da produção, considerando o interstício investigado (2010-2019), erigiu-se a tabela 3, a qual poderá ser apreciada na continuidade.

Tabela 3 - Número de artigos por ano de publicação

Ano	Total	Porcentagem
2010	10	4%
2011	17	7%
2012	23	9%
2013	17	7%
2014	24	10%
2015	35	14%
2016	27	11%
2017	26	10%
2018	47	19%
2019	23	9%
TOTAL	249	100%

Fonte - Construída pelos autores.

Seguindo a esteira de apresentação do cenário quantitativo, elaboramos um digrama pelo qual se torna possível compreender o ordenamento numérico, de acordo com a soma por ano de publicação, conferindo uma visão panorâmica e uma espécie de propensão dos artigos examinados, conforme se vê a partir de agora.

Gráfico 1 - Tendência de produção de artigos sobre Avaliação 2010-2019.



Fonte - Construída pelos autores.

Com base nos números observados na tabela 3 e no gráfico cujo teor traduz às tendências de produção, do ano de 2010 ao ano de 2019, constata-se um crescimento gradual das produções sobre a avaliação. Na visão de Hoffman (2019), a intensificação das discussões em torno da avaliação tem se dado em razão dos exames em larga escala de natureza institucional, de acordo com ela há uma grande expectativa em relação aos resultados obtidos segundo esse modelo de exame, seja para a comunidade escolar, seja às expectativas familiares, o que demonstra um longo caminho na direção de um entendimento mais elaborado e coerente no plano formativo à avaliação, haja vista operarem sob princípios classificatórios, com efeito, acarretam em exclusão intraescolar, frustrações, ansiedade, estímulo à competição, individualismo,

ranqueamento meritocrático⁴, dentre várias outras questões que podem ser desencadeadas em razão dessas práticas “avaliativas” no interior da sala de aula e para os significados que são dados à avaliação. Observamos, além disso, que apesar do crescimento, houve um decréscimo no ano de 2019 nas produções, quiçá fosse interessante investigar as razões desse declínio, contudo os limites objetivos de nosso estudo não facultaram entendê-lo.

Na continuidade examinou-se à equivalência quantitativa das categorias de análise criadas de acordo com os assuntos – conforme descrevemos na subseção 1.2 –, de modo geral, circunscritos à temática Avaliação. Para composição desses agrupamentos temáticos, – conforme exprimido antes, convindo reiterar – fez-se o emprego das técnicas analíticas, consoante a perspectiva de Bardin (2009), somado aos critérios de: inclusão e exclusão, exclusividade, homogeneidade e confiabilidade (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016). Os resultados engendraram às seguintes categorias: 1) Avaliação Docente; 2) Avaliação e formação/carreira Docente; 3) Avaliação Institucional do Sistema Escolar; 4) Balanço de Produção; 5) Currículo e Documentos Institucionais; 6) Dimensões Epistemológicas e Ontológicas da Avaliação; 7) Investigações que Envolvem Avaliação de Políticas Públicas em Larga Escala; e 8) Procedimentos e Experiências Avaliativas.

Na tentativa de elucidar a representatividade e proporcionalidade de cada um dos agrupamentos, desenvolvemos outra tabela (4) cujo conteúdo poderá ser apreciado a seguir.

Tabela 4 – Número de artigos distribuídos por categoria de análise

Categoria de análise	N	(%)
Avaliação Docente	12	5%
Avaliação e formação/carreira Docente	10	4%

⁴ Meritocracia corresponde a um **sistema ou modelo de hierarquização e premiação baseado nos méritos pessoais de cada indivíduo**. Em termos etimológicos a palavra meritocracia vem do latim *meritum*, que significa “mérito”, unida ao sufixo grego *cracia*, que quer dizer “poder”. Sendo assim, o significado literal, ou restrito, meritocracia seria “poder do mérito”. Nesse sentido, um princípio meritocrático decorreria de um processo de alavancamento profissional, formativo, ou social/cultural derivado única e exclusivamente em consequência dos méritos individuais de cada pessoa, ou seja, dos seus esforços e dedicações (PEREIRA, 2017). Portanto, para o contexto em questão, o sucesso nos exames em larga escala encontrar-se-ia condicionado às pessoas cujo esforço e aptidões fossem mais bem empenhados. Em outros termos, àqueles que nascem com melhores condições socioeconômicas, com acesso às melhores instituições de ensino têm maiores chances de conquistar uma posição privilegiada, se comparado com as pessoas cuja “sorte” não fora a mesma, ou seja, longe de equivaler a um processo avaliativo, de acordo como conceito cultivado neste trabalho, segundo o qual avaliar consistiria no ato de aferir uma experiência de aprendizagem (LUCKESI, 2002).

Avaliação Institucional do Sistema Escolar	13	5%
Balanço de Produção	21	8%
Currículo e Documentos Institucionais	21	8%
Dimensões epistemológicas e ontológicas da avaliação	7	3%
Investigações que envolvem avaliação de políticas públicas em larga escala	64	26%
Procedimentos e Experiências Avaliativas	101	41%
TOTAL	249	100%

Fonte - Construída pelos autores.

Percebe-se nitidamente cuja categoria “Procedimentos e Experiências Avaliativas” congrega a maioria dos estudos encontrados, correspondendo a 101 artigos (41%) do total de estudos, seguida da categoria “Investigações que Envolvem Avaliação de Políticas Públicas em Larga Escala”, sendo a segunda categoria mais frequente, na qual consta 64 (26%) estudos a respeito da temática, enquanto nas demais há certa proporcionalidade distributiva, com alguma variação, conquanto menos significativa se comparado às duas aludidas. Iniciaremos uma nova subseção, de modo a expor um panorama mais detalhado dos trabalhos cotejados.

1.4 - BREVE APRECIÇÃO DAS PRODUÇÕES SEGUNDO OS AGRUPAMENTOS ANALÍTICOS

Os artigos, no geral, ofereceram uma espécie de “painel científico”, revelando por sua vez, como o campo da avaliação tem se organizado cientificamente, tendo em vista as tendências e perspectivas epistemológicas das produções. Decerto esse conhecimento reflete e afeta as instituições escolares de muitas maneiras, possibilitando compreender diversos aspectos como: orientar políticas públicas; modelar funções orientativas e serviços prestados no contexto escolar; nortear os atores envolvidos – aprendizes, professores, gestores e famílias –; indicar caminhos heurísticos para se pensar a avaliação da aprendizagem e institucional, as práticas docentes, avaliações em larga escala, dentre outros interesses do campo.

Em relação à “Avaliação Docente” notou-se cuja mesma decorre da análise do desenvolvimento das atividades dos professores, nas produções percebemos que ela pode ser desenvolvida a partir da perspectiva de indicadores externos e quantitativos, os quais demonstram que avaliações da qualidade do ensino docente possuem tendência de fatores externos, em função dos exames de avaliação em larga escala, com ênfase nos aspectos

quantitativos e sem preocupação com o desenvolvimento profissional e melhoria do processo de ensino-aprendizagem, em que pese haver estudos cuja proposição apregoa uma perspectiva participativa e reflexiva ao docente (BISINOTO; ALMEIDA, 2017; MINATEL et al., 2015; ZATTI; MINHOTO, 2019).

Além disso, os estudos possibilitaram perceber cuja avaliação docente pode gerar pontos positivos e/ou negativos, a depender dos objetivos e execuções, podendo assumir um papel de confronto com a melhoria e até mesmo de sentido, até porque “[...] *ser professor* passou a estar “intimamente” ligado ao ato de ser avaliado, assumindo tal importância que a avaliação se sobrevalorizou a outras estruturas que caracterizam a profissão docente, como as componentes pedagógica e relacional [...]” (SILVA; HERDEIRO, 2015 p.16).

Quanto à “Avaliação e formação/carreira Docente”, a qual se difere da anterior por se tratar de examinar a temática da avaliação na perspectiva do desenvolvimento da carreira e da formação docente, as produções constatarem e indicam a existência de uma precariedade na formação de professores no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, necessitando de investimento na formação docente e no desenvolvimento profissional, cujos efeitos incidam para o aprimoramento da concepção avaliativa, acompanhada do ato de avaliar (DE PAULA ALBUQUERQUE, 2019).

Outro aspecto verificado nessa categoria se refere à questão das desigualdades de oportunidades e ofertas formativas impressas à carreira docente, basta ver às políticas de mérito, cuja premissa do reconhecimento e valorização reduz-se aos fins classificatórios, incorrendo, em grande medida, em desigualdade de oportunidades de recursos e tempo para formação, a título de exemplificação, lembremo-nos da concentração cujas avaliações externas empenham às áreas de Português e Matemática, desconsiderando outros saberes e disciplinas do conhecimento (BAUER; SOUZA, 2013; GARCIA et al., 2019). Parece-nos oportuno chamar à atenção para o fato de que “[...] à avaliação do desempenho docente se torna preponderante, sobretudo se concebida e concretizada como prática potenciadora de desenvolvimento profissional e organizacional, capaz de contribuir para a melhoria da qualidade da educação e do ensino” (MORGADO, 2014, p. 9-10).

No que diz respeito à “Avaliação Institucional do Sistema Escolar” tem-se produções cujo fito dedicou-se a compreender todo o contexto e serviços educacionais oferecidos pelas instituições. Os estudos reunidos no inteiro dessa categoria conferem aos estabelecimentos de

ensino à possibilidade de identificar as potencialidades e fragilidades existentes, a fim de buscar melhorias. São investigações as quais perpassam desde a Educação infantil (GARIBOLDI; MASELLI, 2018; GIANDOMENICO et al., 2018; SCHLINDWEIN; DIAS, 2018; VIEIRA; CÔCO, 2019) até o Ensino Superior (JESUS; BEDRITICHUK, 2018; MARQUES et al., 2010; MARTINS et al., 2018; SANTOS et al., 2012), sendo que alguns revelam espectros das avaliações externas (CARVALHO; CORREIA, 2018). Evocam, além do mais, dimensões pouco observadas das instituições, com efeito, contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de sucesso.

Já os artigos congregados em “Balanço de Produção” correspondem a estudos de revisões sistemáticas, análises da literatura e produções científicas acerca do tema avaliação – em todos os níveis de ensino –, sob diferentes focos (da aprendizagem, institucional, em larga escala, etc.) revelando, de acordo com a literatura, o predomínio da avaliação tradicional centrada em provas escritas, atrelado ao modelo de buscas de resultados, afora aparecer como medida e com pouco avanço, em termos de procedimentos e/ou recursos. Trata-se de investigações indispensáveis, haja vista que entender os avanços relativos “a avaliação implica compreender os contextos que lhe subjazem e que enquadram os processos da sua implementação e do seu desenvolvimento” (FIGUEIREIDO et al., 2018 p. 18).

Na categoria “Currículo e Documentos Institucionais”, encontram-se os trabalhos correlacionando avaliação e currículo, pelos quais se averigua os documentos institucionais ou normativos que versem sobre avaliação e suas implicações. São investigações as quais verificam o quanto às avaliações repercutem na esfera curricular e pedagógica nas escolas, principalmente em função das avaliações externas, porquanto influenciam na definição das práticas pedagógicas e na dinâmica organizacional das instituições educativas (HYPOLITO; IVO, 2013). Seus efeitos produzem “modelagens curriculares”, impetram, com efeito, itens tradicionais para atender os ditames presente em provas, como consequência há um estreitamento da noção de currículo (DE OLIVEIRA FERNANDES; GOMES, 2018), por efeito a avaliação recebe a conotação, ou melhor, a acepção de disciplinamento centrando na análise do erro (WANDERER; KNIJNIK, 2014).

Ainda nessa sequência de reflexão em relação aos documentos normativos e institucionais, no que se refere à avaliação, há uma contradição em relação à prática, depreendendo incoerências entre às práticas e aquilo que constam em documentos, de forma cujos programas não conseguem sobrepujar à função tradicional da avaliação (DOS SANTOS GOMES; DE OLIVEIRA FERNANDES, 2019). Os estudos, em sua maioria, advertem quanto

ao fato de um projeto curricular não se restringir à elaboração de lista de conteúdos mínimos e a imperativa necessidade de discussões sobre avaliação no interior dos grupos de educadores, cujos efeitos incidam no aprimoramento curricular – observando e respeitando a cultura e o contexto sobre o qual se inseri – e na formação e desenvolvimento professoral, engendrando produção de sentido à aprendizagem (MACHADO et al., 2016; PIRES, 2015).

Em relação à agrupação intitulada: “Dimensões epistemológicas e ontológicas da avaliação”, reuni trabalhos dedicados à reflexão e conhecimento relativos à avaliação, discutindo questões críticas sobre avaliação em educação, considerando que não existe uma única verdade absoluta, mas pontos de vistas (epistemológicos) distintos. A esse respeito explana Fernandes (2013), cuja avaliação precisa possuir uma melhor integração teórica e articulação de diferentes visões epistemológicas e metodológicas as quais influenciam as práticas avaliativas, sendo de extrema importância uma avaliação que contribua com a qualidade da educação e de novas aprendizagens orientadas para a promoção da cooperação, da humanização e da solidariedade internacional (DA TRINDADE PRESTES e DE FARIA, 2014). Sobre a ontologia do ato de avaliar, Zanardini (2011, p. 7) explica que “são caracterizações de intencionalidades distintas, partem de projetos sociais distintos, têm em vista modelos de homens distintos”.

No que se refere à categoria “Investigações que envolvem avaliação de políticas públicas em larga escala”, encontram-se os estudos propensos às avaliações externas e/ou em larga escala, contemplando todas as etapas de ensino, isto é, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, os quais facultam instrumentos e parâmetros para a formulação e orientação das políticas públicas. São discussões abrangentes sobre o impacto e/ou relação das avaliações em larga escala e a prática docente, currículo, contexto escolar, qualidade de ensino, dentre outras correlações e ilações pertinentes ao mote. As avaliações externas e/ou em larga escala tem se caracterizado pelo seu aspecto produtivista em busca de êxito e resultados quantificáveis, os quais têm sido cada vez mais empregados como ferramentas de responsabilização e monitoramento – vigiar e punir –, não sem razão correspondeu a segunda categoria cujo nosso estudo mais encontrou artigos (VERGER et al., 2018). Na prática docente, em resposta as avaliações em larga escala, professores necessitam assumir práticas de consumo em função das injunções impostas às escolas (CARVALHO; MACEDO, 2011), no currículo, os exames padronizados ditam o que deve ou não ser ensinado nas escolas (SCHNEIDER, 2013). Como consequência se tem a cultura da performance das avaliações em larga escala como parâmetros para qualificação e desqualificação das redes de ensino e todos os envolvidos, ditando rumos e

parâmetros a serem seguidos à Educação Básica (DAMETTO; ESQUINSANI, 2015). Em que pese à diversidade de correlações existentes neste agrupamento, há dois aspectos recorrentes sobre essas avaliações retratados nas produções, um refere-se ao seu papel e validade nas reformas educacionais e o outro diz respeito ao uso inadequado de seus resultados para gestão de sistemas e escolas (BAUER et al., 2015).

Por fim, há o conjunto de trabalhos congregados na esfera de “Procedimentos e Experiências Avaliativas”. Reuni pesquisas dedicadas a averiguar experiências e práticas avaliativas de professores nas diferentes etapas de ensino, igualmente expõe estudos os quais apresentam instrumentos e estratégias avaliativas que beneficiaram, ou não, o processo de avaliação da aprendizagem, tal-qualmente notabilizam concepções tanto de aprendizes quanto de professores em relação ao processo de avaliação (CORREIA; FREIRE, 2010; GUERRA; MACHADO, 2011; PAULA; MOREIRA, 2014; MARINHO et al., 2014; DO CÉU ROLDÃO; FERRO, 2015; FERNANDES, 2016).

No geral, são contribuições científicas cujo conteúdo confere uma “espécie de cartografia epistêmica”, segundo a qual se tem um mapeamento de como à avaliação impele diversos contextos e práticas, embora haja nuances entre o numeroso quantitativo de produções contidas no agrupamento, em comum, independente do contexto e foco avaliativo, foi à perspectiva da avaliação como: controle, somativa e classificatória, figurando enquanto uma realidade presente e retratada em diversas pesquisas, denunciando por sua vez, a conservação dessas práticas nos contextos escolares.

Por se tratar da categoria analítica central da qual versa nosso estudo, ou melhor, consistir-se no eixo (epistemológico) central da pesquisa, entende-se ser oportuno apresentá-lo de modo minudenciado num próximo tópico. Repare, no entanto, o fato de partimos de uma visão panorâmica e ampliada, propiciada pela revisão sistemática de literatura, até alcançarmos a dimensão pontualmente delineada, microanalítica por assim dizer. A seguir, então, haverá uma análise maximizada dos estudos desta categoria, em virtude de corresponder a questão principal da investigação, tal qual dissemos, convindo redizer.

1.5 - DETALHANDO O CONTEÚDO DA CATEGORIA: PROCEDIMENTOS E EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS

Os estudos contidos nesta categoria correspondem a investigações voltadas às estratégias avaliativas; a maneira de condução dos processos avaliativos; utilização de ferramentas/instrumentos avaliativos, bem como expõem as concepções e discursos quer de docentes, quer de discentes e demais atores envolvidos no processo de avaliação. São artigos encontrados no interstício de tempo definido pelo levantamento (2010-2019), levando em consideração todas as etapas de ensino (do infantil ao superior).

Quanto aos estudos que exploram o processo de conceituação da avaliação, segundo algumas teorias, predominam análises da prática avaliativa como mecanismo de controle, evidenciando, por sua vez a concepção de avaliação como dispositivo de exames (MOTA; COSTA, 2016; BORGES; SILVA, 2017) e centradas na classificação, sem, no entanto, observar à integração entre ensino-avaliação-aprendizagem (LUCENA et al., 2018). Na investigação desenvolvida por Bertagna (2010) objetivou-se compreender a avaliação no interior da implantação do Regime de Progressão Continuada, na prática, evidenciou cuja avaliação informal ganha forte expressão nessa nova forma de organização escolar, revelando, além disso, novas formas de manutenção da seletividade e da exclusão escolar, conquanto com configuração, ou melhor, roupagem diferenciada, a saber: a exclusão branda e/ou a eliminação adiada.

Ao trazer à tona essas especificidades da avaliação torna-se importante preconizar à advertência de Luckesi (2002), ao asseverar que professores e professoras repetem modelos inconscientes de agir na prática da avaliação da aprendizagem. Segundo o mesmo autor, isso derivaria das representações sociais, cujo modo inconsciente de compreensão produz deformações a um determinado fenômeno – no caso em questão à avaliação –, adquirido através de um padrão de conduta dos indivíduos e/ou coletividades.

Nessa direção investigativa Guerra e Machado (2011), analisaram as representações sociais de avaliação processual construídas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Rede Municipal da cidade do Recife-PE, assinalando à existência de representações na utilização de instrumentos diversificados que resgatam uma memória significativa das aprendizagens dos aprendizes, contudo esse mecanismo tem sido empregado de modo difuso e pouco consistente em suas práticas avaliativas (GUERRA; MACHADO, 2011).

Nessa sequência, Naujorks (2010), pesquisou representações de acadêmicas em situação de estágio, em classes com alunos incluídos, a respeito do significado do ato de avaliar e os possíveis desdobramentos dessas para a aprendizagem dos discentes. Como resultado revelou-se que

[...] atuando na escola, as professoras/estagiárias são produtos das representações de “aluno ideal” que foram construindo em suas trajetórias de vida escolar e, ao mesmo tempo, são produtoras dessas representações quando [re] produzem uma atuação e um discurso avaliativo sobre os alunos (NAUJORKS, 2010 p. 406).

Notemos, com base no excerto exposto, o desafio de se instituir uma formação docente, o desenvolvimento profissional e o aprimoramento da carreira/identidade docente, pela qual seja possível colocar em suspeição representações, e, com efeito, desestabilizá-las. A esse respeito à pesquisa de Barbosa e Annibal (2017) investigou os fatores determinantes de representações sobre Ensino, Aprendizagem e Avaliação, na formação, compreendendo, com isso, o modo como o campo educacional refrata a ideia de avaliação, vinculada à formação de professores e a gestão do conhecimento. Os resultados expuseram que discentes e docentes alegam existir aspectos de uma avaliação formativa na esfera analisada, todavia observaram a conservação de uma visão restrita das práticas avaliativas, inscrita na condição de sinônimo de medida e/ou exame, um equívoco conceitual conforme veremos.

Alves e Cabral (2015), ao analisarem narrativas de professores evocando (por escrito) episódios marcantes relativos à avaliação nos tempos de aprendizes, encontrando discursos e experiências (qualitativas e quantitativas) cujo teor desvenda tanto abusos – humilhação, violência, discriminação, decepção, arbitrariedade – quanto propostas de emancipação minoritária. As conclusões indicam a indispensável relevância da superação, do combate e da prevenção dessas práticas opressoras.

De acordo com Souza e Silva (2017), a avaliação em escolas tem produzido uma objetificação dos aprendizes, basta ver os mecanismos de controle empregados, causando, por sua vez, um convencimento tanto na formação das crianças quanto na do professor, enquanto sujeito avaliador. A partir desses levantamentos, podemos entender que parte de concepções e práticas de avaliações são arraigadas por estas representações sociais construídas cotidianamente, seja na condição de estudantes, seja no espaço de formação docente, afetando o modo como percebem e desenvolvem o ato avaliativo. Em linhas gerais os aspirantes à docência atribuem dois sentidos a avaliação, um se refere à identificação de possíveis erros e

equivocos resultantes da organização de seu trabalho e o outro enquanto uma ferramenta para repensar tanto a aprendizagem dos discentes, quanto sua própria prática (FRAGA; LOPES, 2017).

São crenças as quais vão sendo reproduzidas e perpetuadas, ainda que de forma inconsciente, nos discursos e práticas de forma simultânea ou até separadamente, haja vista existir (em muitos casos) uma enorme distância entre a alocação e a prática do professor, consoante ao que demonstrou a pesquisa de Ribeiro et al (2014) cujo objetivo consistia em determinar o potencial de autorregulação presente nas práticas de autoavaliação, efetivadas em um curso de Licenciatura em Pedagogia. Efetivamente notou-se que, embora os participantes possuam consciência das finalidades da autoavaliação, em verdade são atividades autonotativas, ou seja, de atribuição de nota para compor média (RIBEIRO et al, 2014) e a despeito de embora perspectivam uma avaliação formativa, ainda centram muito nas atividades somativas (FERREIRA, 2013).

O estudo de Mendes e Rinaldi (2019), ao escutar as trajetórias de estruturação e mudanças no *habitus* avaliativo de professores de Educação Física durante a carreira docente, expôs a existência de mudanças no decurso da jornada docente. Se bem que as experiências vividas ao longo da vida escolar e da formação profissional definiram inicialmente o *habitus* avaliativo, pois se voltavam para práticas orientadas para o produto (resultado) e a seleção (centrada no indivíduo), sendo modificadas ao longo da vida professoral. Na investigação desenvolvida por De Mello Sanfelici e Calzavara (2016), constatou-se cujo discurso e a concepção de ensino aberta e nutrida pela comunicabilidade da professora se refletem efetivamente em suas práticas de avaliação.

Quanto às concepções de avaliação de professores – no interior da categoria erigida –, duas perspectivas foram frequentes entre as produções cotejadas, uma diz respeito à promoção de melhorias da aprendizagem e outra indica a expressiva presença da avaliação somativa – no terceiro capítulo especificaremos as particularidades dessa tipologia avaliativa, sob os moldes das acepções tradicionais de avaliação (CORREIA; FREIRE, 2010; GUERRA; MACHADO, 2011; MARQUES; NUNES, 2011; PAULA; MOREIRA, 2014; MARINHO et al., 2014; ROLDÃO; FERRO, 2015; FERNANDES, 2016). No entendimento de Santos (2016), apropriar-se de uma relação entre à avaliação somativa e formativa, consiste-se num desafio posto aos professores, porém pode trazer contribuições à aprendizagem (significativa) dos aprendentes.

Ainda sobre os liames entre concepções e avaliação, Correia e Freire (2010), perscrutaram as concepções e práticas de avaliação de professores portugueses de Ciências Físico-Químicas, do ensino básico, de modo a conhecer como eles integram à avaliação nas suas aulas e no contexto de uma reorganização curricular, com efeito, têm-se duas concepções, uma denominada pelos autores de avaliação da aprendizagem (caracterizada pela sua natureza somativa) e outra de avaliação para a aprendizagem (caracterizada como uma avaliação pautada em princípios formativos). Cenário similar ao encontrado no estudo de Marinho et al (2014), cuja verificação das concepções de professores sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos erigiu um quadro de noções aos quais se associam a dois sentidos de avaliação, a saber, um como ‘medida’ e o outro enquanto forma de ‘negociação’ e ‘construção’.

Nessa sequência reflexiva, Guimarães e De Souza (2011), ao mapearem concepções avaliativas de professores de Arte, deparam-se com dois entendimentos (dinâmicos) em relação às práticas avaliativas, oscilando entre uma classificação estratificante ao *laissez faire*⁵ descomprometido com o dever, conquanto com indícios da presença de uma concepção formativa.

Lemos e Sá (2013), em sua investigação sobre a noção de avaliação por professores de Química do Ensino Médio, de escolas públicas, constataram cujos professores ainda entendem a avaliação escolar como um elemento classificatório e formal pautado na aprovação e reprovação, com base em notas. Perspectiva análoga foi identificada em um estudo sobre a avaliação da aprendizagem, a partir da implantação dos ciclos de aprendizagem e sob a premissa da progressão continuada, segundo o qual os participantes apresentaram como necessárias a reprovação escolar e pequenas mudanças nas ações avaliativas com fortes tendências as ideais da seriação, no entanto, entremeando pressupostos contidos na Progressão Continuada e na proposta de Ciclos de Formação Humana (BUORO; TORTELLA, 2015).

No que tange à educação especial, alguns estudos revelaram os desafios e dificuldades encontrados por parte dos professores quanto à avaliação de aprendizagem de alunos com necessidades educativas específicas. De acordo com Jesus e Aguiar (2012), à luz da alegoria do “Calcanhar de Aquiles” assinalam à vulnerabilidade no processo de avaliação inclusivo,

⁵ *Laissez-faire* refere-se a uma expressão francesa, cujo teor simboliza o liberalismo econômico, na versão mais pura de capitalismo de que o mercado deve funcionar livremente, sem interferência, taxas nem subsídios, apenas com regulamentos suficientes para proteger os direitos de propriedade (MATTOS, 2007).

apontando que, os professores possuem uma visão de avaliação pouco clara, havendo uma desarticulação entre esses processos de identificação e os modos de intervenção. A esse respeito Pieczkowski (2018), focaliza o fato de estudantes com deficiência necessitar de uma mudança da padronização, condição cujo efeito causa grande repercussão para e nas práticas avaliativas. Segundo ele, num outro estudo, a presença de estudantes com deficiência na universidade potencializa nos docentes, conflitos inerentes à prática avaliativa da aprendizagem, caracterizada, predominantemente, como classificatória e seletiva (PIECZKOWSKI, 2016).

Souza e Macedo (2012), ao pesquisarem a avaliação da aprendizagem escolar como forma de inclusão/exclusão, à vista de análises de conceitos que permeiam as duas temáticas, ressaltaram a necessidade da perspectiva inclusiva “[...] ultrapassar os instrumentos descontextualizados e as etapas dissociadas da história e de seu caráter processual, para a compreensão da sociedade e dos seus reflexos como contradições que precisam ser superadas” (SOUZA; MACEDO, 2012 p. 280).

Alinhado a esteira de reflexão, Santiago et al (2017), evidencia três problemáticas centrais a respeito da concepção e prática da avaliação no que concerne ao processo de avaliação e inclusão em educação, quais sejam: a primeira se trata da questão do diagnóstico do aluno alvo do atendimento educacional especializado; a segunda se refere às políticas avaliativas de larga escala diante das práticas de inclusão que se delineiam nas escolas; e a última questão, toca às necessárias mudanças multidimensionais nas práticas avaliativas no cotidiano escolar, de modo a efetivar a participação de todos. De acordo com Marin e Braun (2018) quando há uma organização respeitando as especificidades de cada um as práticas avaliativas apresentam um sentido. Compreensão similar consta na investigação desenvolvida por Alzate (2018), ao advogar cuja avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência deve adotar estratégias flexíveis e de acordo com a capacidade de todos. No sentido oposto a perspectiva de Alzate (2018) um outro estudo demonstrou que professores planejam ainda avaliações próximas ao contexto e realidade padronizada, segundo certa idealização em relação aos estudantes do ensino regular, ademais evidenciou cujo diálogo com professores a respeito do tema encontra forte resistência (ANACHE; RESENDE, 2016).

Ainda observando a correlação entre avaliação e inclusão, ao perscrutar as concepções de um grupo de professores do Ensino Fundamental (ciclo I) sobre deficiência intelectual e avaliação da aprendizagem escolar, Valentim e Oliveira (2013) identificaram relatos cujos conteúdos demonstraram certa fragilidade e despreparo para lidar com a inclusão escolar dos

alunos. Já em outra pesquisa, pela qual se examinou concepções e instrumentos de avaliação escolar – segundo narrativas de professores do sétimo ano do Ensino Fundamental –, os autores Covatti e Fischer (2012) notaram que os pesquisados tendem a modificar muito pouco de suas estratégias e métodos de ensino, procurando avaliar todos de maneira igual (padronizada), olvidando a abrangência das diferenças na escola (COVATTI; FISCHER, 2012).

Contudo, pensando os/as aprendizes com necessidades educativas específicas, alguns recursos fornecem benefícios ao ensino, conseqüentemente, viabilizam a aprendizagem, dentre eles, têm-se o recurso à tecnologia de acordo com o estudo de (FERREIRA; ALMEIDA, 2015); a avaliação visual para estudantes surdos segundo (SILVA; KANASHIRO, 2015); um instrumento de avaliação mediante o qual se considere todos os contextos educativos e seus personagens, tendo em vista às idiosincrasias das crianças com perturbação do espectro autista, consoante a pesquisa de (REIS et al., 2013); e um Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) na Educação Infantil (SILVA; PORTUGAL, 2017).

A despeito da maioria das investigações aludidas patentearem a perspectiva somativa e classificatória da avaliação, alguns apresentam indícios de melhoramento, na prática, uma reorientação epistemológica e aprimoramento em direção de uma concepção formativa, dentre eles, consta o trabalho de Magnata e Dos Santos (2015), o qual identificou as concepções de avaliação da aprendizagem que perpassam a experiência do conselho de classe, os resultados revelam cujas noções intrínsecas à dinâmica de seu funcionamento apontam para compreensão e prática dentro de uma noção de avaliação formativa, principalmente quando facultam à participação de discentes, sucedendo abertura para uma prática significativa e transformadora no tocante à cultura dominante da avaliação escolar (MAGNATA; ABRANCHES, 2018). Outro exemplo acha-se no estudo em escolas municipais de educação infantil de São Paulo, cujas crianças são protagonistas e participam dos relatórios de sua própria avaliação, em virtude disso se sentem realmente parte do processo (COLASANTO, 2016).

Ao abrigo de um enfoque análogo (guardado as devidas proporções e contexto), as palavras dos docentes entrevistados no estudo de Ferreira (2015) notabilizaram uma mudança de entendimento e de práticas de avaliação das aprendizagens, ao incluírem uma dimensão formativa, a qual, apesar de não assumir ainda grande estruturação e sistematicidade, concretizar-se-á pela tentativa de acompanhamento e *feedback* aos aprendizes na realização de tarefas. Encontramos, além disso, uma investigação retratando uma escola organizada em ciclos de formação, na qual se constatou práticas diferenciadas, nutrida pela presença de diálogo e negociação (PIRES; BERTAGNA, 2017). Numa experiência com professores de Química,

através do ciclo da Experiência Rellyana, Andrade e Viana (2017) constataram uma mudança quanto à importância de atividades as quais proporcione reflexão da aprendizagem dos alunos (ANDRADE; VIANA, 2017).

Entretanto, apesar das dificuldades apresentadas por parte dos professores, a preocupação e os esforços na utilização de instrumentos e metodologias avaliativas variadas, indicam tentativas de reorientação do trabalho pedagógico, de acordo com (ANDRIOLA, 2012; GONÇALVES; AZEVEDO, 2015). Viu-se também, uma compreensão da avaliação da aprendizagem sob outra perspectiva, com processos avaliativos mais formativos e inclusivos, na tentativa de superação da concepção de avaliação classificatória e excludente, tão impregnada atualmente nos sistemas educacionais (BRANDALISE; DE LARA, 2016). À semelhança do dilucidado no estudo de Fernandes (2015), em que propósitos claros, práticas de avaliação diversificadas, participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem e avaliação, dentre outras ações, são associadas a melhores aprendizagens, de acordo com as opiniões de aprendentes e dos docentes.

Não sem razão explanou Punhagui e De Souza (2011, p. 22), ao serem arautos de que “a avaliação formativa é elemento real e concretizável em sala de aula e depende de atitudes conscientes e comprometidas do educador, este que precisa se tornar pesquisador da própria ação para desenvolver e aperfeiçoar resultados”. Sob ótica similar (observando o devido contexto e particularidade) Paulo e Santos (2011), ao destacar modos pelos quais a avaliação pode vir a ser compreendida em curso de formação de professores de Matemática, ressaltam que a clareza de compreender a avaliação como um meio de condução ao conhecimento, cuja premissa se assenta no diálogo, com isso pode fomentar uma compreensão positiva da avaliação a futuros professores de Matemática. Alinhados a essa noção, Dantas e Massoni (2019), anotam cuja observação e escuta no cotidiano escolar de professores tem se revelado uma estratégia de melhorias do processo avaliativo.

Em relação às concepções discentes quanto à avaliação, têm-se pesquisas cujas evidências elucidam percepções positivas sobre a avaliação, segundo os quais aprendizes veem na avaliação um instrumento que promove e colabora com avanços na aprendizagem em sala de aula (MACHADO et al., 2018). Por outro lado, há àquelas cujas conclusões indicam um pressuposto de verificação tradicional, o qual sobrecarrega emocionalmente e causa estresse, a título de exemplo, cita-se o estudo que analisou a percepção de crianças do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), com idade entre 6 e 10 anos, sobre o processo de avaliação de sua aprendizagem durante a rotina educacional de sua vida escolar, desenvolvido pela (SASAKI et al., 2014).

Essa questão ambígua da avaliação também aparece em alguns trabalhos realizados em cursos de formação superior, de acordo com Dos Santos e De Lima Maximiano (2013), ao empreenderem uma pesquisa explorando experiências vivenciadas por aspirantes à docência no Centro de Educação Física, perceberam uma centralização dos atributos relacionados com os comportamentos e atitudes em que se utiliza a participação, conquanto, sem registro sistemático como instrumento, sendo que as experiências que fogem a esses aspectos sinalizam uma ação fundamentada na prova prática e escrita.

Já em produção posterior, os mesmos autores produziram uma releitura das experiências avaliativas de alunos egressos de Educação Física, os resultados indicaram uma nova compreensão sobre a avaliação vivenciada em sua formação inicial, reconhecendo a necessidade de diversificação, quando analisada a natureza do que se avalia e o saber desse componente curricular (DOS SANTOS; DE LIMA MAXIMIANO, 2016).

Ferreira (2018), por sua vez, buscou compreender as percepções de estagiários do 1º ciclo do ensino básico de uma Universidade, como consequência notou que eles já apresentam uma percepção da avaliação das aprendizagens numa lógica formativa e afirmaram ter realizado práticas de avaliação formativa pontuais e contínuas, possibilitando, por conseguinte, elaborar um diagnóstico dos processos de aprendizagem dos discentes, conferindo-lhes *feedback* regular ao longo dos processos formativos. Já outros estudantes universitários associam à avaliação da aprendizagem aspectos como: testes/exames; verificação de conhecimentos; notas/classificações; sendo, o conflito, o receio/medo e a imposição os menos associados ao processo avaliativo (PEREIRA; FLORES, 2012). Segundo Rothen e Santana (2018), as propostas de avaliação nas instituições de ensino superior, conquanto utilizem um discurso emancipatório, instauram um instrumento de controle quantitativo o qual pode engendrar um aumento da exclusão, do produtivismo e da competição.

O trabalho de Bedin e Del Pino (2018) traz à tona concepções docentes e discentes, nelas há referência a avaliação na escola investigada, como uma constante prática de ação-reflexão do professor e um importante instrumento de qualificação do saber dos estudantes.

Alguns trabalhos ocuparam-se de analisar pontualmente a prática de professores/as, através de observações, entrevistas, dentre outros instrumentos analíticos. Tozetto e De Sá (2011) ao investigarem as práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, no que diz respeito à avaliação, através dos relatos de estágio das acadêmicas do curso de Pedagogia observaram que registra marcas de uma prática conservadora em relação à avaliação do processo de ensino-aprendizagem, e resquícios do poder cuja avaliação ainda

exerce na escola, mesmo entre os aprendizes pequenos, fato ratificado num outro estudo, no qual os resultados evidenciaram o predomínio da utilização de práticas avaliativas tradicionais pelos professores (BATISTA; DE MELO IBIAPINA, 2016).

Há um numeroso quantitativo de investigações analisam instrumentos avaliativos no âmbito de diversas disciplinas, provas, testes, portfólios, dentre outros. Quanto a isso esclarece HOFFMAN (2018b),

[...] instrumentos de avaliação são registros de diferentes naturezas: tarefas, testes, cadernos, trabalhos e produções de alunos analisados pelos professores: anotações sobre a vida escolar dos estudantes nos diários de classe e nos registros das secretarias das instituições, em atas ou em outros documentos que servem também como elementos de análise de sua vida escolar (HOFFMAN, 2018b p. 101).

Sendo assim, considerando a multiplicidade de recursos existentes, com fins avaliativos, notabiliza-se à abordagem avaliativa, chamada de Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) utilizada por três anos letivos, com a qual foi possível ofertar uma avaliação alternativa e/ou “autêntica” para pré-escolares (PORTUGAL, 2012). Outro destaque reside na avaliação do brincar/faz de conta como uma possibilidade de identificação de aspectos importantes para o desenvolvimento infantil (LUCISANO et al., 2017). “Promover a partir de dentro” como um modelo de avaliação desenvolvido em pesquisa de campo que pode ser eficaz e afetar a qualidade, já que possui como objetivo a identificação dos pontos fortes e fracos do serviço educacional (SAVIO, 2018).

O portfólio, outro pujante recurso, aparecendo nas diversas etapas de ensino e disciplinas, como instrumento que permite uma avaliação formativa e somativa em Matemática (BONA; BASSO, 2013), igualmente como viável para ensino-aprendizagem em Ciências (DO NASCIMENTO; RÔÇAS, 2015), de igual modo enquanto importante instrumento avaliativo para professores na área da formação profissional (SILVA et al., 2011) e em Educação Física, haja vista facultar cujo processo de ensino e avaliação fossem reelaborados entre teoria e prática, com destaque ao fato de que seu uso demanda condições adequadas para ser implementado em aulas (DE MELO et al., 2010). Na área de Português, segundo Suassuna (2012), torna-se imprescindível uma expansão da proposta metodológica e urgente entremeio da avaliação processual, formativa e inclusiva, enfatizando formas de avaliação da compreensão leitora (OLIVEIRA et al., 2016). Seguindo essa linha, uma autora já citada, todavia em outro trabalho, sinaliza à questão da escrita incorrer em procedimentos pontuais,

com isso obliterar a reflexão e conseqüentemente uma melhoria de aprendizagem (SUASSUNA, 2017).

Afora os recursos arrolados nas investigações supracitadas, no contexto da pedagogia universitária desenvolvida no curso de Educação Física, o emprego de instrumentos diversificado de registros, diários, fichas individualizadas demonstram-se auspiciosos para se pensar o ato avaliativo (ALVES, 2016; DOS SANTOS; MAXIMIANO, 2013; SANTOS et al., 2014; DOS SANTOS et al., 2015; DOS SANTOS et al., 2019). À escrita autopoética, além disso, se mostrou uma possibilidade alvissareira de prática avaliativa (ESCUDERO; NEIRA, 2011).

Há, conjuntamente, contradições revestidas de boas-intenções, a julgar pela propositura de se produzir um “festival de dança”, anunciando aprendizagens e saberes que sobrepujem os aspectos meramente técnicos, enquanto proposta avaliativa para uma disciplina do curso de formação em Educação Física, conquanto valida-se o desempenho com adesão obrigatória. Em última análise, trata-se de um exame, se bem que sob as exigências performáticas corporais (CARBINATTO et al., 2016). Fato semelhante inscreve-se no estudo de Matsumoto e Ayoub (2018), em que narrativas de professores demonstram o avaliar no sentido da participação ou não dos alunos em atividades.

A pesquisa de Da Silva e Silveira (2018) identificou algo similar, ao cotejar cuja avaliação na Educação Física escolar, no interior do ensino politécnico, indicava à forte presença de elementos regulatórios preterindo a participação e manutenção das vivências. Nesse sentido, Dos Santos et al., (2016) num trabalho com qual se objetivou uma releitura das experiências avaliativas de alunos egressos de Educação Física, patenteou há imperativa demanda por práticas avaliativas diferenciadas.

Os mapas conceituais figuram como recurso promissor para as experiências avaliativas, diversos estudos corroboram isso, dado que em razão de sua estruturação e reestruturação, manifestam-se conflitos, problemas, dificuldades, erros que poderão ser analisados, confrontados, discutidos, explorados, apresentando-se como espaços de avanços, superações e até mesmo autorregulações (SOUZA; BORUCHOVITCH, 2010; CASALE et al., 2011; LOPES; DE SOUZA, 2016).

De igual modo a autoavaliação revela-se como instrumento o qual permite dimensões formativas de avaliação interessantes (MENDES et al., 2015; TERRÂSECA, 2016).

Conquanto, a pesquisa de campo desenvolvida por Silva et al. (2019) – no contexto da Educação Superior – constatou cujos docentes pesquisados não estão tendo experiências formativas que inspirem o uso da autoavaliação em suas práticas profissionais cotidianas. Já Carvalho e Correia (2018), no que concerne ao emprego da autoavaliação e seu impacto ao nível da prestação de serviço educativo, situam-na como uma das ações desenvolvidas como respostas a avaliações externas de escolas.

No Ensino Superior, a “Prova em fases” despontou na qualidade de instrumento alvissareiro para o ensino numa disciplina de Cálculo Diferencial e Integral, já que permite tanto professores quanto alunos regularem seu processo de ensino aprendizagem (MENDES; BURIASCO, 2018). Em conformidade ao anotado por Oliveira e Stein (2018), o teste, quando usado como parte do processo de aprendizagem e não como fim revela inúmeros benefícios para a aprendizagem. Porém, em Matemática, com a utilização de um recurso avaliativo também denominado “prova em fases”, conquanto com uma proposta organizativa diferenciada, os aprendizes revelaram que embora houvesse um design diferente da “prova escrita” ela ainda carregava uma visão tradicional (TREVISAN; BURIASCO, 2016).

Ainda seguindo essa sequência de reflexões – numa análise à luz da Taxionomia de Bloom⁶ –, os itens contidos na prova elaborada por professores do ensino fundamental e médio de escolas públicas, indicam uma noção alinhada e arraigada às proposições de avaliações em larga escala, consequentemente classificatória e pouco formativa (TREVISAN; AMARAL, 2016). Outro investigação, observando o campo da Matemática, um professor investigou sua própria prática avaliativa, a fim de escrutinar se havia necessidade de repensar a prova escrita como dispositivo avaliativo (TREVISAN, 2014). Destacam-se, além do mais, alguns estudos em Matemática Realística, cujos instrumentos de avaliação incorporam axiomas da teoria de Van Hiele, sendo ela tratada como uma prática de investigação e oportunidade de aprendizagem (PASSOS et al., 2019).

⁶ “A questão que norteou o presente trabalho de pesquisa foi uma análise de como o conhecimento e a aplicação da Taxionomia de Bloom poderia colaborar na elaboração de provas como instrumentos que aproximam a avaliação de uma prática de investigação e oportunidade de aprendizagem, que orientasse a construção de objetivos a serem alcançados de forma sucessiva. A taxionomia original de Bloom define seis principais categorias do domínio cognitivo: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. As categorias são ordenadas da mais simples para a mais complexa e, possuem uma hierarquia cumulativa, sendo a categoria mais simples pré-requisito para a próxima. São associadas ações (verbos) que auxiliam na classificação das questões da avaliação em um dos níveis da taxionomia” (TREVISAN; AMARAL, 2016 p. 453).

Há, ainda, a avaliação dinâmica na condição de recurso de avaliação para professores, visto que confere subsídios em relação ao intervir no processo de ensino aprendido, revelando, por seu turno, aquilo cujo aluno sabe e o que é capaz de aprender (FIGUEIRA, 2018). Para Bondioli (2018), estudioso do contexto europeu e italiano no decurso de 30 anos, chama à atenção para os desafios e necessidade de métodos avaliativos participativo, de modo a promover processos de melhoria.

Além dos dispositivos aludidos, tem-se o *Online Peer Assessment* (OPA), um instrumento mediado por tecnologias digitais e de informação e comunicação como uma estratégia potencializadora da avaliação (ROSA et al., 2017). Trata-se de uma proposta metodológica para utilizar dados de avaliações em larga escala, para descobrir fatores que podem influenciar desempenho de alunos (JUNIOR; NOVI, 2014). Corresponde a um sistema de indicadores que possibilite à avaliação no contexto de ensino a distância, na educação superior no Brasil (BERTOLIN; MARCHI, 2010). Há, além do que, a taxionomia solo, figurando como um relevante recurso para avaliação educacional, porém pouco conhecido e utilizado no Brasil (MOL; MATOS, 2019).

E por fim, empós apresentarmos o cenário e as tendências em relação à avaliação da aprendizagem a luz de experiências, instrumentos e ferramentas encontradas nos estudos, faz-se oportuno considerarmos que, malgrado sejam estratégias as quais estão a serviço do professor, diga-se avaliador, de nada valem sem que haja uma interpretação e um sentido dado a eles. Consoante ao entendimento de Hoffman (2018b) os dispositivos não são suficientes em si mesmos, carecem de uma apropriação e um sentido para aqueles cujo empregam, ou seja, deve-se desfrutar de um entendimento elaborado em relação à avaliação, de modo que o professor de fato entenda o lugar e a relevância da avaliação na organização do trabalho pedagógico, com isso saberá fazer bom-uso dos recursos, com efeito, promovendo à evolução dos discentes, ao fomentar sentido e significado ao ato avaliativo e conseqüentemente o aprimoramento da aprendizagem. Exposto o balanço de produção, o qual facultou uma espécie de visão panorâmica em relação ao que vem sendo pesquisado e encontrado na área da avaliação em Educação – em que pese o fato de tão somente à categoria “Procedimentos e Experiências Avaliativas” ter sido perscrutada e detalhada, em virtude de se tratar do eixo epistemológico central de nosso estudo –, insurgem algumas indagações, a saber: afinal, como a avaliação foi compreendida ao longo dos anos? Será que houve mudanças nas acepções avaliativas? Há implicações em relação às noções do passado e a concepção contemporânea? São questões

importantes, principalmente considerando a complexidade do processo avaliativo, haja vista ser mediado por atores (leia-se professores), mas não apenas, pois carregam representações e concepções cujas implicações incidem naquilo que praticam em termos avaliativos.

Na tentativa de responder a essas indagações encetaremos um próximo capítulo, no qual constará um exercício contextualizador da historicidade da avaliação da aprendizagem, delimitando-a alguns “movimentos epistêmicos”, de acordo com alguns teóricos da área, desde seus primeiros indícios, até como a percebemos nos dias de hoje, sem, no entanto, a pretensão de um rigor historiográfico, dado à extensão que o conteúdo evoca na conjuntura social na qual se inseri e em razão de sua abrangência (epistemológica) à área da Educação.

2. - PERSPECTIVA HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O ato de avaliar existe desde a antiguidade como mecanismo de seleção social, as primeiras ideias de avaliação da aprendizagem estavam ligadas à ideia de medir segundo Depresbiteris (1989). No Império Chinês em 2205 a.C., por exemplo, o imperador “avaliava” (sendo coerente epistemologicamente, examinava) seus soldados a fim de selecioná-los como aptos ou não para o provimento do Estado. A esse respeito, Luckesi (2011a), explana cuja forma pela qual são praticados os exames escolares remontam o período em questão, porém resquícios da avaliação, especificadamente no âmbito educacional, mesmo que ainda de uma forma não sistematizada, vem aparecer na educação Jesuítica.

A educação jesuítica era regularizada sob as premissas do “*Ratio-Studiorum*”⁷ um documento pelo qual se pautava a organização das atividades desenvolvidas pelos colégios jesuítas, dentre as instruções constavam a maneira como os alunos deveriam ser examinados (FRANCA, 1952). De acordo com Luckesi (2000), no momento das provas, os estudantes não poderiam solicitar nada que necessitassem, nem aos seus colegas tampouco ao professor; não arriscar-se-iam sentar-se em carteiras conjugadas; era necessário prestar total atenção de modo que não copiassem uns dos outros; o tempo de prova era rigorosamente marcado sem alterações. Sua conformação se alinhava aos moldes de uma avaliação mensuralista e autoritária, na qual, segundo Comis (2006), era utilizada para disciplinar os discentes e cobrá-los uma aprendizagem meramente memorística e reprodutora, essa conjuntura fomenta a construção de instrumentos de exame, à semelhança de questionários e provas, principalmente de natureza oral, empregando técnicas de avaliação em função da valorização da memorização como método de aprendizagem.

⁷ *Ratio Studiorum* refere-se a uma espécie de coletânea, fundamentada em experiências vivenciadas no Colégio Romano, a que foram adicionadas observações pedagógicas de diversos outros colégios, cujo objetivo era instruir rapidamente todo o jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo. O *Ratio* decorre da necessidade de unificar o procedimento pedagógico dos jesuítas diante da explosão do número de colégios confiados à Companhia de Jesus, como base de uma expansão em sua totalidade missionária. Constituiu-se numa sistematização da pedagogia jesuítica contendo 467 regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino e recomendava que o professor nunca se afastasse do estilo filosófico de Aristóteles, e da teologia de Santo Tomás de Aquino (FRANCA, 1952).

No século XIX, nos Estados Unidos da América, cria-se – idealizado por Horace Mann (1796 – 1859) –, o primeiro sistema de testagem uniforme com estudantes das escolas públicas de Boston, inscrevendo-se, portanto, as primeiras indicações e possibilidades em se utilizar de programas em larga escala, o qual, de acordo com Mann, facultaria melhorias nos padrões educacionais e na qualidade da educação. Além disso, houve as contribuições de Joseph Mayer Rice (1857 – 1934) para o desenvolvimento de testes objetivos, o que por sua vez possibilitou o estabelecimento dos programas de exames regionais e estaduais.

Sob forte desconfiança e críticas dirigidas aos métodos avaliativos tradicionais e sua perspectiva de seletividade, surge na França e Portugal, uma ciência chamada Docimologia – o termo advém do grego: *dokimé*, cuja tradução livre significa “nota” –. No entender de Depresbiteres (1989), Piéron por intermédio do progresso de seu trabalho analisando as variáveis que influem no ato de medir os conhecimentos demonstrou cuja docimologia pautou-se em duas grandes linhas mestras, quais sejam: a clássica, a qual enfatizava o aperfeiçoamento técnico-instrumental e de análise de resultados e a experimental, cuja ênfase dirigia-se ao comportamento.

Somente na década de 30 o termo avaliação da aprendizagem foi utilizado, por Ralph Tyler, um educador americano que se dedicou a área da avaliação, referindo-a como um processo capaz de determinar o alcance dos objetivos educacionais de forma descritiva (MACEDO; LIMA, 2013). Quanto a isso, Luckesi (2011a, p. 28) esclarece que “[...] Ralph Tyler cunhou essa expressão para dizer do cuidado necessário que os educadores necessitam ter com a aprendizagem de seus alunos”. Elucida cujo aludido propunha o ensino por objetivos, caracterizando-se em quatro passos primordiais, a saber: ensinar alguma coisa; diagnosticar sua consecução; seguir em frente, caso a aprendizagem fosse satisfatória; e, reorientar, caso fosse insatisfatória.

Seguindo o raciocínio historiográfico de Luckesi (2011a), no Brasil, somente em 1960, iniciou-se as discussões sobre avaliação da aprendizagem, antes somente falava-se em “exames escolares”, conforme consta no Artigo 39, parágrafo 2 da LDB de 1961, qual seja: “Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente”.⁸ Passando a ser substituído pela expressão “aferição do aproveitamento escolar” na Lei n. 5.692/71 e só

⁸ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm >

incorporando o termo “avaliação da aprendizagem” na LDB de 1996, apresentando, dentre os parágrafos do inciso V, Art. 24, os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, conforme se vê na continuidade:

- V - A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
 - b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
 - c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
 - d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
 - e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;⁹

A ideia de avaliação como instrumento de medida perdurou por muito tempo na história, foi utilizada para medir, classificar, testar e de acordo com o tempo e contribuição de diversos pesquisadores foram sendo disseminados novos conceitos e posturas quanto à avaliação. Em linhas gerais pode-se exprimir que no século XVI foram sistematizados os exames escolares e no século XX a avaliação da aprendizagem, se bem que, mesmo expressa a indicação na atual legislação quanto à importância do sobrepujamento dos aspectos qualitativos em relação aos quantitativos, efetivamente, notam-se práticas formativas ainda configuradas sob os moldes de “exames escolares”, conforme explanamos em subseções precedentes. A propósito, o estudo de revisão ratificou essa realidade, basta ver às diferentes investigações cujos resultados sinalizaram nessa direção.

Não sem razão, estudiosos do campo ressaltam cuja avaliação não pode ser aduzida dos contextos históricos e sociais, haja vista cujos lastros históricos incidem na compreensão e no erigir de uma concepção avaliativa. Em outras palavras, há por trás das concepções e modos de desenvolvimento das práticas avaliativas, convicções, crenças e propósitos dos quais seus efeitos decorrem de um processo (e por vezes determinismo) histórico (GUBA; LINCOLN, 1989).

Cientes da importância de se olhar pelo “retrovisor da história” – sem a pretensão ou expertise do rigor das pesquisas historiográficas, mas apenas tentando contextualizar o percurso histórico pelo qual à avaliação se constitui enquanto campo epistemológico –, recorreremos ao caminho heurístico arquitetado pela professora Thereza Penna Firme (1994),

⁹ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm >

pelo qual mapeia as evoluções conceituais da avaliação, desde a sua instituição no século XX, até os dias atuais, sendo cujo modelo explicativo apresenta uma interessante subdivisão em quatro gerações, as quais serão expostas na continuidade. Compete-nos, no entanto, ponderar a ciência em relação à existência de outros modelos explicativos para entender o decurso histórico da avaliação, contudo, o recorte e o teor epistemológico propostos pela expoente nos pareceu apropriado e alinhado ao fito de nossa investigação, a despeito de contrariarmos a pensadora, quando advertiu em certa ocasião a seguinte indicação: “Não vá atrás de mim que posso não guiá-lo, não vá à minha frente que posso não segui-lo. Acrescenta “temos de usar os próprios avaliados para serem avaliadores”, Assevera, além disso, cujo tema sempre foi precarizado no país e para conclusão de sua exposição tece a seguinte indagação: “Qual avaliação cabe para o seu projeto?” (fala proferida durante o 6º Congresso GIFE [Grupo de Institutos Fundações e Empresas]).

2.1 AS QUATRO GERAÇÕES DA AVALIAÇÃO

De acordo com Penna Firme (1994), a avaliação evolui conceitualmente desde o século XX, sendo caracterizada ou perspectivada em quatro gerações, sendo elas: mensuralista; descritiva, de julgamento de mérito e de negociação. Doravante detalharemos cada um dos momentos, a luz das reflexões e o caminho heurístico arquitetado pela autora em questão.

2.1.1 PRIMEIRA GERAÇÃO

Os primeiros resquícios da avaliação consistiam em seu uso como instrumento para medir inteligência e aptidões através dos testes, no entanto, esta geração da avaliação foi marcada pela questão fundamentalmente técnica sendo fortemente utilizada como sinônimo de medida.

Na primeira geração, conhecida como a geração da medida, avaliação e medida eram sinônimos. Isto é, a ideia que prevalecia era a de que a avaliação era uma questão essencialmente técnica que, por meio de testes bem construídos, permitia medir com rigor e isenção as aprendizagens dos alunos (FERNANDES, 2009 p. 44).

Compreende principalmente os anos de 1920 e 1930, preocupava-se com a aplicação de testes e instrumentos de mensuração do rendimento escolar de forma que não havia distinção entre avaliar e medir, sendo estes mecanismos indispensáveis para a progressão dos discentes.

Porém, antes disso já existia resquícios do uso de avaliação como medida, a qual em 2205 a.C um imperador chinês, examinava seus oficiais a cada três anos, de modo a promovê-los ou demiti-los, à semelhança do exposto no princípio do capítulo, convindo reiterar (DEPRESBITERES, 1989).

Trata-se de um período marcado pela cobrança da capacidade memorística e reprodutora dos estudantes o qual a constatação dessas habilidades se dava através dos testes e das classificações, atribuindo assim, à concepção da avaliação como uma medida sendo “uma forma de comparar grandezas, tomando uma como padrão e outra como objeto a ser medido, tendo como resultado a quantidade de vezes que a medida padrão cabe dentro do objeto medido” (LUCKESI, 2011a p. 47).

Segundo o autor supracitado, o padrão de medida utilizado por professores corresponde ao número de acertos adquiridos em relação ao conteúdo cobrado dentro de uma quantidade de questões. “Num teste com dez questões, por exemplo, o padrão de medida é o acerto, e a extensão máxima possível de acertos é dez” (LUCKESI, 2011a p. 48). Como resultado a medida é concedida em nota através do registro numérico.

Além disso, um dispositivo marcante neste período foram os testes orais, cuja incidência ocorre principalmente em 1930. Eram também denominados “interrogatórios” com o qual se exigia respostas orais justificando-se possibilitar o treinamento da linguagem (CATANI, 2017). E, a promoção e/ou retenção só se dava por intermédio da quantificação de notas, principalmente no final do processo de ensino, o qual configurava uma avaliação somativa. A esse respeito dilucida Rabelo (2009):

Uma avaliação somativa normalmente é uma avaliação pontual, que, habitualmente, acontece no final de uma unidade de ensino, de um curso, um ciclo ou um bimestre, etc., sempre tratando de determinar o grau de domínio de alguns objetivos previamente estabelecidos (p. 72).

De acordo com Guba e Lincoln (1989), essa geração de avaliação marcada pelos testes foi influenciada pela afirmação dos estudos sociais e humanos, especialmente no contexto dos sistemas educativos e de saúde, iniciados na Inglaterra, Estados Unidos, Alemanha e França em que era possível através dos testes quantificá-las, compará-las e ordená-las em escalas. Outro fator assinalado pelos autores refere-se à emergência do movimento da gestão científica no mundo da economia, fortemente influenciado pelo teórico Frederick Taylor, segundo o qual os testes acabavam sendo ótimas ferramentas para medir se o sistema educativo – influenciado por suas ideias –, de modo a produzir bons resultados ao abrigo dos ideais da eficiência, eficácia e

produtividade para o trabalho humano. Reparemos cujos fundamentos meritocrático não correspondem a ideias recentes (Cf. na quarta nota explicativa).

Sob essa visão, a docência, ou melhor, o professor (em sua maioria homens) era dotado de saber – um ideal enciclopédico –, enquanto o discente concebido como um ser passivo e reprodutor – em alguma medida um entendimento alinhado a noção de John Locke, ao abrigo da ideia de tabula rasa, afirmando cujo aprendiz (criança) nascia similar a uma folha em branco (FROTA, 2007) –, submetido a uma avaliação classificatória e seletiva por intermédio dos exames, pelo qual todo o processo sendo desconsiderado em função de provas e testes e na obtenção de resultados.

Os exames escolares, da forma como existem hoje, desde que foram sistematizados no século XVI, carregam uma carga de ameaça e castigo sobre os educandos, cujo objetivo é pressioná-los, para que disciplinadamente estudem, aprendam e assumam condutas, muitas vezes, além de externas a eles mesmos, também aversivas (LUCKESI, 2011a p. 68).

Instituídos há cinco séculos, os exames continuam vivos e presentes nos cotidianos escolares, haja vista o fato de professores/as ainda se referirem à avaliação da aprendizagem como provas e testes e ainda persistirem “[...] conceber a avaliação sem o vínculo obrigatório com os testes e as medidas” (HOFFMAN, 2019 p. 59), adquirindo, por vezes, até de forma inconsciente, uma concepção mensuralista e classificatória de avaliação, tal e qual se dilucidaram as produções cotejadas pelo estudo de revisão de literatura, exposto no capítulo precedente.

Em síntese, a primeira geração da avaliação é marcada por um processo de ensino-aprendizagem centrado no professor, no qual à avaliação não aparece como constituinte do processo, ocorrendo somente no final de um período, cujas principais funções são: à seleção, aprovação e reprovação, valendo-se de testes enquanto instrumento privilegiado. O fato preocupante reside nos resquícios e concepções características dessa geração, haja vista se ainda se conservarem, não bastasse, ainda influenciam fortemente os sistemas educativos atuais. Trata-se de uma constatação percebida por Fernandes (2004 p. 11), ao descrever os pressupostos desta geração da avaliação, conforme se nota em seus dizeres.

“Em termos práticos, de sala de aula, pode significar que a avaliação se reduz a pouco mais do que a administração de um ou mais testes e à atribuição de uma classificação em períodos determinados. Ou seja, uma perspectiva em que:

1. Prevalecem as funções sumativa, classificativa e selectiva da avaliação;
2. O único objecto de avaliação são os conhecimentos;

3. Há pouca, ou nenhuma participação dos alunos no processo;
4. A avaliação é, em geral, descontextualizada;
5. Se privilegia a quantificação das aprendizagens em busca da objectividade e da neutralidade do professor (avaliador);
6. A avaliação é referida a uma norma ou padrão (por exemplo, a média) e, por isso, os resultados de cada aluno são comparados com o de outros grupos de alunos.

2.1.2 SEGUNDA GERAÇÃO

Compreendida entre os anos de 1930 e 1940, caracterizada como descritiva, surge em decorrência da inquietação (intelectual) de alguns estudiosos, somado aos obstáculos enfrentados na determinação dos objetivos e na direção de uma noção mais elaborada no que toca à avaliação, reconhecendo, por sua vez a necessidade de descrição da relação de sucesso com os objetivos estabelecidos. De acordo com Fernandes (2009)

A segunda geração procurou superar algumas das limitações detectadas nas avaliações da primeira. Uma delas está diretamente relacionada ao fato de os conhecimentos dos alunos serem considerados os únicos objetos de avaliação. A certa altura acabou por se considerar que seria muito redutor avaliar um sistema educacional apenas com base nos resultados dos alunos. Há muitos outros fatores que têm de ser considerados e envolvidos num processo que, por exemplo, tenha relação com a revisão dos currículos existentes (FERNANDES, 2009 p. 47).

Refere-se a esse momento o entendimento de avaliação instituído e propalado por Ralph Tyler cuja concepção iniciada a partir dos anos 1930 baseava-se na educação por objetivos e a questões referentes ao currículo. Tyler propunha o estabelecimento do que deveria ser ensinado aos estudantes e o que seria indispensável aprenderem, de forma cuja avaliação ficaria a cargo de diagnosticar a modificação dos comportamentos em relação à aprendizagem. Percorramos sua proposição,

[...] avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que mudanças comportamentais estão correndo [...]. A avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos (TYLER, 1949, p.106 *apud* HOFFMAN, 2019 p. 53).

Segundo Hoffman (2019), o conceito de avaliação tratado por Tyler possui enfoque comportamentalista, haja vista se preocupa com a mudança de comportamentos e sua respectiva verificação de acordo com objetivos preestabelecidos inicialmente pelos professores. Com

efeito, as escolas passaram a se preocuparem com a verificação dos objetivos, a fim de constatarem se o ensino ocorria de modo eficiente, na tentativa de atender às demandas do mercado (um dos principais objetivos das escolas antigamente), com isso circunscrevendo o ato avaliativo ao alcance de objetivos e geração de resultados.

Além disso, nesse momento, iniciam-se discussões referentes ao currículo, para Tyler, o currículo deveria ser organizado de acordo com os objetivos definidos pelo professor, segundo o qual preceituar o desenvolvimento dos/as aprendizes considerando tais objetivos, bem como, o currículo escolar. Segundo a concepção de Tyler, currículo concernia num “conjunto planejado e ampliado de experiências formativas que ocorriam na escola, destinadas a contribuir para que os alunos pudessem atingir um conjunto de objetivos previamente definidos” (FERNANDES, 2009 p. 47).

Tratou-se de uma geração marcada pelo questionamento dos aspectos quantitativos, considerando, para além das notas e da mensuração, a descrição dos objetivos de ensino e da forma com a qual era utilizada para verificar se tais objetivos foram ou não alcançados, de modo a subsidiar o/a docente a tomada de decisões e iniciativas consoante aos resultados, mas ainda assim, possuía uma ênfase na avaliação como processo final. Deste modo, incorpora a avaliação o aspecto de descrição, mas como elucida Hoffman (2019), pouco ou nada se evolui, de modo cuja influência de Tyler nas escolas hoje em dia, revela-se como:

[..] uma prática avaliativa que compreende, no início do processo, o estabelecimento de objetivos pelo professor (na maioria das vezes relacionados estreitamente a itens de conteúdo programático) e, a determinados intervalos, a verificação, por meio de testes, do alcance desses objetivos pelos alunos. Quando inserida no cotidiano, a ação avaliativa restringe-se à correção de tarefas diárias dos alunos e registro dos resultados. Assim, quando se discute avaliação, discutem-se, de fato, instrumentos de verificação e critérios de análise de desempenho final (HOFFMAN, 2019 p. 55).

Nota-se, portanto, certa complementaridade em relação à noção avaliativa presente na geração anterior, contudo todas as características da primeira geração permanecem, adicionando-a somente o aspecto formulação de objetivos comportamentais e a verificação se estes foram ou não atingidos “pode talvez falar-se numa função reguladora da avaliação e na preocupação em conceptualizar o currículo de maneira mais abrangente. Mas persistem todas as outras características da geração anterior” (FERNANDES, 2004 p. 11).

O mesmo exercício de síntese será realizado em relação geração subsequente, na continuidade.

2.1.3 TERCEIRA GERAÇÃO

No que tange a segunda geração, consoante ao exposto na subdivisão anterior, a medida deixou de ser sinônimo de avaliação, empregando-se, por sua vez aspectos descritivos. Em consequência, passou a configurar-se como meio de serviço à verificação do alcance dos objetivos determinados, entretanto irrompe a necessidade da superação de lacunas deixada pela primeira, à semelhança do que ocorre com o surgimento desta terceira geração, cujo advento almeja sobrepujar os espaços deixados pela segunda geração, acrescentando um “juízo” em relação à apropriação dos saberes, conforme descreve o fragmento textual a seguir.

A terceira geração, designada por Guba e Lincoln (1989) como a geração da formulação de juízos de valor acerca das aprendizagens, do sistema educacional ou de qualquer outro objeto, nasce, tal como a segunda, da necessidade de superar falhas ou pontos fracos na avaliação da geração precedente. Sentiu-se que deveriam fazer esforços para que as avaliações permitissem formular juízos de valor acerca dos objetos de avaliação. Assim, os avaliadores, mantendo as funções técnicas e descritivas das gerações anteriores, passariam também a desempenhar o papel de juízes (FERNANDES, 2009 p. 48).

Corresponde ao momento cuja questão de valor passa a ser levantada, de forma que agregam aos aspectos mensuralistas e descritivos o juízo de valor e o julgamento fazendo-se necessário estimar considerando todas as dimensões do objeto. Analisa o fundamental das gerações anteriores no que se refere à mensuração e descrição, considerando a necessidade de ponderar o conjunto de todas as dimensões do objeto e não somente medi-lo e descrevê-lo. Caracterizava-se à luz dos seguintes aspectos:

- a avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens;
- a coleta de informações deve ir além dos resultados que os alunos obtêm nos testes;
- a avaliação tem de envolver professores, pais, alunos e outros atores;
- os contextos de ensino e aprendizagem devem ter tido em conta no processo de avaliação; e
- a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objeto de avaliação (FERNANDES, 2009 p. 50).

De acordo com as características supracitadas, fica patente cuja avaliação, nesse sentido, vai além da mensuração e descrição, mas preocupa-se com o aprofundamento e análise das técnicas utilizadas, bem como o envolvimento de todos os atores do processo, buscando justificá-los e considerá-los. Destaca-se como uma geração a qual leva em conta um contexto

atribuindo a o professor a condição principal de agente regulador. Ademais, demarca o período no qual insurgem os conceitos de avaliação formativa e somativa, instituído por Scriven, com efeito, configurando-se numa geração de grande ampliação às discussões sobre avaliação. A esse respeito explana Fernandes (2009)

[...] surge, em 1967, por intermédio de Michael Scriven, a distinção entre o conceito de avaliação somativa, mais associada à prestação de contas, à certificação e à seleção, e o conceito de avaliação formativa, mais associada ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens e à regulação dos processos de ensino e de aprendizagem (FERNANDES, 2009 p. 49).

Depreende-se desta geração, um considerável aprimoramento e evolução da noção de avaliação, haja vista o aparecimento do conceito de avaliação formativa, do mesmo modo cuja preocupação com o desenvolvimento e melhoria das aprendizagens para além dos resultados, da seleção, classificação e exclusão. Corresponde a um momento com o qual à avaliação alcança novos horizontes e começa a ser assumida com outros olhos, em que pesem os limites contextuais e históricos no qual se inscrevem, notadamente em relação ao Brasil e os “ventos de redemocratização” da década de oitenta.

2.1.4 QUARTA GERAÇÃO

Com as gerações anteriores observamos cuja avaliação foi assumindo características mais complexas e evolutivas, de uma concepção mais pontual foi evoluindo e constituindo-se a uma concepção mais sofisticada, deixando de considerar somente a relação de aluno-produto e passando integrar outros aspectos e ponderar a produção do conhecimento de diversos autores dedicados ao mote. Em razão disso houve acréscimo de os méritos e valores, porém mesmo havendo aprimoramento, observa-se que as três gerações anteriores apresentam limitações – esperadas em razão dos limites contextuais –, como por exemplo, a falta de reconhecimento de alguns autores em detrimento de outros, tanto nas conquistas, mas principalmente nas dificuldades das avaliações em atenderem e considerarem a pluralidade.

À vista disso a quarta geração alvitrar por uma proposta cujo teor possa avançar se comparado às proposições precedentes, tal-qualmente apregoou Fernandes (2009 p.53), ao asseverar, “trata-se de uma geração que, supostamente, deverá dar respostas as limitações atribuídas às três gerações anteriores”.

Segundo a concepção de Guba e Lincoln (1989) constitui-se numa verdadeira ruptura epistemológica se comparada às anteriores. Marcada pelo surgimento de problemas tais como: solicitação e execução da avaliação; pluralismo de valores; ênfase excessiva no paradigma científico fazendo com que surgisse o princípio da negociação buscando consenso entre as pessoas de diferentes valores. Além disso, fundamenta-se num paradigma construtivista considerando os sujeitos envolvidos (observador e observado).

A quarta geração equivale a um grande marco evolutivo para a avaliação, dado que incorpora processos interativos identificando problemas, resolvendo e prosseguindo de uma maneira processual além de corresponder a “uma abordagem madura, que vai além da ciência porque capta também os aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos, envolvidos no processo” (PENNA FIRME, 1994 p. 6).

Segundo Fernandes (2009) a avaliação de quarta geração baseia-se nos seguintes princípios, ideias e concepções:

1. os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros atores e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação;
2. a avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem;
3. a avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens;
4. o feedback, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo de ensino-aprendizagem;
5. a avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas desenvolver suas aprendizagens do que para julgá-las ou classificá-las em uma escala;
6. a avaliação é uma construção social em que são levados em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula; e
7. a avaliação deve empregar métodos predominantemente qualitativos, não se excluindo o uso de métodos quantitativos (FERNANDES, 2009 p. 55-56).

Destaca-se como uma geração da avaliação próxima e alinhada à perspectiva construtivista, visto que considera professores, discentes e todos os atores envolvidos e responsáveis pelo desenvolvimento da prática avaliativa, constituindo-se, por sua vez, num ato político e de negociação em busca de resultados e melhorias de avaliação e aprendizagem. Portanto, corresponde a uma geração que veio contribuir para a afirmação de uma avaliação mais autêntica com características formativas e contextualizadas diferente da acepção métrica e classificatória.

Muito bem, até aqui, como se viu, descrevemos a trajetória, ou melhor, às gerações, segundo as quais à avaliação foi se constituindo ao longo da história, sendo possível, com isso depreender algumas questões e efeitos relativos ao desenvolvimento da avaliação. Notamos cuja avaliação, há muito tempo, tem sido entendida e praticada como algo que ocorre somente no final do processo de produção do conhecimento, não sem razão, tal acepção se conserva de algum modo, hodiernamente. Tratou-se de um exercício cujo movimento nos conferiu uma visão (holística) historicamente situada, *pari passu* oportunizou entender sob qual entendimento se situam as práticas avaliativas, no plano epistemológico.

A título de síntese, exporemos o quadro adaptado a partir de De Lima filho e Trompierre Filho (2012), cujos conteúdos destacam: a natureza; o contexto pedagógico; e as funções da avaliação presentes nas gerações da avaliação, de acordo como o modelo explicativo em questão.

Quadro 1 - Características das quatro gerações da avaliação

GERAÇÃO DA AVALIAÇÃO	NATUREZA	CONTEXTO PEDAGÓGICO	FUNÇÕES
1º GERAÇÃO	O século XIX foi importante para seu desenvolvimento; Destaque para os trabalhos de Augusto Comte, John Stuart Mill e Charles Darwin.	Aluno passivo; Ensino aprendizagem centrado no professor; Avaliação no final de um período.	Seleção e certificação; Exame; Aprovação e reprovação; Integração ou exclusão.
2º GERAÇÃO	Insuficiência dos dados quantitativos; Necessidade de descrição de objetivos e verificação de alcance.	Início do processo colaborativo ao professor na tomada de decisões; Realização após um período de aprendizagem.	Espaço para dimensão pedagógica; Função reguladora e pontual; Ênfase aos resultados.
3º GERAÇÃO	Forte influência de Cronback e Scriven; Clarificação de objetivos; Tomada de decisões.	Decisões baseadas em contexto; Espaço para envolvimento de diversos atores (professor, aluno, família).	Conhecimento cognitivo dos alunos; Orientação pedagógica; Revelação de estratégias;

4° GERAÇÃO	Superação dos procedimentos rígidos e normalizados; Propõe-se considerar a pluralidade da realidade.	Teorias construtivistas de aprendizagem; Diversidade dos métodos de ensino;	Formadora com aluno protagonista da regulação de sua avaliação; Função informativa para pais; Identificação de erros e dificuldades no processo.
------------	---	--	--

Fonte: ADAPTADO DE TROMPIERRE & FILHO (2012)

Afora o mapeamento das “estações avaliativas”, por assim dizer, os autores aludidos faziam referência a tipificações e funções de avaliação – a julgar pelos diferentes significados e sentidos cuja palavra recebera ao longo da história (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009; DIAS SOBRINHO, 2002; SAUL, 2015, RISTOFF, 2003) –. Ora, por se tratar de aspectos imprescindíveis ao nosso estudo, a julgar o intento de compreender as concepções docentes e rastrear práticas avaliativas exitosas, principiaremos um novo capítulo, cujo objetivo alvitrar por distinguir tipologias e funções da avaliação.

3. TIPIFICAÇÕES E FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Embora tenhamos visto cuja avaliação da aprendizagem apresente diferentes perspectivas ao longo da história – de acordo com sua divisão por gerações exibida no capítulo anterior –, entendemos que para sua efetivação e qualidade formativa dever-se-ia estar acompanhada de uma visão mais ampla (e elaborada) de educação, na qual ela tangencia todo o processo de ensino e as estratégias à aprendizagem, não assumindo uma e/ou outra característica, no entanto atendendo de maneira integral ao processo de educação escolar, o que não se dá de maneira isolada ou desconexa, mas na dinâmica e completude do complexo tecido formativo e suas múltiplas variáveis. À semelhança da noção de Haydt (2011, p. 217), quanto aos princípios e pressupostos da avaliação, os quais são:

- a) A avaliação é um processo contínuo e sistemático. Faz parte de um sistema mais amplo, que é o processo ensino-aprendizagem, nele se integrando. Por isso, ela não tem um fim em si mesma, é sempre um meio, um recurso, e como tal deve ser usada. Não pode ser esporádica ou improvisada. Deve ser constante e planejada, ocorrendo normalmente ao longo de todo o processo, para reorientá-lo e aperfeiçoá-lo;
- b) A avaliação é funcional, porque se realiza em função dos objetivos previstos. Os objetivos são o elemento norteador da avaliação. Por isso, avaliar o aproveitamento do aluno consiste em verificar se ele está alcançando os objetivos estabelecidos;
- c) A avaliação é orientadora, porque indica os avanços e dificuldades do aluno, ajudando-o a progredir na aprendizagem, orientando-o no sentido de atingir os objetivos propostos. Numa perspectiva orientadora, a avaliação também ajuda o professor a replanejar seu trabalho, pondo em prática procedimentos alternativos, quando se fizerem necessários;
- d) A avaliação é integral, pois considera o aluno como um ser total e integrado e não de forma compartimentada. Assim, ela deve analisar e julgar todas as dimensões do comportamento, incidindo sobre os elementos cognitivos e também sobre o aspecto afetivo e o domínio psicomotor. Em decorrência, o professor deve coletar uma ampla variedade de dados, que vai além da rotineira prova escrita. Para conseguir esses dados, deve usar todos os recursos disponíveis de avaliação (HAYDT, 2011 p. 217).

Como se nota, avaliação diz respeito a um processo complexo que compreende diferentes funções e não se finda na prática de selecionar, atribuir notas e classificar aprendizes, todavia torna-se ampla, alcançando desde o processo de aferir o ato de aprendizagem até seu papel de ferramenta para reorientação de práticas e promoção de melhorias ao processo educativo. Onde empregar um e/ou outro tipo de avaliação incidir-se-ia num reducionismo conceitual, provavelmente não alcançando práticas significativas ou mobilizações tão exitosas.

À vista disso os autores pioneiros da fenomenologia da avaliação da aprendizagem – os norte-americanos Daniel Stufflebeam e Benjamin Bloom, nos anos de 1960 e 1970, nos Estados Unidos da América do Norte –, propuseram tipificações, ou melhor, denominações as quais se encontram articuladas consoantes aos momentos de execução de uma ação pedagógica (LUCKESI, 2018).

Daniel Stufflebeam propôs quatro diferentes tipificações/denominações, sendo elas: a avaliação de contexto, de entrada, de processo e de produto. Percorramos o detalhamento de cada uma delas.

Contexto, entrada, processo e produto são quatro momentos de qualquer projeto de ação, nos quais – ou durante os quais- se poderá e se deverá praticar atos avaliativos. No caso, avalia-se o “contexto” de uma ação tendo em vista poder decidir por um projeto de ação, que responda às necessidades emergentes na determinada circunstância investigada. Avaliam-se as “entradas” – recursos – para a execução do projeto, tendo em vista tomar decisões pelos insumos significativos para atingir os resultados desejados. Avalia-se o “processo”, tendo em vista verificar se os resultados sucessivos obtidos no percurso da ação respondem às expectativas dos propositores e gestores do projeto, ou não; em caso negativo, a depender da decisão do gestor da ação, há a possibilidade de corrigir os rumos da ação. Por fim, avalia-se o “produto”, tendo em vista verificar se a qualidade do resultado final do projeto responde positivamente ao resultado desejado (LUCKESI, 2018 p.171).

Benjamim Bloom, por seu turno, estabeleceu três tipificações/denominações à avaliação, as quais granjearam notabilidade, na qualidade de: diagnóstica, formativa e somativa, sendo reconhecidas por Haydt (2011) e diversos outros autores, porém “[...] as denominações avaliação “diagnóstica”, “formativa” e “somativa” não constituem formas distintas e diferenciadas do ato de avaliar. Simplesmente indicam momentos diferentes de uma ação sobre os quais incidem os atos avaliativos [...]” (LUCKESI, 2018 p.173). Além das tipificações aludidas, recentemente tem sido instituída a avaliação mediadora, cuja ideia e sentido têm sido construídos como um modelo de superação e evolução na/da avaliação. Na continuidade detalharemos cada uma delas, dada sua relevância e repercussão para o campo escolar.

3.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A avaliação diagnóstica comumente antecede todas as outras, principalmente pelo fato de ser considerada a avaliação realizada para investigar os conhecimentos cujos aprendizes já possuem e que foram capazes de adquirir ou não, a fim de subsidiar os próximos passos a serem tomados em relação à aprendizagem. Rabelo (2009) dilucida ao mencionando cuja

[...] avaliação diagnóstica ou inicial faz um prognóstico sobre as capacidades de um determinado aluno em relação a um novo conteúdo a ser abordado. Trata-se de identificar algumas características de um aluno, objetivando escolher algumas sequências de trabalho mais bem adaptadas a tais características. Tenta-se identificar um perfil dos sujeitos, antes de iniciar qualquer trabalho de ensino, sem o que, com certeza, estaria comprometido todo o trabalho futuro do professor. O diagnóstico é o momento de situar aptidões iniciais, necessidades, interesses de um indivíduo, de verificar pré-requisitos. É antes de tudo, momento de detectar dificuldades dos alunos para que o professor possa melhor conceber estratégias de ação para solucioná-las. (RABELO, 2009 p. 72).

A explicação de Lemos e Sá, 2013 complementa a explanação de Rabelo (2009), quando comenta que a

[...] avaliação diagnóstica envolve descrição, classificação e determinação do valor de aspectos do comportamento. A prática diagnóstica busca verificar a presença e a ausência dos conhecimentos adquiridos, além de condições de aprendizagem que funcionem como pré-requisitos para que o aluno possa iniciar a aprendizagem a partir de determinado nível. Porém, nesse tipo de ação não há, necessariamente, a intervenção do professor para possíveis melhorias (LEMOS; SÁ, 2013 p.56).

A despeito de a avaliação diagnóstica compreender o sentido de identificar características as quais indiquem o nível de aprendizagem do/a educando/a, ela per se não é utilizada com a intenção de reorientar práticas que promovam a aprendizagem, mas apenas para nortear e descrever quais conhecimentos já foram adquiridos. Porém, como anota Luckesi (2011b, p. 291) “concluído o diagnóstico de um objeto de avaliação, há, na modalidade de avaliação de acompanhamento, ainda algo a ser feito: uma tomada de posição, que conduz a uma intervenção se necessária”. Portanto, após o educador conseguir identificar o nível de aprendizagem do educando através da avaliação diagnóstica, é necessário que haja uma tomada de decisão objetivando o avanço na direção da apropriação de novos saberes e potenciais aprendizagens. Nessa direção se faz indispensável pensar os processos, portanto os aspectos da avaliação formativa, cuja descrição se segue.

3.2 AVALIAÇÃO FORMATIVA

Entendida como aquela que ocorre durante todo o processo de aprendizagem, possui características de acompanhamento, orientação e reorientação preocupando-se em subsidiar o processo formativo – tanto em relação a ensinar quanto no que toca a aprendizagem –, não se preocupa (ou deveria se ocupar) com a utilização da nota, mas com a promoção de um contexto formativo o qual envolve educandos e educadores na construção e melhora dos

processos formativos. Se bem que, esclarece Hoffman (2018b, p. 19) cujo entendimento de muitos a respeito dessa tipificação/denominação de avaliação se reduz à [...] “questão processual dessa concepção, ou seja, acompanhar o aluno durante todo o processo em formação”. Para tanto, bastaria realizar “[...] uma série de testes parciais ao longo de um período”, explica a autora supracitada. Uma deformação conceitual cuja ação não condiz com a acepção de avaliação formativa, haja vista que

[...] avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem, com o fim de que o professor possa ajustá-lo às características das pessoas a que se dirige. Esse tipo de avaliação não tem uma finalidade probatória. Entre suas principais funções estão, as de inventariar, harmonizar, tranquilizar, apoiar, orientar, reforçar, corrigir etc. É uma avaliação incorporada no ato do ensino e integrada na ação de formação. É uma avaliação que contribui para melhorar a aprendizagem, pois, informa ao professor sobre o desenvolver da aprendizagem e ao aluno sobre os seus sucessos e fracassos, o seu próprio caminhar. Assim, proporciona segurança e confiança do aluno nele próprio; feedback ao dar rapidamente informações úteis sobre etapas vencidas e dificuldades encontradas; diálogo entre professor e aluno, bem fundamentado em dados precisos e consistentes (RABELO, 2009 p. 73).

Observa-se cujo ponto forte da avaliação formativa se encontra na relação dialógica entre professor e aluno e no comprometimento do educador com o processo formativo, donde se vale de diversas estratégias de modo a mobilizar o educando, de acordo com suas necessidades e peculiaridades – cognoscentes, culturais e sociais –. Torna-se, ademais, numa ferramenta de feedback para o professor, subsidiando não só as idiossincrasias das aprendizagens, mas, além disso, a identificação de possíveis deficiências do ensino, possibilitando, com efeito, uma reorientação da prática pedagógica – malgrado alguns docentes não admitam essa necessidade, tampouco se agradem em ouvi-la.

Contudo consiste-se numa tipificação de avaliação cuja principal função reside em ajustar o processo de ensino-aprendizagem, ensejando com que tanto discentes quanto docentes reflitam sobre seus resultados e práticas, como resultado possam reorientá-los e conseqüentemente superar seus pontos frágeis, suas dificuldades sem finalidade seletiva, ao passo de cumprir função formativa a qual, segundo Haydt (2011), refere-se em verificar se os objetivos foram atingidos e proporcionar novas situações de aprendizagem as quais possibilite o alcance e êxito dos/as discentes, até que se possa traduzi-lo em um conceito ou nota, não incorrendo em reduzi-la a isso, como veremos no próximo subtópico.

3.3 AVALIAÇÃO SOMATIVA

Em relação à avaliação somativa sua principal função corresponde a detectar o nível de rendimento do aprendiz mediante às análises pontuais e somatórios, as quais permitem uma classificação de acordo com seu nível de aprendizagem, geralmente empregada ao final do processo. No entender de Rabelo (2009),

[...] avaliação somativa normalmente é uma avaliação pontual, já que, habitualmente, acontece no final de uma unidade de ensino, de um curso, um ciclo ou um bimestre, etc., sempre tratando de determinar o grau de domínio de alguns objetivos previamente estabelecidos. Propõe fazer um balanço somatório de uma ou várias sequências de um trabalho de formação. Às vezes pode ser realizada em um processo cumulativo, quando um balanço final leva em consideração vários balanços parciais. Faz um inventário com o objetivo social de pôr à prova, de verificar. Portanto, além de informar, situa e classifica. Sua principal função é dar certificado, titular (RABELO, 2009 p.72).

Em outras palavras, trata-se de uma tipificação com foco quantitativo, com a qual se formula notas e conceitos aos estudantes, exigindo “vigilância pedagógica” e coerência epistêmica – pois não diz respeito a um acerto de contras ou um mecanismo de controle/punição, ou ao menos não deveria sê-lo – em virtude do risco de assumir um caráter classificatório e excludente, em conformidade com a ponderação de Hoffman (2018a p. 58) “notas e conceitos, em muitos casos, são superficiais e genéricos em relação à qualidade do desempenho escolar dos alunos”. Corresponde a um tipo de avaliação muito empregada (e mal-compreendida) na escola, sendo alvo de muitas críticas, pois se circunscreve ao momento final do processo de aprendizagem destinado e a ideia de conferir uma nota, conforme adverte Hoffman (2019):

Quando a ação de avaliar do professor é limitada a corrigir tarefas e a dar notas/conceitos, o processo educativo se desenvolve em momentos estanques, sem elos de continuidade, desconectados em termos de progressão na construção do conhecimento (HOFFMAN, 2019 p.90).

Sob tal perspectiva além de não subsidiar a progressão do conhecimento, acaba por se tornar uma avaliação de cunho classificatório, por vezes se convertendo em mecanismo de controle/punição, em razão de se reduzir à classificação das notas e resultados obtidos ao final do processo – muitas vezes sem sequer saber nada a respeito dos recursos e resultados do processo –, sendo, portanto, um método enraizado na visão de escola tradicional, na qual avaliar se consistia numa ferramenta de exclusão e regressão da educação (HAYDT, 2011). Não se está afiançando com isso, não ser recomendável ou necessário seu emprego, haja vista a própria

dinâmica de medidas ou métricas presentes no sistema escolar, a questão central, ou melhor, o risco, repousa na concepção com a qual é utilizada e o modo cujos efeitos são conduzidos, ao passo que não se transformem num delírio classificatório ou meros mecanismo de controle/punição. Eis, portanto, a relevância do equilíbrio e das intervenções pedagógicas, à semelhança da concepção (mediadora) a qual será descrita doravante.

3.4 AVALIAÇÃO MEDIADORA

A avaliação mediadora diz respeito a uma acepção ou tipologia mais recente de avaliação cuja principal função, considerando as características e peculiaridades de todas as outras funções avaliativas, refere-se superar o viés linear e classificatório das práticas avaliativas em que avaliar seja “dinamizar oportunidades de autorreflexão pelo acompanhamento permanente do professor que incitará o aluno a novas perguntas e questionamentos a partir de respostas e hipóteses formuladas” (HOFFMAN, 2019 p. 30).

Além do que, corresponde a uma concepção avaliativa na qual há a necessidade do acompanhamento criterioso dos processos formativos e zelos com os/as aprendentes, valendo-se de ferramentas e estratégias diversificadas as quais avalizem o acompanhamento de todo o processo, não se resumindo a mera utilização de instrumentos e se refira a eles como “avaliar”, pois,

o processo avaliativo é complexo e longitudinal, envolve o acompanhamento individual, a reflexão pedagógica e a ação mediadora do professor. Um processo que se efetiva no dia a dia da sala de aula por meio de múltiplos instrumentos pedagógicos de testagem e de registros significativos (HOFFMAN, 2019 p. 72).

Uma proposta de avaliação mediadora requer situá-la no interior de toda a complexidade do processo de aprendizagem, sem considerá-lo a partir de tempos fixos ou critérios pontuais e rigorosos, mas que tenha em vista a superação e evolução dos/as aprendizes (nutrindo a cultura/apreço pelo estudo/conhecimento) devendo, portanto, enxergá-los como parte e definidores do processo. Conforme postula a expoente do termo, ao dilucidar cuja avaliação mediadora consiste em “ação, movimento, provocação, a busca de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa, professores e alunos buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as, transformando-as” (HOFFMAN, 2019 p.88).

Na tentativa de recapitular as diferentes tipificações arroladas ao longo do capítulo percorramos a formulação de Rabelo (2009), a qual se adaptou (em formato de quadro) para elucidar o conteúdo explanado.

Quadro 2 - Classificações da Avaliação

PERÍODOS	TIPOS	OBJETIVOS	INTERESSES	BUSCAS
Início	Diagnóstica	Orientar Explorar Identificar Adaptar Predizer	Aluno enquanto produtor	A avaliação busca conhecer, principalmente as aptidões, os interesses e capacidades e competências enquanto pré-requisitos para futuros trabalhos
Durante	Formativa	Regular Situar Compreender Harmonizar Tranquilizar Apoiar Reforçar Corrigir Facilitar Dialogar	Aluno enquanto atividades, processos de produção	A avaliação busca informações sobre estratégias de solução de problemas e das dificuldades surgidas
Depois	Somativa	Verificar Classificar Situar Informar Certificar Pôr à prova	Aluno enquanto produto final	A avaliação busca observar comportamentos globais, socialmente significativos, determinar conhecimentos adquiridos e, se possível, dar um certificado
Contínua	Mediadora	Acolher Oportunizar Refletir Dialogar Problematizar Reorganizar Promover Transformar	Relação dialógica entre professor e aluno	A avaliação busca, a partir da observação dos percursos individuais de aprendizagem, uma ação docente crítica e reflexiva visando uma adequada intervenção pedagógica

FONTE: Adaptada de RABELO (2009)

Em síntese, ao longo do capítulo expusemos as tipificações dadas à avaliação, a luz da noção de alguns estudiosos do campo – considerando suas funções intimamente conectadas ao tempo e contexto no qual se inscrevem –. Observamos, além disso, aspectos (vantagens e desvantagens) de cada uma delas, haja vista a complexidade do ato de avaliar a aprendizagem, razão pela qual autores/as sinalizam para imperativa demanda de ressignificação ou reconceptualização da avaliação, sem, no entanto, preferir uma tipificação, desmerecendo outra. Mesmo porque, argumenta Luckesi (2018) existir gestões de ações diagnósticas, formativas, somativas e mediadoras, mas não uma avaliação diagnóstica, formativa, somativa, mediadora, etc. Donde o ato de avaliar é subsidiário de decisões, as quais são tomadas por quem ele chama

de “gestor da ação” o qual pode ser o avaliador, o professor, ou até mesmo a mesma pessoa exercendo ambas as funções. Importa, no entanto, cujo ato de avaliar esteja a serviço de um projeto formativo maior, não se bastando per se, pois, “[...] o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação [e da educação], com uma consequente decisão de ação (LUCKESI, 2011a, p. 52).

Alinhado, de algum modo a esse entendimento, Libâneo (2006, p. 195), adverte para o equívoco de “[...] rejeitar as medidas quantitativas de aprendizagem a favor das qualitativas”, pois, de acordo com o referido autor, as dimensões quantitativas e qualitativas devem ocorrer de forma mútua e retroalimentativas. Seguindo essa noção Fernandes (2004), chama à atenção para a “inevitabilidade da convivência”, cuja “avaliação psicométrica e a avaliação alternativa (autêntica, educativa ou contextualizada) estão a evoluir e a conviver sob muitas formas num número aparentemente crescente de sistemas educativos”. Ponto de vista compartilhado por outros/as pesquisadores. (KELLAGHAN E MADAUS, 2002, 2003; KELLAGHAN E MADAUS, 2003; KELLAGHAN E STUFFLEBEAM, 2003; MADAUS et al, 2000; MISLEVY et al, 2003).

Contudo o fino equilíbrio/alinhamento entre concepção e prática avaliativa não corresponde a uma tarefa (ou expansão teórica) fácil, já que os modos de agir em torno das práticas decorrem de experiências herdadas, construídas e modeladas, em geral, sob moldes dos exames escolares. Portanto, afora superar práticas classificatórias e seletivas, faz-se imprescindível fomentar reflexões e mudanças conceituais, haja vista o fato de tacitamente ao emprego de instrumentos e/ou recursos existir crenças e convicções (deformadas), tal-qualmente advertiu Hoffman (2018a p.18) frisando: “mudanças essenciais em avaliação dizem respeito à finalidade dos procedimentos avaliativos e não, em primeiro plano, às mudanças de tais procedimentos”.

Não sem razão o objetivo deste estudo reside em perscrutar e cotejar as concepções docentes a respeito do ato de avaliar, de igual modo perscrutar averiguar suas implicações para o trabalho docente no ensino fundamental (anos iniciais), a fim de se pensar a relação entre formação, avaliação da aprendizagem e eventuais práticas consideradas bem-sucedidas (ou exitosas) na visão das participantes da pesquisa. No próximo capítulo descreveremos os aspectos metodológicos pelos quais a pesquisa se organizou cientificamente.

4 - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Em meados da década de 1980 – ainda século XX, cabe realçar – ocorre o lançamento de um importante aporte teórico para o campo da produção de pesquisas em Educação, trata-se da obra intitulada: Pesquisa em Educação - abordagens qualitativas, de autoria das professoras Hermengarda Lüdke e Marli André¹⁰ (1986).

Dentre muitos contributos sobre os quais a obra oferece, destaca-se o debate inicial em relação à repercussão e a popularização do termo pesquisa, do mesmo modo que as distintas acepções para vida social presentes nele (lê-se no emprego do termo pesquisa). A despeito de em princípio denotar uma (ilusória) prerrogativa, há muitos riscos tácitos neste (por suposto) reconhecimento e ascensão do “fenômeno científico” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Não sem razão, na continuidade do livro as autoras supracitadas enfatizam uma advertência a respeito do uso ambíguo e de certo modo vulgarizado que essa propagação engendrou, vejamos o que anotam “[...] A palavra pesquisa ganhou ultimamente uma popularização que chega por vezes a comprometer seu verdadeiro sentido” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.1).

A questão torna-se ainda mais complexa, na medida em que o alastramento de uma acepção estreita e depauperada da compreensão da pesquisa ocorre junto ao processo de escolarização, como bem explanaram as autoras em questão, ao avisarem que “no âmbito do ensino de nível elementar e médio, tem-se usado e abusado, do tema [pesquisa] de maneira a comprometê-lo, quem sabe para sempre na compreensão dos estudantes”. Seguem a explicação “[...] A professora pede para os alunos “pesquisarem” determinado assunto e o que eles fazem, em geral, é consultar algumas ou apenas uma obra [nos dias atuais o Google], do tipo enciclopédia, onde coletam as informações para pesquisa” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.1 – grifo nosso).

Introduzidos dessa maneira ao mote, via de regra, passam a conceber pesquisa na qualidade de uma simples consulta, ou coleta de informação, quando muito, pontual e por vezes descontextualizada. Não raro, sem subsídio de uma fonte [científica, filosófica, jornalística ou artística] fidedigna. Malgrado, seja uma atividade que possa suscitar/mobilizar um conjunto de atributos formativos, ela não revela as dimensões e os teores de uma pesquisa, visto que “esse

¹⁰ A propósito da alusão à obra, registramos uma singela e justa homenagem à professora Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, cujo decesso ocorrera em 05/01/2021. Tratava-se de uma das pesquisadoras mais respeitadas do país, no campo da Educação. Sua experiência, ética e compromisso com a formação humana tornaram-se importante referência para nós, especialmente para consecução deste trabalho. Seu legado será sempre lembrado!

tipo de atividade, embora possa contribuir para despertar a curiosidade ativa da criança e do adolescente, não chega a representar verdadeiramente o conceito de pesquisa” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.1).

Muito bem, mesmo diante desse cenário ardiloso antes exposto, resolvemos realizar um empreendimento científico, inclusive para poder (cientificamente e politicamente) rechaçá-lo e sinalizar outras perspectivas para se pensar a pesquisa na instituição escolar, bem como sua relevância para formação e o desenvolvimento docente. Para tanto, procuramos examinar as trajetórias formativas e modo com o qual elas repercutem tanto na concepção das professoras sobre avaliação quanto suas implicações à organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental¹¹ (anos iniciais). Do mesmo modo pretendemos “cartografar” práticas avaliativas e experiências cujas entrevistadas consideram prósperas, igualmente saber por qual razão – ou razões – consideram-na exitosa.

Diferentemente da concepção de pesquisa circunscrita ao ideário da consulta, nossa iniciativa científica assentar-se-á sob uma acepção rigorosa e laboriosa, por assim dizer, do exercício de produzir conhecimento, visto que “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.1).

Na continuação descreveremos a natureza da pesquisa empregada na investigação.

4.1 - A PESQUISA QUALITATIVA

A escolha precisa de uma metodologia de pesquisa figura, na maior parte dos casos, em um desafio para um/a pesquisador/a. Deve-se considerar a complexidade de elementos que

¹¹ A Educação Básica encontra-se formada pelos níveis: Infantil, Fundamental e Médio, não havendo desagregação do Fundamental para fins de concepção e organização do ensino. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394), de 1996, não há nada que diferencie, separe ou especifique os cinco primeiros anos dos quatro últimos (BRASIL, 1996). Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB), fala-se em “etapas da Educação Básica e suas fases” (Art. 18, § 2º). Um pouco mais adiante (Art.23), diz que o Ensino Fundamental “tem duas fases sequentes com características próprias, chamadas de anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos” (BRASIL, 2010). Alguns estudos (MANSUTTI et al., 2007) falam em ciclo I e ciclo II do Ensino Fundamental. Como a LDB torna facultativo aos sistemas de ensino a possibilidade de organizar esse nível de ensino em ciclos (parágrafo 1º, Art. 32), incidindo em um cenário muito diverso entre os estados da federação, nesta pesquisa serão adotados os termos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou Ensino Fundamental I, ou mesmo fase de ensino, ou, ainda, simplesmente, segmento/etapa, de maneira que se evite repetir sempre as mesmas palavras.

compõem as diferentes tipologias de pesquisa e as distintas matrizes epistemológicas, a partir das quais as investigações científicas são concebidas, para cujo êxito é fundamental a adequação metodológica, uma vez que ela é o sustentáculo de um trabalho dessa natureza.

À vista disso, quando esboçávamos o percurso metodológico com que pretendíamos desenvolver este trabalho, definiu-se que a abordagem qualitativa seria a melhor forma de analisar os dados cotejados pela investigação, assim como estabelecer relações e inferências sobre eles, uma vez que tal modalidade nos confere a possibilidade de observar/compreender os valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões sobre fatos e processos particulares e específicos dos indivíduos e grupos em que estão inseridos (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Mesmo cientes de que a perspectiva qualitativa adequar-se-ia à natureza do estudo, fez-se indispensável ampliar e elucidar as dimensões que a envolvem, já que muitas são as áreas de conhecimento científico que se apropriam e/ou fazem alusão à pesquisa qualitativa, de acordo com Chizzotti (2003, p. 222):

Diferentes orientações filosóficas e tendências epistemológicas inscrevem-se como direções de pesquisa, sob o abrigo qualitativo, advogando os mais variados métodos de pesquisa, como entrevista, observação participante, história de vida, testemunho, análise do discurso, estudo de caso, e qualificam a pesquisa como pesquisa clínica, pesquisa participativa, etnografia, pesquisa participante, pesquisa-ação, teoria engendrada (Grounded Theory), estudos culturais etc.

Ao mencionar os benefícios de uma pesquisa qualitativa, Sampieri; Collado; Lucio (2013, p.102) ressaltam que se trata de investigações que pretendem analisar informações de maneiras independentes “ou conjunta sobre os conceitos ou as variáveis a que se referem. Logo, podem integrar as medições ou informação de cada uma das variáveis ou conceitos para dizer como é e como se manifesta o fenômeno de interesse”.

Pode-se, então, afirmar que, ao eleger a abordagem qualitativa, o pesquisador/a volta-se para a busca do significado das coisas, porque este tem um papel organizador nos seres humanos. Aquilo que as “coisas” (fenômenos, manifestações, ocorrências, fatos, eventos, vivências, ideias, sentimentos, assuntos) representam oferece “molde” à vida das pessoas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Num outro nível, os significados que as “coisas” ganham passam também a ser partilhados culturalmente e, assim, organizam o grupo social em torno dessas representações e simbolismos (CHIZZOTTI, 2003).

Ora, se há, portanto, várias tendências epistemológicas sob a denominação qualitativa, ao abrigo dos mais variados métodos de pesquisa, tornam-se imperativo que haja um

delineamento mais preciso que confira adequabilidade aos procedimentos adotados ao longo de nosso estudo (os detalhes constam nos tópicos subsequentes), tal e qual confiabilidade científica, a fim de que as análises, associações e ilações sejam coerentes com o mesmo.

Nesse sentido, diferentemente da perspectiva quantitativa – na qual a validade do estudo passa pelo crivo de sua réplica, isto é, sua validação decorre da padronização dos procedimentos, ao passo que seja possível produzi-lo fielmente – sob o prisma qualitativo “cada estudo é, por si só, um desenho de pesquisa” figurando como “peças artesanais do conhecimento”, “feita a mão”, na medida das circunstâncias. Com efeito, carece de assertividade em sua abordagem (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 497). O próximo subtópico será dedicado a detalhar o desenho do estudo.

4.1.1 - O ENFOQUE NARRATIVO DO ESTUDO

No âmbito das pesquisas qualitativas “o termo *desenho* adquire outro significado diferente daquele que tem dentro do enfoque quantitativo, principalmente porque as pesquisas não são minuciosamente planejadas e estão sujeitas às circunstâncias de cada ambiente ou cenário específico” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 497). Sob o olhar qualitativo o termo desenho “se refere à ‘abordagem’ geral que iremos utilizar no processo da pesquisa” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 497). Segundo os autores aludidos, há quem prefira em substituição à abordagem, ou desenho, denominar de marco interpretativo.

Quanto aos desenhos nos domínios qualitativos, não há neles exatidão – apesar de desconfiarmos que em nenhum deles possa existir a famigerada precisão, no limite, talvez, o que pode haver é a diminuição da chance de equívocos interpretativos –, mesmo porque, sua circunscrição passa por um conjunto de fatores e variantes que interferem em sua composição, lembrando que “o contexto ou ambiente [interfere e] pode evoluir com o passar do tempo, tornando cada estudo único” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 497).

Apesar de não ser possível falar de precisão nas diversas tipologias de desenhos qualitativos, de modo genérico, constatam-se cinco abordagens, quais sejam: a) Teoria Fundamentada; b) Etnográfico; c) Narrativo; d) Pesquisa-ação; e) Estudo de Caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Para fins de nosso estudo, optar-se-á pelo enfoque narrativo. Trata-se de uma perspectiva “que fornece estrutura para entender o indivíduo ou grupo e escrever a narrativa – contextualizando a época e o lugar onde a pessoa ou o grupo viveu ou, ainda, onde as experiências e os eventos ocorreram” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 509). Sob a

compreensão de Creswell (2007) o desenho narrativo por vezes figura na qualidade de um esquema de pesquisa, do mesmo modo que uma espécie de intervenção, já que ajuda a pensar em questões que não eram claras ou conscientes. Fornece igualmente, segundo esse importante pesquisador, um quadro microanalítico.

Na sequência, os objetivos de nosso estudo serão apresentados, muito embora eles estivessem “diluídos”, de certa maneira antes, contudo, faz-se imperioso que sejam pontualmente explicitados, evitando assim, que haja ambiguidades a seu respeito.

4.2 - OBJETIVO GERAL DA PESQUISA

Perscrutar as trajetórias formativas e modo com o qual elas repercutem tanto na concepção das professoras sobre avaliação quanto suas implicações à organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental (anos iniciais). Do mesmo modo pretendemos “cartografar” práticas avaliativas e experiências cujas entrevistadas consideram prósperas, igualmente saber por qual razão – ou razões – consideram-na exitosa. Dito isso, o estudo objetivou analisar as concepções docentes quanto à avaliação, na tentativa de compreender seu papel na organização do trabalho pedagógico desenvolvido no ensino fundamental (anos iniciais). De igual modo cotejou práticas avaliativas bem-sucedidas, segundo a percepção das depoentes e os motivos pelos quais as consideram favoráveis.

4.2.1 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para além do objetivo geral firmou-se os seguintes aspectos específicos:

➤ Apresentar de modo panorâmico – a produção (e tendência) científica relativa à Avaliação em Educação, publicada em periódicos eletrônicos de maior impacto na área da Educação no período entre 2010 e 2019, com um recorte às produções relativas à avaliação da aprendizagem, a fim de compreender a complexa organização do campo de estudos sobre avaliação e suas implicações para o contexto escolar;

➤ Estabelecer correlações entre os relatos referentes às práticas avaliativas e as tendências cuja literatura indicou, aproximando as concepções descritas à geração avaliativa segunda a qual elas se aproximavam;

No tópico que segue trataremos das particularidades envolverão as entrevistadas.

4.2.2 - O PÚBLICO-ALVO DO ESTUDO

A assertividade na seleção do público que participará do estudo consiste num passo decisivo para a eficácia do mesmo, em outras palavras, definir a amostragem corresponde a uma decisão muito importante, dado que revela a credibilidade metodológica de uma investigação (MORSE, 2000, 2008; MINAYO, 2012).

A literatura especializada que versa a respeito de estudos qualitativos, recomenda cuja seleção da amostragem deva estar vinculada à dimensão do objeto epistemológico da pesquisa, por sua vez, articulada com a escolha do grupo que será entrevistado e acompanhado ao longo da observação (MINAYO, 2017).

À vista disso, definiram-se dois critérios para escolha da amostragem, a saber: o primeiro que as depoentes fossem graduadas em Pedagogia (ou outros cursos com a mesma equivalência, por exemplo, Normal Superior), posto que, objetiva-se examinar a formação inicial, notadamente no que concerne à avaliação; além disso, que estejam atuando profissionalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, em razão de que almejamos verificar propostas avaliativas realizadas na referida etapa de ensino.

Aceitaram participar da pesquisa dez (10) professoras, cujas características atenderam aos critérios arrolados. A escolha dos/as participantes deu-se por conveniência, sendo as mesmas selecionadas de modo aleatório e em razão da facilidade de acessá-las (SAUNDERS; TOWNSEND, 2019). Reiteremos a questão do quadro pandêmico (decorrente da COVID-19) – já aventado na introdução do trabalho – cujos efeitos remodelaram o alcance e o planejamento da investigação, não sendo possível adentrar as unidades escolares para examinar a avaliação da aprendizagem e suas correlações com a organização do trabalho pedagógico (proposta didático/metodológica), o espaço físico escolar, o projeto político-pedagógico e as diretrizes institucionais para pensá-las. Em razão dessa conjuntura delimitamos os dados aos relatos docentes. Em que pesem os limites, tentando, a partir deles, estabelecer relações entre as trajetórias formativas e modo com o qual elas repercutem tanto na concepção das professoras sobre avaliação quanto suas implicações à organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental (anos iniciais), *pari pasu* mapear possíveis práticas avaliativas e/ou experiências cujas entrevistadas consideram prósperas.

As identidades das participantes foram suprimidas em respeito às entrevistadas e em virtudes de questões éticas envolvendo pesquisas com seres humanos. Empregou-se a sigla P1, P2 e assim sucessivamente, cujo “P” corresponde à inicial do pronome de tratamento “Professor/a”. Todas demonstraram concordância anuindo o termo de consentimento livre e

esclarecido. A pesquisa recebeu aprovação do comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Lavras (UFLA), segundo parecer: 5.013.254. As minúcias da trajetória formativa delas serão detalhadas durante a análise dos dados, isto é, no quinto capítulo. Oportuno esclarecer cujo encerramento da amostragem pautou-se na percepção da saturação ou repetição no teor dos depoimentos. Trata-se de um entendimento consoante a noção de Denzin e Lincoln (2005), na qual orientam a suspensão de novos participantes quando os dados obtidos passam a apresentar, na avaliação do pesquisador, certa redundância ou repetição.

A fim de tornar conhecida a condução das entrevistas, a próxima subseção tratará desse assunto.

4.2.3 - OBSERVAÇÕES A RESPEITO DAS ENTREVISTAS

A entrevista figura como instrumento básico para coleta de dados em estudos sob orientação qualitativa. Não incorreríamos em nenhum exagero afirmar que a entrevista traduz o apogeu de uma pesquisa assentada sob os pressupostos qualitativos, com desenho narrativo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Elas (lê-se as entrevistas) são classificadas em: estruturada (fechada); semiestruturada (dirigida, conquanto com abertura para novas questões eclodirem ao longo do diálogo); ou não estruturadas (abertas), consoante a (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Para fins de nossa pesquisa, adotamos o procedimento da entrevista semiestruturada, na medida em que, embora haja o suporte de um roteiro com questões previamente definidas, seu teor permitirá o acréscimo de novas perguntas caso exista a necessidade (BONI; QUARESMA, 2005).

O desenvolvimento das entrevistas transcorreu via plataforma digital “Google Meet” a qual nos permitiu – mediante autorização das entrevistadas – a gravação e o registro. Além disso, um backup de segurança afora os cuidados sanitários.

Em termos operacionais iniciamos o processo explicando a maneira como a mesma transcorreria, ressaltando cujo interesse não se recaia sobre o maniqueísmo do certo, ou errado, mas, importa a trajetória sobre a qual ela se constituiu na condição de professora, igualmente o modo como concebe (epistemologicamente) e desenvolve práticas avaliativas destinada aos anos iniciais do ensino fundamental.

Depois de concluída a entrevista encaminhamos (via empresa de postagem), uma singela lembrancinha a cada uma das depoentes como expressão de gratidão, pois com

generosidade nos concederam seu tempo, partilhando saberes, dores e (dis)sabores da carreira docente e da arduosa tarefa de avaliar a complexidade humana.

Empós as entrevistas, efetuamos a transcrição “bruta”, porém notou-se a necessidade de se textualizar o material transcrito, sem, no entanto, alterar seu conteúdo, ou seja, seu sentido e significado. O tempo total para a realização de todas as entrevistas, registrado em nossas gravações, somou 9 horas, 38 minutos e 5 segundos (9:38’5’’).

A seguir apresentaremos a conjuntura, ou melhor, o cenário epistemológico cujo quadro ensejou nossa proposta investigativa.

4.3 - A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

Como vimos abordando nos capítulos anteriores, a avaliação da aprendizagem trata-se de uma temática desafiadora e mal compreendida por atores envolvidos no processo, em especial, por professores. Tal cenário permeia desde a formação até a prática docente, nessa conformidade ainda que exista aspectos de uma avaliação formativa na esfera analisada, todavia observamos a conservação de uma visão restrita das práticas avaliativas, inscrita na condição de sinônimo de medida. Embora tenhamos observado um numeroso quantitativo de produções sobre a avaliação, no geral, revela-se à perspectiva da avaliação como: controle, somativa e classificatória, aparecendo como uma realidade presente e retratada em diversas pesquisas, denunciando assim, que ainda há uma forte permanência dessa prática nos contextos escolares, de acordo com o estudo de Anache e Resende (2016) professores planejam ainda avaliações próximas ao contexto e realidade padronizada, segundo certa idealização em relação aos estudantes do ensino regular, ademais evidenciou cujo diálogo com professores a respeito do tema encontra forte resistência.

Partindo da compreensão de que avaliar não se finda ao ato de examinar e atribuir notas, correspondendo a um modelo seletivo /que considera somente aspectos cognitivos e tendo em vista que, “o ser humano é uma totalidade afetiva, social, motora-corporal e cognitiva. Todas essas dimensões devem ter igual importância na sua formação” (RABELO, 2009, p.14). Por certo, a avaliação no âmbito escolar, deve acontecer de forma intencional com vista na promoção da aprendizagem, mas que considere o ser em sua totalidade com foco no processo e não somente como um produto. Deve ser um processo dialógico que permita o diagnóstico, mas principalmente a reflexão e a ação que se faz a partir dele de forma que o professor possa agir reflexivamente observando suas práticas em sala de aula, os métodos que utilizam e se

estes possibilitam melhoria e aprendizagem. No entanto, fazer a dissociação da avaliação escolar de processos quantitativos que se apoia a memorização e repetição de conteúdo, como observado, tem se mostrado um grande desafio para os educadores.

Em razão dessa conjuntura, a pesquisa configura-se como um importante contributo tanto para a formação de professores quanto para a comunidade acadêmica interessada na temática em questão, de forma que, ao investigar concepções docentes quanto à avaliação e cotejar práticas avaliativas bem-sucedidas apontará para mudanças teórico-metodológicas, a começar pelo conhecimento e reflexão da finalidade do ato de avaliar e de todo o processo que dele decorre, a contar pelo professor, o principal desencadeador da ação. Contudo, a pesquisa é uma contribuição e um convite do presente com vistas a romper com o atual cenário avaliativo na educação provocando a mudança do futuro, valendo-nos das palavras de Luckesi (2018, p. 118) “nossos procedimentos não produzirão modificações na vida humana, individual ou coletiva, de hoje para amanhã, mas será significativa no amanhã como futuro. E, certamente que não chegaremos ao futuro, caso não invistamos no agora”.

Para formular as categorias analíticas e analisar os dados erigidos empregaremos à técnica de triangulação dos dados, a qual será detalhada na continuidade.

4.4 - SOBRE O MÉTODO DE ANÁLISE POR TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

Para Denzin e Lincoln (2000) a triangulação diz respeito à conjunção de metodologias diferentes para analisar o mesmo fenômeno, de modo a consolidar a construção de conjecturas. Para eles, trata-se de uma alternativa qualitativa para a validação de uma pesquisa que, ao utilizar múltiplos métodos de pesquisa, assegura a compreensão mais profunda do fenômeno investigado. Nessa sequência de reflexão, nota-se a existência de distintas concepções em relação à triangulação, por efeito disso, Zappellini e Feuerschütte (2015, p. 246) propõem uma elucidativa tabela cujo teor sintetiza as diferentes acepções empregadas a essa técnica científica, vejamo-la de agora em diante:

Tabela 5 - Sistematização das concepções de triangulação

Autor(es)	Conceito
Denzin (1970) Denzin e Lincoln (2005)	Combinação de metodologias diferentes para analisar o mesmo fenômeno, de modo a consolidar a construção de teorias sociais
Patton (2002)	Combinação de diferentes fontes e métodos de coleta de dados
Davidson (2005)	Combinação de diferentes fontes e métodos de coleta de dados, em que a análise desses dados é feita em conjunto, e não considerando dados individuais
Flick (2009a; 2009c; 2013)	Combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, ambientes, períodos de tempo e perspectivas teóricas para lidar com um fenômeno. Estudo de um tema e um problema de pesquisa com base em duas perspectivas privilegiadas, assumindo diferentes visões a respeito da questão de pesquisa e combinando diferentes tipos de dados sob a mesma abordagem teórica para a produção de mais conhecimento do que seria possível com base em uma só perspectiva
Stake (2005; 2011)	Método que utiliza dados adicionais para validar ou ampliar as interpretações feitas pelo pesquisador, adotando diferentes percepções para esclarecer o significado por meio da repetição das observações ou interpretações

Fonte: Zappellini e Feuerschütte (2015, p. 246)

Com base na compilação apresentada, pode-se inferir que a técnica em questão propõe uma combinação de procedimentos metodológicos, em outras palavras, trata-se de uma “estratégia de pesquisa que se apoia em métodos científicos testados e consagrados, servindo e adequando-se a determinadas realidades, com fundamentos interdisciplinares” (GOMES, et al., 2010, p. 71).

No interior dela, trabalha-se com categorias a serem investigadas que podem ser, ou não predefinidas, a depender do interesse, ou contingência do/da pesquisador/a em relação ao mote investigado. Se optar por definições prévias de categorias, após a coleta de dados estas classificações poderão ser revistas, ou ainda formuladas nesta etapa da pesquisa e não previamente.

Por efeito, no primeiro processo interpretativo, deve-se realizar “uma valorização fenomênica e técnica dos dados primários, em si mesmos e à exaustão” (GOMES et al., 2010, p. 185). Posteriormente, num segundo movimento analítico, as narrativas orais são “contextualizadas, criticadas, comparadas e trianguladas” (GOMES et al., 2010, p. 185).

Cabe destacar que a organização do primeiro processo interpretativo ocorre mediante três etapas: 1) preparação e reunião dos dados; 2) a avaliação da qualidade e, por último, 3) a elaboração de categorias de análise.

Sendo assim, entendemos cujas diretrizes básicas de uma Pesquisa Qualitativa, somadas às particularidades da Abordagem Narrativa como procedimento para a coleta das fontes orais

e a Triangulação na qualidade de Método para análise dos dados, mostraram-se pertinentes e eficientes ao contexto de nossa investigação.

Muito bem, após expormos a estrutura metodológica do estudo, dedicar-nos-emos o próximo capítulo para expor e examinar os dados coletados.

5. ANÁLISE DOS DADOS REVELADOS

Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.

José Saramago (1995)

Nos capítulos precedentes expusemos num primeiro momento um estudo de revisão sistemática de literatura, apresentando a produção científica relativa à Avaliação em Educação, posteriormente fez-se um lacônico exercício contextual historiográfico – sem, no entanto, a pretensão de um rigor historiográfico, dado à extensão que a noção evoca na conjuntura social na qual se inscreve – pelo qual se exhibe os movimentos e suas nuances relativas ao entendimento do ato de avaliar, observando sua constituição até dias de hoje, bem como seus influenciadores, de modo a compreendermos, de algum modo, sua evolução histórica, influências e superações.

Na continuidade discorreu-se sobre as principais tipificações da avaliação, vistas no âmbito escolar, suas características e sua relação com a prática avaliativa do professor, possibilitando, com isso, situar ainda que parcialmente a conotação epistêmica e as perspectivas com as quais à avaliação tem sido concebida nos dias de hoje.

Em seguida descrevemos os aspectos metodológicos sobre os quais a investigação repousou, de modo a compreender o caminho (heurístico) pelo qual se organizou e desenvolveu a pesquisa – qualitativa, sob um desenho narrativo –. Em razão desse decurso percorrido têm-se os resultados cuja pesquisa cotejou.

Muito bem, nesta seção expô-lo-emos os dados erigidos nos reportando às entrevistas realizadas, procurando estabelecer relações e ilações com todo o marco teórico já aludido, ao passo de nos possibilitar perscrutar os relatos compartilhados pelas pesquisadas. O teor narrativo permite, de algum modo, depreender o modo com o qual a profissão docente vem sendo constituída ao longo da trajetória vivida por essas docentes, com efeito, implicam na concepção relativa à avaliação – fito central de nosso estudo – desde experiências provenientes da educação básica, passando pela formação inicial e as diferentes dimensões da continuada, cujos efeitos incidem no desenvolvimento profissional e na composição da identidade professoral, haja vista o fato de a profissão docente consistir-se num processo longitudinal, englobando as diversas experiências vividas pelo/a professor/a definindo assim, sua identidade profissional, à semelhança do que anota Marcelo (2009, p.11):

A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional.”

Ouvir e analisar as experiências formativas compartilhadas pelas professoras facultanos compreender – com algum nível de exame analítico – e cotejar os modos de se constituírem docentes, de igual modo perscrutar as crenças e conhecimentos concernentes à avaliação da aprendizagem. Razão pela qual se optou (metodologicamente) pelo enfoque narrativo, enaltecendo os eventos exprimidos, por efeito entendendo os fenômenos suscitados pelas narrativas (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Em termos de método analítico para formular as categorias analíticas e analisar os dados erigidos empregou-se à técnica de triangulação dos dados. Sendo que no primeiro processo interpretativo, houve “uma valorização fenomênica e técnica dos dados primários, em si mesmos e à exaustão” (GOMES et al., 2010, p. 185). Empós as narrativas orais foram “contextualizadas, criticadas, comparadas e trianguladas” (GOMES et al., 2010, p. 185). Para então ocorrer o primeiro processo interpretativo, observando três etapas: 1) preparação e reunião dos dados; 2) a avaliação da qualidade e, por último, 3) a elaboração de categorias de análise.

Esse procedimento perscrutador oportuniza instituir categorias previamente predefinidas ou não, a depender do interesse, ou contingência do/da pesquisador/a em relação ao mote investigado. Em nosso estudo elas foram preliminarmente predefinidas com base no roteiro de entrevista, contudo em razão de alguns ajustes no tópico guia (lê-se no roteiro semiestruturado) – resultante de adequações necessárias para o desenvolvimento das entrevistas –, propôs-se o aprimoramento para a formação das categorias de análise.

Como resultado o quadro de categorias e subcategorias compôs-se da seguinte maneira:

Quadro 3 - Categorias e respectivas subcategorias de análises da pesquisa

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
5.1 - Quem são as pesquisadas	
5.2 - Percursos Formativos	5.2.1 - A escolarização

	5.2.2 - A formação profissional
	5.2.3 - As diferentes dimensões da formação continuada
5.3 - Práticas Avaliativas	

Fonte: Construído pela autora

Em termos descritivos a primeira categoria intitulada: **Quem são as pesquisadas** compreendem os dados relativos à idade e o gênero das participantes. Enquanto a segunda denominada: **Percursos Formativos** e suas quatro derivações expõem os detalhes sobre recordações de suas experiências vividas na formação: básica, profissional e continuada, em outros termos retratam os primeiros anos de escolaridade até o ensino médio; formação inicial/graduação e formação continuada (em serviço). E o último aspecto a ser debatido diz respeito ao momento da carreira docente no qual se encontram.

E a terceira designada: **Práticas Avaliativas** corresponde ao momento de identificar a concepção e práticas avaliativas mediante as narrativas compartilhadas pelas professoras. Nela encontramos o foco específico de nosso estudo, uma espécie de apogeu da investigação, no qual será possível cotejar as concepções e experiências avaliativas, de acordo com as entrevistadas. Em outras palavras, corresponde ao momento do trabalho no qual compreender-nos-emos (em alguma medida) o modo com o qual a avaliação da aprendizagem vem sendo desenvolvida nas unidades escolares nas quais as entrevistadas atuam, de igual modo a concepção e práticas avaliativas cujas profissionais docentes realizam, de modo a “colocar reparo” e não apenas ver, à semelhança do que adverte Saramago (1995, p. 9), no fragmento textual cuja emoldura a epígrafe deste capítulo, de modo que, inclusive, possa-se dilucidar experiências de avaliação da aprendizagem bem-sucedidas, segundo a percepção delas, caso elas existam evidentemente.

5.1 - QUEM SÃO AS PESQUISADAS?

O intento desta categoria reside em apresentar as pesquisadas enfatizando as repercussões dos dados pessoais para a formação professoral, portanto, a análise, a despeito de pessoal, demove-se e estabelece ilações pensando as dimensões formativas, em virtude cujas mesmas afetam a constituição docente.

A síntese dos dados pode ser conhecida e elucidada pelo quadro na continuidade:

Quadro 4 - Quem são as entrevistadas

	IDADE	SEXO	NACIONALIDADE
P1	43 anos	Feminino	Brasileira
P2	25 anos	Feminino	Brasileira
P3	33 anos	Feminino	Brasileira
P4	49 anos	Feminino	Brasileira
P5	36 anos	Feminino	Brasileira
P6	34 anos	Feminino	Brasileira
P7	34 anos	Feminino	Brasileira
P8	40 anos	Feminino	Brasileira
P9	46 anos	Feminino	Brasileira
P10	39 anos	Feminino	Brasileira

Fonte: construído pela autora

Em linhas gerais, com base nos dados expostos, notam-se alguns aspectos relevantes para o estudo, o primeiro deles diz respeito à nacionalidade das participantes, sendo todas elas brasileiras, um fato esperado, já que a pesquisa investigou um cenário situado em um estado (Minas Gerais) da federação brasileira. Aliás, a incidência de estrangeiros/as atuando na educação básica brasileira consiste num acontecimento infrequente, até porque, as condições de trabalho, os frequentes relatos de exposição às violências, a remuneração pouco atrativa, a dificuldade e morosidade na convalidação de diplomas estrangeiros, os inexpressivos índices educacionais brasileiros, dentre outros fatores, não atraem à atenção de educadores/as ao redor do mundo, senão raríssimas exceções. Um quadro que difere expressivamente quando se trata da educação superior (ABABACAR CISSE BA et al., 2015). Ademais, historicamente, o Brasil tem uma tradição de ter sido sempre um país de imigração e não de emigração. Além disso, há de se considerar, as questões e desafios (gastronomia, multiculturalismo e xenofobia, idioma, fatores climáticos, etc.) os quais compreendem a permanência de um adventício.

Vê-se ainda, o fato de todas as participantes serem mulheres. De acordo com os estudos de Gatti et al (2019) a proporção significativa de mulheres como professoras polivalentes (primárias) ocorrera em função de ter havido no século passado uma grande expansão dos cursos normais. Porém, nem sempre foi assim, embora as mulheres tenham ocupado um espaço

significativo nesta profissão, antes, a docência, como tantas outras profissões, era exclusivamente um ofício masculino. Por longos anos na história da educação brasileira os aprendizes eram do sexo masculino e o ensino era conduzido especialmente por homens sendo eles os padres, jesuítas e representantes religiosos. As mulheres só passaram a ocupar os espaços escolares através do magistério com a instituição da lei do ensino de 1827, o qual prevê o direito ao ensino primário a todos, incluindo às mulheres, logo, surge a necessidade de formação de professoras do sexo feminino, já que mulheres só poderiam ser formadas por mulheres (RABELO; MARTINS, 2006).

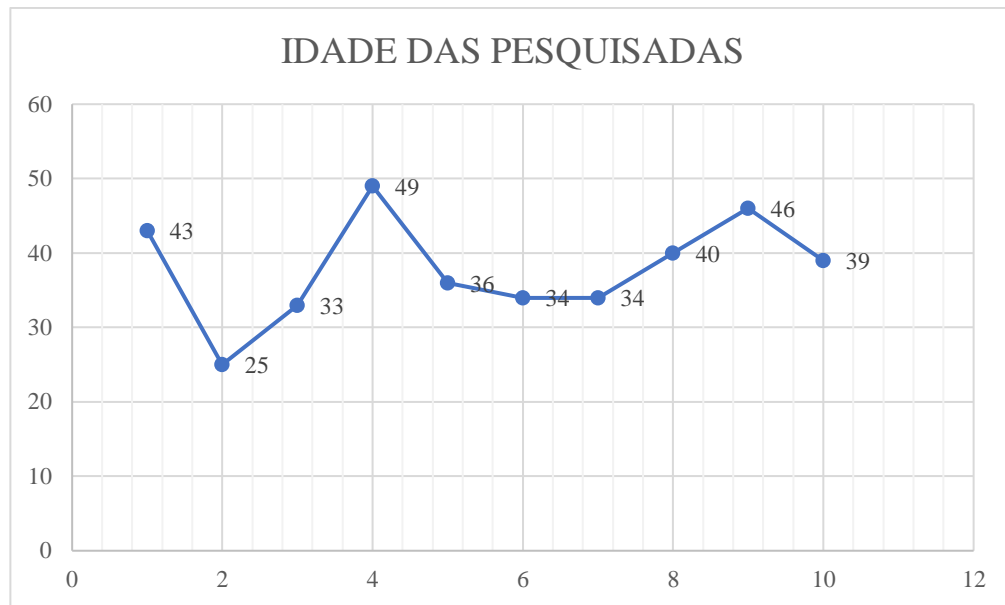
Entretanto, a formação da mulher na educação deu-se principalmente em razão das exigências sociais (de subserviência) direcionadas às mulheres, à semelhança da explanação de Catani (1997 p. 28):

[...] a ênfase do ensino feminino [era] nas boas maneiras, nas técnicas, na aceitação da vigilância, na aparência, na formação moralista. Coisa adequada quando o ensino fundamental se destinava às classes populares, pois o que estava em jogo não era difundir as perigosas luzes do saber, mas disciplinar as condutas e refrear a curiosidade.

Por muito tempo o Magistério foi uma espécie de prolongamento das exigências de um padrão social das mulheres, apesar disso, não há como negar que foi através do magistério em que mulheres iniciaram suas lutas abrindo caminho ao exercício profissional. O estudo sobre as escolhas profissionais de estudantes que ingressam em cursos de formação de professores, realizado por Gatti (2019), indica cujos homens são influenciados pela possibilidade de ascensão na carreira, ao passo que as mulheres são mais sensíveis à possibilidade de salário imediato, razão pela qual há maior presença feminina na docência.

Em relação à idade, nota-se uma variação expressiva entre 25 e 49 anos. Por corresponder a um dado relevante para constituição da carreira docente, elaborou-se um gráfico pelo qual seja plausível notar tais “flutuações” numéricas, conforme a seguir:

Gráfico 2 - Idade das pesquisadas



Fonte: construído pela autora

Constata-se de acordo com a ilustração do gráfico uma variação expressiva entre a idade das participantes, em alguns casos se aproxima de quase o dobro da existência. Em princípio aparenta ser um dado inexpressivo, entretanto se a profissão docente se faz de modo longitudinal à semelhança do já exprimido, logo estamos diante de um quadro diversificado cuja verificação revela docentes com pouca experiência e outras com significativo *savoir-faire*. Além disso, essa conjuntura evidencia uma diversidade interessante para nosso estudo, haja vista nos facultar conferir se a experiência ou ausência dela implica numa elaboração conceitual mais sofisticada, com efeito, no desenvolvimento de práticas avaliativas, mais ou menos exitosas.

Ora, se repousa no tempo a variável indispensável à aquisição de saberes/conhecimentos docente, logo a história de vida de cada professor/a, provenientes de sua convivência com suas famílias, professores/as e estudantes, da formação profissional e continuada (desenvolvimento profissional), da experiência em sala de aula, dentre outros fatores, constituem-se em questões fundamentais para compreender a profissão docente e as práticas de ensino – em nosso caso àquelas concernentes à avaliação – (ALMEIDA, et al., 2021). No entendimento de Tardif (2002), o saber docente refere-se a um saber plural, o qual não é inato, mas antes produzido nas diferentes socializações dos indivíduos (famílias, grupos, amigos, escolas etc.). O autor em questão deslinda a tendência de haver mais continuidades do que rupturas entre o conhecimento

profissional do/a professor/a e as experiências as quais antecedem a profissionalização, sejam as vividas na socialização primária (família e ambiente de vida) ou na socialização escolar enquanto aprendiz. Por outro lado, a formação inicial e continuada para a docência provê os saberes disciplinares e curriculares necessários ao ensino, os quais serão complementados pelos saberes experienciais.

De certa maneira o estudo de doutoramento de Resende (2017), ratifica a ideia longitudinal para o percurso do aprender a ser professor/a. A autora entrevista oito docentes, concluindo cujas principais fontes de aprendizagem para a docência foram: “a) a experiência em sala de aula, na voz deles, a aprendizagem na prática (62,5% das respostas), que incluía aprender com os próprios alunos; b) o curso de magistério (37,5%); c) com outros professores (enquanto eram alunos) (6,2%); d) em outros cursos, como especializações e mestrado (6,2%)” (RESENDE, 2017, p. 226).

Examinado ainda o gráfico relativo à idade, a diversidade retratada no mesmo indica uma potência para a noção de trabalho colaborativo entre pares, em que pesem seus desafios. De acordo com Cardelli e Elliot (2012) a construção e execução de abordagens comuns, definidas coletivamente com uma unidade de propósitos, conferem à prática dos/as professores/as mais integralidade e consistência, com efeito, podem contribuir para o desempenho escolar dos/as estudantes. Santos (2017) por sua vez, admite cujo planejamento coletivo favorece o trabalho interdisciplinar das diferentes áreas, já que os/as docentes se organizam em torno de saberes os quais passam a ser vistos como comuns, estabelecendo parcerias. Tal cultura profissional colaborativa também contribui para a construção de uma identidade coletiva institucional, constatando esse fato em sua tese. Malgrado reconhecermos a laboriosa tarefa de mobilizar um coletivo docente voltado a uma unidade de propósitos. Romper a “membrana do individualismo” enraizado nas profundezas da cultura escolar não parece um movimento simples, tampouco tranquilo, mas por certo premente.

Na continuidade debateremos os aspectos referentes à formação, contudo se trata de uma questão atinente a segunda categoria analítica.

5.2 - PERCURSOS FORMATIVOS

Conforme já exposto, convindo reiterar, a segunda denominada: **Percursos Formativos** expõem os detalhes e recordações de experiências vividas na formação: básica, profissional e continuada, em outros termos, retratam os primeiros anos de escolaridade até o ensino médio;

formação inicial/graduação e formação continuada (em serviço). E o último aspecto a ser debatido diz respeito ao momento da carreira docente no qual se encontram as entrevistadas.

Então vejamos o decurso escolar, para tanto se tem uma subdivisão na categoria.

5.2.1 - A ESCOLARIZAÇÃO

Uma particularidade da carreira professoral consiste no fato das/os futuros profissionais adentrarem a formação inicial com uma experiência prévia, sucedida da educação básica (Educação Infantil; Ensino Fundamental I e II; Ensino Médio). A esse respeito comenta Frigotto (1991, p.131) “[...] a aprendizagem dos professores não começa no primeiro dia de sua formação como professor. Começa em sua infância, no lar e quando esse futuro professor vai à escola”.

Diferentemente da maioria das ocupações laborais, os/as aspirantes à docência chegam a uma instituição de formação inicial docente com idealizações e crenças preestabelecidas, relativas à pedagogia; a escola; carreira docente; em relação ao “ofício de aluno”¹²; sobre o que é ensinar e aprender; acerca de avaliação; a respeito da cultura escolar; dentre tantas outras representações (MARCELO, 2009). Ou seja, entram em contato prolongado com a futura profissão, mediante a observação de seus professores, com efeito, isso “afetará, em maior ou menor grau, o seu entendimento e a sua prática de ensino, quer como alunos candidatos a professor, quer como professores principiantes” (FLORES, 2010, p. 183).

Em relação às implicações desse processo de “aprender o ofício docente” por observação ao longo da escolarização, o estudo de Lortie (1975) chama à atenção para a influência determinante da “aprendizagem pela observação”, em resultado da experiência escolar ao longo de milhares de horas cujos/as estudantes (futuros/as professores/as) passaram no contexto da sala de aula. De acordo com Lortie (1975), esse acultramento tácito é (re)ativada durante a formação inicial, persistindo ainda no momento da prática profissional.

Esses lastros educativos, nem sempre exitosos, por vezes são reportados para o campo profissional, na realidade, em algumas ocasiões o profissional da educação aproveita-se de

¹² De acordo com as reflexões de Régine Sirota (1993), no texto intitulado: *Le Métier d'Élève* (“A profissão do aluno” – tradução livre) há um “ofício de aluno”. No interior dele, aprende-se às “regras do jogo” escolar. Ser “bom aluno” não equivale a assimilar conhecimentos apenas, mas, além disso, estar disposto a “jogar o jogo” da instituição escolar e estar aberto para desempenhar um papel que revela tanto “inércia” quanto “destreza”. Assimilar o currículo, não somente o formal, mas o chamado “currículo oculto” – no qual se aprendem as regras não explícitas, mas igualmente necessárias da cena pedagógica – consiste em se tornar um “nativo da cultura escolar”, capaz de desempenhar o “papel de aluno” sem perturbar a ordem institucional, tampouco demandar atenção particular (SIROTA, 1993).

experiências sobrevividas da escolarização, de modo a encontrar respostas às demandas do ofício docente. Entretanto, há perigo nisso, de acordo com Frigotto (1991), visto que “o mau sistema escolar forma não só maus alunos, como maus professores que, por sua vez, reproduzirão o círculo vicioso e empobrecerão cada vez mais a educação (FRIGOTTO, 1991, p.131)”.

Em que pese à advertência do autor apresentar plausibilidade, ela incorre num certo generalismo, dado ser possível extrair boas-experiências desse período, com isso reaproveitá-la – guardadas as devidas ressalvas históricas, contextuais e epistemológicas – ao longo da carreira. Muito embora se constate a ausência de estudos dedicados a analisar as influências das experiências prévias dos/as candidatos/as à docência (e a qualidade e o modo de afetação dessas influências), bem como os constrangimentos situacionais e institucionais, por efeito o modo como os aspirantes à docência respondem aos mesmos (FLORES, 2010; ZEICHNER; GORE, 1990; KELCHTERMANS; BALLETT, 2002).

Até porque, no entender de Pacheco e Flores (1999), essa experiência antecedente corresponde à primeira etapa da carreira docente, a qual denominou de: a fase de “Pré-treino”, cujos docentes recorrem às experiências enquanto aprendizes escolares. Trata-se de uma fase cujo sujeito passa para construir sua referência de ser um/a professor/a, um período bastante significativo, pois, é nele que se concebe a primeira impressão sobre a docência. Os olhares estão voltados para os vários exemplos observados ao longo dessa vivência, são as marcas formativas, pelas quais haverá entusiasmo ou repulsa em relação à docência (BORGES; DERBIENS, 2005).

Ocorre, portanto, no interior do processo de escolarização dos futuros professores/as, os primeiros sinais e processos identitários, cujos efeitos ecoarão na construção de uma Identidade Docente. São elaborações que têm subjacentes um vocabulário, um conjunto de procedimentos e um universo simbólico próprio, veiculando uma referência de um campo especializado de atividade laboral (DUBAR, 1997).

Pois bem, cientes do quadro exposto, procurou-se mapear o itinerário escolar de nossas pesquisadas, de maneira a identificar as primeiras “cartografias formativas”. Indagamos, então, as professoras sobre a educação básica. Percorramos as respostas a seguir:

Bom, eu fiz a minha educação das séries iniciais e conclui o ensino básico até o ensino médio no Colégio da Polícia Militar, eu vou falar uma coisa que me marcou, quando eu entrei na escola no meu primeiro ano, na série inicial, na minha época as escolas tinham um conceito engraçado porque elas repartiam as turmas, vamos dizer assim, A, B e C, então é claro, era feito uma seleção de alunos, os melhores alunos ficaram na turma A, os medianos na turma B, e aqueles com muitas dificuldades na turma C. Eu ingressei na turma A e a minha professora, eu tive

muito problema na escrita sabe, então assim, ela meio que não entendia as minhas garatujas, vamos dizer assim, ela não entendia e, depois de eu ter já assim, estabelecido a minha rede de amizades, ela me mudou de turma assim, durante o ano mesmo, o percorrer do ano, e isso me marcou muito porque assim, eu fui para outra sala, novas pessoas, eu era criança e eu descobri depois mais tarde que ela me mudou justamente por causa da minha letra, que a minha letra era muito feia então assim, uma das coisas que me marcou assim sabe, nos meus anos iniciais, uma delas foi essa. (P1);

Eu entrei na escola aos seis anos de idade, direto na primeira série, na época era primeira série e, eu iniciei meus estudos em outro estado, eu iniciei na primeira série lá e quando foi em setembro do mesmo ano eu e minha família nos mudamos para o estado de Minas Gerais, então aí nesse finalzinho de ano, de setembro até dezembro, eu dei continuidade na escola pública aqui, sempre foi em escola pública na verdade, fiz o restante do primeiro ano em uma escola e no outro ano, no segundo ano até o oitavo ano eu mudei de escola, pública também. Durante minha trajetória da escola sempre gostei muito de ler, gostava muito de aprender, mas sempre tive muita dificuldade, nunca fui aquela aluna nota 10 não, sempre tive muita dificuldade, sempre ficava ali na média. O ensino médio eu fiz na escola estadual, primeiro, segundo e terceiro ano e, na época do ensino médio eu não tinha vontade de fazer faculdade, na época para mim não era uma vontade, mas hoje eu percebo que era mais assim, uma forma de negar uma coisa que eu achava que eu não ia ser capaz de fazer sabe, então preferia dizer que não queria, do que dizer que assim quero, mas não vou conseguir, então na época eu não ligava muito, falava que não ia fazer, não tinha vontade de fazer ENEM, tinha medo do ENEM, e aí eu formei o ensino médio com dezesseis para dezessete ano, formei assim, com dezesseis depois de uns dias eu fiz dezessete. (P2);

Eu estudei em escola pública, estudei bastante tempo na escola pública e estudei também em escola particular, foi onde assim, eu senti uma diferença muito grande, porque até então só tinha estudado em escola pública, quando eu fui para particular, assim, eu tive uma experiência que primeiro eu falei, eu não vou dar conta, porque é um pouco mais puxado, assim, a gente sabe que o ensino da escola pública também é bom, mas da escola particular, pelo fato de os professores serem um pouco mais cobrados, então eles exigem mais da gente, e o meu ensino médio foi em colégio particular, então assim, foi uma base muito boa, que me preparou aí, questão assim, da escrita, acho que ajudou muito a melhorar aí essa parte por cobrar mais. (P3);

Na minha época primeira a quarta série, eu estudei em uma escola privada, e eu lembro que foi uma parte assim muito boa, da minha vida, tive professores muito bons, e assim, eu tinha bolsa para estudar, então assim, eu via uma certa diferenciação assim, apesar das professoras serem muito atenciosas com isso, não ter assim, uma exclusão, nada em função disso, mas eu sentia isso por parte dos colegas de classe, que também tinham assim, eu acho que eles se achavam um pouco melhores, eu acho que isso vem de família, eu não sei porquê, e como minha mãe falava “olha você tem bolsa você tem que sempre tirar um dez”, então eu fui criada muito assim, e lá no colégio era muito rígidas as irmãs, a gente não tinha acesso a qualquer espaço dentro da escola, a gente tinha muito medo de tudo, era uma educação assim rígida, mais oprimida, quando eu estudei lá tinha divisão de pátio, pátio das meninas e o pátio dos meninos sabe, se a gente adentrava o pátio deles você era considerada assim, nossa era uma coisa de outro mundo, então sempre cobraram muito isso da gente, [...]. Ensino Médio já foi em colégio militar, então eu saí de uma escola de uma vida religiosa rígida e fui para uma vida militar rígida, enquanto a gente era recebido todo dia com beijos e abraços de todo mundo, das irmãs, da professora, todo mundo assim, carinhosa mesmo sendo bravas, eu fui para uma escola onde eu cheguei e o primeiro professor a me receber, quando nós entramos na sala, aquela turma de aluno, já deu de cara um soco na mesa para o pessoal abaixar a bola, então era assim, militar mesmo, mas assim eu amava o colégio. (P4);

Eu tive a oportunidade de estudar em várias escolas, na minha educação básica, porque eu morei tanto aqui como no estado do Rio de Janeiro então assim, é uma experiência bem diferente que

eu tenho para te falar aqui, na época eu iniciei no pré-escolar, não tinha essa questão de maternal, não era nada obrigatório igual a gente vê hoje, como que isso cresceu. Então eu iniciei com seis anos de idade na escola e fiz o pré e o primeiro ano e alfabetizei rapidinho, não tive nenhuma dificuldade, segundo ano eu fui morar no Rio de Janeiro, em uma escola que já era integral então ficava assim, de oito da manhã até cinco da tarde na escola, então tinha muita coisa diferente para a gente fazer, não somente conteúdo, fazia muitos experimentos, essas coisas. Aí quando eu retornei para Minas Gerais, tudo escola pública até então, aí começou já aquela questão da aprovação automática, que não tinha até então, depois quando eu estava, acho que foi na quarta série, começou essa questão da aprovação automática e foi muito desestimulante para todo mundo, eu percebi até mesmo para mim que gostava de estudar e, eu percebi que, no quarto ano quando eu voltei, por incrível que pareça, minhas experiências na educação a maioria são no quarto ano, então o quarto ano me marcou assim sempre e, eu lembro nitidamente de como foi meu quarto ano, porque era do quarto ano a gente ia para quinta série, que era diferente, igual hoje você só tem mais professores a partir do sexto ano, naquela época era a partir do quinto e daí eu lembro muito bem como que foi as minhas aulas, muito assim, como eu posso dizer ... Ah, muito pouco conteúdo, aprendi muito pouco nessa época, de história, geografia, igual eu vejo hoje em dia que as crianças já aprendem muito mais sobre esses conteúdos, eu aprendi aquele básico mesmo que é as operações matemáticas, que eu tinha todo dia operação matemática, e o português mesmo era uma leitura, um texto, uma coisa muito superficial, eu achei, dessa parte assim básica. Tive a oportunidade depois de ir para o ensino médio, fiz no colégio particular, consegui uma bolsa no primeiro ano, aí que eu aprendi, vamos dizer assim, a estudar de verdade, porque eu passei muito apertado, para tudo que eu tive que aprender, eu percebi que eu não tive uma base, então assim, coisas bobas, jogos de sinais, aquelas operações básicas de sexto ano que eu cheguei no primeiro ano e vi que eu não sabia nada então assim, aquilo ali me bateu um desespero, eu falei gente, eu tenho que rever tudo que eu não aprendi, não sei porque, não foi me passado na escola pública então eu senti mesmo a grande diferença da escola particular para a escola pública, ali me atinou assim, como que era diferente, eu aprendi, eu detectei que eu não sabia estudar, porque era tudo tão fácil, eu não tinha trabalho, então quando eu fui para outro colégio no ensino médio eu falei não, agora eu sei o que é estudar, e aí comecei a estudar várias horas por dia, passei meus sufocos para poder me formar. [...] a gente tinha bastante palestras na escola, falando da questão das drogas, isso me marcou muito sabe, de não usar droga, iam pessoas dar depoimento, então tinha umas campanhas, não sei se eu posso chamar assim, que ficaram marcado, de coisas diferentes que tinha na escola e para gente abria um mundo sabe, a gente que estava ali na época, criança, abri um mundo de coisas, então eu lembro dessa questão das drogas, eu lembro de questões assim, é de higiene, de cuidado com o corpo, a gente tinha a campanha lá que iam as auxiliares de dentista, acho que o nome é assim, tinha um outro nome que eu não lembro, de ensinar escovação de dente, aplicação de flúor, umas coisas que a gente não vê mais, mas que na época me ajudou muito na minha formação, no conhecimento, de amplitude assim, de não só de ficar por conta de conteúdo, porque eu acho que a escola tem que ser mais que isso. (P5)

Eu não tenho muita lembrança, por eu não ter muita lembrança eu acho que não deve ter sido muito legal não, porque eu não tenho muita lembrança da minha época de educação básica, eu sempre estudei aqui na escola do meu bairro, e não tem quase lembrança nenhuma, eu tenho uma lembrança ou outra da época do ginásio, mas da educação básica ali, que na época era o pré-escolar a quinta série, eu não tenho muita lembrança não. (P6);

Eu estudei a vida toda em escola pública, desde criança, eu estudei na escola do meu bairro do primeiro, só que lá ia só até o quarto ano, que era antiga quarta série, infelizmente, era uma escola muito boa, gostava muito, inclusive a prática mesmo, eu quis entrar para prática, pedagógica e ensinar devido a uma professora que eu tive na segunda série, então ali eu tive, lógico que a gente teve assim, professores que trabalham com autoritarismo, que a gente sabe que é o contrário de autoridade, mas eu me senti bastante envolvida na educação, eu gostava de estar na escola, não tinha problema em ir para escola não, gostava muito, depois da quinta série eu desci para o bairro próximo ao meu, porque a gente não tinha no bairro, aí eu estudei até

oitava série, da oitava série também encerrava o ciclo ali no bairro, escola pública também, escola da prefeitura, perdão acho que ela ainda pertencia ao estado, e depois eu fui para outra escola, era do estado e eu sai no segundo ano por causa da alta violência que era lá, então eu me senti acuada já no segundo ano eu não quis ficar mais, eu tinha medo de ir para escola, uma escola, assim como eu, de bairro, envolvia os bairros aqui da cidade e a época eu não recordo que ano que foi, eu formei 2005, 2002, a violência, de bairros, era uma briga entre bairros, então eu quis sair e fui para o Colégio Militar, consegui uma vaga no Colégio Militar e cursei só o terceiro ano lá, mas também uma escola pública. (P7);

Então a minha vida escolar ela foi toda na escola pública, eu sou moradora da zona rural então a minha formação é de uma escola pública da zona rural, e eu tenho boas lembranças dessa época principalmente em relação à leitura, eu lembro que quando eu iniciei os meus estudos, já no pré-escolar eu lembro que minha professora contava histórias, ela tinha um livrinho que na época era um livrinho que tocava uma música quando apertava um botão, eu achava aquilo tudo muito encantador, desde muito cedo eu gostei da escola e eu gostava muito de ler então assim, a minha vida inteira a leitura fez parte dela, embora minha família não tinha condições de comprar livros para eu ler, tudo que estava à minha volta era motivo para leitura, eu falo e as pessoas às vezes acham engraçado, eu falo que eu lia a Bíblia, era o livro que eu tinha em casa e eu tinha um padrinho que tinha muitos jornais, acesso a jornais porque ele morava na cidade, digamos assim, e aí a gente pegava, o meu pai fazia mudas em potinhos de jornal e agente buscava esses jornais para fazer as mudinhas, a sementinha era coloca nesse copinho que era feito de jornal, então aquele tempo que eu tenho contato com jornal eu achava tudo maravilhoso e eu separava jornal, eu lia esses jornais, eu recortava para guardar as coisas que eu gostava, história em quadrinhos, o caça-palavras que às vezes eu fazia ali, porque realmente a gente não tinha acesso a compra, a minha família não tinha condições para isso, mas eu gostava tanto de ler que tudo que eu tinha em mãos eu usava para ler. (P8);

Então quando eu comecei, comecei na escola em que eu trabalho hoje, bem pequenininha, depois na sequência mudei de escola, nesse período de educação infantil, depois fui para uma escola pública, que eu tenho as melhores lembranças, até o quarto ano, fui para uma escola particular onde fiquei até 8º ano e saí para outro colégio onde me formei o Magistério. Tenho muitas lembranças, tem uma que é a que mais me marcava com relação a minha professora de primeira, era 1ª série na época, era uma professora pequenininha, quase do tamanho dos alunos, meio gordinha, aquela que dá vontade de pôr na mochila e levar para casa, e ela era brava, mas era ela era brava só da boca para fora, porque ela tinha um jeito de lidar com a gente sabe, igual mãe, fica brava, mas que é igual barata, eu brinco assim, que morde e assopra, e ela era assim, ela é muito carinhosa, ela dava muito a oportunidade da gente falar, da gente expor as nossas vontades e ela tinha uma coisa que eu nunca vou esquecer que era muito comum na minha época, porque eu sou de outra geração, vocês pegaram essa geração, mas eu acho que já não foi tão assim, do álbum de figurinha, de colecionar, de fazer, e ela colecionava junto com a gente sabe, ela trocava figurinha conosco na hora do recreio, a gente tinha tanto interesse em prestar atenção nas aulas, em participar, porque depois a gente sabia que vinha a recompensa, mas na hora da aula era assim, podia nem piscar, nem olhar para o lado, e uma coisa também que me marcou muito e que na época a gente não gosta, hoje eu entendo, mas era porque era muito comum isso aí, não só com ela, a leitura, eles cobravam da gente a leitura de uma forma que você ficava tensa então era assim, você tinha que estar ali acompanhando, não podia passar o dedinho você ficava ali assim, e do nada aleatoriamente eles te escolhiam, aí você tinha que estar muito atento onde o amiguinho terminou para você continuar, aquilo me dava um calafrio, porque eu ficava não preocupada com que estava sendo lido, a interpretação, ficava preocupada se eu ia saber onde estava a leitura sabe, então isso eu sempre assim, desde que comecei a mexer com o menininhos já envolvidos com a leitura, é uma coisa que eu sempre procurei não fazer, porque olha só, eu amava minha professora, mas essa atitude dela eu detestava, uma coisa que eu amava, uma experiência na matemática, eram os cálculos mentais, tinha o calafrio, tinha aquele medo, mas ao mesmo tempo sabe aquela coisa gostosa, de quando acertava, você tinha aquele prazer e aquela valorização porque assim, é um jeito tradicional, mas era muito gostoso, era muito

valorizado, que a gente tinha, aquela competitividade, aquela coisa, com a gente mesmo, de acertar, tinha até o nome, porque tinha sanfoninha, onde você ia fazendo aqueles cálculos, eu tenho essas lembranças assim, que causava aquele medo, mas tinha também aquela expectativa, aquela conquista, você está vencendo, de hoje você ter ido melhor do que foi ontem, matemática não era meu forte e eu gostava, contraditório isso, e uma outra experiência que eu tenho aí já foi de um trabalho conjunto, era a orientadora com a professora, eu acho que por isso também que me marcou muito, porque quando eu tinha 6 anos aí eu perdi a minha mãe, então era muito novinha, aí o que é que aconteceu, eu estava na escola, que era pertinho da minha casa, e nisso eu fui morar com a minha tia, que é minha tia mãe, e a minha tia sempre teve muito cuidado com essa parte psicológica, e quando eu fui para a escola pública na primeira série, que foi quando eu peguei essa professora, então aí ela foi conversar com a professora, com a supervisora, e eles tinham assim, um cuidado comigo, mas não era no sentido de proteção assim, superproteção, não era nada disso não, era um cuidado de fazer com que eu me sentisse acolhida, que eu me sentisse, como eu diria, assim, aceita pelos coleguinhas, porque eu era diferente, eu me sentia diferente, chegava no Dia das Mães, eu era diferente, ia contar um caso eu era diferente, eu me sentia assim, então eles tiveram muito esse cuidado, e a supervisora, ela me levava para a sala dela, mas ela não me levava sozinha, ela me levava com um grupinho sabe, de forma que houvesse aquela interação, isso foi muito significativo, porque eu sinto muito tímida, muito, muito, muito, hoje não, hoje não tanto, mas eu era muito daquele jeito assim, que se você falasse comigo eu ficava acuada, e lá isso foi muito bem trabalhado, então eu acho assim, esse lado emocional sabe, esse cuidado assim, isso é uma coisa que só mais tarde que eu fui perceber isso, claro, eu sabia, me sentia bem e tudo, mas só mais tarde, e eu falava gente, que cuidado tiveram comigo sabe, foi muito especial, acho que a escola naquele momento foi assim, fundamental, e a minha tia fala isso, a minha tia fala que a supervisora, não esqueço dela, que foi assim, nossa, fundamental nessa fase, e a professora junto com ela. (P9);

Olha, eu, Educação infantil eu sei que foi em rede privada, no particular, e quando eu fui para rede pública eu tinha, isso, foi na alfabetização, sete anos, naquela época era com sete anos, depois voltei para a rede privada, isso, e fui, aí depois, isso fiquei um tempo na rede privada e quando foi no nono ao ensino médio voltei para rede pública, isso aí. Olha, a gente guarda muitas coisas, eu me lembro de algumas coisas sim, eu me lembro da educação infantil, nossa, são professores que hoje, se eu vou ao Rio de Janeiro eu as reconheço e assim, elas me reconhecem também, e assim, mas o que me marcou mesmo foi uma professora da antiga oitava série que agora é o nono ano e, eu me lembro que eu precisei ir para essa escola pública e era muito diferente da minha realidade sabe, e aí eram alunos diferentes, assim, questão social, e os meninos tinha uma cultura diferente da minha e eu tinha uma professora de história, ela pediu que fizesse um resumo, fizesse algumas coisas e aí eu fui e entreguei, aí ela falou que era para eu fazer o magistério que ela falou assim, “olha, é uma oportunidade que você tem, porque que você não tenta?”, e a gente precisava de uma carta, uma carta da escola para nos encaminhar para esse instituto, e ela falou assim, “Olha, nós vamos indicar você”, porque as outras meninas não queriam, queriam fazer formação geral, eram poucas, era uma turma, olha, no final nós ficamos com oito alunos, eram dez, não, eram doze alunos e no final foram oito alunos só, era uma turma pequena, porque eu não me lembro por qual motivo eu tive que ir para aquela escola, mas eu sei que eu fui e, nossa, foi muito diferente para mim, enfim, aí chegou final do ano, fiz as avaliações, tudo direitinho, passei, eles me encaminharam, não só, não faziam isso só por mim, faziam por todos, mas as meninas não queriam, e ela foi e falou assim “não, vamos indicar sim, se as outras não querem”, aí eu peguei essa carta, fiz minha matrícula, porque a escola era muito difícil para entrar, aí com essa carta eu entrei e fiz o magistério lá, essa é uma lembrança que eu tenho. (P10);

Os relatos evidenciam cuja maioria das entrevistas serem provenientes do ensino público, com algumas exceções daquelas que intercalaram experiências no ensino privado. Trata-se de um cenário comparável a pesquisa de Gatti et al (2019), a qual revelou que 71,1%

dos alunos de Pedagogia do Brasil frequentaram a escola pública, ratificando a tendência igualmente demonstrada nos estudos de Gatti et al (2019); Diniz-Pereira (2011).

A esse respeito Gatti et al (2019) advertem quanto ao empobrecimento do recrutamento de professores da educação básica, pois antigamente eram recrutados principalmente em camadas médias da população (correspondendo a uma renda de 3 a 10 salários-mínimos), já recentemente observaram um aumento no recrutamento da população com renda de até 3 salários-mínimos, segundo as autoras “é nos intervalos mais baixos que se concentra a grande maioria dos alunos da docência” (GATTI et al, 2019 p. 168).

No entanto, apesar de algumas serem oriundas exclusivamente de escolas públicas, metade delas provém de ambas as esferas, fato inclusive pontuado pelas mesmas como uma grande transformação em sua vida escolar básica, a contar pela qualidade do ensino, como foi possível observar nos relatos das P3 e P5 ponderando quanto à diferença do conteúdo de ensino ao passarem da esfera pública para a privada, segundo elas, a cobrança passa a ser maior, pois os conteúdos são diferentes, resultando na necessidade de dedicação aos estudos, a qual, quiçá pudesse existir na pública, todavia de um modo decerto diferente.

Outro ponto que se sobressai entre as narrativas refere-se à organização do ensino da escola pública o qual se estabelece em torno da leitura (letramento e alfabetização), uma prática presente e marcante principalmente nos anos iniciais. Observado tanto na manifestação do gosto pela mesma conforme citam P2 e P8 quanto em virtude da cobrança por parte dos professores, originando tensão de acordo com o depoimento da P9. A propósito, o relato da P8 relativo ao encantamento pelo letramento/alfabetização originado em razão da subutilização do jornal é sensacional! Repare na subversão advinda do inesperado. Além da leitura, há menção à presença da matemática, marcada pelas operações, como colocado pela P5.

Quanto às lembranças marcantes, há positivas ou negativas, com destaque para alguns fatores importantes os quais são escrutinados a luz do marco teórico de nosso estudo dedicado à avaliação da aprendizagem. Um deles diz respeito à presença da classificação, assinalado pela de acordo com o nivelamento dividido em: bons, médios e ruins, das turmas/salas. Nota-se ainda, a presença da cultura da nota na fala da P2 ao fazer referência ao nível de aprendizagem em ser bom (correspondendo ao aluno nota 10), médio e ruim (como aquele que possuía muita dificuldade). Segundo Hoffman (2018b), procedimentos como estes são resultados de processos uniformizadores. Como explana a autora supracitada,

“o entendimento de que devemos tratar os alunos da mesma maneira, por uma questão de justiça em avaliação, deu origem a vários procedimentos seletivos na escola dentre eles: [...] a (ainda) enturmação de alunos pelo

mesmo nível de aprendizagem; as médias ponderadas de aprovação; etc.” (p.38).

Trata-se de práticas classificatórias baseadas em justificativas de tratamentos iguais a todos os estudantes com critérios padronizados em um contexto que congrega uma enorme diversidade de aprendizes com necessidades, anseios e tempos de aprendizagens diferentes. Somente a P6 diz não possuir lembranças significativas de sua trajetória na educação básica, justificando, inclusive, cuja falta de lembranças possa ser devido ao fato de não terem sido boas o suficiente para serem recordadas.

Por outro lado, houve relatos de experiências sensíveis, curiosamente mesmo em escolas com uma perspectiva de ensino tradicional – em alguns casos com elevado nível de autoritarismo (vide relato da p4) –, encontram-se ações acolhedor-humanas as quais não resolvem os limites formativos, mas acabam por mitigá-los, como no caso da P9. Empós, foram questionadas quanto às disciplinas as quais mais gostavam e aquelas não atraentes em suas trajetórias na educação básica. As respostas foram as seguintes:

Sempre gostei de português, matemática, história, a história gostei muito porque já no meu, na minha educação dos anos finais, do ensino fundamental, eu tive uma ótima professora de história, já as que eu não gostava foi mais para o ensino médio, eu acho que não gostava justamente porque eu tinha mais dificuldade, então por isso que eu não gostava muito sabe, porque eu tinha muita dificuldade em química e física, até hoje, tenho pavor, quando eu olho lá aquelas ligações químicas lá eu falo gente eu não aprendi nada porque eu tinha muita dificuldade. (P1);

Eu era boa em matemática, eu gostava. (P2);

Eu sempre gostei muito assim, do português e da matemática, sempre tive mais assim, tinha mais aptidão para essas disciplinas, as outras eu não tinha muita facilidade, acho que é por isso que eu não gostava, história, geografia, assim, não gostava muito, ciências até que ainda ia, agora geografia, história, nunca gostei muito não, mas, era importante então a gente fazia a parte da gente. (P3);

Bom, eu nunca fui muito chegado em português pela dificuldade, com interpretação, eu nunca gostei muito de ler, mesmo gostando da área de educação, mas eu nunca fui muito chegado em português tá, matemática eu gostava mais porque eu tinha um professor muito fantástico, uma letra maravilhosa, que eu ficava encantada com a matéria dele no quadro, e que eu comecei um tempo ter dificuldade e eu lembro que eu perdi média, eu fiquei muito frustrada, quando eu tirava uma nota vermelha, hoje a gente não fala mais isso, a gente falava tirar nota vermelha, tirar nota vermelha era o caos em casa [...]. (P4);

Olha, eu sempre gostei da língua portuguesa, sou apaixonada com a língua portuguesa, esses dias assim eu estou pensando, já, como eu estou concluindo, quando terminar essa, o MBA, em fazer letras sabe, porque a gente não para, então assim, estou amadurecendo essa ideia aqui no meu coração, e eu adorava literatura, português, história, tudo que envolve a questão de humanas sabe, tive bastante dificuldade com a matemática, hoje eu vejo que não é porque eu não gostava, eu vejo que é porque igual eu te disse, eu não tive a base para gostar, então assim, acabou que eu fiquei com um pouco de antipatia porque eu não sabia direito o que era, eu não

sabia fazer aquelas operações, então depois que eu me tornei professora, que eu tive que me preparar mais para a questão da matemática eu não consigo nem falar que eu não gosto, porque ela é extremamente necessária, outra coisa que eu não lembro de ter aprendido na escola, nessas épocas assim, é a questão de coisas bobas, fração, números decimais, então são coisas que passaram batido, e só depois que eu me formei e fiz um ensino médio melhor também, que eu pude ver, nossa, quanta coisa passou batido e agora a gente já trabalha isso desde inicialmente, a partir do terceiro, quarto ano a gente já inseri essas coisas, então está bem diferente, o ensino está diferenciado da minha época. (P5);

Eu acho que eu fui sempre muito de humanas, exatas eu acho que eu nunca gostei muito não, hoje eu vejo que é muito bacana as áreas assim, matemática, é muito mais fácil dependendo até eu acho hoje matemática muito mais fácil que português 2 e 2 é 4, mas português entra aquelas regras todas aí te confundi, mas acho que eu sempre fui mais de humanas. (P6);

Língua portuguesa, sempre gostei desde pequena, no entanto quis fazer, pós pedagogia eu fui buscar a letras e formei em português, e eu não gostava de química, é que assim, é que eu menos tive familiaridade, mas devido à falta da nossa professora, o estado na época ali, a gente não tinha professora de química e quando tinha ou ela adoecia ou pedia afastamento e eles não colocavam outro professor, ou seja, não tive aula de química 1º e 2º ano, quando eu entrei no Colégio Militar eu tive um choque, porque o pessoal todo já tinha cursado o primeiro, segundo ano de química, e química mesmo, e eu não sabia nada, e continuo sem saber, eu fiz ali no terceiro ano do Colégio Militar com muita ajuda dos meus colegas, muito ajuda, muita ajuda, eles se reuniam, tinha um grupo de estudo, tinha uns amigos nossos que era muito crack e eles reuniram com a gente, e eu tive que me esforçar muito para poder passar, eu não te falo que eu aprendi não, foi para passar, mas eu acredito que tenha sido realmente esses contatos sabe, essa humanização, essa troca entre professor e aluno que me afastou da matéria, eu não vi, quando eu vi já estava no auge dela eu não consegui acompanhar. (P7);

Eu sempre gostei muito de português, eu acho que já tinha mais habilidade com essa disciplina, apesar que hoje em dia, se fala que não existe a questão de ter habilidades, é a questão do estudo e como que nós abordamos isso com os meninos, mas eu sempre gostei muito de português, de redação, eu sempre fiz boas produções de texto, desde o ensino fundamental I, eu lembro que quando tinha concursos para redação eu ganhava esses concursos, matemática sempre tive mais dificuldade com esse conteúdo, mas português, literatura e redação eu já não tinha dificuldades não. (P8);

Olha eu não era muito fã da matemática, mas como eu te disse contraditório, porque a matemática, eu até brinco muito sobre isso com meus alunos, que teria que chamar “boatemática”, porque já cria aquela expectativa, então muitas vezes os meninos falam, não gosto, e quando você vai ver eles são apaixonados, inclusive minha turma hoje é apaixonada, e eu falava não gosto, não gosto, mas também foi uma coisa que eu entendi depois, não é que eu não gostava, quando encontrei algum obstáculo era mais fácil falar que não gostava do que enfrentar, e aos pouquinhos quando eu fui amadurecendo, fui entendendo, fui aprendendo a estudar, eu passei a gostar, então a matemática eu fico assim, não sei te falar se eu gostava ou se eu não gostava, mas eu amava ciências, eu acho que essas coisas, principalmente no fundamental que tem muita prática, então assim, eu amava, fazer aquelas experiências, levar para sala de aula, o que era pedido, porque normalmente eram trabalhos que saíam ali só do caderno, do livro, ciências, português eu gostava muito, sempre gostei de histórias, literatura, de contar histórias, de ouvir histórias, tenho boas, ótimas lembranças da literatura na escola pública, porque a gente ia para uma biblioteca mini, onde ficava todo mundo sentadinho, uns assim quase em cima dos outros, de perninha cruzada, e não era vídeo não, era áudio, aqueles áudios que tinha até um chiado, mas aquilo era tão gostoso de ouvir sabe, era tão prazeroso, e assim, como era valorizado por todos nós, crianças ali naquele momento, literatura gostava muito, não gostava de geografia, não gostava de história, e assim, hoje também sabe, não é o que me atrai muito ainda não, hoje a gente tem uma maturidade diferente para lidar com isso e

ver quanto é necessário, mas assim gostar, gostar, era isso, e matemática já que eu preciso pontuar para você, eu vou colocar como eu gostava, eu só demorei para descobrir. (P9);

Olha, eu sempre gostei de português, eu me lembro que no segundo ano, que é o primeiro ano agora, eu não gostava muito pela questão dos verbos sabe, porque eles utilizavam você conjugar sem a concordância verbal, então isso era muito decoreba, e eu não conseguia decorar, isso aí eu tinha uma dificuldade naquele período, mas depois eu fui amadurecendo e foi desenvolvendo, matemática tinha períodos, eram fases, que eu gostava ou não gostava, acho que dependia do professor e daquilo que eu conseguia compreender, então eu não vou dizer para você assim que eu não gostava de nenhuma matéria, eu tinha dificuldade sim, e algumas vezes era em matemática, mas quando eu compreendia o conteúdo, aí era tranquilo, mas nas outras eu era, português e história, português e história eu sempre consegui desenvolver bem. (P10);

Ao analisarmos os relatos, em linhas gerais, revelam uma inclinação para o campo das disciplinas voltadas às áreas das ciências humanas e sociais, com destaque para: português, a literatura, a história, geografia etc. Contudo um aspecto intrigante refere-se às razões pelas quais justificaram não gostar de um determinado componente curricular, havendo uma unanimidade advinda da dificuldade encontrada na aprendizagem dos saberes e conteúdos daquelas disciplinas, fato inclusive destacado pelas mesmas ao exprimirem cujo não gostar decorre de certa dificuldade, e, somente hoje, na posição de professoras, compreendem melhor isso.

Entretanto, algumas indicam dificuldades em matemática, em português, química, mas um ponto crucial a ser observado a partir dos relatos refere-se à diversidade existente no contexto escolar, embora duas pessoas possam apresentar dificuldade em uma mesma disciplina, a dificuldade em si nunca será a mesma, justamente por serem diferentes, com efeito, aprende-se e se apropria dos conhecimentos de modos distintos. No entanto, há um tempo considerável as escolas têm tratado os/as aprendizes de forma padronizada e ao abrigo de processos uniformizadores, quando dever-se-ia compreendê-los sob ” diferentes jeitos de viver e de aprender de cada aluno, propondo espaços e tempos educativos adequados as suas possibilidades cognitivas e às suas necessidades afetivas” (HOFFMAN, 2018b, p.39).

Além disso, os depoimentos revelam – em alguns casos abertamente e outros de modo tácito – práticas avaliativas classificatórias e excludentes, pressupondo igualdade de condições e homogeneidade, haja vista o emprego de testes padronizados. Na tentativa de perscrutar melhor a questão dos processos avaliativos à época, indagamos a respeito. Percorramos os relatos doravante.

Bom, eu acho que a avaliação era muito [pensativa], ela não era tão formativa quanto é hoje, hoje a gente tem várias, hoje a avaliação é um método processual, na minha época era uma prova, que media o seu conhecimento, então era ali, ali você era medido, o seu conhecimento era medido ali, outra passagem também que me marcou a respeito de avaliações foi isso, teve uma vez que eu não estava me sentindo muito bem, eu não estava bem, estava com dor de

cabeça, fiz uma péssima prova, e eu fui argumentar com a professora, falei olha professora não consegui fazer uma boa prova porque eu não estava muito bem, estava com muita dor de cabeça e, ela simplesmente ignorou sabe, então assim, eu fiquei com uma nota baixa por causa disso, então, isso foi uma das coisas que me marcaram também, no quesito de avaliações sabe, mas tive também boas experiências tá, porque assim, eu também passei por uma época que eu precisei fazer uma intervenção cirúrgica sabe, algumas cirurgias, e assim, os meus professores me acolheram muito nessa questão sabe, me deram avaliações diferenciadas, avaliações orais, então assim, eu tive muito apoio também de outros professores quando eu precisei. (P1);

Então uma coisa que me marcou muito assim na época da escola, do ensino fundamental, na época que eu estudei, que eu falo muito com meus alunos, é que eu tenho pavor de cópia, eu não gosto de cópia, eu tenho trauma de cópia, porque na minha época tudo era cópia, porque assim, por um lado, algumas coisas eram boas porque era um modo da gente praticar, por exemplo, “ah, conjuga tal verbo”, você ficava copiando as vezes aquele verbo de algum lugar, conjugando, “ah, copie tabuada”, então era muita cópia, então eu tenho um certo receio com cópia, eu não gosto não. E acho que isso foi bom para mim, eu vejo como um lado positivo eu ter esse pavor de cópia porque hoje eu prezo muito meus alunos não fazerem cópia, eu falo não, vocês tem que praticar, vocês tem que fazer, eu trabalho muito com eles, acho que até por isso que me colocaram no quarto ano, porque até o mestrado agregou isso, porque às vezes eu usava palavras muito difíceis com o primeiro ano, e aí, era uma linguagem muito difícil para eles, já no quarto ano já é mais fácil você usar às vezes umas palavras difíceis porque vai agregar no vocabulário, então eu uso às vezes umas palavras diferentes com eles, acho bonitinho que agora eles usam “porém”, e eles acham que “porém” é muito chique, mas assim, porque para eles é uma palavra nova, mas para gente, que não é, mas para eles é então eles usam o porém, pois, nas frases e aí eu falo isso, mas vocês tem que entender porque que está usando e não é para fazer cópia não, que não sei o que, isso aqui é sinônimo, e vou explicando. Então eu acho que isso que lá atrás eu tinha pavor foi bom para hoje eu enquanto professora porque eu não gosto que eles façam cópia, então eu sempre os deixo fazerem atividades sozinhos, principalmente quando é atividade assim, de responder assim com textos, com frases, eu falo assim, não, pensa e responde com as suas palavras, depois eu vou corrigir, porque às vezes tem várias maneiras de dar uma mesma resposta. E aí, é bacana quando o reconhecimento vem do aluno, porque aí eu tenho uma aluna esse ano que veio da escola pública, e eu sempre falo toda aula, gente! Faz primeiro, não fica esperando eu fazer que eu não gosto de cópia, não é para copiar minha resposta, é para pensar. Aí ela virou e falou assim “Nossa professora, você é tão diferente, é tão legal, saber por quê? Porque minha professora da outra escola, ela falava assim, tem que copiar igualzinho está no quadro, copie tudo.” E aí ela falava, “você não, você deixa a gente criar, você deixa a gente escrever com as nossas palavras”, e eles escrevem, com as palavras deles, e eles ficam felizes sabe, satisfeito de ver assim, nossa eu que fiz essa resposta, eu que criei, então eu acho que foi um ponto positivo de eu ter passado o tempo da escola toda fazendo cópia, porque agora eu detesto cópia. (P2);

Então as avaliações eram muito tradicionais eu acho assim que elas aconteciam, era tradicional, era ali na folha mesmo, os professores, deve ser como a gente faz hoje, avalia o aluno o tempo todo, uma avaliação contínua, mas era um método bem tradicional na época que eu estudava, você tinha ali um conteúdo, você se preparava para aquele conteúdo e geralmente eram bimestres, então você estudava ali aquilo que foi trabalhado durante aqueles dois meses e fazia a prova, eu tive uma professora, que até assim marcou bastante, que era assim, ela trazia um método diferenciado, mesmo sendo ensino tradicional, o método dela de avaliação era diferenciado, às vezes ela fazia algumas avaliações orais, que eram coisas assim, sem marcar, era coisa assim, separava um dia, fazia ali algumas perguntas, a gente não sabia que estava sendo avaliado e era uma coisa que acontecia mais naturalmente, então era bem bacana, era uma coisa assim, uma coisa que eu tento levar, para as minhas aulas, o jeito que ela tinha assim de avaliar e eu achava que era bem válido, porque às vezes o aluno sabe que ele está sendo avaliado e tem aluno que fica nervoso ali com a prova, às vezes até sabe o

conteúdo, mas pelo nervosismo às vezes não se sai tão bem, então isso foi uma coisa que me marcou bastante. (P3);

Então eram provas escritas, provas difíceis, não eram fáceis, provas bem escritas, não me lembro de prova de múltipla escolha, prova que ligasse, ligue isso com aquilo, não, eram realmente provas abertas para você escrever tudo que você sabia sobre aquilo, provas muito vigiadas que você não podia olhar para o lado, se você olhasse para o lado era zero tá, muito rígido isso, eu já comentei lá no colégio militar como que funcionava, essa troca, no colégio militar já tinha prova de múltipla escolha já, aí já é mais de quinta para cima, a gente tinha quadro de respostas para marcar, era uma coisa que eu achava muito chata, muito difícil, porque se você marcasse um quadro de resposta errado você perdia ponto, tudo era muito focado em ponto e nota, se você não tivesse nota você era realmente reprovado e lá se você fosse reprovado duas vezes, no terceiro ano se você tomasse bomba de novo, você era expulso da escola, então assim, as avaliações muito rígidas nesse sentido, agora prática avaliativa eu tive sim, tinha um tal de um teste de leitura minha filha, era uma tremedeira de joelho, uma gagueira que arrumava, uma gagueira porque você não conseguia falar e você tinha que ler e eu não me lembro de ter lido novinha não, a gente sabia ler, eu sei que eu sabia ler, mas até o quarto ano ainda passava por esses testes de leitura e essa avaliação era feita com a diretora, eu me lembro direitinho uma vez lá no colégio chegou na porta da sala a moça da secretaria chamou a gente fulano, ciclano e beltrano, eram quatro pessoas, aí a gente chegou, você chegava igual um robô, chegando nessa sala igual um robô, no meio do caminho eu criei coragem de tanto medo e perguntei para ela assim: “você está levando a gente é porque a irmã vai xingar a gente, a gente fez alguma coisa?” olha como que era as coisas, de tanto medo que a gente tinha da irmã, ela: “não, ela só vai conversar com vocês” chegou lá era para fazer, tinha umas frases e você tinha que ler sabe, era uma estrofe assim, de um poema, não sei, foi até um negócio relacionado com ovelha porque eu li assim: “mé, mé, mé” eu tinha que fazer o barulho da ovelha e eu não conseguia de nervoso, e eu lembro que um professor que dava aula para gente na época entrou na secretaria, nós estávamos nós quatro na parede, como se estivéssemos assim, preso no quartel, olhando para frente sem mexer, ele ainda virou para a irmã e falou assim “eles estão de castigo?” “não eles estão tendo [arguição que chamava], eles estão tendo arguição de leitura”, aí você imagina falavam que iria ter arguição era uma coisa horrorosa, quando falava que ia ter isso, ou aí isso aconteceu nesse dia, a gente foi para fazer esse negócio de leitura, que era para ser ver se ia ser aprovado ou não, e eles nunca te falavam se você era aprovado ou não e, no final do ano chamavam o seu pai e sua mãe lá para falar se você tinha sido aprovado ou não, e você sempre ficava naquele medo, naquela expectativa se você tinha sido ou não, porque você não sabia de nada entendeu, isso já é mais de primeira a quarta, todo ano tinha uma reunião, uma reunião que a gente tremia nas bases, que a gente sabia que amanhã na escola é que o bicho ia pegar, eu nunca, eu nunca tive problemas não, mas a gente via colegas assim tão levados, meninos tão indisciplinados que a gente sabia que o bicho ia pegar, e como tudo era uma coça, aí pronto, você já sabia, seu amigo a hora que chegar em casa vai apanhar, então você já sabia que esse tipo de coisa iria acontecer, então era muito assim a avaliação sabe, nossa, você não podia nada, você não podia nem fazer uma pergunta, era muito complicado, era raro, eu me lembro de professor, você fala assim estou em dúvida nessa questão pode explicar, a gente não abria a boca para nada, você não podia falar, acho que é por isso que às vezes até hoje eu tenho dificuldade de falar, principalmente em cursos, a gente tem dificuldade de falar as coisas, por causa dessa repressão que você vive, que a gente, eu pelo menos vivi entendeu, dentro de sala tinha uns joguinhos, separavam em duas equipes, e valia ponto, se você errasse seus amigos caíam de pau em cima, porque aí a equipe toda perdeu o ponto, e assim sem piedade entendeu, então esse tipo de coisa aconteceu muito, era muito assim, hoje eu aplico prova, na minha turma, eu falo com os meninos, está em dúvida levanta a mão, aí vou lá na mesa, a gente olha, eu leio, pensa um pouquinho, aí termina a prova, por exemplo, aí eu dou uma olhada geral na prova, aí eu vejo uma questão errada eu chego lá e falo assim: “você pode pensar um pouquinho nessa questão, vamos pensar mais um pouco” ou eu explico entendeu, porque é uma forma de levar o aluno a aprender, hoje é, hoje precisa da nota para passar, precisa, mas o fator de você fazer a criança raciocinar, ela pensar, é muito

maior do que você, propriamente aquela nota ali que ele precisa, e eu falo que durante a prova às vezes o aluno aprende mais do que com você dando aula, com esses toques que você dá na hora da prova sabe, olha essa questão, pensa nisso aqui, isso aqui pode ser assim, pode ser assado, lembra quando eu falei aquilo, aquilo, aquilo, nã, nã, nã, nã, então, o que é que acontece, que é isso, nossa época não tinha isso não, e eu não faço isso com os meus alunos não porque é muito traumático, eu não quero que eles passem por isso não, mas era desse jeito aí tá, tal de arguição, só faltou a palmatória, que a já era na época do meu pai, da minha mãe, palmatória não tinha não, mas a gente bobeasse tinha umas reguadas, eu nunca levei nenhuma não, graças a Deus, é por aí, que eu me lembro de avaliação é por aí. (P4);

A questão de avaliação acho que a gente não mudou tanto hoje em dia, porque a divisão que a gente tem da questão das notas é muito parecida, ficou tudo muito parecido, eu não vi tantos avanços assim de como era na minha época e igual é hoje, a gente tem basicamente assim, a divisão para a avaliação, o trimestre vale X, você divide um pouco para trabalho, para tarefa e, para avaliação e teste, separa assim, mais ou menos nesse esquema, e as avaliações são, aquela coisa, são bem tradicionais, isso não mudou, as avaliações são bem tradicionais mesmo, é aquela retomada de conteúdo ali, tem que ser assim, a parte escrita das crianças entendeu, então assim, é bem parecido na minha época, não tem muita diferença quanto a isso. De prática avaliativa, olha marcou negativamente, eu tive por vários anos uma professora de história, e que assim, as avaliações dela era um questionário que eu mesma tinha que fazer a própria pergunta e a própria resposta, então assim, eu não sei nem se eu tinha maturidade para fazer aquilo, mas eu acabei fazendo e, uma história hoje em dia que eu vejo que é uma coisa tão interessante, ficava enfadonho, mas assim, eu aprendia porque você tem que ler, fazer a resposta e a pergunta, eu mesma elaborar um questionário que eu vá responder, então não tem como você ficar sem aprender, aquilo ali era rotineiro sabe, esse tipo de coisa, eu não entendia, mas eu fazia, achava meio diferente, na época, eu falei: “gente, o que ela quer com isso?” Mas eu fazia esses questionários de história, gigantes, era bem grande. (P5);

Não. Prática avaliativa que me marcou, é igual eu te falei, parece que eu apaguei essa fase da minha memória sabe, e a avaliação era prova, eu sou da época do ba – be – bi – bo – bu e prova, mas assim, não tem nada que tenha me marcado de forma positiva ou negativa. (P6);

Então a gente sempre foi muito avaliado por número, e a gente ainda continua, infelizmente, eram raras as vezes que a gente era avaliado de outra forma, mas apesar que essa professora da segunda série, ela colocava muito a gente no colo, no sentido literal mesmo sabe, ela trazia a gente para perto dela, para mim ela estudou muito essa questão do Paulo Freire, ou era essa questão humana dela, essa questão dialógica, ela conhecia o entorno da escola, ela sabia que nós éramos crianças de bairro, ela sabia das dificuldades que a gente passava, então assim, a gente chegava lá com uma situação de tristeza, de sentir fome, não era o meu caso graças a Deus, mas eu tinha colegas que passavam por isso, ela acolhia a gente, então ali eu senti que ela avaliava a gente num todo, ali na segunda série, por isso que eu me sinto tão mexida pela educação, porque eu tento ser como ela sabe, mas de nota, ser avaliada, a não ser a educação física que a gente brincava, que era fora da sala de aula, eu não tenho uma recordação assim que tenha mexido comigo para me fazer lembrar não. (P7);

Então na minha época tinha dois tipos de avaliações, que eu acho que eram marcante assim, a avaliação escrita, que a professora entregava, na época era pelo extenso (mimeógrafo), aquela história toda, e a gente passava também por uma avaliação, eu acho que era ao final do primeiro ano, da primeira série, com a inspetora, que marcava um dia e a inspetora visitava a escola e nesse processo todo mundo tinha muito medo da avaliação, porque essa avaliação é uma avaliação de leitura e elas iriam verificar se os meninos estavam prontos ou não para o ano seguinte, avaliando o desempenho nosso, diante da leitura se tivesse um bom desempenho pronto, vai para o próximo ano, se não tiver, acho que vai ter que ficar, então eu tenho essas lembranças da avaliação escrita, toda formal lá e também dessa avaliação que alguém da

secretaria de educação iria na escola para poder verificar aí o rendimento da criança em relação à leitura. (P8);

Olha a avaliação ela era para gente um tipo de terror, era aquela avaliação, não tão diferente, o formato não tão diferente do que é hoje, o formato não era diferente do que é hoje, interessante que isso aí não mudou, mas assim, a forma como ela era abordada era tensa sabe, ela é muito expectativa, tanto assim com relação, tanto antes, quanto durante, e até na entrega, aquela expectativa, era muito tenso, e eu me lembro que assim, igual eu te falei, eu era muito tímida, muito introspectiva, então eu sofria muito mais, porque quem consegue falar eu acho que até nesse sentido aí é mais tranquilo. (P9);

A prova, nossa, era a prova, e isso, nossa, eu ficava nervosa, agitada, tinha que decorar sabe, era um processo, eu decorava o que era necessário para poder não tirar, a preocupação toda, eu me lembro que tudo era relacionado a nota, tudo, e eu contava meus pontos, eu aprendi, hoje eu vejo que os meninos que eu dou aula não tem esse hábito, mas desde pequena eu me lembro que a gente contava nossas pontuações entendeu, não eram nossos pais que faziam isso, não, nós tínhamos essa preocupação porque os professores já colocavam isso para gente, e isso já tem bastante tempo. (P10).

A tônica dos relatos revela práticas de exames aterradores, disfarçados pela palavra avaliação, incorrendo numa deformação conceitual, ao se conceber exame – a julgar pela presença da chamada oral, a qual remonta a primeira geração da avaliação Firme (1994) – como sinônimo de avaliação, notadamente por professores, mas não apenas (LUCKESI, 2002). Trata-se de um entendimento (equivocado) mensuralista e autoritário, segundo Comis (2006), um mecanismo para disciplinar os discentes e cobrá-los em relação a uma aprendizagem memorística e reprodutora. Além do mais imprimi e reforça a cultura da nota e do medo, como bem apontado nas narrativas das (P1, P3, P5) aludindo à aplicação de provas escritas, reforçado pelos relatos das (P2, P4, P6, P8) citando a questão de notas e existência de medida e classificação, afora a violência simbólica descrita nos depoimentos das (P4, P7, P9, P10). Quando, na realidade, avaliar consistir-se-ia no ato de aferir uma experiência de aprendizagem, de acordo com Luckesi (2002) e a noção a qual temos defendido ao longo de todo o trabalho.

Outra questão presente nos relatos, diz respeito às representações construídas e descritas, quando trazem à tona as marcas (positivas ou negativas) vividas enquanto aprendizes e a decisão por reproduzi-las ou não, à semelhança da P3, ao compartilhar que busca acrescentar a sua prática como professora, instrumentos e práticas as quais considerava “bacana” (palavras da pesquisada) em seu tempo de aprendiz na educação básica. Já a P2, por ter sido marcada negativamente pela prática da cópia, frisa o cuidado em não incorrer em equívocos similares em sua atuação profissional. Ao que tudo indica, estamos diante do cenário constatado por alguns autores citados no primeiro capítulo, ao trazerem à tona a presença das representações sociais construídas por professoras e acadêmicas em situações de estágio, quando reproduzem na atuação e/ou nos discursos práticas provenientes da vida escolar, ou seja, vivências oriundas

de quando foram aprendizes na educação básica (NAUJORKS, 2010; GUERRA; MACHADO, 2011).

Alguns depoimentos exibem sentimentos agregados as práticas avaliativas, segundo a P9, a avaliação era “um tipo de terror”, enquanto para a P10 representava nervosismo, agitação. Adiciona o caso de professores estimularem a competitividade entre os colegas, pois “contava pontuação” e os “professores colocavam isso para gente”. Oportuno a advertência de Hoffman (2018b, p.35) a esse respeito, “[...] muitas vezes, pais e professores transformam o aprender em competição: aprender **para** ser melhor que os outros, **para** vencer na vida”.

Houve, além do mais, destaque ao instrumento cuja professora utilizava, consoante mencionou a P5,

“eu não entendia, mas eu fazia” acaba por retratar uma realidade constante entre os discentes, um ciclo vicioso no qual continuam a reproduzir práticas avaliativas, para cumprir protocolos, sem que aquilo façam sentido para eles.

Por outro lado, o relato da pesquisada P7 retrata um cuidado/acolhimento formativo interessante, ao lembrar em sua narrativa às dificuldades não só sua, mas também dos colegas de turma, aludindo uma professora atenta em relação ao entorno da escola (cultura escolar), o perfil dos/as aprendizes, suas necessidades quando praticava a avaliação “como um todo” e não isolada. Trata-se daquilo cuja Hoffman (2018) intitulou de um “olhar multidimensional”. A autora complementa explanando cujo “olhar avaliativo precisa ser tão flexível quanto a própria diversidade do contexto educacional em vez de se pautar em padrões fixos, elitistas e comparativos só servem para menosprezar as condições reais de aprendizagem de crianças e jovens” (HOFFMAN, 2018b p. 30).

Na tentativa de explorar mais detalhes quanto a recursos avaliativos derivados da experiência escolar – o objeto de interesse (a avaliação) deste estudo –, indagamo-las a esse respeito. Vejamos os depoimentos:

Então, como eu te falei, era uma avaliação mais, não era tão formativa, avaliações mesmo, que eu me lembro, que eu tenho mais lembrança são essas avaliações, e como eu te falei, em algumas exceções, em alguns casos que eu precisei eu tive outros métodos de avaliações orais, mas no mais foram avaliações escritas mesmo, quantitativas. Eu não me lembro sabe, mas eu não estou lembrada assim de ter retorno assim não sabe, porque por exemplo, na minha prática pedagógica eu tenho, de pegar a prova e refazê-la com os meus alunos sabe, eu não me lembro, eu não tenho memória de algum professor ter feito isso comigo. Quando eu tirava nota ruim eu me sentia péssima, mas eu sempre tive assim as notas boas, com exceção dessas disciplinas que eu te falei que eu tinha certa dificuldade, me sentia bem, eu não tenho assim, na minha educação básica eu não tenho tanta recordação sabe, já tem um tempo considerável. (P1);

Eu lembro assim, eu lembro, igual prova, que sempre teve, sempre tinha prova, avaliava a questão se fez a tarefa, então passava olhando o caderno, ah, tinha tantos vistos, por exemplo, foram dez tarefas naquele bimestre, então quem tinha todos os dez vistos ali então ganhou ponto, participação, era esse tipo de avaliação, se participou da aula, as vezes presença, se foi na aula, nem participar, as vezes se foi na aula ganhava ponto, cada professor era de um jeito, mas assim, eu acho que a maior parte assim, que eu lembro, da avaliação era assim mesmo, era se fez a tarefa, que no caso muitas vezes era cópia, e, a nota que tirou na avaliação, no teste lá, que era só nota como eles mesmos falavam “você que deram nota para você, eu não dou nota para ninguém” então era a nota que você tirou lá, de acordo com o que você fez, é que eu lembro foi isso. Da questão do retorno, eu lembro de corrigir a tarefa no quadro, isso eu lembro, que aí entra a questão da cópia de novo, que eu lembro que quando a gente colocava nossa, uma vírgula diferente: “ah não, pode apagar e copiar, a resposta certa é essa aqui” então, corrigir a tarefa no quadro, agora da avaliação assim, eu não lembro, se corrigiam a avaliação com a gente no quadro, essas coisas eu não lembro. (P2);

Assim, ela falava às vezes, assim na hora mesmo, assim se a gente sabia, se não sabia, o que é que precisava melhorar, o que que não, e o material às vezes era uma imagem, pedia para você falar, por exemplo, uma avaliação assim é de ciências, às vezes alguma imagem pedia para você explicar, para você falar alguma coisa sabe, era mais esses tipos de recursos, era a imagem, às vezes um vídeo, passava um vídeo e aquilo estava relacionado com alguma aula que ela deu, pedia para gente explicar, então era bem bacana. Ah, quando pegava assim, a avaliação em si, o papel, era de nervosismo, ficava tensa, às vezes sabia, mas não sabia passar para o papel, então era uma coisa assim, bem, bem complicado, e eu percebo isso também nos meus alunos, às vezes a gente sabe que a criança sabe, mas na hora de passar para o papel ali ela tem essa dificuldade, às vezes oralmente ela dá um show, mas na hora de passar para o papel é mais difícil. (P3);

Eram provas escritas. Bom quando eu tirava nota boa era ótimo, agora quando a nota não era bacana era assim, muito frustrante pelo fato de eu já me cobrar de natureza, que eu tanto era cobrada lá, como era cobrado em casa, o ano que eu tomei bomba eu quase entrei em depressão, e olha que eu já estava com os meus 16, 17 anos, eu repeti o primeiro ano para mim foi assim, meu mundo caiu entendeu, até eu colocar na minha cabeça que eu tinha que repetir o ano, e outra coisa mais frustrante, porque eu tinha que repetir o ano, eu sabia que eu ia, o ano que eu fosse entrar no magistério, porque meu negócio era passar do primeiro ano para o segundo e eram na época a gente chamava de cursos técnicos, tinha curso técnico de contabilidade, curso técnico de administração, curso técnico de Magistério, então o meu negócio era sair no primeiro ano, que era o básico que eles chamavam assim, no ensino médio, sair daquele básico que era geral para todos os cursos e ingressar no curso que eu queria, profissionalizante tá, então como eu tomei bomba eu fiquei muito frustrada porque eu sabia que ainda ia demorar mais um ano para estudar o que eu queria estudar, e eu já sabia que o ano que eu entrasse para o segundo ano do magistério, que já teria aumentado mais um ano na minha carga, eu não ia formar com 19 anos e sim com 20, porque eu tinha tomado bomba, quer dizer, eu atrasei mais um ano a minha vida escolar e a minha vida profissional, só que o que você ganha em maturidade até você administrar isso na sua cabeça você já tá velho, porque aí você vê que isso foi bom para você, realmente aquilo foi necessário entendeu, foi bom porque aí eu aprendi a ficar mais esperta, eu aprendi estudar no ano que eu repeti eu sabia mais do que os professores, porque aí eu não dei bofeira mais, as minhas notas eram maravilhosas, porque digamos assim, eu deixei de malandrar, porque como eu não sabia a matéria, mas um pouco também era assim, ah, final do ano a gente vê, aí olha, não teve jeito, então isso aí foi frustrante demais. Retorno quando você fazia prova, por exemplo, a gente fazia a prova a questão que errava eles trabalhavam aquilo, não me lembro disso não, eu acho que não, a gente era assim, como é que eu vou te falar, se você errava, você era considerada assim, eu não vou usar a palavra burro não porque é muito forte, eu vou usar assim, é como se você não estudasse, você não estuda por isso que você errou, é mais ou menos assim, era desse jeito, não me lembro de fazer revisão de prova, hoje a gente faz, olha gente, hoje eu vou mostrar para vocês olha, a prova, caiu isso, com as questões tal,

tinha tais e tais respostas, vocês tinham que escolher, isso assim e assim está certo, ou está errado, você concorda, não concorda, porque que essa daqui é a questão certa, tinha isso não minha filha, tudo era focado em nota, se você não fizesse tarefa, nossa mãe, tinha castigo na hora de recreio, você ficava de castigo, era bilhete para casa, eu estou lembrando mais algumas coisas, funcionava dessa forma, a aprendizagem era muito sei lá, aí a gente tinha tanto medo, que você tinha que engolir o trem, tabuada, gente tabuada, nossa hoje nem existe mais isso, quando o meu menino era pequeno, que ele entrou nessa fase de tabuada, eu falei gente, como é que esse menino vai aprender tabuada, porque para mim foi tão difícil, tão assim, traumático, eu fiquei imaginando para ele, ele olha, aprendeu tabuada assim olha entendeu, não era igual, eu tinha que decorar, decorar tabuada, o professor chegava na frente te perguntava: “9x9?” e era tudo assim, e aí de você se errasse, aí de você se errasse entendeu, era assim rígido demais da conta. (P4);

Retorno de feedback não, retorno de feedback a gente nunca teve na minha época, eu também tive assim, pouquíssimos professores que se importavam assim, conversar com meus pais, igual hoje a gente vê que essa questão da família ela é tão cobrada na escola, mas não tive isso, a questão nem para elogiar e nem para falar assim, olha, precisa melhorar em tal matéria então assim, aquelas provas que a gente fazia era em mimeógrafo e, ali a gente recebia a correção e não sabia o porque não tinha ido bem, porque hoje em dia pelo menos nós fazemos um apanhado geral, as questões a gente faz, eu costumo sempre fazer, por exemplo, a questão dois, quantas pessoas, eu faço tipo um gráfico assim sabe, eu faço minhas anotações do que não foi absorvido para depois trabalhar, naquela época eu não tinha estudo de retomada não. Eu sempre tive facilidade com os estudos sabe, eu então assim, eu nunca me senti pressionada nem nada, eu sempre levei de maneira bem natural, ao contrário de quando eu fui para o ensino médio, quando eu fui para o ensino médio que já era escola particular, aí eu tive muitos problemas, porque eu vi que o que eu sabia era muito pouco para aquela realidade, então eu tive que estudar muito, eu tive casos assim, que eu perdi nota, eu lembro até a matéria, para você ver como ficou gravado, perdi nota em física, e assim, eu não tinha ninguém para me ensinar, era eu e eu, e eu falei assim, eu tenho que recuperar essa nota, aí eu fui para a recuperação paralela, aquilo ali imagina, eu na escola pública sempre fui tida como uma menina inteligente, e na hora que eu cheguei em uma realidade realmente de estudo, eu vi que eu não era nada, nossa, meu mundo caiu ali, e eu fiquei em recuperação paralela em física, não tinha base nenhuma para a física, aí eu tive que estudar sozinha, sozinha e assim, eu estudei de uma forma assim que eu acho que eu engoli aquele livro, aquela parte, que eu fechei a prova paralela, lembro que o professor até me parabenizou e daí para frente eu comecei a me esforçar para aquilo sabe, mas foi muito difícil para mim, ficar em recuperação, eu lembro direitinho a cena daquela turma toda que ia para aquele salão verde lá no colégio fazer aquela recuperação, eu ali, eu me senti assim sabe, nossa, fiquei chateada porque não era acostumada, então aquilo ali para minha autoestima não foi bom não, mas até então na escola pública é tudo fácil, era tudo tranquilo. (P5);

Prova. Ah, possivelmente não, não tinha não. Não, não, eu assim, penso eu, que o ensino sofreu um mudança muito grande, porque na minha época era mais, uma lembrança que eu tenho é sempre de eu ir decorando, geografia, decorando, decorando, decorando, tem que decorar aquela matéria que estava ali para você saber responder na hora da prova, é uma das poucas coisas que eu me recordo, e hoje a gente sabe que não é por aí, não é através de decoreba que você vai, que é o caminho da aprendizagem real, aquela aprendizagem que fica, que marca a criança, não é assim, hoje em dia eu entendo também que o aprendizado ele se dá melhor quando você, no caso da educação básica, criança, quando ela acaba criando um laço muito afetivo com a professora, isso ajuda muito, se a criança, ela gostar do professor acho que ela vai aprender muito mais, então eu creio que eu na minha época de Infância eu não recebi carinho, não criei laço afetivo com ninguém, porque eu não tenho lembrança nenhuma. (P6);

Na minha educação avaliação, prova. Olha eu estou tentando puxar aqui, mas assim, o trabalho de correção mesmo, mas aquela correção que a gente fazia não com todos, porque eu não lembro de todos não, estou lembrando de poucos aqui que a gente assentava e tinha retorno de professor,

aí muitas vezes a gente até saía sem continuar sabendo, porque não tinha retorno. Eu me sentia só mais uma num todo, inclusive tinha uma professora minha de português, na oitava série, de uma das vezes ela me pediu para fazer, eu estava voando assim, é uma cena que eu não esqueci até hoje, eu tenho receio dela sabe, inclusive ela foi minha professora depois no cursinho, mas bloqueei ela assim, foi minha professora de português inclusive, mas cobrava muito sabe, sabia ensinar, sabia muito da matéria, mas era muito estúpida, ela era autoritária, e numa das aulas eu estava assim, olhando para a janela sabe, sei lá o que é que passava na minha cabeça, eu só não estava ali, e ela me perguntou o que é que ela tinha acabado de passar, aí eu não sabia responder, não tinha pegado, e aí ela me pediu para fazer uma redação para o dia seguinte, não lembro o tema, mas eu me lembro que eu fiz a melhor redação assim em tempo meu de escola, porque eu tinha muito medo dela, aí eu falei vou caprichar porque ela vai ter que engolir, porque ela me humilhou na frente de todo mundo, ela me chamou a atenção de forma muito autoritária, eu fiquei muito sentida, e fiz a redação, levei no outro dia pensando, agora vai ter que ler isso, ela sequer me perguntou de redação, ou seja, ela para mim, eu para ela era qualquer uma, ela chamou atenção, está tudo bem, se eu fiquei triste, não fiquei, problema, só era mais um aluno que ela chama atenção, no outro dia também ela ia chamar, ela iria constranger outras pessoas e por isso ia ficar e minha redação ficou lá comigo, então a gente se sentia muito igual, todo mundo, você podia fazer um texto maravilhoso ou você não podia nem fazer que está tudo certo. (P7);

Então era, eu só lembro dessa prova escrita, no caso hoje seria impressa, na época faziam manualmente, rodavam aquela prova no mimeógrafo e tudo. Não, eu lembro apenas da correção, e essas avaliações eram devolvidas para nós, mas aí eu lembro que eu errava às vezes, a indicação do erro, os acertos, mas nunca uma retomada do que foi apresentado, isso eu não tenho lembrança, a você errou aqui por causa disso, disso e disso, vamos fazer, não essas lembranças eu não tenho, aí eu acho que não ocorria na verdade, a gente recebia a avaliação e aquela era a nota e pronto. Eu nunca tive problemas em relação a me sentir insegura não, eu só lembro assim, que eu estudava bastante porque eu não queria errar e eu queria ter nota boa, então eu estudava muito, e eu recordo assim, de uma avaliação que foi feita dos fatos, era uma avaliação oral e quem acertava os fatos podia ir saindo, ou para ir embora ou para ir para o recreio, então é nesse período eu estudava muito os fatos, eu não gostava quando eu ficava, porque quem não acertava os fatos narrados pela professora teria que ficar ainda um período em sala para poder treinar e ela perguntar de novo e acertar e aí sim poder ir para o recreio ou poder ir embora, eu lembro dessas situações assim, essa situação eu não achava legal, mas em compensação eu estudava para não poder ficar com essa dificuldade, não poder sair para brincar porque eu não sei os fatos ainda. (P8);

Outro dia já estava comentando isso com a minha filha, que é a minha caçula, eu sentia umas dores de barriga, mas era tudo emocional porque tinha prova, sabe aquela coisa, já não dormia bem, eu não lidava bem com isso, e ainda que estivesse muito preparada, que eu tivesse estudado muito antes, era muito tenso, e hoje eu vejo inclusive assim, no quarto ano eu tive uma professora muito brava, gente boa, mas muito brava, e eu me lembro que foi pior fase nesse sentido, porque a gente já chegava tenso para fazer, e ela criava sabe, tem que estudar porque senão não vai passar para o próximo ano, era muito em cima disso, da nota, do seu rendimento, você passar ou não, então assim, eu nem me lembro se a gente aprendia, porque nem sei, devia aprender, porque passava, mas era uma coisa assim, que eu não achava positivo não, é outra coisa que serviu muito para minha prática, porque eu não crio essas expectativas com relação à avaliação, eu procuro fazer com que os meus alunos pensem assim, hoje é avaliação, tem que fazer com seriedade, mas é uma atividade como vocês fazem nos outros dias, só que a gente precisa da nota, precisa avaliar, e aqui essa é a ferramenta, mas é uma coisa que me marcou nesse sentido, não era positivo não. Eram as provas impressas, não tinha muito lúdico não, ludicidade me lembra assim, em termo de avaliação, só na matemática, naquela questão dos cálculos mentais, que era a sanfoninha, fora isso era bem o básico mesmo, não tinha assim, muita criatividade, eu acredito que até pela época também, assim isso não era tão, porque a gente, eu me lembro quando eu estava na faculdade é que estava muito na moda falar de uma,

de uma forma diferente de ver a avaliação, de uma forma diferente de avaliar, porque eu acho que até então não tinha muitos recursos e muita criatividade para mudar isso. (P9);

Os materiais era a prova escrita. Não, o retorno, não tinham nem aquela, ou seja, a correção, eles não faziam a correção para gente no quadro, naquela época não havia essa questão da internet, mas era só mesmo os acertos na quantidade de pontos na prova escrita, ou a recuperação, que essa recuperação era no final do ano, não tinha essa recuperação paralela, no meio do ano. Ah, é complicado porque você tem uma pressão muito grande, porque você sabe que você tem que tirar uma boa nota, naquele contexto era isso, no contexto o que valia era a prova, não o trabalho todo, não como que eu era na sala entendeu, não era avaliada a aluna do dia a dia, que entregava os trabalhos ou então que se esforçava, eu nunca fui também a aluna inteligente, eu vejo que eu sempre fui esforçada, então, o que que acontece, é muito ruim, por exemplo, se naquele dia, se fosse matemática, eu não conseguisse compreender o conteúdo, com certeza eu iria paralisar, já teve situações de eu não conseguir fazer a prova, de nervoso, a questão da ansiedade. (P10);

Depreende-se das narrativas, o emprego da prova escrita, erroneamente denominada avaliação – tal qual explicitado precedentemente – mimeografada e a avaliação oral (marcada pelos testes de leitura, tabuada). Recordemos cujos testes orais remontam a década de 1930, inclusive denominados “interrogatórios” com o qual se exigia respostas orais sob o argumento do treinamento da linguagem (CATANI, 2017), como se a memória fosse única e exclusivamente responsável pelos processos psicogenéticos do letramento e alfabetização. Houve, além disso, o dispositivo de controle denominado de visto (marcado pelo registro do professor em tarefas no caderno). Não seria exagero relacionar a utilização desses instrumentos a uma prática avaliativa tradicionalista e classificatória, uma vez que observamos a preocupação em “medir” e não “promover” a aprendizagem. O ato de avaliar não se encerra com a atribuição de valor, mas exige uma tomada de decisão de ação e não uma ação protocolar ou performática (LUCKESI, 2011a).

Em síntese, se porventura as entrevistadas dependessem tão somente das experiências e práticas avaliativas advindas da escolarização para desenvolverem uma concepção e formulações mais sofisticadas, provavelmente não empreenderiam ou avançariam em termos de (novas ou outras) proposições mais ousadas no plano epistêmico, a despeito de reconhecermos algumas boas vivências, todavia pontuais. Resta saber, se houve na profissionalização uma expansão em relação ao tema. Portanto, na direção de pôr à vista as entrevistadas, indagou-se sobre os aspectos da esfera da formação inicial. No entanto, os mesmos serão percorridos numa subcategoria específica, consoante ao exposto doravante.

5.2.2 - A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Na tentativa de conhecer as experiências das docentes pesquisadas resultantes da formação inicial – ou profissional –, interpelando-as sobre como ocorreu e as principais lembranças. Originando os seguintes relatos:

Eu me formei em pedagogia, meu curso foi presencial, fiz quatro anos pedagogia, e muitos bons professores aqui sabe, gostei muito das disciplinas, apesar de que, como eu já havia comentado sabe, acabei de comentar com a minha irmã ali, porque o curso de pedagogia ele é um curso muito assim, voltado para o pensamento teórico, agora a prática mesmo ela você só adquirir na sala de aula, então muitas coisas que a gente trabalha, que a gente estuda, a gente não consegue levar essa teoria para nossa prática porque é uma realidade bem diferente sabe, mas assim, eu acho que no meu ponto de vista, eu acho que eu aproveitei bem esse período de formação sabe, pude absorver bastante. (P1);

Quando eu formei então o ensino médio eu estava fazendo curso técnico em segurança do trabalho [...] eu sempre gostei muito de estudar e sempre fui muito dedicada aí eu comecei a fazer esse curso técnico, no finalzinho dele, quando eu já estava terminando ele eu comecei um técnico em administração, e todos gratuitos também, esse técnico de segurança do trabalho na época tinha um projeto do governo que chamava PEP, aí eu fiz uma prova, passei e fiz esse curso técnico, depois eu fiz o técnico em administração, também gratuito ... nesse tempo aí dos cursos técnico eu fui fazendo mais assim, para não ficar sem estudar, não estava fácil arrumar um emprego, para mim não ficar atoa eu falei, ah, vou fazer um curso, mas aí, eu não sabia ... começou a surgir a vontade de fazer uma faculdade, mas eu não sabia que área seguir e ainda ficava com aquela questão, será? [...] porque minha família sempre foi assim, não é pobre, pobre, mas é uma família humilde, na família do meu pai ninguém fez faculdade, nem da minha mãe, então tinha aquela coisa assim, ah impossível, fazer faculdade então, com muito incentivo do meu namorando na época que eu comecei a pensar em alguma faculdade, e aí eu vi que assim, tinha que ser professora, porque desde criança eu sonhava em ser professora, na época da escola, quando eu fui para o sexto ano que era de manhã, eu ia a tarde ajudar as professoras, como se eu fosse estagiária delas, na época, era mais tranquilo isso então podia ir, então assim, tudo que eu pensava eu me via como professora, aí eu fui tentar, aí foi no ano de 2014 que eu comecei fazer um cursinho, até na igreja aqui da cidade que era um cursinho gratuito, fiz esse cursinho e falei assim, é o ano que eu vou tentar, aí eu fiz ENEM nesse ano, eu fiz o vestibular, que na época ainda tinha vestibular, fiz também para Biologia e aí deu certo que eu passei na faculdade pública, e então comecei a fazer em 2015, no segundo ano da faculdade eu já consegui ser aluna bolsista de pesquisa e extensão, eu comecei primeiro como pesquisa e no outro ano eu consegui também a extensão e fui e fiquei os três anos da faculdade fazendo pesquisa e extensão, e nesse tempo fazendo essas pesquisas eu também senti a necessidade de uma prática, porque eu sempre senti essa necessidade, a teoria é super importante, mas eu sentia falta de por, de ver no dia a dia, e aí eu fui participar de uns projetos do governo que tinha mais alfabetização, mais educação, como monitora e aí eu fui e participei desses projetos também [...]. (P2);

Então assim, o ensino da faculdade, foi muito bom, tivemos ali professores excelentes, professores que às vezes você está lá dando aula que você lembra dele explicando, que você lembra dele falando, mas assim é uma coisa que se aprende mais na prática, faculdade ela não te prepara assim tanto para prática não, está certo que tem ali a fase dos estágios e tudo, mas eu acho que você aprende mesmo ali no dia a dia com aluno, porque nem toda turma é igual, cada uma ali tem o seu perfil, às vezes um jeito que você aprendeu, que você estava acostumada a trabalhar para aquela turma ali não vai funcionar, então acho assim, que a gente está em constante aprendizado, que até você tem que estar sempre buscando cursos, maneiras de inovar, porque o ensino já não é tão tradicional como antes, se você ficar lá só com caderno, com lápis, às vezes vai ter aluno que vai aprender, tem aluno que não, então você tem que estar sempre assim, em busca de novos métodos, novas estratégias, e isso é coisa

que você vai aprender na prática, você vai aprender ali no contato com os alunos, no dia a dia, mas a faculdade foi, foi muito bom, foi uma coisa assim, que mudou completamente a minha visão, de mundo, como pessoa, como profissional, foi uma coisa muito boa. (P3);

Bom, eu trabalhava no comércio, e eu não, eu não tinha assim, nem muita intenção de ingressar na faculdade não, mas era mais um sonho do meu pai do que o meu propriamente dito, o que acontece, há uns anos atrás era assim, a família, os pais queriam muito que a gente fosse estudados, o adolescente, o jovem, que conseguisse tirar o ensino médio, para família já tesava bom, já estava ótimo, eles já tinham cumprido a missão deles, muito bem cumprida, e realmente era, ele já tinha na cabeça deles já tinham te dado o estudo que você precisava para você ser alguém, não importava o que é que você iria fazer, porque hoje a gente procura uma coisa que você gosta de fazer, então quando eu formei o magistério eu queria muito dar aula, mas como eu não arrumei emprego rápido, e eu passei no vestibular muito rápido, eu iniciei pedagogia, e eu namorava meu marido, eu namorava, eu já tinha um tempo de namoro, e então eu iniciei o curso de pedagogia, foi um orgulho lá em casa para família, meu pai e minha mãe, eu comecei, passei no vestibular e fui fazer pedagogia, eu entrei em fevereiro, em abril o que é que aconteceu, eu engravidei, e isso foi um caos tá, eu filha única, única assim, só eu de mulher e tem meu irmão, foi uma catástrofe lá em casa, o que que eu fiz, eu saí da faculdade, e eu já estava trabalhando no comércio, tinha uns dois meses que eu trabalhava no comércio, porque a cabeça da família da gente era o seguinte, eu trabalhar, eles me ajudavam a pagar a faculdade, mas eu também tinha que contribuir para pagar a faculdade, então eu larguei tudo, eu fui casar porque ou eu casava, ou eu ia ser botada para fora de casa, porque isso hoje eu estou com 49, a 29 anos atrás era uma coisa de outro mundo tá, então eu fui casar, continuei trabalhando e fui cuidar do meu filho, então eu passei 16 anos trabalhando no comércio [...]. [...] veio a unidade para Cidade, eu não entrei na primeira turma, beleza, meu pai adoeceu e veio a falecer e em um belo dia eu vindo, eu trabalhava em uma loja de tintas, eu descendo eu encontrei com uma amiga minha que estava no primeiro ano, no primeiro período da faculdade, e eu assim muito triste com o falecimento do meu pai tinha pouco tempo e tal, meu menino era pequeno tinha uns seis anos mais ou menos e tal, ela falou comigo assim, “você precisa se ocupar nesse momento por que é que você não vem fazer faculdade?” eu falei não, eu não vou mexer com faculdade não, caro e eu não posso pagar, ela falou “minha filha faculdade do estado você não paga nada, aliás você não gasta com nada, de vez em quando um xerox” e ficou no meu ouvido, me envenenando com aquilo, eu cheguei em casa e fiquei pensando, falei gente, sabe que eu vou comprar, tinha um prospecto que a gente comprava para poder fazer inscrição do vestibular, eu falei quer saber que eu vou fazer esse negócio, ela ainda falou comigo, você só tem que pagar taxa de inscrição, você só vai gastar x valor, que eu nem lembro mais quanto que era na época, você não tem que pagar nada, você não vai gastar nada com isso não tá bom, eu fiz, igual eu te falei que eu competi com pessoas recém formadas, falei gente, eu 11 anos sem estudar, como que eu vou conseguir passar, mas dei uma estudada, porque tinha tudo lá a matéria, e deu certo, e quando eu comecei a fazer a faculdade eu fui me interessando por tudo aquilo, e tirava notas boas, e eu ficava observando, muita gente da minha sala morava fora e eu morando aqui no bairro, e o Colégio é ali em cima, eu sairia dali e caía dentro da minha casa, com 10 minutos eu estava em casa, e eu pensava, minhas colegas tem que pegar um ônibus para ir e vir todos os dias, então você vai amadurecendo a sua mente nesse sentido, e eu fui estudando, estudando, formei e tal, e fiz a minha pós e pedi demissão, e comecei a participar dessas chamadas que tinham em escolas. (P4);

Eu comecei com letras, que era a faculdade dos meus sonhos e assim, uma instituição muito boa, professores excelentes, professores assim, que eu vou te falar que até hoje eu lembro, e eu tenho até material dessa época, eu não consegui desapegar, porque foi uma faculdade assim, excelente sabe assim, esses dois anos que eu fiz de letras lá, nossa eu aprendi coisas que eu não tinha aprendido em escola nem nada e, coisas assim que abriram o meu leque de possibilidades, não pude continuar depois, financeiramente não tive condições, tinha perdido meu pai e a faculdade no ano seguinte mudaria de endereço, então aí que não tinha jeito, não tinha como, aí eu fiquei um ano sem estudar depois disso, fiquei um ano sem estudar, achei que o estudo não era para mim, fiquei muito assim, desolada, falei ah, não é para mim não, acho que eu tenho que fazer outras coisas da minha vida, estudar não vai dar. Não tinha dinheiro para fazer outra faculdade, era essa que eu queria, e daí conversando com uma amiga, depois de um ano parada ela falou assim: “Ah, vai ter vestibular, faz,

“você sempre gostou da área da educação, sempre falou que queria ser professora.” Aí eu fiz, passei, entrei no curso assim, por entrar, e comecei a gostar muito, comecei a me envolver com o curso, comecei a gostar da possibilidade de trabalhar com criança, de trabalhar em escola, e daí eu, no meio desse curso, eu lembro que eu tive que parar, foi uma época que teve a questão da gripe suína e eu estava grávida e, nessa época todas as grávidas tinham que ficar em casa, então assim, eu parei, como a organização é assim, de ano em ano, eu parei no meio do ano, junho, e aí, para eu voltar eu fiquei de junho a dezembro, aí tive que esperar o outro ano, mês de julho, para voltar, então assim, eu perdi mais um ano aí por causa disso, porque eles não quiseram deixar eu continuar, nem assim, em casa, eu lembro que foi muito rígido essa questão, aí já voltei em uma outra turma, em um outro ano, em uma outra turma, voltei e assim, confesso que com filho dá uma baqueada, assim na questão daquele gás que eu vinha sabe, aí foi uma época de muita, é que eu tive que ter muita cabeça para poder terminar a faculdade, porque a faculdade exige muito, exige muito, eu tive uma experiência, que eu não tinha muitas coisas na aula, eu tinha muitas coisas pós aula entendeu, então a gente ia, tinha uma discussão, um debate, e tinha muita coisa para fazer depois, e aquilo ali para mim era o meu final de semana, porque eu já trabalhava, já tinha filho e estudava, e morava longe, nessa altura do campeonato, então eu tive uma rotina estressante é, na época de TCC bateu muito desespero, vontade de desistir porque assim, era muito poucas horas então, eu escrevia meu TCC, muitas vezes eu chegava era meia noite, chegava em casa esse horário, ficava até duas da manhã para fazer alguma coisa, não rende muito, para levantar as seis e vir trabalhar, então o final dessa faculdade foi muito difícil, e aí eu me questionava muito assim, eu e algumas amigas, questionava a questão assim, dos próprios professores, de fazer a questão na sala lá de aula render mais para nós, era muita coisa extra, era muita coisa que a gente tinha que fazer, parecia que, alguns professores, eu tive a experiência de uma professora especificamente de história, que isso me marcou, que ela dividiu nosso período assim, ela separou em grupos, olha só, isso daí me marcou na docência, uma coisa para eu nunca repetir, ela chegou na nossa turma, ela fez uma abertura da primeira aula, e aí depois ela separou em grupos é, a turma em vários grupos, e assim foi o nosso trimestre, sorteou, então cada aula dela era apresentação de um grupo, então assim, eu não vi autonomia, nada dela ali, eu via apresentação de alunos, o tempo todo e não via assim, algo que fechasse isso, então eram coisas assim as vezes muito cansativas, sinceramente, quando você vai para a prática você repensa nossa, eu não quero fazer do mesmo jeito não, isso foi uma coisa assim, que me marcou demais, até hoje eu não entendo o que ela queria com aquilo ali, porque se tivesse as vezes, um objetivo final, mas não foi, foi assim, ah, você vai dar aula para mim, ficou bem assim, bem nítido, os próprios alunos fizeram isso o tempo todo. (P5);

Se deu inicialmente pela graduação, formei em 2007 como eu já mencionei, então eu entrei em 2003 e foi um período muito bom da minha vida sim, foi um período que para mim, porque eu vivia no mundo aqui, no nosso mundinho, e quando eu comecei a conviver com outras pessoas eu abri muito a minha mente, e tem uma fala de um professor da faculdade que me marcou muito que é para você ser um ótimo profissional, tem que ser um excelente ser humano, que não adianta você se dedicar aos estudos, mestrado, doutorado e não ter capacidade de empatia, isso eu trouxe para minha vida, para minha vida profissional, e eu cresci muito como ser humano também, porque você começa a lidar com vários tipos de pessoas, de mentes, você começa a ouvir muitas opiniões e você quer saber porquê, mas porquê que fulano pensa isso, mas porquê que ele fala isso, e para isso acontecer você tem que pesquisar, tem que estudar e para você conseguir aquela roda de conversa, de diálogo, você tem que interagir, você tem que buscar conhecimento senão você vai ficar ali por fora, então para mim foi um período de crescimento imenso, de abrir portas mesmo e desenvolver, de tirar o cérebro daquela zona de conforto que fica só naquele mundinho mesmo, então para mim foi uma bênção. (P6);

A universidade da outra cabeça para gente, mas eu sinto que aqui a gente ainda, nossa formação de professor está muito aquém do que a gente precisa para sala de aula, você passou por uma formação, você continua estudando, e quando a gente chega na prática não é, lógico que não tem como a gente colocar, o que a gente aprende na teoria visando um todo da prática, mas é diferente quando a gente chega, por que cada cabecinha ali é um mundo e é mesmo, e por eu ter vivido com uma cabeça igual de todo mundo eu acho que eu buscava assim, ouvir todo mundo, e o sistema preventivo de Dom Bosco ele fala muito isso também, então eu entrei numa instituição que me fez mergulhar nisso, o

sistema preventivo de Dom Bosco ele fala da escuta ativa, que o professor que vai até o aluno, o professor que escuta o aluno, então isso me ajudou muito na minha prática hoje, mas assim, a faculdade, eu gostava muito das aulas, por exemplo, da professora, que me faz sair da sala de aula, e ali no brincar, no lúdico, eu aprendi muita coisa com ela, que não é educação física que ela ensinava, o lúdico ali, a gente vivia muito mais que professor que estava cobrando as vezes um trem de história, eu lembro de trabalho na faculdade que a gente tinha que fazer cópia manuscrita, gente, você está cobrando um ensino fora do tradicional, você coloca o seu futuro professor no tradicional, então eu sinto que nossas faculdades é, pelo menos a que eu passei, ela ainda está muito tradicional, está muito preso nessa questão do professor transmissor do conteúdo, do professor como autoridade, lógico, não como autoritarismo, mas assim, essa questão da escuta que eu vi no sistema preventivo de Dom Bosco e Paulo Freire, que a gente tanto fala, a gente conhece muito Paulo Freire, mas a gente usa pouco Paulo Freire, então eu sentia falta disso sabe, a minha sorte aqui que eu entrei no ano de 2010, eu comecei a trabalhar na escola, que atende crianças em algum tipo de vulnerabilidade social e aí eu mexi com gente como eu fui, gente minha, e eu queria que eles se sentissem assim, eu tenho um lugar sabe, o meu lugar não é onde me encaixam não, é onde eu quiser estar, e eu vou lutar pela educação e eu vou ter, então o sistema preventivo de Dom Bosco me ensinou muito a educação, me ensinou mesmo o que é que é Paulo Freire, mas a faculdade eu sinto que muita coisa podia melhorar, por exemplo, as aulas de didática, acho que didática que é a chave para a gente entrar em sala de aula, que se a gente não tem didática você é conteudista, você sabe muito, mas e aí, como é que você vai transmitir isso, então acho que as aulas de didática falhavam muito, assim, é muito diferente, gosto muito da instituição, respeito muito, respeito todos os meus professores, mas também não sei como que seria eu no caso, por exemplo, sendo professora formando professor, não estou atirando pedra, mas sinto que minha formação assim, a gente fica muito mais no superficial do que nessa questão mesmo que Paulo Freire fala, que já que a gente está baseado no sistema de Paulo Freire porque não aplicar dentro da sala de aula mesmo, porque não ensinar isso para gente lá, ficar fazendo cópia gente, como assim, então as aulas da Daniela que nos tirava daquele esquema de sala de aula, ela sentava, e conversava com a gente, isso para mim era uma educação diferenciada, tem outros também, mas não recordo agora tá, por isso que eu puxei a professora, porque me marcou. (P7);

O primeiro, o curso técnico eu fiz no Colégio e era um curso não apenas teórico, mas muito voltado para a prática, então ele nos ensinava muito como abordar os conteúdos com as crianças de forma prática e também de forma lúdica, então nesse período eu achava muito interessante essas atividades e essas aulas práticas, porque a gente fazia as aulas práticas em sala, de determinados assuntos para ser avaliado pela professora de didática e em seguida, quando chegava o estágio em si, nas turmas, a gente já tinha recebido todas as orientações de como alcançar os objetivos de forma satisfatória com as crianças, na faculdade, a linha de trabalho da faculdade, eu acho particularmente da qual me formei, é muito voltada a pesquisa, que também eu acho que é muito válido, nós temos o estágio sim, as atividades que são práticas, mas como é um curso de graduação, eu acho que ele é muito voltado para a linha de pesquisa, para o estudo mesmo da pesquisa, para só depois aplicar o que foi pesquisado em sala de aula, o pesquisado que eu digo assim, uma prática, uma aula de língua portuguesa, quais são os mecanismos, as estruturas, então eu acho que aborda muito essa questão ainda da pesquisa, para depois o estágio prático, o que também eu acho que não é ruim, eu acho que acrescenta muito ao professor, porque o tempo todo nós somos pesquisadores, não tem como dar uma boa aula se nós não pesquisarmos, não estudarmos antes. (P8);

Voltando um pouquinho só para você entender onde surgiu essa vontade, uma professora que despertou isso em mim, nos mínimos detalhes, ela como eu te disse ,ela era muito baixinha e usava um tamanquinho, até aquele tamanquinho eu tinha uma réplica em casa, porque eu já sonhava em ser professora, eu falava, toda criança, acho que toda menina quer ser professora quando criança, na minha época isso era muito comum, mas eu queria de verdade, eu não conseguia me imaginar em outro lugar, eu não conseguia me imaginar em outra profissão, a medida que eu fui crescendo e eu dava aula para os meus bonecos, depois para minha cachorrinha, coitados, no quadro de giz, no meu tamanquinho, e à medida que eu fui crescendo a vontade foi continuando, em algum momento da minha vida passou pela cabeça assim, não eu acho que eu vou fazer psicologia, e comecei assim, trocar ideia, falei gente, mas não é isso, sabe quando não encaixa, o perfil, daí então eu foquei na

pedagogia, por opção mesmo e com muito orgulho, quando eu fui para o magistério, pronto, não tinha mais dúvida, porque quando eu tive essa opção de fazer o magistério integral, é integrado, por que assim, poderia ser só o científico ou poderia ser só o magistério em outra escola, quando eu tive essa opção de fazer junto, na época eu me lembro que minha tia falou assim para mim, o bom de você fazer junto que é caso você mude de ideia, caso você opte por um outro curso você tem, vai ter a base para seguir, porque lá entrava outras matérias, mas não tinha dúvida, na hora que eu comecei eu fui me encantando, me apaixonando cada vez mais, a nossa professora, ela era aquela coisinha mais doce, eu, gente é isso que eu quero, e assim, foi então do magistério para a faculdade, eu fui muito certa, no primeiro ano de faculdade é muito teórico, me parece que de todo curso é assim, naquele momento eu falei assim, será que vai ser isso, magistério foi muito melhor, naquele momento eu pensei isso, porque a gente quer prática, quando você começa você quer prática, e passou primeiro ano, a partir do segundo ano foi só encantamento, cada vez mais, e quando eu estava no segundo ano, aliás, até esqueci de um dado, quando eu entrei na faculdade eu trabalhava no comércio, eu tinha começado a trabalhar, era novinha ainda, e do comércio já tive oportunidade para trabalhar como, era ajudante de classe que chamava, hoje é estagiário, naquela época era ajudante, e ali como ajudante cada vez mais o encantamento ia subindo, porque eu estava na prática, era o que eu queria, então quando eu formei, não, antes de formar eu consegui um emprego, foi isso mesmo, porque olha outra coisa interessante, a gente não precisava ter o diploma, não precisava ser formado no curso superior, se você tivesse magistério você já podia atuar, e eu consegui então, como professora numa escolinha, aí pronto, aí eu me realizei, porque, olha que era muito longe da minha casa, e tinha que atravessar a cidade e tal, sair dali para faculdade, era uma época corrida, comecei a trabalhar com uma turminha de segundo período, foi assim, a melhor experiência da minha vida, aí quando eu fui no ano seguinte, fiquei aquele ano, segundo ano, quando foi no ano seguinte aí a diretora de lá me ofereceu se eu queria pegar uma turminha de manhã também, e eu peguei, esse primeiro ano de manhã, segundo período a tarde e essa experiência só foi aumentando, para mim foi assim, excelente, porque aí eu ia aprendendo com os próprios meninos, que a experiência que eu tinha até então já tinha sido muito rica como ajudante, e aí no dia a dia, daí eu fui para lá, eu ficava de manhã, à tarde na escola, estava por lá mesmo, já levava a marmita, era corrido, mas era muito bom, e quando a gente é nova a gente tem muito pique, e já saía dali direto para faculdade, no outro dia começava de novo, essas foram as minhas primeiras experiências, logo depois, aí casei, tive filho e aí fiquei um ano parada, quando retornei consegui encontrar uma escola pública que foi aí uma outra experiência, aliás não, a escola pública foi antes, isso mesmo escola pública eu conciliei com particular no ano seguinte, é que são tantas informações, a gente até se perde, conciliei um ano trabalhando na escola particular e na escola pública, no ano seguinte é que foi que eu engravidei, parei, fiquei com filho pequeno então não tinha como deixar e quando retornei, retornei em uma experiência diferente, foi isso mesmo, aí foi com a educação especial, aí tive a oportunidade de trabalhar pelo Estado, lá eu fiquei quatro anos e foi quando surgiu também a oportunidade de trabalhar na escola que trabalho hoje, quando eu tinha três anos de Estado surgiu a oportunidade, eu conciliei um ano as duas, só que aí foi ficando apertado, porque aí eu tinha criança, tinha, assim, uma dedicação muito grande que a escola particular pede, e era educação infantil então sabe que a dedicação em casa, ela precisa ser maior ainda, era muita coisinha para fazer, aí eu saí do Estado porque lá era um contrato, mas foi uma experiência muito rica também, porque trabalhar com criança especial é muito diferente, não era uma escola, não era inclusão, era escola especial mesmo, então foi assim, nossa eu aprendi muito, muito, e por incrível que pareça eu aprendi tanto que me favoreceu na escola regular sabe, essas experiências eu levei da escola especial para as outras, e lá na outra eu estou há 18 anos, estou desde essa época, minha filha tinha quatro anos quando eu entrei lá. (P9);

Em relação a graduação, eu vou ser muito sincera, quando eu fiz o curso de pedagogia, eu já tinha o Magistério, que é a formação técnica no ensino médio, a formação básica, e aí na verdade eu ia para ciências sociais, por quê? Estava dentro da área quando eu deixei a faculdade lá no Rio de Janeiro, porque era licenciatura em ciências sociais e história, mas eu pensei, gente eu já dei aula como professora ali do maternal, então o meu contexto, é um contexto de ensino, não só na escola, não só no ambiente escolar, mas também dando aula para as pessoas, trabalhando de uma educação não formal, preparando pessoas na igreja, então eu falei ah, vou fazer pedagogia, porque tinha um estímulo muito estranho, nossa, eu via a pedagogia totalmente diferente, como na verdade eu

vivenciei ali na graduação, entendeu, então na verdade as pessoas de fora tem uma visão totalmente ao contrário daquilo que é real no curso de pedagogia e, eu particularmente, no início eu não queria, eu queria realmente fazer um curso que me voltasse a ciências sociais ou a história, ou a licenciatura em história. (P10).

Notemos as distintas percepções explanadas pelas depoentes, fato que nos leva a inferir sobre a existência de múltiplas relações pelas quais se constroem trajetórias formativas, somada ao teor não apenas profissional, mas de visão de mundo cuja instituição e acesso ao ensino superior facultaram, à semelhança dos relatos das P3 e P6 ao destacarem a oportunidade de crescimento e desenvolvimento humano. Algumas compartilharam (a exemplo de P4 e P5) os desafios com os quais lidaram para concluir o ensino superior, citando questões financeiras e necessidades cuja nova fase suscitaria. Outros relatos são marcados pela interrupção dos estudos e somente depois a retomada, uma realidade próxima a desvelada pelo estudo de Gatti et al (2019), ao mencionar a importância de programas de bolsas estudantis, tendo em vista o problema de evasão em cursos superiores, um índice menor entre bolsistas, especialmente do Prouni, cujas principais razões de abandono dos estudos se dão em torno de “[...] razões financeiras, dificuldades de aprendizagem, dificuldade de conciliar estudos com emprego e família, e a questão da valorização da profissão” (GATII et al, 2019 p. 57-58).

Outro ponto cujos relatos indicam, referente ao campo da formação de professores, em especial a questão da dicotomia entre a teoria e prática. As depoentes alegam cujas formações iniciais, em geral, ocorreram de maneira muito teórica (P1, P8, P9) e não as preparavam para a prática (P3, P7). Intrigantemente um cenário mencionado tanto nas narrativas de professoras oriundas de universidade pública, quanto de instituições privadas – voltaremos a essa questão –.

A título de síntese, das 10 professoras entrevistadas e atuantes em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental I – não esqueçamos o fato da atuação na referida etapa de ensino corresponder a um dos critérios à participação na pesquisa –, oito (8) licenciadas em Pedagogia e duas (2) formadas em Normal Superior. Apenas uma (1) delas realizou uma segunda graduação em uma área do conhecimento diferente. Além disso, das dez (10) entrevistadas apenas cinco (5) cursaram o Magistério. O quadro a seguir sintetiza e detalha as informações apresentadas.

Quadro 5 - Quem são as entrevistadas

	FORMAÇÃO SUPERIOR	CONCLUSÃO DO CURSO	ESFERA DA INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO	MAGISTÉRIO
P1	Pedagogia	Não informou	Privada	Não
P2	Pedagogia	2018	Pública	Não
P3	Pedagogia	2016	Pública	Sim
P4	Normal superior	2006	Pública	Sim
P5	Pedagogia	2013	Pública	Não
P6	Normal superior / Pedagogia	2007/ 2016	Pública/ Privada	Não
P7	Pedagogia/ Letras	2012/ 2018	Pública	Não
P8	Pedagogia	2007	Pública	Sim
P9	Pedagogia	1999	Privada	Sim
P10	Pedagogia	2019	Pública	Sim

Fonte: construído pela autora

Identifica-se a luz dos dados contidos no quadro o fato de todas as entrevistadas desfrutarem da profissionalização docente em âmbito de graduação. Conquanto admitamos cuja formação professoral no âmbito do ensino superior corresponda a um avanço histórico – haja vista as dez (10) pesquisadas concluíram a profissionalização em nível superior –, deve-se levar em conta a existência dos Brasis, o que equivale a reconhecer a multiplicidade de realidades diversas num mesmo território – não incorreríamos em nenhum exagero chamá-lo de continente –. Ora, cientes disso, existiu (e ainda há) um grande número professores bem-intencionados atuando por esse país afora, contudo sem acesso à preparação em nível de graduação, nesse sentido, a formação em nível médio consistiria em uma alternativa possível para qualificá-los, perspectiva alinhada ao entendimento de Kishimoto (1999) e Campos (1999), malgrado alguns teóricos desconsiderem essa alternativa, ou defendam a exclusividade da formação de

professores no âmbito do Ensino Superior (BRZEZINSKI, 1999; LIBÂNEO e PIMENTA, 1999).

Oportuno ponderar cujo modelo de formação sobre o qual o ensino técnico do magistério se alicerçou – haja vista metade (5) entrevistadas terem cursado o magistério –, correspondia a demandas contextuais, historicamente situadas, tal qual interpretou Miguel (2006), quando cita cujas principais atribuições do magistério, no período de 1867-1961, voltava-se para as contribuições dos professores da instrução elementar com a melhoria do ensino público e, conseqüente, “progresso da Província”, no caso do Brasil Império. Já para o Brasil República, a formação de professores deveria cumprir o papel de inserir, nas escolas elementares, docentes capazes de formar cidadãos à nova sociedade, ou seja, para a sociedade pautada nos ideais republicanos e nos princípios de uma organização racional do trabalho produtivo, modelo esse o qual norteia às diretrizes de ensino, de alguma maneira, até os dias atuais (MIGUEL, 2006). Em outras palavras, tratava-se de um ensino segundo as premissas da racionalidade técnica, guardada às devidas proporções contextuais, políticas e epistemológicas. Em que pese às críticas a essa perspectiva instrucionista, o magistério cumpriu um papel formativo indispensável para um país em desenvolvimento (KISHIMOTO, 1999; CAMPOS, 1999).

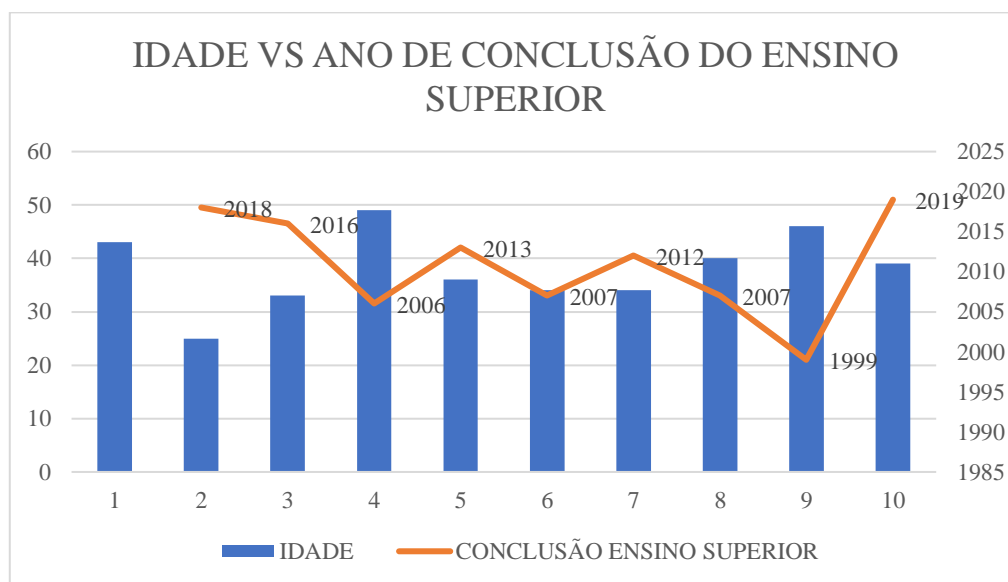
Com base no quadro supracitado constatou-se ainda, o fato de três (3) entrevistadas terem concluído a graduação em instituições de ensino superior de natureza privada, enquanto outras sete (7) cursaram a profissionalização em instituições públicas. Os limites dos depoimentos não nos conferem condições analíticas para inferir sobre qual perspectiva ou modelo de formação essas propostas curriculares se pautam. Não sabemos ao certo se em decorrência da falta de percepção clara das entrevistadas, ou se de fato os relatos demonstram a ausência de um perfil profissional bem delineado para cursos de formação docente cujas pesquisadas usufruíram.

Contudo, deve-se indagar quanto às condições e a qualidade dessa oferta, de acordo com o relatório de pesquisa do (GEPEFE/FEUSP, 2014) em relação à oferta de formação inicial de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental os cursos têm sido organizados em termos curriculares, sem a presença da abordagem interdisciplinar – ratificado pela tese desenvolvida por Ferrari (2007) –, além de sinalizar para questão dos baixos investimentos das IES privadas no que diz respeito à qualificação do corpo docente e a carência de um currículo consistente, melhor definido e articulado com os programas de estágios.

Ademais, em que pese às variações díspares presentes em IES privadas, há muitas “fábricas de diplomas” travestidas de faculdades, institutos, centros universitários e até universidades, por outro lado, há, ao mesmo tempo, poucas IES privadas comprometidas com um projeto de formação, ainda que ao abrigo de instituições de natureza confessional, as quais não cederam à lógica perversa do ensino se reduzir a instrução e o/a aprendiz ao cliente, sob a égide do clientelismo capitalista (BARREYRO, 2017).

Nessa esteira de conhecer as entrevistadas procurou-se, além disso, entrecruzar as idades e o período de conclusão da formação inicial, de modo compreender o processo de profissionalização dessas docentes. Na continuidade tem-se a proporção idade/ano de conclusão do ensino superior retratadas em formato de gráfico, na tentativa de dilucidar os dados.

Gráfico 3 - Idade e Tempo de Conclusão do Ensino Superior das Pesquisadas



Fonte: construído pela autora

Nota-se, a partir dos dados contidos no gráfico, uma expressiva variação em relação ao tempo de formação das participantes, sendo cuja primeira conclusão do ensino superior ocorre no ano de 1999 e a última em 2018, configurando em quase duas décadas de diferença entre uma e outra.

Refere-se a um dado relevante, haja vista os diferentes modelos de formação cuja profissionalização docente se organizou historicamente. Fazemos uma breve retomada, a título de contextualização, sem a pretensão do rigor historiográfico. Segundo Echeverría, Benite e

Soares (2007), à década de 1930, diz respeito a um marco da instituição de licenciaturas Brasil, todavia somente a partir de 1968 com a criação das faculdades de educação nas universidades, a formação de professores tornou-se objeto de pesquisa. Com efeito, suscitam-se questionamentos a respeito da perspectiva sobre o qual a formação de professores estava organizada, até então fracionada em duas partes distintas: o estudo com duração de três anos, voltado ao conhecimento específico disciplinar e o último ano de preparo pedagógico (BOFF, 2011). Trata-se de um modelo, consoante a Echeverría, Benite e Soares (2007), fundamentado sob o ponto de vista taylorista¹³, o qual confere pouco privilégio pedagógico e maior ênfase para as especialidades, conhecido pela nomenclatura de 3+1 (PEREIRA, 2000; SAVIANI, 2009; BOFF, 2011) e fortemente alicerçada na racionalidade técnica (SCHÖN, 1992, CONTRERAS, 2002; PREDEBON, 2009; ALMEIDA; BIAJONE, 2007; FIORENTINI, 2013; DINIZ-PEREIRA, 2014).

Para Candau (1982, 1987), na primeira metade da década de 1970, sob influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, a formação docente privilegiava a dimensão técnica do processo de formação de professores. Nessa perspectiva, o/a professor/a era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes.

Nessa sequência de reflexão, Feldens (1984) explana que na década de 1970, havia uma visão funcionalista da educação em que a “experimentação, racionalização, exatidão e planejamento tornaram-se as questões principais na educação de professores” (FELDENS, 1984, p. 17). Segundo a autora em questão, a formação de professores ocupava-se de métodos de “treinamento de professores”.

A partir da segunda metade da década de 1970, iniciou-se um movimento de oposição e de rejeição aos enfoques “técnico” e “funcionalista” que predominaram na formação de professores, até esse momento (DINIZ-PEREIRA, 2013). Nessa época, conforme adverte Candau (1982, 1987), por influência de estudos de caráter filosófico e sociológico, a educação passa a ser vista como uma prática social em íntima conexão com o sistema político e econômico vigente.

¹³ De acordo com Echeverría, Benite e Soares (2007, p. 2), “o paradigma taylorista separa pesquisadores de especialistas ao conferir ao trabalho docente um caráter de repetição alienada e fragmentar as funções: os que produzem conhecimento, dos executores e consumidores dos conhecimentos produzidos pelos primeiros”.

Já na década de 1980, tem-se um descontentamento generalizado com a situação da educação, notadamente em relação à formação do professor no país (FELDENS, 1984). Segundo o entendimento de Candau (1982), vivia-se um momento de crise em relação à formação de educadores. Essa insatisfação acabou por desencadear um movimento de rejeição à visão de educação e de formação de professores predominantes à época, em razão disso os anos de 1980 foram marcados por um intenso debate sobre a questão da formação de professores (CANDAU, 1987).

Na transição da década de 1980 para 1990, a formação docente se volta para a compreensão dos aspectos microssociais da escola, com foco no aprendiz, ou melhor, no papel dos “agentes-sujeitos” (DINIZ-PEREIRA, 2013). A partir de então, a formação assenta-se na perspectiva do “professor-pesquisador”, isto é, enfatiza-se a importância da formação do profissional reflexivo, cuja atividade consiste num exercício constante de indagação de sua prática pedagógica.

Como resultado desse movimento formativo, desponta certo consenso sobre a valorização da prática cotidiana como lugar de construção de saberes (LELIS, 2001). Os saberes escolares e os saberes docentes passaram a ser objeto de investigação para e da docência. Sendo essa acepção formativa consolidada nos anos de 2000, com destaque para temáticas como: construção da identidade e profissionalização docente; a história de vida e memória de professores; questões de gênero, relações de poder; etnia e raça (ANDRÉ, 2006, 2007).

Desde então, a literatura especializada vem indagando e produzindo estudos os quais tomam como objeto de análise o professor e sua formação, sinalizando, entre outras coisas, para a imperativa condição de uma formação inicial cujas implicações resultem em um profissional crítico, reflexivo, investigador de sua prática docente e produtor de conhecimento a partir do trabalho pedagógico do qual desenvolve (SCHÖN, 1987; ZEICHNER, 1993; MALDANER, 2000; PERRENOUD, 2002; BOLZAN, 2002; GALIAZZI, 2003; MAUÉS, 2003; LÜDKE, 2007).

Muito provavelmente as quase duas décadas de diferença entre a conclusão da formação da mais antiga (1999) e a mais recente (2018) encontrem vestígios das distintas perspectivas formativas descritas, afora o fato da constituição da carreira profissional se somar com as experiências pessoais, incluindo as aprendizagens adquiridas antes mesmo do início do ofício professoral (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Em continuidade, as depoentes foram inquiridas sobre as principais fragilidades as quais identificam em sua formação inicial. A esse respeito responderam:

Ah, eu acho que foi isso que eu acabei de dizer no princípio, no meu trabalho eu tive essa dificuldade de assim, aplicar essas teorias que a gente muito ver na faculdade na prática, porque você estuda muitos pensadores, muita teoria, no próprio estágio mesmo que a gente precisa concluir eu tive essa dificuldade sabe, dizer que a realidade da escola é bem diferente assim a do que a gente vê numa sala de aula assim, da formação, é bem diferente. (P1);

[...] senti a necessidade de uma prática, porque eu sempre senti essa necessidade, a teoria é superimportante, mas eu sentia falta de pôr, de ver no dia a dia, e aí eu fui participar de uns projetos do governo que tinha mais alfabetização, mais educação, como monitora e aí eu fui e participei desses projetos também [...]. (P2);

Eu acho mesmo que essa questão de preparar o profissional para atuar, para preparar mesmo, para pegar ali uma sala de aula, porque quando você se vê ali com uma turma ali de 30, 25, 30 alunos, você fica meio perdido, você fica às vezes sem saber como começar, como agir entendeu, então esses primeiros anos assim, é bem complicado, ali que você descobre mesmo, é claro que muita coisa a gente busca no que aprendeu na faculdade, mas você tem que ter um domínio, você tem que ter um certo preparo para você saber como agir, porque senão você fica um pouco perdido, eu acho que essa questão aí de preparar mesmo o profissional para o dia a dia da sala de aula deixa um pouquinho a desejar. (P3);

A prática é uma fragilidade, porque apesar de você ter que fazer estágio e cumprir horas, você vai para esses estágios para você cumprir a hora, você está mais preocupado com assinatura do seu tutor ali, para você cumprir aquilo rápido, do que para você aprender, porque o fator tempo é uma coisa que conta muito, eu por exemplo, quando eu fazia estágio, era muitas horas, por isso que eu te falo, foi muito difícil, não sei como que eu consegui vencer, eu fazia estágio no horário do meu almoço, eu tinha duas horas de almoço, meia hora era para engolir o almoço, e uma hora e meia era para estar na escola para fazer estágio, então imagina, você fazer um dia meia hora, um dia uma hora, um dia uma hora e meia, um dia duas horas entendeu, e você chegava na escola, graças a Deus eu consegui as escolas mais próximas de onde eu trabalhava, porque eu precisava ganhar tempo, então eu consegui as escolas bem próximas de onde eu trabalhava, fui muito bem acolhida lá e tudo, mas de uma certa forma você como estagiário você atrapalha a professora, eu tinha vontade assim de ajudar, mas eu sentia que ela não queria minha ajuda, ela queria mais que eu fosse embora bem rapidinho, e está certo, a faculdade, por exemplo, ela não pode deixar a seu dispor uma escola, a minha disposição para eu ir lá treinar, então essa dificuldade que eu tive na creche quando eu cheguei, que eu ligava para essa minha amiga que tanto fez até o entrar na faculdade, eu ligava para ela 10 horas da noite chorando, me ensina uma música para mim cantar para os meninos, sério, me ensina, o que eu faço amanhã é páscoa eu não sei cantar para os meninos, ela cantava para mim no telefone, eu não esqueço a voz dela dentro do meu ouvido cantando, brilha a noite vem o sol, aí ela falou, você faz os gestos com a mão, e eu aqui com telefone na orelha, porque eu não tinha celular, e eu chorando, ela cantando, e eu fazendo os gestos ou então com papel na mão anotando a letra da música, por que são tipos de coisas que você não aprende lá na faculdade entendeu, e quando você está estudando você não tem noção do que é que você vai passar, às vezes a sua coordenadora fala assim, ah faz isso, faz aquilo e aquilo outro, gente ela não sabe o que que é a prática, você aqui dentro da sala de aula para você poder executar isso que ela tá querendo dessa forma, porque a prática é muito diferente da teoria, então esse fator tempo em relação a você treinar, você praticar mais ali olha, você atuar, é muito complicado, eu montei um projeto numa escola do estado, é, foi uma semana de projeto, nós éramos três professoras, formandas, a gente foi aplicar esse projeto nessa escola, e a gente aplicava, a gente tinha acho que uma hora e meia por dia para trabalhar esse projeto, foram 15 dias de projeto, não foi uma semana não, a gente aplicava dia uma coisa, eu lembro que o projeto era sobre valores, então cada dia a gente fazia um valor, cada dia a gente amarrava esse valor como atividade, e no final teve uma culminância, no último dia a professora, sabe o que ela falou com a gente, porque ela já estava assim mais velha ou aposentada e sabe assim, isso acontece demais em Barbacena ainda, professora aposenta e não te dá o lugar, por isso que há tantas pessoas em todas as profissões estão desempregadas, porque

os aposentados não dão lugar e na educação não é diferente, acho que a educação é a maior, porque o que eu conheço de professora aposentada que não dá a chance, ela se acha assim, a dona daquilo ali, não está no Gibi, ela virou para mim falou assim, semana que vem vocês vão voltar, não amanhã encerra, hoje é o último dia, encerra, não sabe porquê? eu vou chegar aqui semana que vem eles não vão me querer na sala, de tão inovado que foi o projeto, de tanta novidade entendeu, e ela estava com medo, eu senti assim uma insegurança dela que ela não ia conseguir dar aula na turma dela em função do trabalho que a gente fez com as crianças entendeu, e eu me lembro que na minha prática de estágio foi a melhor que eu vivi foi essa, porque o resto realmente só de observação, então isso é uma fragilidade, a gente não tem esse tempo para você está aprendendo, botando em prática, atuando mesmo sabe, e a pessoa que está ali te ajudando, não que tratem a gente mal, nada disso, mas eu sinto que elas acham que atrapalha, eu nunca me incomodei com estagiária na minha sala, sempre recebi todas elas assim, fazia de tudo, até aulas que eu não tinha programado em usar um recurso, eu fazia para ela poder aprender sabe, para ela poder aprender como que era, porque eu não sabia, eu não sabia, e às vezes até hoje eu não sei, às vezes eu falo, me ajuda aí porque eu não estou conseguindo fazer isso aqui. me dá uma ideia, me socorre, até hoje eu faço esse tipo de coisa porque é só você colocando a mão na massa que você vai aprender, eu acho que é isso. (P4);

Olha, a época que eu entrei, na Pedagogia, porque a outra eu parei então eu não tive base para falar do final, o início lá foi brilhante assim, sinceramente, e eu tenho colegas que se formaram lá e assim eu vejo que foi excelente mesmo, agora na outra, eu tive, na época que eu estudei lá, eu tive professores especializados, nem todos tinham Mestrado, então assim, eu observei, eu acho que agora que a realidade mudou devido a concurso então eu vi que eu não tive um preparo para fazer o que eu queria, porque eu queria ter feito um Mestrado, mas eu não tive nenhuma base da faculdade, eu não tive uma base lá da universidade para poder desenvolver meus estudos após, após terminar. Eu tive alguns professores bacanas que me incentivaram na questão do trabalho de conclusão de curso, que me deram ânimo, mas às vezes eram professores que não estavam ali depois entendeu, então assim, agora uma acompanhamento assim, aí vamos, eu quero te ajudar, não tive, vou te falar, hoje em dia, às vezes eu pesquiso aqui na internet como ingressar no processo de Mestrado, eu não faço ideia, e eu sei que foi uma coisa que não foi só minha, tive outras pessoas que também, outras colegas de turma também que não se sentiram assim, abraçada pela vida acadêmica, que ficaram assim: “Poxa eu queria mais, mas sozinha eu não vou conseguir, não sei como é este caminho”. Então, na minha época eu achei que faltou muito isso, tive excelentes professores? Tive, mas igual te disse, nem todos ficaram por muito tempo e as vezes, o fato de não serem concursados e de estar ali as vezes tirou até essa questão desse envolvimento deles. (P5);

Sim, sim, eu acho que quando a gente está lá dentro, eu sempre ouvia muito isso e assim, a gente pensa que está falando demais, a gente estuda muito, eles te dão uma base teórica muito forte, mas nada te prepara para a prática, é quando você está na prática mesmo, é quando você está no dia a dia, é na convivência que muita coisa que você vai ver ali que você não tinha noção, é claro que você estudou lá na época, desde a sua primeira formação vai te dar base para realizar uma boa prática, mas tem muita coisa que assim, isso porque na minha época, eu posso falar que conversando com outras pessoas que fez a pouco, na minha época parece que era mais comprometido do que uns comentários que eu ouvi do pessoal que está formando agora, mas tem muita coisa que a gente aprende mesmo, no dia a dia. (P6);

Eu acho que eles ainda estão muito fora da realidade sabe, não sei se essa questão de o professor estar sempre muito no topo, a gente querer ser muito visto no topo, como o professor que é herói, o professor que educa recebendo pouco, o professor que sai tendo que deslocar grande distância, é claro, tudo isso tem que ser levado em conta, é óbvio, a gente não pode tirar isso não porque ninguém trabalha sem ter o que por de comer em casa, no prato na mesa, a gente faz por amor, mas a gente também tem que ter competência, então eu sinto que assim, muitas vezes a gente fazia muito barulho, muito barulho, era muita gente fazendo barulho e agindo pouco, está certo, eu preciso receber, eu preciso disso, mas e a hora que eu estou na sala, será

que eu realmente estou fazendo diferença, então assim, eu sentia falta dessa visão sabe, e muitas escolas depois que eu passei, muitas não, mas às vezes mesa de professor, sala de professor, nas conversas era falar mal de aluno, então isso me distanciava, então quando eu chegava na faculdade também, as próprias colegas, que iam só criticar que educação está isso, que recebe mal, eu acabava me afastando, eu ficava mais no meu mundinho ali e tentava na escola sentar na mesa das crianças para almoçar, por exemplo, que a gente almoçava com eles, para tomar o café, eu assentava no meio deles, porque aquele assunto não, ou seja, você quer melhorar, quer ser visto como herói, mas você está aqui e você não faz a diferença, essa relação dialógica que Paulo Freire fala, que a gente tem que trabalhar com a nossa realidade, para que o aluno entenda, olha você está falando porque você realmente vive isso, então eu não compreendia isso, muitas vezes falava bonito lá, mas a gente não conseguia trazer para a prática isso, eu acho que não era de verdade sabe, estava muito no papel, mas e aí, na hora que a gente cai na sala de aula, aí eu vi as minhas amigas que caiu na sala de aula tanto como eu reproduzindo o tradicional, então eu acho que se a gente estava reproduzindo o tradicional é porque a gente estava aprendendo o tradicional, a gente não conseguia sair desse círculo vicioso sabe, então eu sentia muita falta disso, essa questão de realmente, sei lá, eu não sei, igual eu estou te falando, eu não sei como que eu faria se eu fosse professora formando professor, ah, mas eu buscava fazer diferente, acho que a gente ainda tem muito a desejar nas nossas instituições de ensino a questão de formação de professor, a gente não está formando um jeito de qualidade, não está saindo com qualidade, a gente exige muito, mas tem feito muito pouco. (P7);

Eu acho que, não sei se todos os cursos, mas estar em contato cada vez mais com o ambiente de sala de aula, eu acho que é muito importante a pesquisa, é importante sim, mas eu acho que a prática favorece o melhor aproveitamento dos nossos objetivos, então eu acho assim, talvez o que possa ter ficado falho, talvez seja uma parte maior de estágio, isso eu falo em questão a graduação tá, isso eu acho que ainda pode ser mais abordado e também as teorias mais simples para ensinarmos as disciplinas do ensino fundamental I, o português, a matemática, mas assim, uma teoria mais simples, não tão científica tá, porque isso ainda eu acho que até atualmente nós ainda temos dificuldade de abordar determinados conteúdos de acordo com a idade cronológica da criança, isso eu acho que fica um pouco defasado na questão assim, no trabalho da graduação tá, porque as metodologias de ensino para português, matemática, eu acho que elas precisam ser mais diretas para quem está pretendendo ser professor. (P8);

Não eu acho que assim, talvez um pouquinho mais de prática mesmo, porque na faculdade, inclusive comecei falar isso acho que eu não terminei, na faculdade nós não tivemos a oportunidade da prática, nós tivemos sim alguns momentos de estágio, mas era um estágio muito superficial, era uma coisa assim, fazer tantas horas, você tinha que fazer, mas nós não tínhamos tanta abertura para chegar, porque o estagiário nesse formato mesmo de estágio, naquela época nem sempre é muito bem-vindo não sabe, não tinha assim essa abertura, então quando eu fiz estágio eu e minhas amigas fomos muito bem acolhidas, tivemos oportunidade mesmo de colocar a mão na massa, de colocar o que a gente tinha planejado ali, só que o que nós tínhamos planejado isso partia de nós mesmo, não tinha muita orientação dos professores sabe, então foi baseado nas experiências que nós tínhamos, eu e uma outra amiga que já trabalhavam na escola, e as outras duas amigas que nunca tinham trabalhado, eu me lembro direitinho, uma delas falava assim: “nossa se a gente não tivesse em um grupo, em conjunto com vocês, a gente ia chegar no estágio a gente não ia saber”, porque lá realmente eles não tem essa obrigação de orientar, a gente ia chegar e a gente ia ser mero espectador, nós tivemos oportunidade de pôr a mão na massa porquê? Porque a supervisora na época, ela nos abraçou e me deu assim, sem conhecer, ela deu abertura, deu carta branca, e como a gente já tinha experiência, não sei se eu consigo explicar, foi possível a gente colocar em prática, porque se dependesse da faculdade, do curso, a gente não teria entendido, assim, lá eles não passavam muito essas questões práticas, talvez, não sei porquê, e outra fragilidade que eu me lembrei aqui agora era as famosas fichinhas dos professores, a gente percebia que muitas vezes naquela época, muitos professores estavam ali assim, mantendo a mesma didática de anos atrás e isso aí a gente notava muito sabe, não tinha muita inovação não, inclusive assim tinha até a piada, vai ser prova de que? Pode procurar com

quem já formou há dez anos que ela te passa como vai ser, era até chato a gente falar, mas era muito comum isso, depois acho que isso aí foi mudando, mas na minha época ainda cheguei a pegar isso sabe. (P9);

Olha, o que eu percebi, pelo menos no curso, o curso de pedagogia da faculdade que eu fiz assim, é a questão da prática, porque na verdade a gente aprende muito as questões teóricas, tem os projetos de residência, o residência pedagógica, o PIBID, sim, só que ali você não está como professor regente, você está como professor auxiliar, e você faz as observações, você até auxilia o professor naquilo que é necessário, mas eu vejo que os estágios eles poderiam ser mais efetivos, ele poderiam realmente o professor ou melhor, o aluno ali, ele desenvolver mais coisas, em relação a questão da teoria eu observo muitas coisas que eu faço como prática pedagógica em sala, eu busco naquilo que eu aprendi na teoria, da sistematização de conteúdo que teve ali na faculdade, então a fragilidade que eu percebo, ah, outra fragilidade que eu percebo também é o seguinte, é que a gente vai se desenvolvendo hoje, como eu estou na prática, a gente desenvolve esses conteúdos teóricos dentro do ensino fundamental, só que a gente não trabalha a questão da educação infantil, a educação infantil não é trabalhada, a gente não aprende coisas específicas para a educação infantil, e ela tem ali uma diferença sabe, eu observo isso também. (P10).

A ênfase dos relatos, a despeito de citar um conjunto de variáveis, recai-se na dicotomia entre teoria e prática indicando corresponder ao grande nó da formação profissional, malgrado o assunto já tenha vindo à tona, dado ao destaque, faz-se oportuno retomá-lo, ampliando o debate.

Por mais que se deseje produzir uma cisão entre teoria e prática, ela será no mínimo artificial, e acabará resultando em uma “versão incompleta e unilateral” (CARR, 1986). Nesse sentido, torna-se possível observar, portanto, a teoria, na prática, se fará presente, quer se queira ou não, o que evoca a reflexão de Weffort (1996, p. 39): “[...] não existe prática sem teoria, como, também, não existe teoria que não tenha nascido de uma prática. [...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre prática e teoria”.

A questão central reside na articulação entre teoria e prática, ou melhor, na qualidade dessa relação. A maneira como se faz essa relação acontecer encontra-se sob a responsabilidade do/a docente. Será ele(a) a decidir processo de reflexão, entendido como tomada de consciência, irá dinamizá-la, transformando o conhecimento de conteúdo em conhecimento pedagógico do conteúdo; ou simplesmente realizar apenas a gestão de tarefas (SHULMAN, 2014; MEIRIEU, 2005). Em outros dizeres, o desafio localiza-se, na maneira como se faz essa relação (teoria/prática) e não na preterição de um aspecto ou outro. Na medida em que a elevamos ou a rebaixamos a um estatuto de superioridade ou de inferioridade hierárquica, seja por qual motivo for incorremos num reducionismo epistemológico (PACHALSKI; NORNBORG, 2019).

Donde a deformação conceitual incide no entendimento do estágio, tal e qual advertiram Pimenta e Lima (2006, p. 6) ao esclarecerem:

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como ‘teóricos’, que a profissão se aprende ‘na prática’, que certos professores e disciplinas são por demais ‘teóricos’. Que ‘na prática a teoria é outra’. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática.

Aliás, conforme exprimem as depoentes P4; P8; P9 e P10 os estágios compõem o tecido das fragilidades formativas, por diversos fatores expostos nos relatos. Também sofrem com a dicotomia, sendo institucionalizado como o momento da prática, quando na verdade deveria ser o momento de uma análise crítica a qual precisa estar fundamentada teoricamente e ser autenticado na realidade social do ensino (PIMENTA; LIMA, 2006). Na sequência da entrevistas foram indagadas sobre o tema avaliação em sua formação inicial e em quais disciplinas ele apareceu, caso tenha sido debatido. Percorramos as respostas:

Bom a avaliação na minha formação, assim, as avaliações eram bem, bem teóricas mesmo, e onde eu vi uma avaliação diferenciada foi no estágio, e não tanto essa avaliação pelos docentes, pelos meus docentes, mas pelas pessoas que, pelas escolas que eu frequentava no estágio. (P1);

Só de modo teórico, assim, na teoria, os termos teórico, avaliação formativa, somativa, igual eu estou falando, de forma teórica a gente tem, agora de forma, prática, não, é isso ai mesmo, e eu também nem julgo, nem digo que deveria ter não, porque realmente é a prática que vai te dar isso então, eu sempre falo, que a teoria e a prática elas caminham juntas a gente nunca pode, subestimar uma ou outra, dizer ah, é grande coisa você saber e não trabalhar ou, você trabalha trinta anos, mas, igual tem pessoas que trabalham há trinta anos, mas é trinta anos fazendo a mesma coisa, é uma pessoa que não muda, que não revê sua prática então assim, nos cursos, na graduação eu vi de forma bem teórica[...]. Acredita que eu não lembro, gente, parece que faz tanto tempo, e nem é tanto assim, deve ter o que? Uns três anos que eu formei, acredita que eu não lembro, eu lembro bem assim, a gente tinha uma disciplina de didática, agora eu não lembro se tinha uma só assim, específica, para a avaliação da aprendizagem ou se era dentro de algum conteúdo, é, não vou nem arriscar falar para não falar errado, eu não tenho certeza se era dentro de um conteúdo ou se era só uma disciplina exclusiva assim. (P2);

Tinha algumas disciplinas que tinha avaliação, outras às vezes era um seminário ou era um trabalho, e tinha professores que dava abertura de a gente optar em como fazer essa avaliação, tinha professores que nem davam, avaliação assim, esse modelo tradicional, tinha algumas que era oral que era, e assim está certo de que o modo de realmente de saber se o aluno aprendeu ou não, mas eu acho que existe outros meios. (P3);

Eu não me recordo disso não, mas era tudo muito nota, nota e trabalho. (P4);

A avaliação deles era bem variada, cada professor tinha um modelo de avaliação sabe, então assim, eu tive coisas interessantes é, propostas de avaliação interessantes, que eu me lembro de algumas, que foi a questão, que eu tive uma matéria que chama educomunicação, que assim, que eu vi todo um preparo para a questão da avaliação, mas eu também tive alguns tipos de avaliação muito maçantes assim, muito descontextualizada é, assim, que cobrava uma coisa bem diferente do que foi trabalhado então assim, eu tive todos os tipos ali dentro da faculdade, eu

tive coisas assim, muito bem elaboradas, com uma continuidade, porque eu acho que a avaliação ela tem que ser a continuidade de um trabalho que foi feito, ela nunca pode ser de algo, que você não trabalhou, de um texto que você deu, mas você não fez nenhum comentário, então assim, eu tive dois modelos ali, então eu tive coisas excelentes, de professores que nos preparavam para aquilo que eles cobraram então parte escrita, as vezes eu tive que fazer comentários é, dissertação, tinha vários modelos de se cobrar, essa questão aí que não ficava é, essa avaliação era bem variada de professor para professor, mas eu tive coisas interessantes e tive outras que não, outras meio sem sentido. (P5);

Tem muito tempo, mas, assim, nas disciplinas específicas, sabe, eu não consegui me recordar não. (P6);

Então, aí é que está, porque lá também a gente não era avaliado da forma que se ensinava, numa observação, a gente tinha muito seminário, seminário te coloca lá na frente você fala meia dúzia de palavras decoradas, você pega ali e fala, isso é dialógico? eu não achava que era dialógico, não achava que essa troca professor-aluno realmente existia não, coloca o professor para ouvir, muitas vezes ou ele mexia no celular ou ele estava anotando alguma coisa, mas não troca, eles só me ouviam, pouco interagia, essa era a forma de avaliar, hoje é diferente, muito seminário, toda semana tinha um seminário para a gente fazer, mas assim, muito pouca troca, eu não sentia que tinha troca ali não, então esse dialógico do Paulo Freire, da gente vê o aluno como um todo, trazer ali o aprendizado externo do aluno para o conteúdo que está sendo ensinado, eu sentia muita falta, eu sinto que a gente ainda ficava muito no tradicional, por mais que fosse falado, mas estava ali só o falado, mas e aí, no seminário quer dizer que estou mudando a forma de avaliar porque eu estou te ouvindo? está me ouvindo de que forma? Com o que você quer ouvir? Com o que eu decorei do que você pediu para eu ler? entendeu, então eu acho que eles também assim, tentam ensinar fora do tradicional, mas mantinham o tradicional. (P7);

Eu acho que sim, embora fosse uma avaliação bem tradicionalista, mas eu acho que houve espaço sim, eu acho que muita coisa mudou desde então, mas eu acho que naquela época a professora tinha como avaliar, eu acho que a partir daquilo ali ela sabia quais intervenções ela deveria fazer, mas eu acho que sim, que foram bem aplicadas diante do contexto que nós tínhamos a o que? mais de vinte anos atrás, então era a forma como elas imaginavam avaliação e o que deveria ocorrer naquele momento, não sei se era o mais adequado, mas como era a ferramenta que elas detinham naquele tempo eu acho que foi válido sim. (P8);

Sim, sim, tinha, na faculdade eu me lembro até de uma situação muito interessante, que eu falo que assim, eu sou tímida ainda, mas ali eu perdi um pouco assim, porque tinha uma professora ela gostava muito de te avaliar te colocando para dar aula, essa professora, inclusive ela já faleceu, ela era muito querida, e ela era da época da educação básica também, me lembro dela lá, ela era assim, ela chegava, ela propunha um tema e você estudava e ela falava assim, no dia você vai fazer sua apresentação, só que na primeira apresentação a gente não sabia exatamente o que ela queria, o que ela iria cobrar, e quando chegou lá ela queria que a gente desse uma aula, como se a gente estivesse realmente no lugar, você o professor ali, e aquilo me causava aquela mesma estranheza que eu tinha tido lá no fundamental sabe, meu Deus, estou sendo avaliada, e aí eu tremia, suava frio, não era bom, mas só que de uma forma diferente, porque aí como ela abordava aquilo sabe, ela pegava naquele ponto onde você tinha conseguido se sobressair, ela valorizava aquilo, então você ia se sentindo mais segura, eu acho que tinha um pouco de Psicologia nesse sentido sim, e aí eu me lembro direitinho que as primeiras vezes foi muito tenso, depois a gente vai pegando aquela segurança e foi ficando mais tranquilo, foi ficando mais rotineiro, e isso eu vejo como muito positivo, era uma avaliação, mas era uma avaliação que te fazia crescer, isso aí me marcou porque ela ressaltava o que a gente tinha de positivo, não o que a gente tinha demonstrado de fraqueza ou de erro ali naquele momento sabe, ela falava, ela te estimulava, para que você melhorasse, para que na próxima você abordasse mais aquilo e aquilo, ela ia te norteando, e isso me marcou e também procuro trazer, procuro sempre valorizar as coisas boas deles, dos meus alunos. (P9);

Falaram sobre os processos avaliativos, isso nós tivemos, até porque eles trabalham muitos teóricos, uma disciplina específica sobre processo avaliativo não, dentro de outra disciplina, não me lembro qual, não sei se era política públicas, nem me lembro se tinha essa disciplina, mas eu sei que, foi trabalhado sim, eles trabalharam Libâneo, trabalharam muitos teóricos, só que não tinha uma disciplina específica. (P10).

Em linhas gerais o conjunto de relatos revela percepções distintas sobre o assunto, observamos cujas entrevistadas (P1; P2) atribuem o espaço dado à avaliação também como algo teórico – incidindo na artificial cisão entre teoria e prática, a qual deforma o entendimento, pois a questão central reside na qualidade/possibilidades de articulação entre teoria e prática –; a P4 ressalta a utilização da (cultura da) nota; quando citam algum tipo de atividade avaliativa emolduram como tradicionais, à semelhança dos depoimentos das P3, P7 e P8, todavia relativiza P8 ponderando ter ciência cuja metodologia adotada pelos seus professores seriam o mais adequado àquele tempo (ao ressaltar o tempo considerável no qual se formou). São aspectos debatidos em outros momentos das análises, não sendo necessário retomá-los.

Merece destaque a narrativa da entrevistada P9, a qual se difere substancialmente das demais, porquanto expõe a regência de aulas, somada a outras considerações na condição de uma ferramenta de avaliação positiva cuja professora desenvolvia, segundo ela, a proposta fomentava a aprendizagem, conferindo o crescimento. Constata-se, segundo a narrativa da depoente, uma tendência de avaliação formativa quiçá, mediadora (LUCKESI, 2018; HOFFMAN, 2019). Interessante cuja resposta da P7 em relação às descrições metodológicas de ferramentas avaliativas, guarda certa similaridade com o relato da P9, no entanto a experiência não parece ter sido tão significativa e promotora de desenvolvimento, fato o qual corrobora com a literatura, ao dilucidar de que instrumentos e ferramentas avaliativas não bastam em si, mas nas intencionalidades, ações e interpretações as quais são conferidos a partir de seu emprego, tal-qualmente advertiu Hoffman (2018a p.18) frisando: “mudanças essenciais em avaliação dizem respeito à finalidade dos procedimentos avaliativos e não, em primeiro plano, às mudanças de tais procedimentos”.

Com o intuito de observar se foram contemplados conteúdos relativos à avaliação da aprendizagem na formação inicial das depoentes, indagamo-las a esse respeito. Obtivemos as seguintes respostas:

Sim no curso de, se não me engano, foi de didática, de gestão também, é acho que foi de gestão, a gente viu a respeito, das avaliações formativas, avaliações processuais, quantitativas, qualitativas, sim. (P1);

[...] os termos teórico, avaliação formativa, somativa, igual eu estou falando, de forma teórica [...]. (P2);

Sim, teve, eu não me lembro se teve só uma disciplina sobre isso, mas eu acho que teve, que ali a gente discutia avaliação formativa, somativa, os vários modelos de avaliação, teve sim. (P3);

Eu não me lembro não, mas a gente teve matéria sim de avaliação da aprendizagem, só que eu não me lembro como que foi feito isso, está vendo, a gente fica tão focada em português e matemática, na época a gente tinha metodologias, metodologia disso, daquilo, eu lembro de ter de avaliação, mas era assim, bem focado em notas mesmo, tudo é focado muito em notas, muito focado em notas, eu lembro que quando criança, lá de primeira a quarta série tinha muito conceitos, bom, ótimo, excelente, tinha essas coisas, mas é tudo muito assim focado em nota mesmo, nota boa. (P4);

Tive um que falava sobre didática e aí pegava a questão dos três tipos da avaliação geral, como elas deveriam ser, mas assim, ficou uma coisa muito, como eu posso dizer, eu tive esse conhecimento, o conhecimento, mas a questão, teórico, ficou uma coisa muito teórica, mas assim, não teve um exemplo de prática, vamos dizer assim, foi algo teórico que eu tive, de como se deve proceder com a avaliação, que a avaliação é, tem que ser de acordo, então teve assim, toda uma teoria, mas não assim, em relação a prática ali dentro disso, nem mesmo com a professora que deu essa matéria, não teve, porque era tudo muito antigo, os recursos que ela usava, eram todos muito antiquados, ela passou um filme que falava da revolução tecnicista então assim, não tinha um fechamento daquilo para a atualidade, na época, para como deveria ser, então ficou muito teórico, muito imaginário na minha cabeça. (P5);

Avaliação de aprendizagem, teve sim, teve, na verdade muitas, são oito períodos se eu não me engano, então você estuda muita coisa ali, você tem muita coisa, como eu falei anteriormente te da um embasamento teórico para uma boa prática e sem ele também não tem jeito, mas avaliação a gente conversou, trabalhou avaliação sim durante os anos, que eu permaneci ali naquela instituição, não vou te saber falar assim uma disciplina específica, não vou lembrar, mas eu sei que trabalharam sim. (P6);

Lembro disso ser pautado, inclusive depois em letras também a gente teve aulas sobre isso, mas eu vi muito mais na faculdade de Letras do que na Pedagogia, sim a gente viu formas de avaliar, da observação, do aluno nem sempre falar só através da prova, porque ele a todo o momento, de nervosismo, a gente não sabe como foi o dia anterior da criança, vi sim, recordo disso ser falado também aqui, mas principalmente lá em Letras, eu lembro da gente tratar avaliação, as diversas formas de avaliar com mais profundidade lá, mas vi aqui também. (P7);

Eu acho que eu tive sim, um período, mas era muito pequeno sabe, que falasse sobre avaliação sim, como avaliar e os principais tipos de avaliações que podem ocorrer dentro da sala de aula, teve um período curto, mas nós tivemos sim. (P8);

Os conteúdos não, não me lembro nada que tenha me marcado nesse sentido, não me lembro. (P9);

Olha, eu vou falar uma coisa para você, eu acredito que sim, porque tudo que eu faço enquanto professora regente, eu vou pesquisar coisas que a gente já trabalhou em aula, quando eu vejo alguma coisa de planejamento eu me lembro, do que foi passado, os conteúdos, isso em todas as disciplinas. (P10).

De acordo com a avaliação da aprendizagem foi desenvolvida em sua dimensão conceitual, abrangendo suas tipificações (somativa, formativa, citadas como exemplo) e funções como assinalado pelas P1, P2, P3, P5, P7, P8. Entretanto, a P7 destaca o trabalho com

a avaliação numa perspectiva diferente em sua segunda graduação, no entendimento cuja avaliação existe para além da aplicação de prova.

Enquanto as pesquisadas (P4, P6) não se recordam especificamente o modo com o qual o tema foi trabalhado, mas a P4 destaca que a ênfase recai-se na nota, ratificando a tendência dos estudos os quais evidenciam a cultura da nota se estende até o ensino superior (JESUS; BEDRITICHUK, 2018; MARQUES et al., 2010; MARTINS et al., 2018; SANTOS et al., 2012).

Seguidamente, ao serem questionadas se julgavam terem apreciado de uma formação adequada para o desenvolvimento da profissão docente, expuseram:

Bom como eu já disse, eu assim, acho que nunca é adequado, porque a nossa formação docente tem que ser continuada, porque a cada ano é uma nova realidade, a gente pode perceber isso com essa pandemia, nós não estávamos preparados para ela, então assim, nós como professores tivemos muita dificuldade, ainda estamos tendo, então assim, acho que nunca apropriado, e justamente por não ser apropriada que a gente tem que estar sempre buscando, sempre nos aprimorando, sempre buscando coisas novas, é isso, porque a gente não pode se acomodar, como Paulo Freire lá fala para a gente, a gente não pode ser alienado. (P1);

Eu acredito que sim, mas eu acredito que sim, assim, pela minha dedicação e por também as oportunidades que eu tive em participar de projetos de pesquisa e extensão, de ir em congressos porque tudo isso contribui, para nossa experiência, para o nosso olhar, a forma como a gente vai, ver a situação e responder a ela, porque eu acho que se fosse apenas passar os quatro anos ali, apenas em sala de aula, fazendo atividades, ouvindo o professor e não fazendo nada além eu acho que talvez não teria sido, assim, eu acho, talvez poderia, mas como eu tive a oportunidade de, junto ali com a formação inicial, com a graduação, estar na escola, mesmo que fosse como monitora, mas já estava na escola, já estava vivenciando de alguma maneira, de estar fazendo esse projeto de pesquisa, depois a extensão que eu consegui ir para a escola também, a extensão a gente ia para a escola, e ter esse contato, igual o mais alfabetização, ser monitora do mais alfabetização fazia eu, ver o trabalho da professora e ao mesmo tempo ajudar as crianças, então eu sempre olhava as coisas assim, igual, você falou no início aqui, não com o intuito de criticar, falar assim, “não, essa professora é muito ruim ou ela é muito boa”, mas com o intuito mesmo de ver o que tinha de bom ali para mim tirar para mim, de avaliar, de avaliar mesmo, fico avaliando a todo momento, de avaliar mesmo assim, mas para tirar coisas boas, e ver o que eu poderia fazer melhor quando eu tivesse a oportunidade de ter a minha turma. E é o que eu faço hoje, procuro sempre estar melhorando, estar lendo, estar buscando para fazer o melhor, mas o melhor para as crianças, para que eles aprendam, porque esse é o maior objetivo de uma escola, então acho que tem que manter esse objetivo, porque as vezes se perdem, ainda mais escolas particulares, as vezes eu acho que elas esquecem que o objetivo da escola é o aprendizado das crianças. (P2);

Sim, foi muito bom, um ensino assim, de primeira qualidade. (P3);

Muito, ela foi adequada, mesmo tendo algumas dificuldades sim, como tudo tem, ah, mas foi, porque se não fosse a unidade vir para cá, a gente ter essa chance e tudo, eu não ia conseguir pagar uma faculdade para estudar e talvez hoje eu estaria trabalhando em comércio até hoje, e foi muito adequado, foi um curso muito bacana, apesar da minha nomenclatura, eu sou formada em curso normal superior, eu já até tentei mudar isso, eu já estive até na faculdade, mas com esse negócio de pandemia eu não consegui resolver, porque eu penso que eu poderia agregar algumas matérias, ao curso, para poder ter o curso de pedagogia, inclusive eu fui distribuir um

currículo, fui entregar um currículo numa instituição onde a dona da instituição falou comigo que o que ela precisa são de pedagogas, e que eu não sou pedagoga, não sou pedagoga, então ela me aconselhou a fazer a graduação de pedagogia, e eu fiquei, tá bom, muito obrigada, eu falei ao longo da minha idade eu encarar mais quatro anos de faculdade para fazer uma pedagogia, para depois eu poder fazer uma pós-graduação em psicopedagogia, por exemplo,, aí eu tornei a conversar com essa minha amiga a respeito disso, porque se ela é da primeira turma ela também é formada no curso normal superior, eu falei, você tem dificuldade para arrumar emprego, porque o seu curso é esse, ela falou, nunca tive, a pessoa que te falou isso ela está totalmente assim, equivocada, porque o nosso curso ele é válido, ele é licenciatura plena, inclusive o meu diploma está escrito isso, eu falei, então eu não vou enlouquecer com isso, se alguma escola me quiser vai ter que me aceitar com o curso que eu tenho, com a experiência que eu tenho, porque eu faço, eu estou sempre me atualizando, depois da demissão eu fiz nove cursos em casa entendeu, online por causa de pandemia, inclusive das boquinhas que a gente fala que está na moda, eu fiz os três, os três módulos deles em casa, então eu estou sempre assim, atualizando, porque se eu fui demitida em fevereiro, se eu parasse eu iria perder, o que é que está acontecendo, então eu fiquei, porque você está conversando com alguém você troca uma experiência aqui, uma experiência ali, vinham pessoas que davam curso de São Paulo, de Belo Horizonte, então você tem uma troca de experiência, e nessa escola nova que eu estou eles me aceitaram, outro dia mesmo eles me pediram meus certificados só me pediram para, para apresentar minha documentação por causa da carteira e mostrar a minha formação para eles, inclusive ficaram só com o meu da faculdade e o da pós graduação e não teve problema nenhum então assim, para mim foi muito válido sabe, eu tenho só que agradecer porque, igual ela falou: “ah, você não vai pagar nada, você não vai gastar nada”, eu até hoje eu falo com ela, você mentiu para mim porque a gente não pagava mensalidade, mas e o que você gasta de trabalho, e de livro, e de não sei mais o que, e é isso que o professor pede, e é aquilo outro, e compra isso, não é, você não paga, tudo bem, mas você gasta horrores, até hoje encontro com ela de vez em quando, você mentiu, você falou que eu não ia gastar nada, quando eu chegava no xerox eu gastava aquela carreta de dinheiro com xerox, mas era o melhor que estava tendo, porque a gente não podia comprar livro, não dá para comprar livro e vamos agradecer que a gente podia xerocar o material para estudar, chegava lá tinha 500 xerox para tirar, pode tirar tudo, e vamos pagando e está ótimo, e a gente vence assim, então foi assim, foi muito bacana sabe, foi uma iniciativa do estado assim, muito legal, eu acho que foi uma conquista para nossa cidade. (P4);

De certa forma sim, sabe por quê? Porque eu vejo que tudo que eu faço em questão de trabalho, igual eu te falei, não teve a parte prática, mas a parte teórica, ela nos dá muito embasamento para quando a gente vai fazer as coisas sabe, você repensa assim, essa questão assim, o que é que eu quero que o aluno me diga através disso, então esses questionamentos assim para mim foram muito válidos, essa parte assim teórica, o que eu aprendi sobre a avaliação, e de como deve ser elaborado, o que a gente deve cobrar, então por isso mesmo eu acho que eu fiquei até um pouco crítica em relação a isso, porque? Porque para você fazer uma avaliação, tem um todo por trás, as formas de avaliar, apesar que eu te disse que a gente não teve muito avanço na área da educação da forma de avaliar, está muito parecida com a minha de antigamente, mas pelo menos assim, o docente que se formou acho que a partir de um tempo agora, ela já tem uma noção melhor de como que ele deve fazer isso para extrair o que precisa do aluno sabe. (P5);

Foi, foi adequada, quando você, [eu acho, mas acho que é todo mundo assim] quando você vai para sala de aula você ver que você tem que correr atrás de muita coisa, mas ela foi adequada ela me preparou sim, por quê sem a formação, tanto que eu formei e fiquei um tempo sem estar na sala de aula, eu comecei a trabalhar um tempo depois que eu formei e graças a Deus transcorreu da melhor maneira, então a formação ela com certeza me ajudou muito e foi satisfatória sim. (P6);

Não, não foi não, é o que te falei, eu sinto que até hoje tem muito a desejar, a gente não está, eu fui aprender mesmo assim, na prática, sistema preventivo de Dom Bosco, depois eu entrei em outra escola também, que eu fui lidar com gente como eu, com crianças como eu, e é aquela

questão, você trazer de fora para tentar linkar o seu conteúdo ali, porque a gente tem que fazer uma aula planejada, claro! A gente tem que ensinar conteúdo, claro! Paulo Freire não fala nada do contrário disso, a gente precisa, mas que faça sentido para o aluno, então na minha prática que eu fui sentir de verdade isso, agora da faculdade, eu sinto que deixou muita a desejar, aprendi muita coisa? é claro que eu aprendi, mas eu sinto que a gente aprende mais para passar em um concurso do que para dar aula, na hora que você senta para fazer um concurso tem muita coisa ali que está na teoria, você consegue copiar e colar, mas é decoreba, agora trazer para sala de aula as dimensões de Paulo Freire, que a gente aprende, que a gente segue, eu sinto que a gente vê, aprende muito pouco daquilo para ser feito. (P7);

Sim, porque eu acho assim, que a partir da avaliação, essas interações que são feitas é que nos fazem querer melhorar e buscar, assim, condições favoráveis para esse desempenho profissional, porque o tempo todo nós estamos sendo avaliadas, e nós também temos essa autoavaliação, de nós mesmos enquanto profissional. (P8);

Foi, foi sim, igual eu te falo, tiveram alguns pontos assim, que hoje, na época talvez a gente não note tanta coisa, hoje eu noto que poderiam ter sido mais trabalhados, mas com certeza mesmo assim foram, porque nós tínhamos didática, nós tínhamos disciplinas que assim, numa sala de aula hoje, para gente atuar, são fundamentais, penso que poderia ter mais prática, como eu já te falei, mas mesmo essa parte teórica com certeza contribuiu muito. (P9);

Olha, eu vou falar uma coisa para você, eu acredito que sim, porque tudo que eu faço enquanto professora regente, eu vou pesquisar coisas que a gente já trabalhou em aula, quando eu vejo alguma coisa de planejamento eu me lembro, do que foi passado, os conteúdos, isso em todas as disciplinas. (P10).

De modo geral há satisfação das depoentes em relação à formação. Reiteram, no entanto, a dicotomia entre teoria e prática, mas dizem que apesar da intensidade teórica com a qual transcorreu o curso superior, conferiu uma base para prática, à semelhança dos relatos das P5 e P9. A exceção da exposição da P7 cuja crítica reforça a cisão teoria/prática, citando a epistemologia freireana na qualidade de caminho teórico para superar o separatismo curricular e práxis (FREIRE, 1980; 1997; 2019; 2020). Embora admitamos a existência de saberes docentes, dentre eles o saber prático (experencial), não acompanhamos sua asseveração de ter “aprendido na prática” a profissão docente, do contrário não era necessário a profissionalização, bastaria o “notório saber” ou a empiria (TARDIF, 2014).

Oportuno o assinalado no conteúdo exposto na fala da P2, a qual considera adequada a formação, contudo, devido à sua dedicação e a oportunidade dos programas cuja instituição formativa oportunizou, os quais possibilitaram vivências práticas nas escolas.

Nóvoa (2017) ao discutir a profissão docente, anota “torna-se imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente” (p. 1113). Sendo necessárias três mudanças, a saber: valorizar o continuum profissional, no que se refere a uma relação entre formação inicial, profissional e continuada; se espelhar em outras profissões universitárias agregando a compreensão da matriz de formação universitária e utilizá-las como modelos de inspiração; e, definir as particularidades da profissão docente.

Sendo imprescindível pensar a formação de professores como uma formação profissional, trazer a profissão para dentro das instituições de formação (chão da escola) e, reorganizar o lugar de formação de professores.

Seguindo a esteira de mapeamento da formação profissional, inquirimos se existiram conteúdos não contemplados na formação. Conheçamos, doravante, os relatos:

Olha a questão assim que não foi tão trabalhada foi a questão mesmo da, da educação especial, da educação inclusiva, acho que ficou assim, na minha época assim, foi muito pouco trabalhado sabe, que eu me lembro acho que é mais isso sabe. (P1);

Então, quando eu comecei a trabalhar ano passado, quando eu estava muito imatura, então eu falava assim “nossa gente” igual, coisa boba, preencher um diário, eu ficava assim, nossa, mas poderia ter uma disciplina, poderia ter tido alguma coisa na faculdade para pelo menos ensinar a gente a preencher esse negócio aqui, mas aí depois, que eu fui amadurecendo ali, durante esse processo de estar dando aula, eu percebi que eu acho que não, porque não vai existir curso nenhum que vai te dar cem por cento do conhecimento, cem por cento de certeza, e que vai te deixar ali cem por cento pronta, essa união de teoria e prática é imprescindível, superimportante, então a teoria foi super importante, eu acho que foi dado ali foi significativo, foi importante, e na prática, isso vai embasando a nossa prática, porque igual quando eu vou conversar com minha coordenadora ou com a diretora, eu sinto que eu tenho argumentos, que eu tenho o porquê dizer aquilo, porque eu estou agindo daquela maneira, porque eu estou dando aquela atividade, e isso vem de onde? Da teoria, das experiências que eu tive durante toda a minha formação e quando tem situações que eu não tenho respostas aí entra, a autonomia do profissional de ir buscar, não falar assim “nossa eu não tive isso no meu curso”, acho que curso nenhum vai dar tudo que a gente precisa de fato, porque na vida real depois mesmo na sala de aula é tudo muito dinâmico, é diferente algumas coisas, mas isso não faz com que a teoria não seja importante, que o curso não seja importante, porque isso ajuda, nos embasamentos para a gente poder montar uma aula, para a gente poder, principalmente conversar ali com o coordenador, com direção, porque que a gente está fazendo aquilo, com a família principalmente que as vezes vai questionar o nosso trabalho. (P2);

Teve alguns pontos, que poderiam ter sido melhores, igual essa questão que eu te falei do preparo mesmo para sala de aula. (P3);

Ah, eu acho que não, foi tudo muito bem colocado sabe, apesar que a metodologia de português eu achava realmente muito difícil assim, complicado, mas foi complicado na minha época isso porque a professora era complicada, não é aquela era complicada, ela sabia para ela, então ela para passar o conteúdo para gente assim, difícil sabe, de difícil entendimento, a ponto da gente ter que procurar um outro profissional, a gente faculdade você estuda o equipe, você tem uma equipe, eu tinha uma equipe com duas colegas, a gente procurou um outro profissional da faculdade para poder esclarecer para a gente o que é que ela estava querendo entendeu, para a gente entender o que é que ela queria, porque ela falava, falava, falava, gente estou sem entender, não, a gente não consegue atingir o objetivo dela, toda vez que a gente apresentava um trabalho ela tirava ponto da gente porque você não atingia o objetivo dela e assim, muito carrasco, as notas eram muito baixas eu falei não, então vamos procurar uma saída, a gente, fazer o quê, vamos procurar uma saída, aí nós procuramos um professor que inclusive era colega dela, olha que falta de ética, mas nós fizemos isso e ela descobriu e foi conversar com o professor, e ele falou para ela, falou, eu ajudei sim porque nem eu estou entendendo o que você está querendo, a gente trabalha a mesma metodologia, a mesma disciplina, os meus alunos está indo bem lá, e eu não sei o que você está querendo com suas alunas que elas não conseguem captar o que é que você está querendo entendeu, mas mesmo assim aí e acho que isso foi bom para ela, porque ela

deu uma sabe, ficou mais maleável, aí pronto a gente conseguiu interagir legal, mas tirando isso foi tudo assim, muito bacana. (P4);

Olha, toda parte teórica do curso ela é muito importante, tem gente que não valoriza, fala: “Ah, a gente estuda tanto para depois a prática ser tão diferente”, mas para mim não, para mim eu entendi toda a teoria, acolhi sabe, e me ajudou o tempo todo, a teoria que eu aprendi, igual eu te falei a questão da prática não é, não é aquele sonho, mar de rosas que a gente vê na prática, chegar em sala e fazer o diferente, isso não foi para mim, não foi, não consegui fazer isso até hoje, mas toda teoria que eu tive, com certeza me ajudou a ser uma profissional diferente sabe, a detectar as vezes um aluno que tem uma dificuldade, ou que tem é, que precisa de um auxílio diferenciado no todo, ajudou também na questão assim, de ponderar a questão de uma educação tão conteudista, porque a gente tem uma educação que é puro conteúdo sabe, que as crianças as vezes elas escrevem demais, elas tem tanta coisa na cabeça que elas não conseguem assimilar e diferenciar uma coisa da outra, então eu vejo isso, quando eu entrei para a prática eu via que podia ser mais leve o que era, mas eu aprendi isso na faculdade e, eu vi que, o jeito que era encaminhado, com as outras colegas e tudo, era um jeito um pouco mais arcaico do que eu via na atualidade, o que a universidade e os professores estavam ensinando que deveria ser feito a partir de agora então assim, aí cruzou, a realidade de uma coisa que eu tinha aprendido no caso, que deveria ser o certo, com a realidade atual, então eu vi que isso batia de frente o tempo todo e eu custei me adequar mesmo nessa questão aí de trabalhar na instituição e levar do jeito que eles queriam entendeu, muita coisa que eu aprendi ficou só para mim. (P5);

Deixa eu pensar, em situações cotidianas que a gente vive que o ensino superior ele não te prepara, que é a situação assim, é mais o lidar psicológico mesmo, que a gente tem que ter um psicológico muito grande para lidar, é quando a criança não quer, e assim eu costumo falar que milagre a gente não faz, tem coisas que você não pode fazer por ele, é ele que tem que fazer, as vezes o que a gente faz assim, é tentar ter um olhar se a criança pode ter, precisa de uma avaliação de um outro profissional quando a coisa sobressai, quando alguma criança tem algum comportamento que sobressai, ao normal, aquilo que você espera daquela idade, porque tem comportamento que a gente vê que é, que não está dentro da daquilo que a gente considera normal para a realidade, e geralmente quando a gente encaminha é batata, mas é isso, é mais no dia a dia mesmo que eu acho que tinha que ter uma aula, algo sobre o dia a dia que deixa ali, que fica no ar uma interrogação e a gente, quando chegar lá que vai dar com a cara na realidade mesmo. (P6);

Acho que a didática ficou muito a desejar, as aulas de didática, muito, deixa eu ver alguma outra, a história da educação fica muito superficial também, porque se a gente conhecesse mesmo acho que talvez seria possível, quando você mexe na ferida é a hora que você quer consertar o que tem de errado, acho que fica só muito nessa teoria sabe, só de conhecer, mas não de tentar trazer mudança, as questões assim, bem básicas agora de conteúdo mesmo que a gente precisa ensinar, língua portuguesa, matemática, mas no mais eu sinto língua portuguesa, eu vejo que assim, às vezes a gente entra na sala com a formação de pedagogia, não que a gente tenha que saber português, não estou falando só de regra não, mas é preciso a gente conseguir pelo menos, mostrar para o que a gente saiba argumentar, para que eles possam argumentar também, e isso eu sinto muita falta, eu senti muita falta disso, porque a gente pega ali uma argumentação, uma produção textual muito assim, está muito aquém, e aí como é que você vai me ensinar? Sendo que tudo nosso envolve comunicação, tudo nosso ou é fala ou é escrito, a gente não consegue fugir disso, mesmo libras, é tudo comunicação, a gente transmite fala e transmite escrita, se ali na questão dos conteúdos de língua portuguesa para mim tinha que ter isso desde o início do primeiro semestre de pedagogia até o final sabe, na questão de questionar a gente mesmo, por isso que às vezes ENEM a gente vê, não que a gente tem que produzir para passar, mas hoje a gente se pega rede social, a gente não consegue questionar nada que não seja na arrogância, a gente lê meia dúzia de comentário e é um atacando o outro, eu pego uma mesa de amigos para conversar o que fala mais alto é o que ganha, porque acaba que a gente abaixa porque ele não consegue argumentar, não consegue se expressar, então eu sinto que assim, em relação a

conteúdo mesmo para a gente conseguir desenvolver mesmo o que a gente tem de mais importante que é a comunicação, eu sinto que isso fez muita falta também, língua portuguesa na questão da produção, da argumentação, seja oral ou escrita. (P7);

Então eu acho que é a questão da prática, como eu disse antes, que eu acho que a gente pode investir mais no estágio prático, ter formas para ter acesso a esse estágio, uma vez que, as vezes muitas das pessoas que não podem fazer o estágio integralmente é porque as vezes por condições de trabalho e eu acho que metodologia mais acessíveis ao ensino dos conteúdos básicos, mais acessíveis que eu digo assim, estratégias para que a gente possa alcançar melhor os alunos. (P8);

Não, não, porque na verdade o que é que era muito abordado, era didática, era a história da educação, então assim, conteúdos que, tinha muito conteúdo teórico, que na verdade assim, nem acrescentava tanto, mas eu sei que fazia parte do currículo, mas nada que tenha faltado não, eu acho que foram contemplados os que eram necessários. (P9);

Olha, é, eu penso assim, que, nossa, eu tenho observado na disciplina de ciências, porque eu dou aula para o quarto ano, a disciplina de ciências, a disciplina de matemática, poderia aprofundar a realidade sabe, porque a gente fica numa, é porque são fases, eu me lembro que nós tivemos matemática e educação infantil, nós tivemos matemática e ensino fundamental I, só que eles te dão a metodologia, então na verdade acho que era necessário retomar esses conteúdos entendeu, eles colocam como que você vai ensinar, mas além de colocar como vai ensinar, se é uma formação continuada, eles tem que colocar aqueles conteúdos que serão abordados nesse nível, nessa série, eu penso nisso, e em ciências também, porque se em ciências eles colocam a metodologia, essa metodologia eu penso que tem que estar linkada com os conteúdos que serão trabalhados, e a gente só consegue linkar quando você vai pesquisar e quando você vai estudar esses conteúdos, eu não me lembro na metodologia de ciências, de ensino da ciências na graduação eles terem trabalhado com a gente uma metodologia para ensinar cadeia alimentar entendeu, microrganismos, coisas que os meninos já estão aprendendo então eu acho que fica essa lacuna. (P10).

Encontramos, com base nos relatos, quadros narrativos bem diversos, dentre eles aparecem nos conteúdos compartilhados às posições de uma formação em que, apesar de algumas particularidades, o ensino contemplou o suficiente para o desenvolvimento de sua profissão (P4; P5; P9), outras trazem à tona a lacuna entre teoria e prática (P3; P6), já algumas trouxeram uma especificidade em relação às metodologias para ensino de disciplinas, segundo elas os conteúdos compartilhados e a formação neste quesito deixaram um pouco a desejar, percebendo a fragilidade quando iniciaram a atuação docente (P7; P8; P10). Há de se levar em conta, os efeitos da experiência e dos saberes docentes, subdivididos em: saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, na definição de (TARDIF, 2014). A esse respeito nos parece bastante elucidativa a alegoria da caixa de ferramentas proposta pelo autor supracitado. Ao propô-la, exprime que dentro dela há diversas ferramentas que constituem recursos concretos a serem utilizados no transcurso da prática, podendo o docente recorrer a diversas ferramentas para determinada situação, ou mesmo duas concomitantemente. Quem sabe uma e depois outra. O fato é que todas estarão prontas para serem executadas. No entanto, as

ferramentas apenas serão úteis se soubermos empregá-las, de nada resolvem se não forem bem aproveitadas e isso evoca outro aspecto defendido pelo mesmo autor, a temporalidade.

Consoante a Tardif (2014), os saberes são adquiridos ao longo do tempo, observando três aspectos, quais sejam: o primeiro diz respeito à bagagem docente remetida ao início da imersão pedagógica ainda na infância e, dela, a convergência de conhecimentos anteriores, crenças e certezas sobre a prática docente. Já o segundo, está atrelado aos primeiros anos da prática profissional, ou melhor, da inserção na carreira de fato. Trata-se do processo de experimentação, pelo qual se conhece situações por intermédio de tentativa e erro, sendo essas fundamentais para estruturação da identidade docente e ao sentimento de competência adquirida. E o terceiro, está implicado no próprio processo existencial e as mudanças que lhe são próprias, isto é, não é possível separar ou isolar os dissabores do cotidiano e profissão/carreira professoral.

Outro aspecto aludido em um dos quadros narrativos, refere-se a P1 trazendo a educação especial e inclusiva como algo que não foi contemplado em sua formação. Além disso, tem-se P2 sinalizando para situações em que lhe fizeram questionar seu próprio pensamento em relação a formação inicial, destacando a escola como um contexto dinâmico o qual requer do profissional uma autonomia para ir em busca das demandas, já que nenhum ensino/formação seria capaz de atender a todas as mudanças cujo profissional encontrará na escola. Portanto, a posição de um professor em relação à sua constituição, bem como às suas práticas, nunca será a mesma do outro, pois cada um traz uma convicção baseada em processos e experiências vividos e interpretados de forma única, ainda que constituídos de forma coletiva, conforme elucida Marcelo (2009) cujo “eu” professor é composto por vários “eus”, sub-identidades que dependem dos diversos contextos com os quais se movem (MARCELO, 2009).

Em resumo, se porventura as entrevistadas dependessem apenas das experiências e práticas avaliativas advindas da formação inicial para desenvolverem uma concepção e formulações mais sofisticadas sobre avaliação da aprendizagem, provavelmente não empreenderiam ou avançariam em termos de (novas ou outras) proposições mais ousadas no plano epistêmico, a despeito de reconhecermos tímidos progressos epistêmicos na formação, em que pese o fato de algumas sequer se recordam de ter visto o mote (P4, P6). Por outro lado a avaliação da aprendizagem foi desenvolvida em sua dimensão conceitual, abrangendo suas tipificações (somativa, formativa, citadas como exemplo) e funções como assinalado pelas P1, P2, P3, P5, P7, P8., apesar dos limites, se nos recordarmos do caminho heurístico arquitetado

pela professora Thereza Penna Firme (1994) estaremos na intersecção da terceira para a quarta geração.

Quem sabe a profissionalização possa ter conferido uma expansão em relação ao tema. Pois bem, exposto as questões mais gerais e os aspectos da formação inicial, passaremos à questão da formação continuada, ou desenvolvimento profissional consoante a literatura tem indicado. Para tanto, proporemos uma subdivisão na categoria deste ponto em diante.

5.2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA

Vencida a etapa da formação inicial o profissional docente ingressa na vida profissional. Mesmo que tenha desfrutado de uma formação inicial consistente, tornar-se um bom professor pressupõe um longo processo. O que se está ponderando consiste no fato de todo professor dever-se-ia compreender a formação sob uma perspectiva “continuum” a qual se estende por toda a vida profissional (PIMENTA, 2000). A constituição da docência ocorre de modo longitudinal, portanto a formação inicial refere-se ao primeiro movimento de composição profissional, todavia, insuficiente, ainda que tenha sido de boa qualidade. Mesmo porque a formação contínua corresponde a uma resposta necessária aos permanentes desafios ao campo educacional, haja vista suas inovação e mudanças, ao mesmo tempo uma condição de promoção para do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Em tese, a formação continuada – ou permanente – incidiria na direção de fomentar modificações na atividade profissional docente, com efeito, possibilitar-se-ia qualificação e o exame de possíveis soluções para os desafios de compreender a complexa tarefa de ensinar. Quando se estuda a vida professoral, verifica-se com certa frequência, o “desespero” frente ao próprio despreparo profissional, em parte decorrente das fragilidades da formação inicial, pois saem dos cursos de graduação sem saber como organizar sua prática docente, reforçada, via de regra, por espaços de formação continuada cujas propostas sequer provocam desestabilização cognitiva, ao ponto de desconfiarem de suas convicções, ou mesmo empreender mudanças estruturais na ação pedagógica. Em outras palavras, não conseguem apreender saberes básicos iniciais, tampouco promover processos de construção dos saberes pedagógicos (FRANCO, 2008).

Contudo, parece-nos indispensável se pensar as razões pelas quais o processo de formação permanente – já que a formação inicial foi discorrida na subseção precedente – não encontra êxito junto ao professorado, a despeito de admitirem a existência de fragilidades

formativas. Conjecturamos ser necessário se indagar a respeito do modelo e perspectiva sobre a qual esse processo se desenvolve, comumente ao abrigo da transmissibilidade instrucionista – pavimentado à sombra de uma epistemologia empirista – e sob o formato de realização de cursos de atualização de conteúdos, eventos e palestras (PIMENTA, 2000).

À face disso inquirimos as depoentes a respeito dos processos de formação docente pelos quais haviam vivenciado. Vejamos os relatos:

Então os cursos que eu realizei, primeiramente foi o de psicopedagogia, porque eu quis assim tentar entender um pouquinho, agora me veio na mente aqui, acho que meu trabalho foi até a respeito disso, da dificuldade de aprendizagem encontradas pelos alunos não só na parte cognitiva, mas também pela parte afetiva, tipo isso sabe, e depois eu quis assim me aprimorar um pouco a respeito da própria gestão da escola, porque eu acho que nós como professores temos que ocupar todos os espaços da escola, não só da sala de aula, então eu achei importante também fazer esse curso, que foi uma especialização em gestão escolar e inspeção e orientação, porque como eu te falei envolve além da sala de aula, envolve a comunidade também, então eu acho que tem que ter esse, a gente, nós que somos professores também tem que ter essa aproximação com a família, com a comunidade para vermos onde nossos alunos estão inseridos, e o terceiro foi sobre educação especial, por exemplo a nossa escola ela aqui em Lavras ela é o núcleo, de recepção de alunos surdos, então a nossa escola recebe muitos alunos especiais, inclusive eu até fiz o curso de libras, mas o curso básico, justamente para a gente estar se preparando para receber esses alunos, Para a gente favorecê-los na inclusão, eles precisam ser inclusos, a gente fala muito inclusão-exclusão, mas será que a gente faz essa inclusão na escola, a partir dos professores, será que nós professores recebemos um aluno bem, um aluno especial, então essas foram as minhas indagações sabe, a respeito dessas especializações. Então, assim, eu gostei muito de ter feito essa de gestão, porque como eu te falei a gente conhecer, os outros espaços da escola, ver importância da comunidade, tanto é que eu fiz parte também do colegiado da minha escola, e ver a realidade, daquele aluno, onde ele está inserido, isso tudo é importante, então assim, não é só a parte cognitiva que conta, tem toda essa realidade para gente analisar aí sabe, ver onde aquele aluno está inserido, qual que é a sua realidade, que isso também interfere muito na aprendizagem do aluno, nós temos ali na nossa escola fica numa área assim de Subúrbio sabe, então assim nós temos muitos alunos que vão à escola simplesmente pela questão de ter que comer, então você imagina o que que aconteceu nessa pandemia, eu fico pensando como que essas famílias foram assistidas, a gente tem muito sabe, é uma realidade assim muito difícil, eu gostei de ter feito essa especialização justamente por isso sabe, que demanda muito assim, questão de a gente ver a comunidade onde a gente está trabalhando. (P1);

Então eu fiz é, antes de ir para o mestrado eu fiz, eu comecei a fazer, acabei até fazendo assim, meio que junto com o mestrado, eu estava fazendo é, psicopedagogia, gestão, psicologia organizacional, desses o que mais chamou minha atenção foi o psicopedagogia, eu fiz, e aí é até outra experiência legal para falar aqui, eu fiz é, pensando assim, ah, em uma possível oportunidade para trabalhar com as crianças especiais, com a inclusão, mas eu não tinha muita intenção porque eu ficava assim, ah, isso não é para mim, acho que inclusão não é para mim, acho que não é minha área, aí quando foi no ano passado também, com assim, uma coincidência aí, eu já tinha arrumado meu emprego igual eu te falei, já estava dando aula, então para mim eu já estava acomodada, estava tranquila, que bom consegui, mas aí apareceu uma oportunidade, de trabalhar como professora de apoio, com um aluno autista e com deficiência intelectual, e aí eu fui, e aí, essa pós serviu disso para mim, ela, mas também não deu total embasamento, é o que eu já falei, é muito teoria, ainda mais que eu fiz foi a distância então, era mais leitura mesmo, então, não me deu muito embasamento não, eu acho que para ser sincera, eu acho que, quase que nenhum, porque o embasamento que dá, é na questão assim, de você entender o que é o autismo, ah, o que é uma criança autista, o que é uma criança com deficiência intelectual, mas

no termo teórico mesmo, o que são do que é um autista, do que é uma deficiência intelectual, não na prática, porque aí chega lá o desafio é outro, e aí foi outro desafio, e aí eu fiquei ano passado inteiro com esse aluno, e esse ano estou com ele de novo, e aí é difícil também avaliá-lo, porque já é uma avaliação diferente, não é igual de uma turma, alunos considerados normais, já é uma avaliação diferente porque você tem que considerar pequenas vitórias dele, você já não pode fazer uma avaliação ali de um todo, porque se você for avaliar um todo é, você vai falar assim, nossa esse aluno, não sabe nada, não, você tem que avaliar as pequenas conquistas dele, uma coisa mínima que ele faz você já tem que avaliar, e considerar e, e também avaliar naquele sentido assim, ah, ele não sabe isso, mas espera aí, isso aqui é importante para a vida dele? Ele vai precisar disso? Ah, não vai não, então vamos deixar para lá, que é a avaliação, porque ele tem que aprender coisas mesmo da vida cotidiana. Então essa pós, acho que foi assim, a que mais me chamou atenção, nas outras, eu fiz, mas assim, não me agregou muita coisa, não, da gestão eu gosto, mas a gestão assim, acho que por eu já ter feito técnico em administração então foi mais também já ter a pedagogia e ter feito técnico em administração então foi mais uma coisa assim, para agregar em questão de diploma mesmo, é uma verdade eu acho, porque também seria na prática mesmo, que eu ia, compreender aí como é gerir uma escola. (P2);

As duas pós-graduação que eu fiz que foi a gestão e educação especial eu não acho que foram boas não, porque ali tinha uma apostila, que você lia aquela apostila, foram duas pós que aconteceu assim, completamente online, não teve assim nenhum encontro nem nada, então você lia ali a apostila e fazia avaliação ali e enviava para eles, tudo no computador, agora a pós que eu fiz, foi práticas de alfabetização e letramento, essa sim foi muito boa, muito boa mesmo, assim, não deixou nada a desejar e assim, é uma coisa assim, que eu já falo com quem eu converso que a se todos pudessem fazer uma pós igual essa que eu fiz sabe, é um conteúdo assim, muito dinâmico, que não é aquela coisa assim, você fica cansado de estudar sabe, são conteúdos assim, bem voltados para a realidade mesmo, para atualidade, e as provas são feitas presencialmente sabe, tem os encontros para a gente discutir aquilo ali que foi estudado, então foi uma pós assim, que realmente valeu muito a pena, e a seleção é feita por análise de currículo, não é muito fácil conseguir, até tem bastante curso, mas é uma coisa assim, vai muito da sorte, mas foi uma pós assim, que me encantou, não sei porque se é uma coisa que eu gosto, então é uma forma assim, da gente ver como que essa alfabetização influencia mesmo na vida da criança, porque hoje você não prepara a criança só para ler e escrever, ela tem que ir muito além disso, ela tem que ter uma visão de mundo no geral, ela tem que ler e escrever e saber aplicar aquilo ali no dia a dia dela, porque, saber interpretar, saber opinar, então foi uma pós assim, que me fez ver alfabetização com outros olhos, então foi muito bom. (P3);

Recreação musical e psicomotricidade, esse curso foi fantástico porque é um curso que a gente estava no lugar do aluno, o momento como se a gente fosse criança então assim, eu me lembro gente do professor fantasiado, professor homem que deu esse curso para gente, fantasiado entendeu, e cantando com a gente e a gente fazendo aquela coisa, eu não me lembro a música direito como que era, mas a gente fazia todos os gestos, todos os movimentos, como você estivesse no lugar da criança, foi um curso assim super legal mesmo, mas muito explicativo, muito interessante, foi onde eu fiquei mais encantada ainda pela educação infantil, educação infantil é a menina dos meus olhos entendeu, apesar que eu gosto do fundamental, eu nunca trabalhei com alunos acima de 8 anos não, é sete é o meu limite, olha só fui até o segundo ano, maiores não, não tenho nem noção como que é criança de 8, 9, 10, 11 anos, não tenho nem noção, apesar que eu acho que as crianças de 7 e 8 anos hoje, que é a turma atual que eu estou, eles são bem assim, mais críticos, mais questionadores, por hoje as crianças terem mais liberdade, mais acesso às informações, eles sempre colocam numa sabe, te dá uma travada ali, e criança não, tão jeitosinho assim, você consegue, com seu jeitinho você domina com maior facilidade e os maiores não, é mais difícil você argumentar, porque você argumenta, eles tem 10 argumentos, você tem 11 eles tem 20, e são assim, mais desafio para gente, mas esse curso foi muito legal. (P4);

Olha, eu sempre realizei cursos, quando estava em uma instituição de ensino, então sempre teve bastante coisas para a gente fazer em relação a isso, eu participei de um congresso em Belo Horizonte que assim, que eu tive palestras de excelentes profissionais da área da educação, então isso me marcou muito sabe, da gente poder observar que a gente na área da educação a gente pode sim fazer diferente, a gente pode ser bem sucedido, tive palestra com o Augusto Cury que já fala dessa pegada que eu gosto muito, que é a preocupação com a questão emocional, que a gente já tem que ter com as crianças, isso aí é algo novo, isso não é muito antigo, essa questão de você observar o aluno como um todo, saber que ele tem uma família, que ele tem uma história, que as vezes ele vai ter as suas dificuldades, então eu acho que a educação tem despertado para isso, eu percebi isso a partir desse congresso que eu fui, fiz já alguns cursos na área de autismo, tudo continuidade aí a isso que você está me perguntando, questão do autismo também peguei bastante, achei super bacana, porque a gente está tendo todos os tipos de aluno hoje em dia, dentro de uma sala de aula, a gente ainda caminha para se preparar melhor e é um processo lento, que está acontecendo, mas que já é realidade, então, eu creio que essas coisas todas nos ajudam a melhorar nossa prática, abrir nossa visão de mundo e, é necessário essa questão da continuidade. (P5);

Na verdade os dois cursos que realizei eles estão no mesmo campo, psicopedagogia e a neuropsicopedagogia, o que é que acontece, hoje em dia dentro de sala de aula e cada dia que passa a gente vê que as crianças que estão chegando para gente, elas estão, não sei se devido a essa correria que todo mundo anda, essa vida, agitada, não sei o que é que está acontecendo, se é alimentação, o que é, mas as crianças estão vindo para gente com alguns problemas que anteriormente a gente não via tanto, então essas informações para o que é que elas serviram para mim, não é para mim diagnosticar, porque eu não estou ali para isso, mas é para mim ter um olhar diferenciado, para mim poder ajudar aqueles que eu quero ajudar, para mim ter uma formação adequada, para mim saber o que é que eu devo fazer, como que eu devo fazer, então é mais o objetivo que se eu fiz essas formações, que eu fiz esses cursos, é mais para me preparar um pouco mais para nossa realidade do dia a dia, porque cada dia que passa chegam mais crianças com necessidades, que portam algum tipo de necessidade, ou que tem um comportamento atípico, e que necessitam desse olhar diferenciado, que a gente não pode olhar para todos na sala ali, lidar com todos do mesmo jeito, cada um tem que ser de um jeitinho especial, a gente tem que estar preparado para tudo, é para encaminhar ou para ter um olhar de amor mais intenso ou de firmeza mais intensa, que tem hora que é necessário também, então essas formações continuadas elas serviram para isso e servem para isso. (P6);

Aí realizei diversos, nossa, no sistema preventivo aqui a gente fazia muito voltado para humanização sabe, a educação humanizada no sentido humanizada mesmo, por isso que eu te falo que eu aprendi muito, acho que todo professor deve conhecer o sistema preventivo de Dom Bosco sabe, poder viver um pouquinho na prática, porque ele me transformou, me transformou como pessoa e como profissional então assim, essa questão da escuta que ele traz sabe, dessa aproximação do aluno, eu não deixava o aluno vir até mim, aí no sistema preventivo, eu ia até o aluno, é assim que eu aprendi sabe, eu abaixava na altura dos meninos e deixa ele falar, e assim, meninos em situação de vulnerabilidade social sérias sabe, questão de droga, questão de estupro, questão de abandono familiar, de ter que ser colocado em abrigo, a gente trabalhou muito, trabalhou não, porque existe e eu apoio muito, então aprendi muito no sistema preventivo de Dom Bosco sabe, então ali eu tive diversos cursos voltados para isso e inclusive não só na parte da humanização, porque não adianta nada você ser humano e não ter competência, aquela questão que muita gente fala, professor para ser professor tem que ter o dom, até acredito que a gente tem que gostar, tem que amar sim o que faz se não, não vai prestar, mas só amar, eu amo língua portuguesa, mas eu domino a língua portuguesa para poder ensinar? e a minha competência? fica onde? então ali eu tive muitos cursos, essa parte da humanização sempre me chamou muita atenção, mas eles também puxavam muito a questão da competência, o professor como realmente o que conduz na sala, mas não de forma autoritária, mas o que traz uma aula planejada, a gente tinha muito curso voltado para o planejamento, a gente tem inclusive uma plataforma própria para educação continuada, ou seja, é uma escola que investe no professor,

então muito assim, do que do que eu sei é porque eu tive formação continuada, a minha prática, igual te falei, inicia ali com o sistema preventivo de Dom Bosco, me ensinou muito o lado humano, porém com a competência que a gente deve ter, para sala de aula seja onde for, ninguém é profissional porque só ama, a gente não vive só de amor, hipocrisia a gente fala, amo, estou aqui, vai dar tudo certo, não gente, não vai dar tudo certo só porque a gente ama não, tem que desenvolver um bom trabalho, tem que planejar uma aula bacana, você tem que trazer uma aula com conteúdo de forma prazerosa, você tem que envolver o real da criança com o seu conteúdo, e como é que você faz isso em língua portuguesa? como é que vai fazer isso em matemática? não é fácil, então eu tive muitos cursos voltados para essa parte da humanização, isso, isso daí para mim todo lugar deveria ter, a gente deveria ter muito isso, e também a questão da competência, isso na lei mesmo, a gente tem que ver o que que é direito do aluno, o que prevê a BNCC, e eu tive muita coisa voltado para isso, eu acho que foi muito importante. (P7);

Realizei na área de alfabetização, e eu fiz esse curso porque eu acho que ainda é uma demanda que requer muita atenção em nosso país, embora as crianças muitas vezes elas estão alfabetizadas, mas elas não estão letradas e eu acho que o processo de alfabetização ele é muito complexo, hoje em dia muita coisa melhorou, eu acho que os governos em si ao longo do tempo foram investindo na escola, foram proporcionando livro de qualidade, acesso a esses livros que até então algum tempo atrasado não tínhamos, mas mesmo assim eu ainda acho que existe muita coisa para ser melhorada, por isso eu optei por fazer o curso na área de alfabetização, é uma área que eu gosto, mas assim uma área também que nos preocupa em relação aos ciclos, por que é importante que vença cada etapa do ciclo para poder ter de fato uma alfabetização, estar letrada e ter autonomia sobre o que se lê, sobre que está fazendo, porque uma vez que essa dificuldade se apresenta na alfabetização e ela não é bem trabalhada eu acho que a criança tende a arrastar isso por toda vida escolar dela. (P8);

Sim, olha, nossa foram vários, teve uma época que os cursos de Educação Especial, cheguei a me empenhar em vários deles, foram cursos assim que, nossa acrescentaram muito, muito, porque como eu disse, lá na minha prática com educação especial eu levei muito também para educação regular, e esses cursos da mesma forma, porque a gente identifica ali na sala de aula às vezes tantas questões que precisam ser trabalhadas que estão além, do que a gente poderia estar vendo ali, que seria normal ver, e foi em função desses cursos, desses detalhes, então acho que foram os que mais me chamaram atenção e mais acrescentaram. (P9);

Eu comecei no IF também práticas pedagógicas e formação docente, mas eu saí, eu não continuei porque eu estava com muitas coisas, eu dando aula como professora regente, eu precisava me aplicar mais as aulas e, o que que acontece, o que eu percebo na formação continuada que eu estou fazendo, eu observo que assim, é uma coisa muito superficial, parece sabe mais que é mais para você ter um certificado, uma certificação, preenchimento de currículo está entendendo, por quê? Não é bom? Não que não seja bom, mas é uma coisa muito superficial, coisas que a gente já aprendeu também na graduação, então eu acho que, não sei se é porque eu faço em uma rede particular, já no IF a gente tinha muitas pesquisas, sim tinha muitas pesquisas, mas eu acho que tem que ter essa relação, a práxis, não é isso? essa relação da teoria com a prática, eu não tenho como, porque na verdade hoje eu até estava conversando isso com algumas amigas, não tem como você ser um professor sem pesquisar, só que a gente separa aquilo que é pesquisa da prática, a gente separa um professor pesquisador de um professor que trabalha, regente, então o que eu vejo é nas formações continuadas, que quando você vai para buscar eles não trazem a prática, ficam muito na teoria, não estou dizendo que não tenha que ser, a gente precisa, mas a gente precisa fazer junto, trabalhar é, está entendendo, trabalhar dessa forma, e nessa formação que eu estou fazendo eu vejo que também é uma questão muito superficial poderia aprofundar mais. (P10).

Segundo os relatos, percebemos cuja maioria associa a formação continuada com a realização de pós-graduação (P1; P2; P3; P6; P8; P10), outras vinculam aos demais cursos de

formação compreendendo palestras e oficinas (P4; P5; P7; P9), alguns oportunizados pelas instituições de ensino as quais atuam.

A título de síntese apresentamos a formação complementar descrita pelas docentes entrevistadas.

Quadro 6 - Formação complementar das entrevistadas

	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	ANO DE CONCLUSÃO	NÍVEL
P1	Psicopedagogia institucional	2018	Latu Sensus
	Coordenação e inspeção pedagógica	2020	Latu Sensus
	Mestrado Profissional em Educação	Cursando	Strictu Sensus
P2	Psicopedagogia organizacional	2019	Latu Sensus
	Psicopedagogia institucional, clínica e educação especial	2019	Latu Sensus
	Formação Docente	2020	Latu Sensus
	Mestrado Profissional em Educação	2021	Strictu Sensus
P3	Supervisão, orientação e gestão escolar	2018	Latu Sensus
	Educação especial	2018	Latu Sensus
	Alfabetização e letramento	2019	Latu Sensus
P4	Educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental	2012	Latu Sensus
P5	Educação Especial e inclusiva	2017	Latu Sensus
P6	Psicopedagogia	2010	Latu Sensus
	Neuropsicopedagogia institucional e clínica	2021	Latu Sensus
P7	Não possui	-----	-----
P8	Práticas de alfabetização e letramento	2018	Latu Sensus
P9	Psicopedagogia	2001	Latu Sensus
	Supervisão escolar	Cursando	Latu Sensus

P10	Psicopedagogia	Cursando	Latu Sensu
-----	----------------	----------	------------

Fonte: construída pela autora

Depreende-se tanto do quadro quanto do detalhamento descrito nos relatos o fato de nove (9) participantes terem realizado uma especialização, sendo que, P1 está em fase de conclusão do Mestrado e P2 tê-lo concluído. Apenas uma participante (P7) não realizou nenhuma especialização, contudo apresenta duas graduações na área da docência. Trata-se de um cenário formativo interessante e qualificado de certo modo, a despeito de certificações nem sempre afiançarem qualidade. Com destaque para especialização, quer a título de enriquecimento e desenvolvimento profissional, quer em busca somente de certificação, tal e qual os relatos revelaram. Aliás, a meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) no que diz respeito à pós-graduação e à formação continuada dos docentes da educação básica, pretende formar, em nível de Pós-Graduação, 50% dos professores de educação básica até o último ano de vigência do plano e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2020).

Preocupante a questão da superficialidade com a qual os cursos são desenvolvidos e oferecidos pelas instituições, principalmente no formato de ensino à distância, consoante ao explanado pela P3. Ademais, a P10 expressa um descontentamento com a divisão que fazem entre o professor pesquisador e aquele que trabalha, e salienta “não tem como ser um professor sem pesquisar” ressaltando a importância de fazer junto às duas coisas. Este cenário demonstra o exposto por Alvarado-Prada, et al. (2010) ao elucidar cuja formação continuada,

durante muito tempo, ela foi e ainda é entendida como uma maneira: de suprir as lacunas existentes na formação “inicial” docente; de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar; de implantar políticas, programas, projetos, campanhas, principalmente governamentais; de adquirir certificados (créditos) para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos, ou seja, cursos de curta duração que contribuem apenas para cumprir uma exigência social (p.374).

Em muitos casos, as propostas partem da premissa cujos professores assumem um papel de meros consumidores de um serviço os quais nem sempre atendem ou agregam de fato sua aprendizagem e desenvolvimento profissional. Outro ponto, também observado no conteúdo compartilhado pela P10, diz respeito à falta de condições e tempo para que de fato os professores possam se orientar e administrar a prática, reflexão, pesquisa e formação.

Aliás, a formação continuada tem se mostrado um ponto preocupante nos debates educacionais, o poder público, universidades e até mesmo os docentes têm manifestado preocupação com este quesito. Chakur (2000, p.82) coloca que “a razão mais comumente utilizada para justificar a necessidade da formação continuada apoia-se nos benefícios da atualização dos conteúdos básicos para uma melhor correspondência com as condições escolares, suprindo, ao mesmo tempo, as deficiências da formação inicial”.

Mas não só, além de ser considerada crucial para suprir as deficiências da formação básica, a formação continuada configura-se parte da constituição profissional do docente em que pese ser uma profissão que nunca se configura em pronta e acabada, mas exige uma dinamicidade em função do saber e das mudanças reais e cotidianas do ensino.

Em síntese, as entrevistadas expõem descontentamentos e fragilidades em suas formações continuada, contudo, resta saber, qual a importância assumida por elas a essa parte da constituição profissional docente. Portanto, na direção de pôr à vista as entrevistadas, indagou-se sobre suas opiniões concernentes a educação continuada (em serviço), se a consideram importante e, por quais razões, as respostas se vê a partir de agora:

Sim, como eu te falei, a formação continuada é importante, porque a nossa realidade ela não é estática ela é dinâmica, hoje você está, como a gente está vendo aí, a gente está lidando com uma realidade diferente, que a gente não esperava viver, então como a realidade é dinâmica, a gente também tem que ser dinâmico, você já imaginou se por exemplo, a gente tivesse parado no tempo, como é que a gente teria feito nessa pandemia, professores que têm dificuldade em acessar a tecnologia e as ferramentas, que a tecnologia nos oferece, como é que seria? então acho super importante a gente tá sempre buscando, se atualizando, investindo mesmo a nossa formação, continuada, por que é um processo, não para, é um processo. (P1);

Sim, muito importante, sempre! e a formação assim, com a internet a formação está aí, de graça, então o professor ter, essa autonomia de buscar formação, de ter o critério também, claro, de ver o que é coerente ali com o seu trabalho, o que é seguro e não é na internet, mas sempre que possível sim, buscar essa formação, ler, porque, apenas você ficar naquele mundo ali da sala de aula, falar assim, “ah, formei agora é só dar aula”, eu acho que faz o professor ficar muito é, dentro de uma caixinha, assim, “ah, faça assim, sempre fiz assim e deu certo”, nossa eu tenho, ah, eu fico revoltada com essas coisas assim, eu não gosto, eu sempre estou muito em movimento, sempre pensando o que eu posso fazer de diferente, mas não diferente no sentido assim de “ah, uma coisa que nunca ninguém fez”, mas diferente assim, no sentido de que vai ser bom para os meus alunos e que eles vão aprender, de uma maneira as vezes mais prazerosa, mais significativa, e tudo isso a partir de pesquisa, e o estudo, a formação continuada não é só em um curso de capacitação, ou em uma pós que você faz, até em uma live que você assiste, igual tem tanto hoje em dia, é em uma leitura que você faz, é em uma pesquisa que você na internet de uma ideia, aí você vai lendo ali, então acho que tudo isso é importante, ir sempre além dos livros mesmo porque, seguir só o que o livro está ali as vezes, as vezes não, eu não conheço ainda um livro que vai ser suficiente. (P2);

Então como eu te falei, a gente tem que estar sempre em busca de novos, novos conhecimentos, então fazer ali a faculdade, arrumar um emprego e achar que já está bom, a gente tem que ter, essa questão assim, de não parar, está sempre lendo alguma coisa, um livro sobre a área, estar

sempre fazendo um curso, tem várias coisas que às vezes não precisa pagar, você acompanha ali pela internet mesmo sabe, então às vezes falar, ah, mas não tenho dinheiro, então isso não é desculpa, tem muito assim, pessoas que a gente segue aí que dá exemplos mesmo da prática, te dá dicas, então não pode parar, não pode acomodar não, de jeito nenhum, e o ensino é igual eu estava conversando com você, ele está em constante mudança, então se você ficar naquele tradicionalismo, naquela coisa engessada, as criança perde o interesse, fica aquela aula cansativa, fica aquela aula chata, então a gente tem que estar sempre em busca de novos métodos, de novas estratégias de ensino. (P3);

É importante sim, porque faz-se necessário o professor ele estar se atualizando a cada dia, a gente vê muitos profissionais que mantêm a mesma linha uma vida inteira, ele não se atualiza, ele não evolui junto, essa pandemia foi uma prova disso, eu não sacava muito de tecnologia como eu não tenho assim, muito intimidade até hoje não, mas eu tive que ir na marra, me virar, porque eu tinha que trabalhar, e agora nessa nova empreitada eu estou tendo que me virar mais ainda, porque essa escola é bem tecnológica entendeu, então é tudo muito voltado ali, não tem muita escrita manual não, eu ainda sou da época do caderno, de fazer anotação, lá não, é tudo muito computadorizado mesmo, estou apanhando para caramba, mas quem não conseguiu seguir isso aí, e vamos que vamos, ficou depois eu aprendo, depois eu faço não deu conta não, ou ficou louco, ou desistiu ou eu não sei entendeu, então eu acho que faz muita falta sim, está tudo muito mudado, as crianças estão com a mente muito diferente, não é mais como foi na minha época, a gente falava sim senhor, não senhor, amém, ótimo e está tudo bem, beleza, não é mais assim sabe, as crianças hoje tem sua opinião, eles são críticos e você tem que estar preparado, porque senão eles te engolem sabe, você tem que estar ali preparado para o que é que eles vão lançar para você, e você mostrar assim muita segurança do que você está falando, o que você está fazendo, tipo assim, eu sei eu sei, eu não sei eu não sei igual eu falo com os meus alunos, olha isso eu não sei, eu vou procurar, e vou procurar o que seja numa internet, que eu vou conversar com alguém, amanhã eu trago uma resposta, ou vocês vão me ajudar, vamos procurar juntos entendeu, porque você não consegue assim passar batido não, você tem que estar ali enfrentando mesmo e atualizando a cada dia. (P4);

Sim, muito importante, principalmente relacionada ao material que a gente trabalha, porque cada escola recebe um material e aí você tem que saber de forma adequada a conduzir aquele material, qual é objetivo enfim, então eu tive oportunidades muito boas, de materiais bons e de, de educação continuada que me ajudava a trabalhar com esses materiais então assim, eu acho que isso fez toda diferença na minha prática, porque uma coisa é você pegar um livro que você leu que está lá com o professor e outra coisa é você ter ali é, vamos dizer assim, alguém que te explique qual que é o objetivo daquilo, o que eles estão pensando, que vai ser assim agora e depois vai ter uma continuidade, então isso gera no educador uma tranquilidade, então eu acho que essa educação continuada é uma grande vitória para a escola, para os alunos e, para o professor. (P5);

Sim, muito importante, a partir do momento que ela me prepara para lidar, como eu falei anteriormente, com os desafios na sala de aula, elas se tornam importantíssimas, porque como é que eu vou saber identificar, que seja para encaminhar, para falar assim, com o meu supervisor, olha, criança tal está tendo tal comportamento, já fiz essa interferência, mas é algo que não cabe mais, que não está cabendo mais as quatro paredes da sala de aula e ele precisa de um atendimento, ele precisa de encaminhamento, que a família leve para ver porque tem algo a mais, eu tenho que ter um embasamento, um conhecimento para mim poder falar isso, até para conversar com os pais, a gente não pode chegar lá sem conhecer o que está falando, sem saber o que está falando, então ela serve e muito. (P6);

Eu julgo, porque senão a gente fica para trás, a gente vê os meninos hoje, não só por tecnologia não, mas tudo muda, o mundo muda, tem uma frase aqui, quem falou, eu não vou lembrar agora, que a única coisa que permanece é a mudança, é um filósofo chique aí, ou seja, a única coisa que permanece é a mudança, se eu estou ali estática, minha turma vai ficar estática, porque, eu faço

parte da formação deles, não tem como eu excluir isso de mim, se é uma família que fica estática, a criança vai ter dificuldade de seguir também, e não é só por informação não, é no todo mesmo que a gente vive, tudo está se transformando, não adianta eu ficar achando, por exemplo, uma ideologia, que menina veste rosa e menino veste azul, de um jeito vou receber todo tipo de gente em sala, eu posso até não gostar, o professor pode não amar aquilo, mas espera aí, eu vou andar, eu vou mudar porque eu tenho que estar em constante formação, então sim, eu acho que a escola que não trabalha com formação continuada de professor perde muito, porque a gente está em constante mudança, como é que a gente vai ficar estático aprendendo só regra, ortografia, isso daí vai mudar, talvez tão cedo não vai mudar, o último acordo que tem para língua portuguesa foi 2009, aquele tanto de regra, mas e o restante, aquilo ali nem tão pouco muda, mas o restante, tudo muda, o tempo todo a gente está mudando, então eu acho muito importante, perde muito quem não investe em educação continuada. (P7);

Eu acredito que sim, porque eu acho que ela dá um gás a mais, eu acho que a pesquisa, a formação continuada, ela nos desperta é para coisas que às vezes ficam adormecidas, então o estudo continuado eu acho que ele acrescenta muito na vida de um professor, porque muita coisa nova que está aparecendo ao longo do tempo, a formação continuada ela vai nos proporcionar esse estudo contínuo e essa busca por um melhor, por um trabalho melhor. (P8);

Sim, atualização principalmente, eu acho que muda a todo dia, a toda hora, acrescenta muito, a gente aprende a cada dia, para a gente aprender a cada dia eu acho que precisa sim desse apoio, desses cursos, é interessante até que, por exemplo, esses dois últimos anos, que tem sido tão atípicos, a gente está tão mais atarefado, tão mais envolvido ali, e surgiram alguns cursos para a gente fazer, quando eu vi aquilo eu falei, meu Deus, como é que a gente vai dar conta, como é que vai ser, porque não era relacionado só, tivemos também relacionado ao ensino híbrido, mas não estou nem falando desse, estou falando mais em termos de formação mesmo e olha, foram tão ricos, foram tão bons, porque em meio a tanta coisa quando a gente pensa assim, meu Deus, nossa, já, assim em outras palavras, já está difícil assim, já tem tanta coisa, e eles vieram no momento que a gente estava tão apertado, engraçado, que comentando com outras colegas elas sentiram a mesma coisa, e foi tão bom, porque eu acho que quando a gente está aprendendo a gente se sente mais segura, eu acho que vai inovando e vai despertando para outras coisas, eu acho que é fundamental, eu acho que não tem como ser diferente não, tem que ter sim, é de suma importância. (P9);

Fundamental, não tem como sabe, se eu não procurar, a gente estuda o tempo todo, por exemplo, eu trabalho em uma escola bilingue, eu não sabia, não sei ainda, algumas coisas que eu estou aprendendo, eu não sabia uma outra língua, que é o inglês que eles trabalham lá, os meninos conversam, então eu sou a professora regente, quando chega um certo horário eles entram com um outro professor que é professor bilingue, e a conversa, tudo que está no ambiente da minha sala é em inglês, como que eu sou a professora regente não vou saber o inglês? Então a primeira coisa que eu pensei, eu preciso me especializar, porque isso é, não só para essa turma, mas para as outras que vão passar por mim, então o que eu fiz? Entrei em um curso, não tenho tempo de fazer presencial até por conta dessas coisas todas, faço online, mas eu consigo entender e compreender o que eles estão falando, e uma das coisas que eu achei assim, que é interessante para nós enquanto professor é que a gramática do inglês eu peguei assim, muito bem, agora minha dificuldade maior é na pronúncia, mas consigo compreender a fala, a conversação deles, então assim, o professor ele precisa pesquisar, e se eu não fizesse esse curso? Está entendendo? Eu não estaria nesse mesmo ambiente, e é fundamental, a formação continuada, os cursos de pós-graduação, eu faço, eu tenho feito esse, tem me dado embasamento? Sim, mas é também para preencher o meu currículo, agora eu estou preparando meu projeto, já envia alguns, para mestrado, porque independente não porque eu queira sair do ensino fundamental, mas é porque eu preciso de ter mais base até para ter uma boa prática entendeu, e eu percebo uma coisa, eu me acho uma pessoa esforçada, mas para que eu veja que meu trabalho está evoluindo, e quando eu falo evoluindo é que meus meninos estão aprendendo, eu preciso me esforçar para buscar meios com que eles consigam aprender, metodologias, estratégias, para que eles consigam

aprender, e só consigo fazendo isso se eu continuar na minha formação, se eu pesquisar, se eu dar continuidade nessa formação, porque as coisas vão mudando. (P10).

Dentre as narrativas todas indicam a formação continuada (ou em serviço) como indispensável para o desenvolvimento de sua profissão, as razões e justificativas são, no geral, a necessidade de acompanhar as mudanças que ocorrem diariamente nos contextos escolares (P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8), além disso, aparece a questão de a formação em serviço conferir segurança para o desenvolvimento trabalho docente (P9).

Uma situação intrigante refere-se ao fato de algumas entrevistadas fazerem referência somente à pós-graduação ao serem questionadas sobre a formação continuada, apenas num segundo momento se deram conta cuja formação continuada não se delimita a realização de pós-graduação, mas diz respeito à diferentes processos, como: minicursos, palestras, entre outras possibilidades, como observado nas falas da P2 e P3. No entanto, a situação nos alerta sobre uma possível lacuna nas concepções sobre formação continuada - cujo delineamento de nosso estudo não nos permite explorar -, em virtude dos relatos se contradizerem.

Apesar disso percebemos cujas professoras procuram na formação continuada apoio para enfrentamento dos desafios encontrados na sala de aula e estratégias para resoluções de seus dilemas. Trata-se uma noção a alinha a perspectiva de formação apregoada por Alvarado-Prada, et al. (2010) pois “a formação com objetivos de profissionalização docente implica a compreensão da realidade imediata, ou seja, de seu próprio contexto escolar para, desde essa referência, poder compreender outras realidades mediatas e universais” (ALVARADO-PRADA, et al. 2010, p.380).

Nessa esteira de perscrutar da formação em serviço, delineamos uma questão relativa ao espaço do campo de conhecimento da avaliação no âmbito da continuada. Sendo assim indagou-se se as pesquisadas participaram de algum curso, ou formação a qual versasse a respeito da avaliação? Em caso afirmativo solicitou-se a descrição dos conteúdos ensinados e a forma de ensino? Resultando nos seguintes relatos:

Já, já participei de alguns cursos, mas assim cursos rápidos, mas se você me perguntar o nome do curso eu não vou lembrar, foi até naquela plataforma de, aí desculpa fugiu, se eu lembrar aqui eu te falo, mas é uma plataforma, que a gente tem, educação transformação se não me engano, eu já fiz sim, curso a respeito de gestão em sala de aula que abordava a questão das avaliações. Sim, eu lembro que assim, avaliação da aprendizagem, outros tipos de avaliações, avaliações formativas, processuais. (P1);

Já tive interesse, e nunca, é acho que eu nunca fiz nenhum não, curso não, não lembro se eu já participei as vezes de uma palestra, alguma coisa, mas curso eu nunca fiz, mas tenho interesse ainda mais depois que eu comecei a dar aula, que eu comecei a sentir dificuldade, não fiz ainda por falta de tempo mesmo, mas eu tenho vontade de fazer, de estudar mais sobre o processo de

avaliação, as vezes eu fico até pensando assim, se eu tentar o doutorado eu fico pensando assim, que eu podia fazer uma pesquisa sobre alguma coisa para poder estudar porque é, eu acho muito difícil, igual eu estou te falando, para mim todo dia é um aprendizado porque, tem que ter um olhar muito atento, e aí, igual eu tenho só quatorze alunos, mas e uma sala de aula que tem vinte, trinta alunos, porque eu percebo que assim, você começa a conhecer seu aluno já está quase na metade do ano, e o processo de avaliação também envolve você conhecer o seu aluno, então é um processo que nada nada, vai demorar ali do início do ano letivo, nada nada vai demorar ali pelo menos uns quatro meses, e aí pensa só, é muito tempo, que já demora, é aí, depois já vem recesso, férias, não sei o que então assim, eu acho que é um processo difícil, difícil, que exige muita atenção, muita dedicação do professor, porque senão ele vai, vai ficar aquele negócio, finge, o aluno finge que aprende, o professor finge que ensina e está tudo bem, e aí o aluno sempre está com nota boa, mas uma nota, que não corresponde com o aprendizado . (P2);

Não, nunca participei não. (P3);

Olha, especificamente não, apesar que os cursos e congressos que eu já participei eles sempre voltam para esse lado de avaliação, porque tudo é muito avaliado, tudo é muito ali, você tem que mostrar alguma coisa, mas um curso específico de avaliação não. (P4);

Não, não fiz da temática da avaliação não [...]. (P5);

Não, não. Avaliação não. (P6);

Já, na instituição que eu trabalhei já participei, porque a gente fica tentando às vezes mudar essa questão, acaba que o sistema enquadra muito, escola, que a gente ainda tem que colocar nota, mas sim já, a própria parte pedagógica, o pedagogo da escola conversa muito com a gente sobre isso, por exemplo, tem aluno que os 60% dele é o 100% não seja na nota, mas seja de uma outra forma que ele vai demonstrar, a gente fica muito atenta a isso, só que aí a gente ainda está preso naquele sistema, que se a escola é 60% de 100 precisa ter aquela nota, mas a gente é orientado, igual por exemplo, em uma produção de texto que você vê que a criança se expressa, argumenta bem, porque não avaliar ela com nota mais alta nessa parte que a gente sabe que ela comenta bem, porém tirar um pouco lá na, baixar nota aqui da parte de ortografia, por exemplo, mas assim, ainda é difícil, é um caso que a gente ainda tem que pelear muito, muito mesmo, até porque a gente é um em sala às vezes para 30, para 40, então a gente precisa de muito apoio para poder avaliar individualmente cada ser ,da forma que ele tem a oferecer melhor, mas assim, a gente tem curso sobre isso, mas eu acho que precisa de uma mãozinha também aí é da parte governamental sabe, da gente conseguir avaliar essas crianças de uma outra forma, mais além disso, que não seja essa a questão de nota. (P7);

Já, já, a prefeitura às vezes faz, acho que agora, desde o período da pandemia não foi mais realizado, mas assim, eu já participei de alguns cursos que falam á sobre as diversas formas que nós temos para promover essa avaliação em sala de aula e alguns recursos que podem ser utilizados. (P8);

Já, mas isso já tem assim mais tempo, foi bem, ah já tem alguns anos e sempre falando exatamente das formas de avaliação, de serem diárias, de serem contínuas, sempre ali, falando que precisa mudar esse formato, mas o mais interessante é que desses cursos que eu participei, inclusive esses que eu estou te falando, que foram os últimos, sempre falando que precisa mudar, que vocês vão mudar, mas a gente não vê muito essa mudança, é claro que se comparar com a minha época e como eu fui avaliada, sim, muitas mudanças já aconteceram, mas não são mudanças também tão bruscas, continua ali o mesmo formato, hoje a gente busca avaliar realmente cotidianamente, eu falo que às vezes, ontem mesmo ainda comentei isso com os meninos depois que eles fizeram uma atividade, falei, o que a gente estava fazendo, era um joguinho de Wordwall, a gente estava brincando, exatamente a gente estava brincando, mas

vocês sabiam que nós estávamos fazendo atividade, então tudo isso é uma avaliação, eu acho que essas avaliações através de atividade, através do que eles te mostram ali no dia a dia, das conquistas deles, são muito mais válidas do que essa, que é a que não mudou, que está aqui no papel, porque ali no momento envolve muitas vezes, ainda, a insegurança, envolve uma voadinha que a criança deu ali, o que não significa que ela não saiba, então essa que a gente precisa dela, acho que não tem, não vai ter jeito de mudar, porque ela não mudou até hoje, mas eu valorizo mais essas do dia a dia, porque ali é que eu tenho realmente assim, consciência do que meu aluno sabe, do que ele aprendeu, do que eu preciso mudar, são essas mais lúdicas, mais espontâneas. (P9);

Sim, sim foi um curso da própria escola, fizemos sim, esse ano, só que foi no início, fizemos sim, é uma consultoria que a escola tem, e eu não me lembro, é da google sabe, eles são responsáveis por nos auxiliar, nós preenchemos aquela taxionomia de bloom sabe, eles nos auxiliou a trabalhar com isso, quando nós vamos fazer nosso planejamento, nós vamos fazer através dessa abordagem, verificamos os objetivos, do que eu quero chegar, como alcançar, o desenvolvimento, fazemos tudo assim. (P10).

Três (3) depoentes expressaram nunca terem realizado qualquer curso referente ao mote e (2) citam participação, mas não relativo especificamente ao campo da avaliação. As outras cinco alegam terem realizado (P1; P7; P8; P9; P10), em grande medida oportunizadas pela instituição na qual trabalham e/ou já trabalharam, declarando ter sido contemplado o campo da avaliação da aprendizagem, abordando tipificações e recursos para avaliar. No entanto, embora algumas aleguem ter realizado cursos na área da avaliação não detalham, tampouco descrevem conteúdos aprendidos e/ou metodologias empregadas de forma que não nos confere um entendimento mais pontual e descritivo de suas possíveis contribuições.

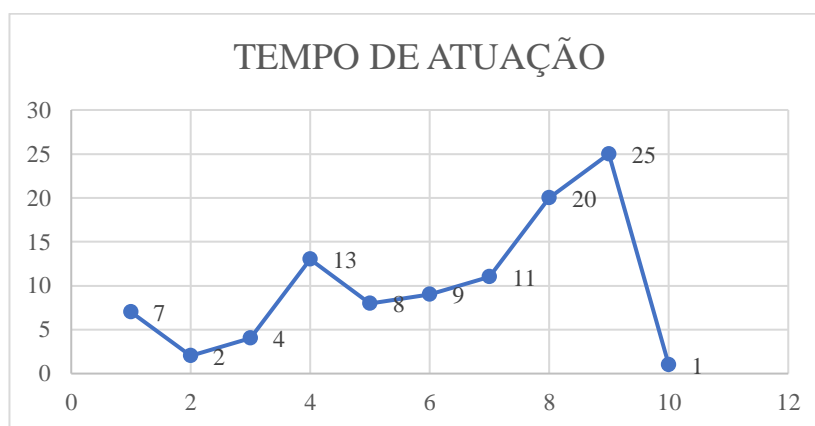
Malgrado se trata de um cenário equilibrado o constatado, em virtude de metade delas, ter acessado a temática, tendo em vista as “janelas” decorrentes da formação escolar e profissionalização, vistas nas subcategorias precedentes. Conquanto, não se podemos afiançar cujo mesmo foi suficiente para colmatar às fragilidades, mesmo porque nem todas acessaram a formação. Em tese, a formação continuada – ou permanente – incidiria na direção de fomentar modificações na atividade profissional docente, com efeito, possibilitar-se-ia qualificação e o exame de possíveis soluções para os desafios de compreender a complexa tarefa de ensinar. Entretanto ao se observar a precariedade na formação de professores – retratada tanto pela literatura específica quanto pela realidade observável –, nota-se a necessidade de investimentos para o campo da formação e desenvolvimento profissional docente, de forma a oportunizar o aprimoramento da concepção avaliativa e conseqüentemente do ato de avaliar (DE PAULA ALBUQUERQUE, 2019).

Antes de prosseguirmos para terceira e última categoria analítica do estudo – uma espécie de apogeu da pesquisa –, *pari passu* a sabermos quanto à formação permanente procuramos indagá-las sobre o tempo de atuação docente, em outras palavras conhecer a

“estação formativa” cujas pesquisadas se encontram atuando, tendo em vista a carreira passar por fases ou ciclos, por assim dizer. A princípio possam parecer desconexas as duas questões, todavia, trata-se apenas de um aparente desalinhamento, pois tal qual a formação continuada se coloca para o aprimoramento profissional, os ciclos da carreira cooperam ou obliteram o desenvolvimento professoral.

Um dos modelos mais referenciado a respeito dos ciclos de vida profissional de docentes, diz respeito à proposta de Huberman (2000; 2007), cuja classificação foi construída a partir da leitura e análise de estudos empíricos. A taxionomia ou sistematização desenvolvida pelo autor, leva em conta os anos de docência dos professores e apresenta algumas características próprias de cada fase vivenciada durante o percurso profissional, sendo elas: fase de entrada na carreira (1 a 3 anos de docência); fase de estabilização (4 a 6 anos); fase de diversificação; (7 a 25 anos), fase de serenidade (25 a 35 anos); e a fase de desinvestimento pedagógico (mais de 35 anos de docência). Na tentativa de sintetizar as distintas “estação formativa” cujas entrevistadas se encontram, elaborou-se um gráfico a fim de perceber suas variações, conforme se vê a seguir:

Gráfico 4 - Tempo de atuação das entrevistadas



Fonte: Construído pela autora

Repare estarmos diante de trajetórias “estacionadas” em condições, por efeito saberes díspares, salve uma ou outra proximidade. Seguindo a taxionomia postulada por Huberman (2000; 2007), temos duas professoras neófitas, uma na fase de estabilização, seis na etapa de diversificação e uma adentrando o momento de serenidade. Lembremos do estudo de Mendes e Rinaldi (2019), ao escutar as trajetórias de estruturação e mudanças no *habitus* avaliativo de professores de Educação Física durante a carreira docente.

Em que pesem os limites da proposta do referido autor, cujo cenário diverge em muito do brasileiro e seus múltiplos brasis, essa diversidade de experiências e saberes apresenta, quiçá, implicações sobre o modo se conceber e desenvolver a avaliação da aprendizagem, razão pela qual resolvemos fechar a seção expondo esses dados, a nosso ver, uma variável relevante no conjunto das demais suscitadas até aqui.

Na continuidade expô-lo-emos a última categoria analítica, ocasião na qual cotejaremos a concepção e a organização do trabalho pedagógico relativa a prática da avaliação da aprendizagem desenvolvida pelas entrevistadas.

5.3 – PRÁTICA AVALIATIVA

Ao serem questionadas sobre a maneira com a qual enxergam a avaliação da aprendizagem e desenvolvem suas práticas, as entrevistadas relataram o seguinte:

Eu acho assim que a avaliação da aprendizagem vai muito além de um exercício que tem a nota, porque eu acho que a avaliação é isso, é um exercício que conceitua você ali em A, B ou C, eu acho que a avaliação da aprendizagem é um processo, ou você pode ter um aluno por exemplo, que tirou uma nota ruim em uma atividade avaliativa, mas que você percebe que ele está evoluindo na sua aprendizagem, por exemplo, de leitura, de compreensão, eu acho que a avaliação da aprendizagem vai muito além de uma atividade prescrita, eu acho, minha opinião, a gente vê, por exemplo, que pelas avaliações externas que a gente vê, elas querem por exemplo, eu sou assim, eu não concordo com eles, com essas avaliações, não sei se você tem conhecimento, mas o estado ele nos proporciona avaliações externas que a gente tem que aplicar com os alunos para mim assim, a meu ponto de vista, para medir o conhecimento, o aluno pode fazer uma avaliação externa e ir colando, claro a gente não gosta, não gostaria que fosse assim, mas é a realidade, ou então poderia ter sorte, responder questões chutar e acertar, isso não vai medir seu conhecimento. (P1);

Então, isso é uma coisa que assim, que às vezes a gente bate muito de frente assim. com questão de direção e tudo, porque o que é que acontece, a gente fala que a avaliação dos alunos ela é contínua, é aquela coisa que acontece ali todos os dias, o aluno está sendo avaliado o tempo todo, mas infelizmente essa questão aí daquele método tradicional de aplicação de avaliação ele tem que acontecer, não tem jeito, tem ali aquela semana de prova, tem ali aquela coisa toda, isso aí é uma coisa que a gente tenta mudar, mas infelizmente, é como é que fala a palavra, é o sistema, então a gente tem que aplicar, não tem jeito, mas avaliação, que eu realizo assim com os meus alunos, que eu levo sempre para as minhas aulas é o tipo modelo de avaliação continuada, uma coisa que acontece ali todos os dias, o tempo todo. É ver mesmo assim, eu uso tanto para avaliar os alunos, para saber se eles estão aprendendo, se eles estão acompanhando, e para mim avaliar também, ver onde que eu preciso mudar, o que é que eu preciso melhorar, eu acho que funciona mais para mim do que para eles, com eles eu uso da seguinte maneira, para ver se eles estão acompanhando, se eu posso avançar, no conteúdo, se eu possa avançar, levar coisas diferentes, coisas mais aprofundada, e para avaliar também o meu trabalho, acho que o principal é isso, avaliar o meu trabalho para ver se eu estou conseguindo transmitir para ele aquilo que eu quero. (P3);

Eu acho que a função é nortear sabe, fazer menos pressão em cima disso, por exemplo, se você está dando uma prova tal, o aluno não pode conversar, não pode olhar, mas nada te impede que

você possa lhe dar uma ajuda, que você possa lembrar algumas coisas, eu acho que funciona mais, eu acho que o aluno tem maior chance de aprender, de entender, quando ele não está sendo pressionado, eu não sei se é porque na minha época tudo era muito pressionado então eu acho que quando você faz esse tipo de coisa, que você dá uma força, que você ajuda, que você norteia, que você clareia, eu acho que isso acontece melhor, essa aprendizagem para ele acontece melhor, e aquilo fica para vida, fica para vida, eu lembro que quando eu dei aula no segundo ano já tem uns sete anos atrás, oito anos, foi minha primeira turma, os meus alunos iam muito bem nas provas, e até hoje eu tenho um pai de aluno que encontra comigo e fala, Tia você foi a melhor professora que meu filho teve na época do fundamental, hoje ele está na faculdade ou quase indo, não sei, ele já está no médio já, eu, mas por quê? Porque você ajudava, você ajudava, você esclarecia e não ficava aquela coisa tensa, você já viu, o menino vai fazer prova suando, a gente ia fazer prova suando, tremendo, morrendo de medo, você tinha estudado, mas você tinha aquele medo de ir, de fazer, de errar, de perder, porque era tudo muito complicado, ouvir aquilo tudo muito em cima de você, então eu acho que a função é essa mesmo, nortear, ajudar sabe, clarear para que essa aprendizagem aconteça de forma tranquila, porque de uma forma pressionada ele pode até aprender ali naquele momento, mas depois ele vai, esquece sabe, não fica uma coisa tão preparada para vida, assim, para o futuro, porque hoje as pessoas procuram se preparar para o futuro, é isso aí, é formar o profissional sabe, e a questão não é só formação profissional, é uma formação para sua vida enquanto cidadão, enquanto pessoa, quanto o sentimento, quanto pessoa humana assim. (P4);

A avaliação da aprendizagem, eu acho que ela deve ser desenvolvida a partir do que foi trabalhado, com certeza isso é a primeira coisa, e de como foi trabalhado, então é, o que eu enfatizei mais, o que é importante nisso tudo, o que que a criança deve realmente registrar, e ter com ela de tudo que ela viu aqui, então eu sempre busco cobrar aquilo que eu mais enfatizei, aquilo que eu separei como importante naquele momento sabe, e tem outra coisa também, que pode variar, porque tem turmas que se interessam mais por um assunto e outras por outros, então a gente como professor, a gente tem que saber também é, mesclar isso tudo, o que é que foi interessante para uma turma e o que é que foi para outra, para ter sentido a avaliação. A principal função da avaliação para mim é assimilar o que ficou para o aluno naquele momento, sabe por quê? Porque a avaliação ela só vai mostrar para nós o momento do aluno, que não vai refletir aquilo tudo que o aluno é, o potencial dele todo, porque tem crianças que ficam nervosas na avaliação, que poderiam ter feito muito mais, muito melhor, mas na hora é o que ela pode oferecer para gente, então ela é um pouco de tudo que o aluno faz, ela não é tudo, eu não consigo imaginar a avaliação como um todo que eu vejo de aluno porque muitas vezes eu vejo alunos excelentes que na prova, nas avaliações não vão tão bem assim, mas na participação, na troca são ótimos, então ela avalia o momento do aluno. (P5);

Ela se desenvolve no dia a dia, eu não acho que aquela prova que a gente dá lá trimestralmente seja um valor exato daquilo que a criança sabe, vou te dar um exemplo muito prático, meus meninos segundo aninho, eles crianças é muito dispersa por si, eles estão voltando depois de quase dois anos dentro de uma bolha, então para eles tudo é novidade, eles estão reaprendendo muita coisa, e eles realizaram na primeira e na segunda etapa, eles realizaram avaliações online, e a primeira avaliação que eles realizaram presencialmente foi há poucos dias, e eles estavam muito nervosos e as coisas que eles erraram, que quando eu fui fazer a correção, eu sei que eles sabiam, mas ali na prova, eles por um descuido, por uma falta de atenção, eles marcaram ou fizeram de forma equivocada, mas avaliação para mim ela se dá diariamente, cada professor conhece seu aluno, cada professor, eu sei direitinho quando eu faço uma correção, essa aqui ele sabia e ele “escorregou no quiabinho”, ele “deu uma borboletada” ali e não fez da maneira que ele sabia e que ele tinha habilidade adquirida já de fazer tá, então a avaliação para mim ela é diária, ela é constante. Avaliar não só os conhecimentos adquiridos pelos alunos, mas a minha forma de ensinar também tá, porque quando eu estou avaliando um aluno eu avalio claro, as habilidades que adquiriu dentro daquilo que eu trabalhei com ele dentro de sala de aula, mas eu consigo também através da correção, quando eu fazer a correção, quando eu vou fazer devolutiva, eu consigo me avaliar também, porque a avaliação não é só diante da criança, nós

temos que nos avaliar também, o que é que eu fiz hoje que não foi legal, o que é que eu posso fazer para melhorar, aí eu apliquei determinado conteúdo hoje, mas eu acho que eu podia ter falado isso, então amanhã eu vou retornar, e vou retomar porque isso não ficou legal, então a avaliação ela não se dá somente para o aluno, mas eu acho que no momento da avaliação que a gente está avaliando eles coitadinhos, a gente tem que ser avaliado também. (P6);

Realmente assim, essa avaliação da aprendizagem, eu recebi uma cartinha no dia do professor do aluno aqui do quarto ano que ele escreveu assim, tia por causa de você eu comecei a gostar de português e de produção de texto, ou seja, o que é que eu fiz de diferente para ele gostar sabe, eu não vejo assim, nada de extraordinário, o que eu pensei que essa aprendizagem dele, ele começou a gostar porque a gente brinca na aula, a gente se diverte, produzindo texto não é nada, eu tento não fazer nada ficar maçante, apesar que tem coisa que você tem que colocar na estrutura do texto, por que você vai fazer uma prova futuramente, tem que manter um padrão no texto expositivo, você tem que manter o padrão de um artigo científico e por aí vai, mas ainda assim com esses padrões que a gente tem que manter, eu acho que aprendizagem está nisso sabe, quando ele consegue enxergar, que ele coloca ali no papel um texto bacaninha, que ele consegue produzir, quando ele sente prazer em fazer e eu vejo isso, vai ter coisa que é maçante? Vai, e tem hora que eu falo isso em sala de aula sabe, gente isso aqui não adianta a gente ficar decorando ou você vai ter que decorar para você fazer uma prova, a vida vai te cobrar isso, a gente ainda está no sistema que você é avaliado por prova, então você não sonha em ser isso? vai ter que passar por prova, a gente não pode ser hipócrita de falar, não, é isso aqui, você vai, igual Rubem Alves fala, o aluno aprende aquilo como se fosse um escorredor de macarrão, na hora que você põe o macarrão a água que vai embora é aquilo que não presta para ele, o que fica que é o macarrão é o ensino que fez diferença, tem coisa que eu vou pontuando assim, ó isso aqui de verdade, você vai usar para fazer prova, não, mas isso aqui não, está vendo, você precisa argumentar, aí como é que você vai cobrar o seu direito? como é que você vai chegar no Hospital e vai cobrar seu direito? como é que você vai ter sua educação garantida se você não sabe nem o que é educação? você precisa estar em uma escola, isso vai fazer diferença para ele então assim, eu penso que a gente começa disso, essa aprendizagem significativa, avaliação da aprendizagem, é realmente quando eu vejo quando eles sentem prazer pelo que o que está sendo passado, independentemente de ser uma matéria chata, mas a gente está ali, e quando eles se envolvem independente de ser o chato sabe, porque tem o chato, você tem que aprender porque vai te cobrar na vida futura aí, prova, você só vai conseguir sei lá, ser, porque gente parece que tem escola para isso, você tem escola para se formar profissionalmente e não é só isso, mas às vezes a gente não consegue fugir disso, você vai chegar lá no ensino médio, vai ter um ENEM que vai te avaliar cruelmente, por exemplo, com uma redação que vale 1000 pontos gente, uma redação tem peso de uma prova inteira com todas as outras matérias, adianta fugir disso aqui? infelizmente ainda não dá, você vai ter que aprender, isso aqui é a estrutura do texto, como é que faz, mas produz com prazer, vai ler um texto, vai ler um livro bacana, eu vou tentando separar, site com notícia interessante sabe, voltado para criança, porque o menino vai ter que aprender o gênero textual notícia, o menino vai ter que aprender a escrever assim, tem um site bacana, que hoje você para criança, tem que colocar essas coisas para eles, na prova eu tento trazer o texto interessante, vou cobrar paroxítona, proparoxítona? Vou, mas o que ele vai ler antes não está seco naquilo ali, então eu acho que sim essa avaliação tem que partir muito da gente, essa produção da avaliação apesar de ter que aprender o que é taxado para gente fazer em prova, que vai mudar a gente profissionalmente, não tem como fugir, a gente tem que ter um pouco de prazer nisso, no mínimo um pouco de prazer, então eu penso assim, se essa cartinha mexeu muito comigo porque ele passou gostar de uma coisa que assim, que é chato, você gostar de língua portuguesa não é legal, às vezes você pegar regra, gramática ali no seco, mas ele está gostando entendeu, então acho que ele se avaliar a gente tem que dar muito suor para ver se realmente o menino está aprendendo, tem que aprender a regra? Tem, a gente tem que aprender, mas porque não que a gente não pode aprender brincando? então eu acho que que é isso sabe, o retorno que eu tenho deles é que eu vejo que está funcionando ou não está. (P7);

Então a avaliação da aprendizagem ela deve ser contínua, eu acredito que desde que a criança esteja inserida na escola, desde as primeiras atividades, independente da turma em que ela esteja, o tempo todo nós precisamos estar avaliando os nossos alunos então assim, desde o início eu procuro conhecer primeiramente o meu aluno, quem é esse aluno, quais são as principais dificuldades e quais são as principais habilidades, e durante todo o processo essa avaliação ela é e deve ser contínua, e o tento diariamente fazer essas intervenções e essas observações para que eu possa estar vendo o que é que meu aluno, como ele chegou, onde ele está, onde queremos chegar, como que ele se apresenta no primeiro momento, a partir de um mês de aula, como que ele vai se comportando, o que é que ele vai desenvolvendo, o que ainda não foi desenvolvido ao longo das etapas de conhecimento e o que eu posso estar fazendo para que ele alcance sucesso, então assim, eu na minha opinião, o processo de avaliação ele deve ser contínuo e deve ser feito a todo momento. (P8);

Pois é, eu acho que é exatamente isso, o que eu acredito é essa, eu vou considerar a nota, que preciso desse registro, mas com certeza porque meu aluno mostra ali, então através de relatório, através da observação mesmo, conhecimento que eu tenho diário dele é que eu vou avaliar, e a gente, por exemplo, a gente tem muitas vezes, igual no conselho de classe, pegar aqui como exemplo, antes de chegar no conselho de classe, assim que eu pego ali a nota do meu aluno, eu já passo no caso para nossa supervisora, já passo para ela, olha fulano tirou a nota tanto, mas não condiz com o que ele sabe, então a gente tem essa liberdade lá na nossa escola, essa liberdade entre aspas, porque vai ter todo um consenso, aí nós vamos chamar na presença da supervisora, comunicar os pais e reaplicar essa avaliação, em um caso desse, agora para chegar em um caso desse eu tenho que ter conhecimento do meu aluno, porque não quer dizer que, ah, tirou uma nota baixa então vai fazer avaliação de novo, não é isso, mas tira uma nota baixa, aquela nota não condiz com que eu conheço dele, porque a gente conhece o aluno, o perfil dele, nesse caso então vai ter esse consenso, e eu acredito que isso que é válido, que é essa avaliação do dia a dia, que é essa aqui é só uma culminância do que a gente já aplicou no mês, na etapa, enfim, por exemplo agora, meus meninos voltaram presencialmente, até então eu estava tendo contato com eles só online, recebi as avaliações, mas a gente sabe que não é um material fidedigno, não é um retorno fidedigno, e agora, na sala de aula ali, no tete a tete eu estou conhecendo, ah mas só tem um mês, mas é o suficiente, porque aí eu estou vendo aqueles que mantiveram o que me apresentavam antes, agora de forma presencial, e ali só nós, e aqueles que estão demonstrando uma dificuldade, e aí a partir daí eu já começo então desenvolver estratégias para chegar nesse ou naquele procurando atender as necessidades específicas de cada um, isso eu acredito que é avaliação, e como eu te disse como é que eu reajo diante disso? eu valorizo muito o que ele dá conta, porque eu acredito que valorizando o que ele é capaz ele vai se sentir seguro para correr atrás daquilo que ele tem alguma dificuldade, ou que ele ainda não desenvolveu a habilidade, eu vou também estreitar essa relação, fazer com que ele sinta segurança em mim, para se apoiar para falar eu estou com dúvida, não entendi, isso para mim é avaliação. (P9);

Olha, o que eu penso e a gente trabalha em sala, com a turma, essa avaliação ela não é feita com a finalidade de eu só avaliar mediante a prova, eu observo todo o processo de desenvolvimento desse aluno, eu vou observando o processo dele, vou avaliando os avanços, vou observando o que eu preciso retomar, os conteúdos que eu preciso retomar, aí quando chega lá na avaliação, na avaliação que eu digo, na prova, na verdade eu sinto que eu sou avaliada, não os meus meninos, porque aí eu observo, por exemplo, se a metade da turma errou uma questão, eu preciso retomar esse conteúdo, porque esse conteúdo não foi bem explicado para eles, não foi bem trabalhado com eles, então eu retomo, mas em relação aos alunos a avaliação eu vou observando os processos, as observações dos processos, os avanços, aquilo que eu posso avançar, aquilo que eu não posso, aquilo que eu vi que eles alcançaram, aquilo que não alcançaram entendeu, e quando não alcançam eu tenho que retomar porque esse menino, eu preciso que as informações que eu passo, o ensino que é dado, eles precisam compreender, eu preciso ser compreendida por eles entendeu. A função da avaliação, eu penso que ela na verdade ela é um processo, a função é tomar, é de avanços e retomadas, até onde a gente pode avançar e para onde retornar, entendeu?

Para onde voltar, então eu penso que ela em si não é uma coisa fechada, ela precisa ser observada, e essa avaliação, a gente aprendeu muito isso, a gente verifica, na qualidade, apesar que as vezes a gente é pressionado a ver o quantitativo, só que a gente tem que equilibrar, esse qualitativo com o quantitativo que nos impõe, que na verdade é um sistema, então eu penso nisso, eu faço um equilíbrio entre as duas, mas sempre lembrando que aquele aluno ele é muito maior, ele é muito mais do que uma nota, do que um dia de avaliação, eu tenho alunos que no dia da avaliação eles ficam extremamente nervosos e o que é que eu preciso fazer? Acalmá-los, vamos fazer com calma, vocês não precisam fazer correndo, nós temos todo o tempo. Pronto! Olha, é só escrever boa prova! Para eles isso aí já acalma, então eu penso que eu tenho que equilibrar, mas lembrando que esse aluno é um aluno que ele possui habilidades e as habilidades vai além do quantitativo, entendeu. (P10).

No geral as entrevistadas discorrem cuja avaliação da aprendizagem deve se desenvolver de forma contínua (P3; P8), definindo-a como um processo (P1; P10) o qual deve ser realizado diariamente (P6; P9), contudo, algumas narrativas chamam atenção para a imposição da nota, segundo as docentes apesar de acreditarem no desenvolvimento processual do aluno, o sistema, bem como a organização das instituições imputam a utilização da nota e da prova num caráter quantitativo, mas justificam que apesar de seu uso, sabem cujo sentido da avaliação não se delimita a aplicação e utilização deste método.

No entanto, ao observamos o conteúdo exposto pela P5 notamos a atribuição do termo “avaliação” a “prova”. Cenário que, corroboram com as produções já cotejadas por este trabalho, indicando a existência tanto de concepções de promoção de aprendizagem quanto, a ainda presença da perspectiva pontual e quantitativa (CORREIA; FREIRE, 2010; GUERRA; MACHADO, 2011; MARQUES; NUNES, 2011; PAULA; MOREIRA, 2014; MARINHO et al., 2014; ROLDÃO; FERRO, 2015; FERNANDES, 2016). Além disso, a utilização de termos que se refere aos instrumentos do processo avaliativo como a própria avaliação é uma forma reducionista de se referir a um processo complexo e multidimensional (HOFFMAN, 2018a). Afora a deformação conceitual (entre exame e avaliação) a qual já expomos, não sendo necessário reiterá-la.

Outro ponto curioso refere-se à atribuição da utilização da prova colocada pela P7 como uma “exigência da vida”. Ao analisar o conteúdo exposto pela pesquisada entendemos cuja justificativa em relação à prova se dá pelos processos dos quais as pessoas passam no decorrer do desenvolvimento humano, sejam etapas escolares e/ou profissionais, cita-se, por exemplo, os vestibulares e entrevistas de emprego, em que a avaliação ocupa uma posição de classificação e seleção assim como aconteciam há muitos anos atrás, através da história de sua constituição, a qual já fizemos menção neste trabalho. Assim, a docente coloca em questão a necessidade da prova já que se torna uma prática imposta também pela sociedade, do mesmo modo, faz menção ao ensino para além dela. O que acaba por revelar uma confusão

interpretativa entre exame e avaliação, por sua vez, uma concepção de avaliação como dispositivo de exames (MOTA; COSTA, 2016; BORGES; SILVA, 2017) mesmo que de forma inconsciente, como o desvelado por Ribeiro et al (2014) e a despeito de embora perspectivar uma avaliação formativa, ainda centrar muito nas atividades somativas naturalizando a competitividade (FERREIRA, 2013).

Seguindo essa linha de raciocínio, a P10 coloca em evidência a necessidade de um “equilíbrio” entre a utilização da avaliação em termos qualitativos e quantitativos, nos chamam a atenção tal colocação, pois, como já levantado pela literatura esta relação mútua entre ambas, embora desafiador (SANTOS, 2016) torna-se um caminho auspicioso para a prática avaliativa (LIBÂNEO, 2006).

Quanto à função, a partir da análise dos conteúdos expostos percebemos finalidades como a reorientação de suas práticas, subsídios para formulação de estratégias para o ensino, conhecimento do perfil e realidade dos aprendizes e, avanços e retomadas para aprendizagem dos discentes. Neste sentido, os discursos quanto às finalidades atribuídas a avaliação da aprendizagem estão relacionados às ações pedagógicas as quais contribuem para a melhor aprendizagem dos aprendizes, em que pesem argumentos confusos em termos conceituais, como por exemplo: “na avaliação que eu digo, na prova, na verdade eu sinto que eu sou avaliada” (P10); ou “não acho que aquela prova que a gente da lá trimestralmente seja um valor exato daquilo que a criança sabe” (P6).

A fim de entender melhor o modo com o qual utilizam a avaliação em suas aulas e os obstáculos encontrados, questionamo-las a esse respeito. Percorramos os depoimentos:

Então eu assim, apesar da gente ter que seguir, um protocolo de ter que aplicar avaliações bimestrais e mensais tá, eu além de ter que aplicar essas avaliações eu também faço avaliação da participação do aluno, então posso dizer que a minha avaliação é uma avaliação processual, não apenas de acordo, com os protocolos de avaliação bimestral valendo dez pontos, eu avalio também a questão da aprendizagem do aluno o desenvolvimento do aluno na sala de aula. Eu acho assim que quando a gente fala em avaliação as crianças já até assustam sabe, por ser uma coisa muito assim, formal, nós termos que seguir um protocolo, temos que aplicar uma avaliação valendo alguns pontos, então já se torna um peso para o aluno, na minha opinião eu acho que a avaliação apesar de ser uma coisa burocrática, acho que ela não deveria existir, esse tipo de avaliação sabe, mas a minha opinião, mas a gente tem que seguir aí, e a maior dificuldade assim, que eu tenho, às vezes são os alunos que têm dificuldade de aprendizagem, ou até tem algum transtorno tá, e por exemplo, uma avaliação escrita ele vai ter dificuldade, mas no outro tipo de avaliação ele pode se sair melhor, então por isso que eu acho que a avaliação não mede conhecimento. (P1);

Eu utilizo igual eu falei, no dia a dia ali, a observação, de como eles respondem as questões, é na realização dessas atividades no caderno, na apostila, as avaliações, testes, trabalhos quando tem, é, acho que são essas, as tradicionais digamos assim, mesmo, e nesses momentos de brincadeiras, quando eu proponho essas brincadeiras, também aproveito para avaliar ali se está

com o raciocínio rápido e tudo, mas no mais, é dessa forma mais tradicional mesmo, no dia a dia e quando tem as avaliações, mas sempre eu prezo mais pela minha observação do dia a dia, porque, igual eu falei no início, a avaliação ali, que vale ah, que vale dez pontos não corresponde a muita coisa, igual hoje eles fizeram a avaliação de ciências, ah, vale doze pontos, mas muita questão eu tive que rever com eles na hora, então tem questão lá que todo mundo acertou, mas todo mundo acertou porquê? Porque eu tive que parar e ler, praticamente assim, fazer com eles, praticamente quase dar a resposta, então, mas eu não me importo as vezes de parar e ler porque eu encaro sempre a avaliação como momento para aprender, então é outra coisa também que eu sempre falo com os pais, sempre falo até com os alunos que já são “grandinhos” tem oito, nove anos, então já entendem um pouco eu falo assim, gente a avaliação é um momento também para gente aprender, então se precisar de parar na aula, em uma aula de avaliação, e conversar com a turma, com o aluno, aquela questão tudo de novo e, meio que dar a resposta, eu não me importo, porque eu acho que é um momento para ele aprender, porque a nota para mim, ela não é tão significativa, significativo é ele aprender, então eu parei aquela prova, aquela avaliação, expliquei, eles entenderam, responderam, e ah, fechou a prova, mas eu tive que fazer tudo com eles, mas se aquilo consolidou e, na próxima eles vão conseguir dar conta sozinhos, para mim já está ótimo. (P2);

Avaliação, que eu realizo assim com os meus alunos, que eu levo sempre para as minhas aulas é o tipo modelo de avaliação continuada, uma coisa que acontece ali todos os dias, o tempo todo. Então eu acho que essa questão mesmo da gestão, desse modelo tradicional aí de educação que muitas escolas insiste em continuar, acho que seria uma coisa do sistema, não é só da escola que eu trabalho, acho que isso aí acontece em todas as escolas nesse modelo tradicional aí de avaliação, mas é uma coisa que tem escola que te da abertura para falar isso, agora tem escola que não, lá onde eu trabalho a gente conversa de tudo, eles aceitam a nossa opinião, mas o modelo tradicional ainda existe eu acho que ele não vai deixar de existir não. (P3);

Infelizmente tem prova, mas a gente elabora, mais diversificados, já que tem ponto, a gente procura mais variedades de trabalhos, de coisas que a gente possa pontuar melhor sem pegar uma nota dez e dá numa única atividade, que às vezes você nem conseguiu elaborar direito, ou explicar direito, o aluno não entendeu e não foi legal para ele, ele tirou uma nota baixa, então a gente coloca assim, eu pelo menos eu tento fazer isso, colocar trabalhos diversos, para que no montante ele consiga essa nota, mas também com aprendizagem, acho que dar meios para ele estudar mais, entender mais e expor também aquilo que ele já sabe e procurar conhecimento, acho que é por aí. Tempo, porque é muita coisa num dia só, eu acho que o que mais pesa é tempo, tempo de você fazer uma coisa mais elaborado, uma coisa com mais tranquilidade, é tudo muito corrido sabe, se você tem um planejamento e você tem que cumprir, porque se você sabe que se você não cumpriu esse planejamento amanhã você vai ter que dar conta dele, e o trimestre está fechando, e o ano está finalizando e você não cumpriu o conteúdo, e isso é muito triste, mas a verdade é essa, você não tem muito tempo, se você não deu uma aula bem dada hoje, às vezes eu observo isso, nossa gente hoje eu não me expressei direito, os meninos ficaram na dúvida, eu não consegui explicar, eu quero voltar, você não tem muito tempo não, para fazer essa retomada não entendeu, então eu acho que o tempo é complicado, e parece que o tempo está correndo contra a gente, é impressionante, um dia não está dando para você cumprir o que você tem que fazer. (P4);

Eu, com a oportunidade que eu tenho esse ano eu tento mesclar bastante isso, para não ficar só por conta dos testes e provas, embora eles existam e são assim, já são estipulados, a questão até dos valores que a gente tem que dar, então o que é que eu faço com as outras coisas em aberto, que para mim também são formas de avaliar, eu separo com a questão assim, dos registros no caderno, o que eles escrevem, as respostas deles, eu avalio a participação é, de uma maneira assim, por exemplo, no português eu tento fazer um, a gente trabalha muito com a literatura sabe, agora, tendo essa oportunidade maravilhosa de trabalhar com a literatura, com vários tipos de livro, é o que eu queria, então a gente sempre trabalha, por mês nós trabalhamos dois livros e depois nós fazemos uma troca de ideia daquele livro e sempre fazemos algo diferente em

relação aquele livro para ser avaliado, não só coisas escritas não, as vezes uma arte, as vezes um mosaico, uma ilustração então assim, são umas formas de avaliar diferente, que eu percebo que eles tem que ler o livro, tem que saber sobre ele para fazer o que eu preciso final e, isso que eu uso com o português, esse exemplo que eu te dei, eu uso também muito com ciências, os experimentos que eles fazem, as outras coisas, como uma forma de avaliar também, valorizar um pouquinho de tudo que eles fazem sabe, então eu procuro fazer isso, para ter até um sentido para eles. Um dos maiores obstáculos para o professor, é ter mesmo, eles já têm a pontuação, todas as escolas que eu trabalhei são assim, eles já têm a pontuação ali que é pré-distribuída, então você tem que fazer aquilo de acordo com o que é pré-estabelecido para você, então assim, você não limita tudo. (P5);

Como que eu utilizo a avaliação em sala de aula, uma vez que eu avalei o aluno, que eu estou vendo lá que eles estão escrevendo, um exemplo, só um exemplo, eu já ensinei o uso correto da letra maiúscula e eles continuam escrevendo início de frase com letra minúscula, eles continuam escrevendo nome de pessoas com a letra minúscula, então o que é que eu tenho que trabalhar mais, o alfabeto, o uso correto da letra maiúscula, então através daí eu vou rever aquilo que eu tenho que tomar com eles, é para isso que serve a avaliação, é claro que o sistema ele nos impõe a nota, é algo que não só na rede privada, mas como na pública também, então a gente infelizmente às vezes a gente dá uma nota para o aluno que é o que tá ali, porque o sistema nos impõe isso, mas aí a hora da gente fazer aquela reflexão que eu falei, e olhar, a turma está errando isso então tem que falar mais vezes ainda com eles, embora a gente já fale bastante, eu tenho que repetir, eu tenho que ver uma outra maneira de ensinar de novo, de outra forma, vídeos interessantes, uma forma prática de ensinar que ele tem que guardar, eles têm, essa habilidade eles têm que estar na cabecinha deles, o uso correto da letra maiúscula, isso é um exemplo, as operações que eu já introduzi para eles, então isso quando eu vou fazer a correção, eu vejo o que é que eu preciso retomar. Muitas vezes os obstáculos, eu costumo dizer quando eu brinquei em uma das falas que a gente não faz milagre, maior obstáculo que eu vejo hoje em dia tá, muitas vezes a gente percebe também que não está ao alcance da criança resolver isso, mas é a dispersão, que está tremenda, talvez por eles estarem voltando também, e quando você fala para ele assim, olha agora é hora da aula tal, abra o livro na página tal, aí você vira as costas, porque você tem uma turma toda para dar, para dar atenção e você volta o aluno está (faz gesto de parado), um obstáculo muito grande e, um outro obstáculo também, que é muito grande, que interfere nessa avaliação na sala de aula, porque quando eu avalio, eu vou ter que entrar também com critérios depois para dar essa devolutiva e para resolver também algumas questões que não estejam dentro para aquilo que a gente acredita ser o cem por cento, porque a gente quer chegar mais próximo disso, é lidar com os pais, porque às vezes você tem que fazer uma interferência ou intervenção, sempre com muito respeito, sempre respeitando a criança, o aluno, mas você tem que fazer intervenção, e às vezes uma coisa que você precisa fazer, e eu quis dizer que a criança é uma com os pais e outra completamente diferente na sala, principalmente aqueles que precisam de uma atenção maior, e o pior de lidar com isso tudo, acho que é um desafio muito grande quando o pai não enxerga isso, é quando você começa a criar uma outra batalha que não deveria existir porque o objetivo é um só, porque é o sucesso da criança e o pai não consegue enxergar isso entendeu, então esse é o maior desafio, é lidar com essas questões aí problemáticas, quando o pai ou responsável, que a gente sabe que é um trabalho que para chegar ao sucesso é conjunto, não é sozinho, e quando o pai não enxerga, não tem essa visão e não ajuda, aí complica. (P6);

Os principais obstáculos são as notas, a gente precisa das notas, não tem como fugir delas, eu preciso na atual escola de 60% de aproveitamento em cima de 100, e isso está voltando para número, só que a gente tenta, não só eu, a escola tenta nos dá essa liberdade para fazer isso na questão de colocar avaliações assim, em que o aluno possa realmente se expressar, se o aluno se expressa ele tem liberdade, ele consegue furar realmente as ideologias que a gente tenta tanto pregar contra, mas às vezes não dá espaço para eles pregarem contra, então a gente tem presente nas minhas matérias, a gente tem prova, que eu tenho que cobrar ali a gramática, regra, porque ele vai precisar disso, mas também tem as questões abertas, que a gente trabalha literatura, por

exemplo, mesmo que seja, é um livro que a gente vai refletir sobre o nosso dia a dia, sobre a nossa vida, sobre os valores, assim, valor sei que cada um tem o seu e a palavra é pesada, valor, mas por exemplo, coisa básica, respeito, amor, convivência, sentimentos no geral, então a gente tem muita porta para isso, na outra escola eu também tinha, apesar de ter que ter a parte que eu estou te falando, que a gente não consegue fugir de nota, que são os obstáculos, que você tem que ter lá, mas vem de cima, você tem que ter onze pontos para prova um, onze pontos para prova dois, só que no restante das atividades a gente pode escolher, muitas vezes a gente não precisa ficar cobrando ponto de tarefa, não é bem por aí, é realmente participação em sala de aula, e o aluno que é tímido como é que você faz? eu tenho um caso de uma de uma criança agora do quarto que ela não se sentiu à vontade para fazer uma resenha expositiva, porque ela tinha que gravar um vídeo, de que forma que eu vou avaliar? a forma que ela achar melhor me contar sobre esse filme, o que eu preciso é que ela entenda o que é que é uma resenha, o que é que precisa de uma resenha, porque ela pode ser cobrada futuramente sobre isso ou até mesmo nesse momento que eu estou vivendo eu quero que ela conheça esse gênero, mas que forma que ela pode trazer isso para mim, eu tenho essa abertura, apesar dos obstáculos que eu estou te falando que a gente tem aí, o tradicional da nota, a gente também tem essa abertura, eu não sei em outra escola, se todo mundo é assim, mas a gente ali, eu pelo menos, a minha prática, eu tento isso, as atividades que eu posso deixar em aberto, ela não quis fazer o vídeo não, ela tem vergonha de fazer o vídeo, o que é que eu posso fazer? vou bater um papo com ela, me conta do filme, vamos ver o que você tem para me passar da resenha aí, e é isso, que seja de forma escrita, você quer escrever? eu vou tentando fazer isso [...]. (P7);

Eu acho que assim, ainda é muito difícil pelo nosso sistema essa forma de avaliar, porque? para os pais em si eles entendem avaliação como valor quantitativo, a nota ainda pesa muito sabe, então quando eu faço uma avaliação, essa avaliação mais formal, escrita e tal, os responsáveis ainda se preocupam muito com a nota, e eu acredito que a nota ela não declara tudo que o meu aluno é, porque a crianças que às vezes tem grandes habilidades e às vezes numa avaliação escrita ele não sai tão bem quanto em uma avaliação oral e vice-versa então assim, eu acho que a maior dificuldade hoje é realmente realizar essas avaliações de uma forma geral, abrangendo todas as habilidades e capacidades que o aluno tem ou possa ter, mas informar isso para os responsáveis, uma vez que eles ainda valorizam muito o valor quantitativo, então até mesmo as crianças elas se preocupam com as notas que elas têm, com aquele valor numérico, e a gente sabe que dentro da avaliação o que deve ser, observado, é a gama toda de habilidade, de interpretação, de cálculo, de raciocínio e nós ainda nos deparamos com esse sistema que nós precisamos colocar nota, quantificar e pais, alunos, responsáveis e eu acho que até mesmo alguns professores ainda, nós ainda temos essa tendência a valorizar o que é quantitativo e não o que é produzido, que aí seria a qualidade do que é produzido e não a quantidade de coisas que são produzidas. (P8);

Então eu aplico diariamente e eu vou fazendo registros, eu gosto muito de relatórios, gosto muito de, eu costumo abrir, claro que eu não faço isso com todos os alunos por que são trinta e dois então não tem como fazer isso diariamente com todos, mas eu vou, faço planilhas, então por exemplo, ontem meu objetivo naquela aula era a leitura, então os meninos estavam, até para pegar esse exemplo de ontem, meus meninos estão trabalhando gênero textual notícia então eles se prepararam para apresentar para turma, oralmente, aí eu estou observando a leitura, a oralidade e claro, é uma atividade avaliativa, mas para eles foi super prazeroso, eles amaram, foram de gravatinha, de microfone, foi muito fofo, mas ali quanta riqueza, quanta coisa eu pude perceber, é aquele menininho que está ainda travado na leitura ou é aquele menininho que não tem muita habilidade ainda na escrita, porque eles tiveram também que apresentar o trabalho escrito, isso foi uma avaliação que para mim foi de tamanha riqueza, eu procuro nas atividades do dia a dia, até em atividades propostas pelo livro mesmo eu procuro sempre está avaliando e registrando, registrado ali na minha planilha aí eu começo a fazer esses relatórios com base nisso aí, e eu vou arquivando, porque aqueles que vão chamando mais atenção nesse ou naquele ponto, aí nós vamos, chamamos os pais, já passamos para eles, para que seja feita essa intervenção, o que cabe a escola a gente já faz ali, o que cabe a mim eu já faço ali e aqueles casos que precisam

de uma ajuda a gente já encaminha, já busca isso assim, o quanto antes, então eu acho que os relatórios são fundamentais, até para professora do ano que vem, porque aí no final desse ano eu já passo esses relatórios para ela. Então muitas vezes, igual eu estou te falando, que a gente já vai fazendo essa intervenção, eu vejo como obstáculo quando eu não tenho a oportunidade de fazer a intervenção, às vezes eu faço o levantamento, detecto aquilo ali, precisa de uma ajuda naquele aspecto ali, naquele sentido e quando assim, quando depende da gente, da sua ação ali, nem sempre é possível, mas ainda há mais chance, porque você já se programa para aquilo, mas quando a gente depende de outras questões, até mesmo da família, até mesmo de uma ajuda, porque às vezes os pais não querem ver, não querem aceitar, então isso eu vejo como um obstáculo quando a gente não tem esse apoio para que seja feita intervenção ali. (P9);

O que acontece, como eu trabalho em uma rede privada nós seguimos ali os parâmetros, dentro das normas que são interna da escola, e a gente vai seguindo, mas eu tento, por exemplo, a nota, eles tem lá uma média, da prova escrita, porém eu vou observando o desenvolvimento desse aluno durante o processo e a gente vai liberando trabalho, atividades em grupo, eu vou vendo os avanços que ele teve, eu gosto das questões abertas porque eu posso observar como que esse aluno se expressou, como ele compreendeu o que foi dado, então lá na escola nós trabalhamos com atividades fora, independentes da prova, tem a prova final, mas tem outros, são os trabalhos desenvolvidos durante esse período em sala entendeu? Em grupo, trabalhamos muito com grupos, dessa forma. Para utilizar, se for a avaliação que eu penso que é a forma correta, é os meninos não ficarem, a questão é que eles ficam presos as notas, a nota ela toma um peso muito maior do que o que eles aprenderam sabe, o peso da prova, a prova ela se torna muito maior, então o obstáculo maior para mim é descaracterizar, na verdade teria que sabe, tirar esse peso da prova, a prova faz parte do processo, ela não é o processo, ela faz parte, por exemplo, estou na semana de prova, só que eu já avalei esse menino em todo o processo e vi que eles vão conseguir fazer uma boa prova porque nos processos anteriores eles foram desenvolvendo entendeu, então o maior obstáculo é a questão do peso que a prova tem, que a nota tem, o peso que a nota tem acima das habilidades que o menino desenvolve em aula. (P10).

Averigua-se com base nas narrativas coletadas, a menção ao emprego da avaliação de maneira contínua no dia a dia escolar, todavia sobressai nas narrações incidências de práticas em conformidade aos métodos tradicionais de avaliação (P1; P2; P3), inclusive, a P5 expõe a quantidade de provas e notas (estipulada pela instituição) a serem distribuídas pela divisão no ano escolar, seja bimestral ou trimestral, um fato, aliás, apontado como um obstáculo para a prática da avaliação (P5; P8; P10). Todavia uma alternativa para trabalhar melhor a avaliação reside na diversificação dos instrumentos avaliativos, de modo que não haja uma grande sobrecarga depositada em um único instrumento, em especial na prova escrita, como anotam as P4, P5, P7 e P10.

Nota-se na conjuntura exposta, modos de enfiamentos docentes distintos para os obstáculos, pois enquanto algumas alegam a imposição de um sistema (de exame) e/ou da instituição de forma cuja avaliação da aprendizagem recebe um caráter impositivo, outras optam por variar os recursos, encontrando uma espécie de rota alternativa para não recaírem nos métodos tradicionais de exame, em detrimento à avaliação. Há, dois vieses no cotidiano escolar expostos pelas depoentes, um centrado no processo e o outro no resultado (cultura da nota), uma realidade já desvelada por nosso estudo, conforme apontado por alguns autores

(CORREIA; FREIRE, 2010; GUERRA; MACHADO, 2011; MARQUES; NUNES, 2011; PAULA; MOREIRA, 2014; MARINHO et al., 2014; ROLDÃO; FERRO, 2015; FERNANDES, 2016).

Afora a questão da nota e da prova aludem como obstáculos os seguintes pontos: à dispersão dos alunos (P6); a elaboração de uma prova a qual abranja todas as habilidades deles considerando suas diferenças – ora, não seria esse o maior objetivo de uma avaliação? – (P1); a participação e feedback para a família, já que ainda valorizam um parecer quantitativo (P8); o tempo para dar conta de todo o planejamento escolar incluindo intervenção quando observa alguma lacuna de aprendizagem (P4; P9). Para contrapor as dificuldades citadas, lembremos do trabalho de Magnata e Dos Santos (2015), o qual identificou as concepções de avaliação da aprendizagem as quais perpassam a experiência do conselho de classe, os resultados revelam cujas noções intrínsecas à dinâmica de seu funcionamento apontam para compreensão e prática dentro de uma noção de avaliação formativa, principalmente quando facultam à participação de discentes, sucedendo abertura para uma prática significativa e transformadora no tocante à cultura dominante da avaliação escolar (MAGNATA; ABRANCHES, 2018). Outro exemplo acha-se no estudo em escolas municipais de educação infantil de São Paulo, cujas crianças são protagonistas e participam dos relatórios de sua própria avaliação, em virtude disso se sentem realmente parte do processo, tal qual a família (COLASANTO, 2016).

Procurando perscrutar sobre como desenvolvem a avaliação da aprendizagem e quais instrumentos costumam empregar, encontramos a seguintes respostas:

Então como eu disse, como temos que seguir alguns protocolos da escola, a gente tem que seguir o PPP da escola, eu aplico avaliações mensais e bimestrais. (P1);

Então, eu faço ela assim, de maneira formativa que é no dia a dia da sala de aula mesmo, então é fazendo uma atividade, eu observo, como o aluno responde como ele reage ali a aquela atividade, aí eu passo olhando o caderno, a apostila por exemplo, então eu vou vendo como ele respondeu, eu vou tentando é, fazer essa observação, que eu acho que é o mais difícil, da avaliação, esse olhar atento do professor, para todas as circunstâncias, cada momento ali ele, ele ter aquele olhar mesmo de avaliar, então eu tento fazer isso, observar sempre ali como ele dá uma resposta, tentar pensar porque será que ele pensou assim, se ele entendeu. E a somativa mesmo, que já são as avaliações que acontecem, no nosso sistema, que é a prova, teste essas outras avaliações. (P2);

Então aí o que é que eu faço, eu realizo atividades lúdicas, tanto em sala de aula quanto fora da sala de aula, sempre ali relacionado com que eu estou ensinando, igual por exemplo, às vezes um jogo, às vezes eu estou ensinando, igual essa semana que eu estava trabalhando com multiplicação, então ali você leva um jogo, nisso você já trabalhou em sala de aula, como que é, como que funciona, então ali quando você já explicou você prepara o momento para trabalhar isso de forma prática, aí você leva um jogo, você pede que o aluno ali, explique, que o aluno sei lá, desenvolva alguma estratégia ali, e você vai avaliar se ele aprendeu ou não aprendeu, para você dar sequência ou então permanecer ali naquele mesmo conteúdo, e os momentos são

diversificados, igual eu te dei o exemplo da matemática, mas com português também, igual o segundo ano, são os anos iniciais ali da alfabetização, a gente trabalha ali com formação de palavras, e isso tanto em sala de aula quanto fora dela, avaliação da leitura com as vezes pedi para o aluno lê um cartaz, montar algumas frases, então isso vai acontecer ali de maneiras diversificadas. (P3);

Prova, trabalhos, trabalho dispositivos como feira científica que tem na escola tá, sites, muitos vídeos, trabalhos manuais, principalmente elaborados com sucata no reaproveitamento das coisas, lá é muito assim, estratégico, essas coisas sabe, é tudo muito assim, é tudo muito bem aproveitado e trabalho são diversos, diversos tipos de trabalhos assim, esses dias, por exemplo, a gente está trabalhando na feira, ela está sendo bem virtual, através do site, por causa de pandemia ainda, eu não peguei esse tempo em que ela era, pode visitar, presencial, eu não sei como que funciona, eu estou tendo essa experiência que eles estão fazendo em montagem de sites e assim, é bem legal viu, bem legal mesmo. (P4);

Eu sempre busco cobrar aquilo que eu mais enfatizei, aquilo que eu separei como importante naquele momento sabe, e tem outra coisa também, que pode variar, porque tem turmas que se interessam mais por um assunto e outras por outros, então a gente como professor, a gente tem que saber também é, mesclar isso tudo, o que é que foi interessante para uma turma e o que é que foi para outra, para ter sentido a avaliação. Agora a gente está vendo muito a questão de matemática financeira essas coisas, então assim, eu tenho trazido umas coisas mais lúdicas para as crianças em relação a isso, uma coisa bem nova, então assim, como que eu avalio a questão dessa descoberta em relação a isso? com a vivência deles, com as experiências, com o que eles conhecem do assunto, o que eles nos trazem. (P5);

No caso da avaliação escrita tá, a gente trabalha em cima dos conteúdos que foram ali, a gente formula questões em cima dos conteúdos que foram trabalhados na etapa, e no caso quando a gente estava completamente online eram questões objetivas de marcar x e agora nessa primeira que a gente já fez eu já comecei a colocar a questão aberta tá, que fui, eu já consegui observar outras coisas que eu já vinha observando que é a questão de preguiça de escrever, preguiça de registrar, pressa de terminar e acaba não registrando aquilo que deveria, e no dia a dia a gente costuma fazer oralmente também, por exemplo esses dias para trás, eu fiz um slide com, acho que trinta questões, para ele que eles pudessem responder, é o cálculo mental no caso, para que eles pudessem um a um, responder com calma, e aí eu fui avaliando também, as habilidades que eles tinham adquirido, pude também ali observar algumas falhas que eles, alguns que não conseguiam identificar dezena, que teve mais dificuldade, eu fui anotando direitinho que aí eu tenho que retomar, eu atingi ali dois, três com esse tipo dificuldade então eu vou retomar com todo mundo, aí acaba desenvolvendo ainda melhor aqueles que já desenvolveram, às vezes esquece, porque eu costumo dizer assim, a criança na idade que eles estão, salvo alunos que realmente vão precisar de uma ajuda além das quatro paredes, mas eles estão em processo de aprendizagem, então é muito difícil você falar assim, fulano tem dificuldade, eles estão aprendendo tudo agora, então como você vai falar que o aluno está assim, não, fulano está com muita dificuldade, não está, ele está aprendendo, ele está em processo de aprendizagem e no caso da leitura, por exemplo, é leitura mesmo oral e eu faço muito isso com meus meninos, eles fazem até bonitinho de acompanhar texto sabe, eles vão acompanhando com o dedinho e o coleguinha lê até o próximo ponto e o outro vai lendo, e isso eu vou trabalhando leitura também com eles. (P6);

[...] Eu não sei se é porque é língua portuguesa, produção de texto e literatura a gente tem mais essa abertura, pode ser mais simples para mim, do que por exemplo, matemática, mas pelo menos eu vou tentando fazer isso, as atividades que tenham comparação, que tem em aberto, eu vou ter que distribuir nota, mas as que eu posso escolher as atividades que eu vou fazer eu tento ao máximo, avaliar ali tentando mesclar, ou que seja de forma oral, produção de vídeo, de forma escrita, “ah, não consegui fazer não”, senta aqui e bate um papo comigo, vamos ver o que é que

dá, e tem apoio da pedagoga para fazer isso, a gente precisa também muito desse vínculo, senão não vai. (P7);

Então eu faço atividades orais, para verificar também, faço aquela avaliação por escrito ainda, porque eu acho que é importante ter essa avaliação escrita, em que o aluno possa estar fazendo sozinho, é um momento dele pensar sobre as suas possibilidades, a sua capacidade de produzir isso por escrito então assim, eu faço o tempo todo dessas duas formas e faço também atividades aleatórias, simples, e às vezes nem ele sabe que eu estou avaliando, às vezes uma brincadeira, um jogo, eu estou fazendo uma interação ali e ele não sabe que eu estou avaliando para ver o que é que ele está alcançando, o que é que ele ainda tem dificuldade, na própria brincadeira às vezes eu consigo fazer isso com meu aluno também. (P8);

É avaliação escrita, que é essa que a gente não pode fugir, que é a nota ali, as atividades diárias, principalmente aquelas que estão relacionadas aos conteúdos âncoras, essas aí normalmente eu uso como uma forma de registro, olha na verdade eu acho que posso resumir assim, a avaliação impressa, os registros diários, o que me chama atenção ali, no meu caderno aqui ele é todo rabiscado, todo, porque às vezes até quando não há intenção de avaliar surge, assim algum momento ali, alguma coisa que me chamou atenção eu registro, e daquele registro, como eu te disse, eu transformo no relatório, e esse relatório não vai ficar ali no computador não, é um relatório que ele vai me nortear para que eu possa buscar estratégias de melhorar, então é isso, são as atividades diárias, registros e atividade impressa e as intervenções, claro. (P9);

Olha, nós trabalhamos, a gente trabalha lá com entrega de atividades, aí em todas as entregas de atividades a gente faz as observações necessárias, se o menino, ele deu o retorno do objetivo que estávamos esperando; trabalhos, utilizamos trabalhos; atividades em aula, todas as atividades independentes de ser avaliativa, que eles não tem medo, mas as atividades dos conteúdos dado em aula, os exercícios; pesquisa, os meus meninos pesquisam muito, utilizo deste instrumento, eles trabalham com pesquisas, nós utilizamos muito plataformas também, para que eles possam construir jogos, eles fazem sabe, trabalhos com construção de jogos, nós trabalhamos assim. (P10).

As depoentes, em sua maioria, dizem desenvolver a avaliação de maneira diversificada (P2; P3; P4; P7; P9; P10) por intermédio do uso de instrumentos como a prova escrita (aparecendo em quase todas as narrativas), atividades orais, entrega de atividades, trabalhos e, P3 e P5 mencionam atividades lúdicas (fazendo referência aos jogos educativos), atividades em aula e somente uma faz menção aos registros diários (P9). Apesar de a discursividade aludir à diversidade, todas recorrem a instrumentos tradicionais, a exemplo da prova escrita e dos trabalhos escritos, havendo tímidas citações a práticas mais ousadas, como o registro em diários. Há um numeroso quantitativo de investigações analisam instrumentos avaliativos no âmbito de diversas disciplinas, provas, testes, portfólios, dentre outros (ALVES, 2016; BONA; BASSO, 2013; DOS SANTOS; MAXIMIANO, 2013; DOS SANTOS et al., 2015; DOS SANTOS et al., 2019; DO NASCIMENTO; RÔÇAS, 2015; DE MELO et al., 2010; SANTOS et al., 2014; SILVA et al., 2011. Quanto a isso esclarece (HOFFMAN, 2018b p. 101),

[...] instrumentos de avaliação são registros de diferentes naturezas: tarefas, testes, cadernos, trabalhos e produções de alunos analisados pelos professores: anotações sobre a vida escolar dos estudantes nos diários de classe e nos registros das secretarias das instituições, em atas ou em outros documentos que servem também como elementos de análise de sua vida escolar (HOFFMAN, 2018b p. 101).

Quanto aos instrumentos, já pontuamos a importância da utilização e interpretação que são dadas a eles, já que eles não dizem nada por si só, mas de certo, tendem a revelar a concepção avaliativa daqueles que os utilizam (HOFFMAN, 2018b), para Marin e Braun (2018), quando há organização de instrumentos e estruturas escolares as práticas de avaliação para estudantes apresentam sentido e favorecem o desenvolvimento. Nessa direção a P6 menciona realizar uma retomada a partir da avaliação realizada pelo uso de seus instrumentos avaliativos; enquanto a P9 diz utilizá-los para nortear estratégias para o ensino; e a P7 realça a preocupação em buscar um instrumento com o qual atenda a necessidade do aluno quando ele não consegue se adequar a algum outro recurso utilizado para avaliação. As indicações de instrumentos e metodologias avaliativas variadas sinalizam, de alguma maneira, tentativas de reorientação do trabalho pedagógico, revelando um indício formativo recomendado (ANDRIOLA, 2012; GONÇALVES; AZEVEDO, 2015).

Porém, destoa-se dessa perspectiva o relato da P1, ao mencionar somente a realização de “avaliações mensais e bimestrais”, sem permitir compreendermos os instrumentos dos quais utiliza, revelando tão somente os momentos de ações que realiza atos avaliativos, ao que tudo indica ao final de um processo, configurando em uma ação pontual a qual ocorre no fechamento de um ciclo, ou bimestre e semestre, aos moldes da avaliação somativa, pois se refere a uma avaliação que habitualmente ocorre no final de uma unidade de ensino, desconsiderando por completo as outras dimensões e tipificações avaliativas (RABELO, 2009).

Na tentativa de entender os fundamentos teórico/metodológicos sobre os quais fundamentam as escolhas relativas às práticas avaliativas, consultamos as depoentes quanto à literatura específica a qual recorriam na existência de dúvidas a respeito do tema, além disso, se saberiam nomear tais aportes teóricos. O resultado foram os seguintes relatos:

Não. (P1);

Não, agora não, a última vez que eu pesquisei que foi até no início do ano, porque aí, olha para você vê, também foi uma coisa que também me fez movimentar em questão da avaliação, foi porque no planejamento começou a pedir formas de avaliação, começou a pedir assim, qual avaliação o professor está utilizando, um negócio assim que estava no planejamento, aí a secretaria começou a pedir que tinha que colocar, aí que foi que me deu até um estalo, eu falei assim, espera aí, formas de avaliação? Quais são mesmo? E aí que eu fui pesquisar,, mas eu não lembro o autor agora, mas aí que eu fui pesquisar da formativa, somativa, e aí que eu fui começar a ler, lembrar, e aí que eu comecei a ficar mais atenta, foi até a partir disso, de quando começou a pedir, porque até então, não precisava colocar isso no plano, então era aquela coisa mais metódica, igual eu te falei, tipo assim, ah, observava ali na sala de aula, dava avaliação, mas eu não estava dando muita atenção, então na hora que eu tive que colocar, e eu tenho muito disso de não colocar qualquer coisa, de saber porque é que eu estou colocando, aí que eu fui pesquisar, eu falei, não, espera aí, quais são os tipos de avaliação, ler direitinho, para eu poder colocar aqui no planejamento para não ficar uma coisa, de qualquer jeito, aí que eu pesquisei. (P2);

Não, quando eu estou em dúvida assim, sobre como avaliar, a gente conversa lá na escola com a coordenadora, a gente explica para ela o que é que está acontecendo e a Coordenadora nos orienta, eu nunca li assim, quando estava em dúvida nunca busquei em livros não. (P3);

Olha, atualmente e até pelo fator tempo mesmo, eu recorro BNCC mesmo, porque é o que a escola pede e é o que a gente está em mente, tem dúvidas você corre lá, não tem muito tempo de você ficar procurando, muito material, e a BNCC está na sua mão, então já que ela é aprovada então é o melhor mecanismo que a gente tem sabe, eu fiz até, elaborei o projeto desse site, tudo eu fiz tudo com base na BNCC, precisava de referências bibliográficas eu falei com minha coordenadora, BNCC, não há prazo para que se faça uma pesquisa de campo, uma pesquisa literária, não tem, então a BNCC, é isso aí, é o melhor meio sendo utilizado aí na educação. (P4);

Olha eu tenho uma coordenadora que ela é muito bacana, então assim, a gente sempre precisa de auxílio, sempre, porque quando a gente está elaborando uma atividade avaliativa é, não é algo fácil, ela demanda muito trabalho, então são muitas horas para você elaborar uma atividade avaliativa, seja um teste, seja uma pesquisa ou alguma coisa, então é comum a gente pecar em algumas partes sabe, com alguns termos assim, inadequados para a linguagem das crianças, então eu tenho uma, hoje em dia, não tinha anteriormente, hoje em dia eu tenho uma coordenação que me auxilia nisso, mas não fazendo por mim, mas assim, me dando feedbacks, “olha da uma olhada nisso aqui” sabe, eu tenho, lá no colégio eu tenho um material lá sobre é, a questão de como elaborar as atividades, o professor atual o título dele, como que deve ser a linguagem do professor atual e, ele está me ajudando muito sabe, então assim, tem algumas coisas que eu vou elaborar, que eu sempre estou pegando aquele livro ali para poder dar uma olhada, eu não tenho mais aquele tipo de gestão que corrige tudo que eu faço e é só apagar e fazer de novo, então eu tenho mais trabalho, hoje em dia eu tenho, mas eu prefiro porque aí eu aprendo mais entendeu, eu aprendo de uma forma assim, porque a gente erra mesmo sabe, a gente peca no nosso trabalho, e é sempre bom a gente ter alguém para trocar ideia, ainda mais quando você entra numa instituição diferente você já está bem lapidada do que era anteriormente, a gente fica assim, a gente enquadra, nisso, e daí eu vi que a gente sempre pode melhorar a prática pedagógica, a gente sempre pode inserir coisas diferentes, a gente não trabalhava muita ludicidade no quarto ano, porque a instituição anterior ela via que assim, tinha que ser difícil mesmo, uma coisa que eu guardei lá, tinha que ser difícil, tinha que ser cansativo e maçante para a criança, então agora eu vejo não, eu vejo que tem que ser divertido, tem que ser atrativo e tem que ser uma coisa interessante, então eu estou assim, em um diferencial muito grande, por isso que eu estou aprendendo muito agora, porque eu estava muito básica, tradicionalista, eu estava, a gente vai pegando aquilo, e agora eu estou saindo, eu estou indo para um lugar de mais criatividade, de mais cor, porque até na avaliação era uma coisa muito fechada, muito pergunta e resposta, umas coisas assim, então agora eu já posso mais brincar assim com, como eu posso te falar, com o que a criança pegou daquilo, não é aquelas respostas que vão vir perguntas prontas, é o que vai vir, que a criança construiu, então está sendo legal para mim, eu estou gostando disso, acho que agora minha avaliação está mudando também, por conta desse trabalho novo. Mas foi muito bom para mim, essa questão, da gente saber, a educação ela pode ser tão diferente dependendo do lugar que você está, por isso essa minha vontade da educação pública, porque quando a gente acha que a gente já aprendeu tudo e que vai ser aquilo ali para sempre, você vê que não, muda um pouco de lugar e você vê que tem que fazer tudo diferente, tudo novo, então a educação tem essa questão aí, possibilita isso para gente, a gente pode fazer o que eu fazia a anos, quarto ano, mas de uma forma bem diferente do que eu fiz esses anos todos para trás, então é muito legal isso. (P5);

Literatura específica não, porque eu vou te ser sincera, na verdade eu assim, até hoje, eu nunca tive dúvida nessa questão de avaliação não, até porque o que é que acontece, a gente tem uma equipe, que quando surge alguma dúvida a gente se apoia muito um no outro tá, então é literatura para ver como eu posso vir a avaliar, não. (P6);

Não tem uma literatura específica sabe, eu tenho um livro aqui em casa, que eu esqueci, até que eu me baseei aí para fazer o meu TCC da última faculdade mesmo, esqueci o nome do autor, que eu lia, mas gente, eu busco muita coisa na internet, artigo e recorro também a pedagoga quando eu tenho dificuldade sabe, essa menina, quando eu fui pedir autorização para avaliar de outra forma, aí eu perguntei, eu posso fazer isso? também não sou a pessoa que empina o nariz e vai não sabe, eu tento conversar, mas a literatura específica, não tenho assim, um autor que eu me lembre, que eu busco especificamente para avaliação não. (P7);

Eu às vezes recorro sim, mas agora no momento eu não vou lembrar, principalmente quando a gente fala em diversos tipos de avaliações existem que no dia a dia a gente acaba esquecendo, mas às vezes eu recorro, penso, é isso mesmo que eu quero avaliar, tem alguma coisa que eu posso fazer diferente, então diariamente eu recorro, recorro a cursos curtos que possa às vezes, de forma online, que possam me dar direcionamento e possam estar me orientando aí em como fazer melhor essa avaliação. (P8);

Não, já teve época que sim, já teve época que busquei assim, em sites mesmo, mas é interessante até, assim não trás, não achei nada muito específico, como, sabe assim, claro que a gente não vai encontrar uma receitinha pronta, mas alguma coisa que te fale assim, assim, assim, assim, eu acho que eu vou ser muito sincera, eu acho que é a partir da prática mesmo, das experiências, porque não é experiência que eu tenho de anos, não é isso não, é experiência que você vai adquirir ali com o próprio aluno, porque cada um vai te dar um retorno, assim como eu disse que às vezes o que o menino sabe ele não consegue por no papel, às vezes ele se destaca, eu tenho um menino que é assim, ele se destaca mostrando as mesmas habilidades que você está cobrando ali no papel ele se destaca de outra forma, então não adianta ter um parâmetro, seguir ali um jeitinho, eu acho que o próprio jeitinho da criança vai te nortear para qual melhor avaliação, qual a melhor forma de avaliação, eu tenho um menino que ele tem muita dificuldade em registrar e muita dificuldade com a leitura, mas ele tem uma habilidade para falar, para explicar o pensamento dele, matemática então ele é assim, mas não só, por exemplo, ele tem dificuldade com a escrita, mas ele tem muita facilidade de te explicar e não consegue por no papel, inclusive nós já pedimos até a mãe, já está fazendo, já levou, nós estamos aguardando agora um laudo, já levou, ele está com a psicopedagoga, para a gente até ver, se tem alguma coisa relacionada aí, algum distúrbio, porque assim, então imagina se eu avaliar só pelo papel, hoje não sabe, nossa ele é um aluno que, que tem o rendimento que não é, não é bom, mas na verdade não é isso, essa não é a realidade porque ele é muito bom, então o que é que a gente tem feito com ele, tem avaliado todas as atividades dele, valorizado bastante, com ajuda da família que é uma excelente sabe, a mãe é aquela que importa, corre atrás, porque isso é muito bom também, então baseado nisso a gente está buscando estratégias para que a nota dele não seja só aquela nota do papel, porque realmente assim, a gente vê que tem alguma coisinha que precisa ali de uma intervenção, de um cuidado sabe, a gente está aguardando para ver, aí você imagina, como que é a avaliação seria falha nesse caso, se a gente fosse considerar só avaliação escrita. (P9);

Olha, quando vai falar sobre a avaliação e, quando eu tenho essa questão dessa dificuldade, por exemplo, uma que me chama muita atenção é o Libâneo, ele sim que vai falar sobre a questão dos processos avaliativos, eu me lembro, o que que acontece, eu retomo as apostilas do curso de graduação entendeu, eu retomo as apostilas, para poder eu me lembrar daquilo que foi trabalhado, como, eu penso, espera aí, como que eu posso olhar esse menino? Porque cada um é diferente do outro como a gente estava falando sobre o desenvolvimento das habilidades, então eu retorno lá os teóricos que foram trabalhados na educação para eu poder fazer minha avaliação. (P10).

Os depoimentos, no geral, revelam uma baixa adesão ou procura por literaturas as quais versem a respeito da avaliação da aprendizagem, haja vista que (6), das (10) entrevistadas

revelam não ter o hábito de recorrer qualquer literatura sobre a temática. Ora, se não leem ou buscam se familiarizar com as novas formulações e tendências, não acompanham as contribuições e subsídios cuja literatura científica indica ou provê. Com efeito, há grandes chances de reproduzirem empirias, representações e discursos obsoletos e deformados em relação ao campo. Prova disso, tem-se por intermédio de nossa revisão sistemática de literatura, a qual no interstício investigado (2010-2019) cotejou 249 novas produções, muitas delas, com indicativos de recursos, metodologias e debates importantíssimos para o desenvolvimento profissional e o aprimoramento das práticas avaliativas. Para ratificar essas asseverações, confirmamos o depoimento da P2, no qual relata ter realizado uma única vez a pesquisa em função da necessidade em responder às exigências da instituição na qual trabalha. Cenário ainda mais drástico, quando se observa a resposta P6, ao explicar que nunca houve dúvida considerável a respeito de como avaliar.

Entretanto, algumas declaram realizar consultas, mas quando o fazem recorrem como fonte de apoio a Coordenação. Quantos aos livros não souberam nomeá-los, com exceção da P10, a única que faz referência a alguma literatura específica, ao citar o autor Libâneo e mencionar consultar as apostilas e teóricos vistos na graduação.

As narrativas chamam atenção, pois, embora a avaliação tenha se demonstrado uma prática desafiadora, tanto pela literatura quanto nos relatos já apresentadas até aqui, não demonstraram ser uma preocupação das docentes. Trata-se de um quadro preocupante tendo em vista cuja avaliação, mas não só, depende da ação-reflexão de todos os atores envolvidos na educação, em especial por parte do professor o qual se torna um avaliador sem mesmo possuir preparação para tal. Fato corroborado na subcategoria relativa à formação continuada, porquanto pouquíssimas disseram ter realizado algum curso sobre avaliação, tal cenário revela como a temática possui pouca visibilidade tanto na formação inicial, quanto em serviço.

Procurando explorar mais a fundo as práticas avaliativas das entrevistadas, indagamo-las em relação aos momentos e sob quais condições as docentes realizam ações avaliativas. Vejamos o conteúdo referenciado:

Eu aplico avaliações mensais e bimestrais. (P1);

[...] é no dia a dia da sala de aula mesmo. [...] E a somativa mesmo, que já são as avaliações que acontecem, no nosso sistema, que é a prova, teste essas outras avaliações. (P2);

Então aí foi do jeito mesmo que eu te expliquei, às vezes eu termino de dar um conteúdo e eu preciso saber se eu posso ou não avançar, então, e às vezes não é época de avaliação, não é aquela avaliação que o aluno vai fazer ali no papel, então é às vezes é por meio de algum jogo, às vezes é elaboração de algum cartaz, às vezes é uma produção textual, então a avaliação ela

vai acontecendo dessa maneira, diariamente, ela acontece todos os dias, a todo momento o aluno está sendo avaliado, e eu uso também, eu gosto de usar muito também nas minhas aulas, é esse contato com os próprios alunos, porque sempre tem aqueles que se destaca, está com mais, que tem mais facilidade e tudo, então às vezes coloca sentado em duplas, e um aluno que tem mais facilidade com aquele que tem um pouco mais de dificuldade, e isso ajuda também, às vezes uma conversa que está acontecendo ali entre os dois colegas, você já está avaliando, porque às vezes tem muitos alunos que não aprende com professor, mas aprende com os colega, às vezes o colega fala de um jeito que ele fala assim: “ah agora eu entendi” então isso acontece muito também nas minhas aulas, eu vou ali, um comentário aqui, um comentário ali, essa avaliação também oral, uma explicação que a gente pede para o aluno dá para gente a respeito de algum conteúdo, isso ele está sendo avaliado e ajuda a gente melhorar, a gente traçar novos percursos, novos caminhos para poder estar ajudando ali esse aluno avançar. (P3);

Durante as aulas, a melhor delas é nas rodas de conversas, é a melhor forma de você ver se o educando, seja ele na idade que ele estiver, se ele está acompanhando o raciocínio, ou se você está induzindo, ou se aquilo é o pensamento dele realmente, ou se ele realmente não está aprendendo nada, apesar que em provas com questões abertas você consegue ver isso também, porque às vezes ele te responde uma coisa e você fala assim, gente, mas por que é que ele escreveu isso, e às vezes quando eu corrijo prova que eu não entendo muito a resposta eu costumo levar a prova e perguntar para o meu aluno: “por que é que você escreveu isso, assim dessa forma?” e ele me explica e eu consigo entender porque é que eles estão raciocinando daquele jeito, então é uma forma de avaliar, é uma forma de avaliar, eu acho bem legal, eu acho que essas conversas, essa troca de experiências que a gente tem com eles, porque eles têm muito a nos ensinar, eu falo que professor ele não sabe tudo, falo isso para eles também, a gente erra sabe, eu esqueço de fazer algumas coisas, aí às vezes eles falam “Tia você esqueceu” e eu falo: “esqueci, professor erra, é assim mesmo” mas a gente aprende com eles todos os dias. (P4);

Eu tenho um planejamento agora, de datas, que eu tenho que cumprir essas datas, e dentro dessas datas ali, algumas eu tenho a liberdade, as datas geralmente de teste e prova elas são fechadas, a gente planeja no início de cada trimestre, a gente já fecha essas datas e, as outras atividades avaliativas, é, eu mesma tenho a oportunidade de estar fazendo do jeito que eu acho correto, isso daí eu achei muito bom e, podendo distribuir essa pontuação, e também as datas, então eu já faço o planejamento geral da instituição e dentro ali eu já coloco o que eu vou trabalhar e no final o que é que eu vou cobrar daquilo e como que eu vou fazer sabe, as vezes por exemplo, um conteúdo eu fecho com, ciências, eu fecho com um experimento, as vezes ali no português eu ensino um gênero textual, fecho com uma produção, então isso é bacana, poder fazer, valorizar isso sabe, ou as vezes ao longo do trimestre nós trabalhamos quatro tipos de produção de textos, de produções, com gêneros textuais diferentes, aí eles tem uma pasta, aí eles guardam essas atividades, e ao final eu recolho e corrijo cada uma e, lanço a pontuação assim geral. (P5);

Momentos é em casa, em casa, extra turno, por exemplo, agora desligando, eu vou para o trabalho, é extra turno, o trabalho extra turno ele é, ele não tem jeito, não tem como, eu acho que é assim, a classe da educação falando de professor, falar de professor, especificamente, é uma classe que leva muito trabalho para casa, ele não consegue sair da escola e falar assim, acabou, agora vou para casa, eu vou viver minha vida em casa, tem que pensar em nada da escola, saindo daqui agora eu tenho que preparar as aulas de amanhã, eu tenho que preparar mais um monte de coisa já, aí daqui a pouco tem, semana que vem, tem simulado, daqui a pouco começa a prova, aí a gente já está pensando na tarde literária, então assim, é muita coisa que eu tenho que pensar e resolver que não posso deixar só para escola não, aliás nunca só para escola, é nos momentos extra turno. (P6);

O tempo todo, ali assim, ultimamente, ultimamente eu digo, desde que eu estou nessa prática bacana aí, que é gostoso trabalhar a gente avalia o tempo todo, igual eu te falei, não sei se é porque tenho essa facilidade com a língua portuguesa, produção de texto e literatura, que é as áreas que eu trabalho, mas assim, eu posso, por exemplo, literatura, o menino que me conta

história oralmente trazendo para o dia a dia dele, trazendo exemplo, estou avaliando sabe, estou avaliando, a gente trabalhou o livro Senhora incerteza, um dos últimos meses que a gente trabalhou, a gente foi trabalhar as incertezas da vida, isso não está no papel, e eu estou trabalhando, o que causa incerteza na sua vida? o que te dá medo? sabe, e ali a criança está conversando comigo, está falando comigo, estou avaliando, não só para trazer nota, mas a capacidade de se expressar, falar em público, o trabalho oral, tudo ali eu estou linkando, a coerência das ideias, como é que se coloca o que está sendo falado, dá para gente avaliar muita coisa, nem por isso eu estou com papel de forma sistemática avaliando, então eu consigo assim nas minhas áreas avaliar o tempo todo sabe, é igual te falei, tem a pontuação específica para prova? Tem, trabalha com questão aberta, da liberdade ali para o menino se expressar, as crianças se expressarem e vamos ver o que é que dá, então aquilo ali também dá para gente avaliar muita coisa, mas não só o papel, a gente consegue puxar aí o que é que tem aí para ser falado, para ser expresso, então eu tenho conseguido fazer isso e sou muito feliz por conseguir fazer. (P7);

Então, existe a avaliação que eu faço diariamente com atividades simples do meu dia a dia em sala de aula tá, como eu te falei, um exemplo, para eu verificar a questão da consciência fonológica em um aluno do primeiro ano, eu não preciso dar uma avaliação por escrito, eu posso dar um jogo para ele e por aí eu trabalhar esse jogo, então às vezes eu dou um jogo e ali eu vou trabalhando o conhecimento que ele já tem sobre o som das sílabas, das letras em si, então eu faço essa avaliação no momento da brincadeira, eu faço avaliação ao final de cada trimestre e faço também, na metade desse trimestre, então são três tipos de avaliações, a simples que ocorre no dia a dia, para poder fazer intervenções para continuar o meu trabalho, faço avaliação trimestral ainda tá, tanto na rede pública quanto na rede particular e a gente ainda faz uma gama aí de duas avaliações por trimestre tá. (P8);

A todo momento, a todo momento, até nas relações afetivas, ali até, em todos os momentos, acho que avaliação ela, quando na faculdade, que a gente falava que ela é contínua, talvez assim, parecia meio fora da caixinha, mas é realidade, em todo momento. (P9);

Então, todo momento, todas as minhas aulas, todas as minhas aulas eu estou avaliando os meninos, eu retomo conteúdo, olha eu não início a aula sem retomar um conteúdo que já foi trabalhado com eles no dia anterior, isso em todas as disciplinas, em uma conversa, em uma outra disciplina, nossa, eu tenho disciplinas, por exemplo, se eu trabalho ciências e tem alguma coisa relacionado a matemática a gente chama, volta com eles com o conteúdo que foi abordado, em todo o momento eu utilizo o processo de avaliação, eu avalio os meus alunos entendeu. (P10).

Depreende-se dos relatos a preocupação em não se desenvolver a avaliação em momentos específicos, em conformidade ao modelo tradicional dos exames e processos de mensuração, expondo a necessidade de considerá-la como um processo pelo qual não se finda somente no ato de aplicar recursos, mas a todo o momento e ao abrigo de diferentes instrumentos, como ponderam (P2; P3; P4; P5; P7; P8; P9; P10). Apesar da exposição da P1 – lembremos a essa altura cuja pesquisada encontra-se no restrito conjunto (dupla) com formação em âmbito de pós-graduação strictu sensu – destoar de tal premissa, assumindo o exame enquanto concepção avaliativa de modo visível, não obstante empregando a terminologia avaliação (uma espécie de subterfúgio narrativo). Somada à resposta genérica da P6, em relação ao planejamento docente. Notemos cujo ato de planejar se configura como numa prática

essencial ao professor, principalmente no tocante aos instrumentos avaliativos, todavia, ambos os casos citados – mais o primeiro e menos o segundo – ilustram o quanto concepções reducionistas tolhem a prática da avaliação, reduzindo-o ao ato de aplicar testes e provas.

Em que pese à fala da P5 afirmar cujas algumas datas são pré-estabelecidas no planejamento anual, evidenciando claramente uma concepção somatório-classificatória demarcada pela definição do momento de testagem antes mesmo dos discentes começarem os bimestres ou trimestres (HOFFMAN, 2019). Ocorrendo ao final de uma unidade do ensino à semelhança do relato da P2 ao fazer referência a sua prática avaliativa ao “término de um conteúdo”, ratificando a noção restrita de avaliação somatória. Mesmo porque, argumenta Luckesi (2018) existir gestões de ações diagnósticas, formativas, somativas e mediadoras, mas não uma avaliação diagnóstica, formativa, somativa, mediadora, etc. Donde o ato de avaliar aporta decisões, as quais são tomadas por quem ele chama de “gestor da ação” o qual pode ser o avaliador, o professor, ou até mesmo a mesma pessoa exercendo ambas as funções. Importa, no entanto, cujo ato de avaliar esteja a serviço de um projeto formativo maior, não se bastando per se, pois, “[...] o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação [e da educação], com uma conseqüente decisão de ação (LUCKESI, 2011a p.52).

Com o intuito de pôr a vista (“escavando mais afundo”) os efeitos dos processos avaliativos, interrogamo-las sobre quais seriam os passos e desdobramentos subsequentes ao ato de avaliar. Conheçamos, doravante, os relatos:

Rever aquela avaliação com os alunos sabe, fazer uma revisão, de tirar as dúvidas, de questionar o porquê do erro. (P1);

Então, aí após a avaliação, eu realizo a correção e aí eu vou analisar, aí eu vejo essa questão aqui a maioria errou, ah essa questão é de tal conteúdo, e aí eu faço o que, aí depende ali do ritmo de como está, a sala de aula, as aulas, por causa de tudo que a gente tem que cumprir, mas aí ou eu volto com eles aquela questão na sala de aula mesmo ali refazendo, ou eu coloco como tarefa, passo ali a questão igual ou parecida, dependendo da disciplina as vezes, por exemplo, se for da matemática, as vezes eu mudo os números por exemplo, mas a mesma questão, e aí eu passo as vezes ou como tarefa ou eu realizo com eles ali na sala, posteriormente a avaliação, mas eu sempre tento voltar, sempre que eu consigo, que eu dou conta, quando não está muito tumultuado, sempre que eu consigo eu tento voltar. (P2);

Então após esse momento aí da avaliação seja ela, no modelo tradicional na folha, depois momento ali que você corrigir aquelas avaliações, ou que você percebe alguma coisa ali na sala de aula, é mudanças mesmo, de estratégia, às vezes você percebe, mas a maioria ainda não consolidou tal conteúdo, então ali você já traça novas estratégias de trabalho, a avaliação como eu te disse ela funciona tanto para os alunos quanto para a gente também para avaliar ali o nosso

método de ensino, porque às vezes você está agindo de uma forma que para o aluno não está fazendo sentido, então ajuda bastante a gente melhorar como profissional. (P3);

Olha, o legal, eu vou citar a prova porque é uma coisa que é o que tem, quando a gente aplica prova e que eu corrijo as provas e a gente vê o resultado, a gente, o profissional ele está em busca de um resultado, é isso, se o aluno perdeu média a gente logo pensa, está acontecendo alguma coisa, tem dúvida aí, a gente não sabe como que é que está funcionando, será que ele está com algum problema, será que ele não sabe mesmo, será que ele não entendeu ou fui eu que não soube passar isso para ele, porque eu sou muito assim, se a minha turma inteira não foi bem, alguma coisa comigo também, tem professor que não vê isso, ele é um saber todo poderoso, eu expliquei, eu dei a minha aula, fim de papo, eu gosto de voltar e falar gente, ontem nós fizemos a prova tal, hoje vamos trabalhar às questões, alguns alunos marcaram isso, isso e isso, eu gosto de estar comentando tá, talvez até refazer a prova com eles, é uma forma de aprendizagem sabe, às vezes aquela coisa que ali na prova, na bendita da prova, ele ficou com tanta dúvida, ele vai aprendendo naquele momento que você estava fazendo uma retomada, eu acho que é por aí. (P4);

Diagnosticar o desempenho geral da turma, acho que todo bom professor ele tem que saber como que anda a sua turma, quais são as dificuldades, o que foi absorvido ou não, então eu faço muitas retomadas sabe, depois do processo avaliativo eu não costumo ir direto para outro assunto, eu volto muito sabe, eu faço muitas atividades revisionais para que aquilo seja consolidado, porque se não eles vão esquecer, então eu acho que a avaliação ela não pode ser um final, ela tem que ser um meio, então após a avaliação, ela serviu para você ter um parâmetro do aluno e um parâmetro geral da turma, para você ver o que você precisa realmente voltar com a turma. (P5);

Após o ato de avaliar é necessária a correção, a devolutiva por minha parte, de demonstrar para eles falhas mais acentuadas que eu tenho observado na turma, no caso no geral, e após essa devolutiva, essa correção e essa devolutiva, é retomar conteúdos que eu vejo que tem necessidade de retomar. (P6);

Após o ato de avaliar, primeiro, é o que eu te falei, eu acho que eu preciso realmente conhecer esse entorno, eu preciso conhecer esse aluno meu, é um aluno que às vezes 60% dele, que a média, de tudo que precisa avaliar, é o 100, acho que não tem como eu avaliar sem conhecer realmente a criança, a capacidade, por exemplo, se for uma coisa oral que eu propus, é o oral que ela consegue fazer no máximo dela? eu tento levar tudo isso em consideração, tento levar em consideração também se eu me expressei legal, porque quando, por exemplo, falo de uma questão fechada agora, se eu coloco ali, por exemplo, o enunciado que eu não falo na clareza da criança, eu avalio se o erro está em mim, eu acho que depois disso, para avaliar eu preciso voltar com essa avaliação para sala de aula, para trabalhar o que é que ficou entendido e o que não, seja questão em aberto, seja questão que eu pedi para exposição de um vídeo de uma forma oral, de um texto, enfim, eu preciso saber se realmente houve compreensão, eu faço esse retorno, a gente faz, a gente é cobrado inclusive da escola fazer esse retorno, porque senão a minha prática, eu estou voltando, me endeusando como se eu fosse a pessoa que elabora tudo 100% legal, mas não dou espaço, para essa escuta mesmo, essa escuta ativa aberta para ver se realmente houve algum entendimento, eu acho que o primeiro é isso, é envolver-se em torno do aluno, eu conhecer de fato com que eu estou lidando, se é o máximo que ele tem ali para me oferecer, precisa assim, fica até pesado, é que ele conseguiu me passar no momento que está sendo avaliado, se eu que estou falhando, seja no enunciado, seja numa comunicação oral do que foi pedido, e esse retorno, acho que o retorno é essencial de tudo, de todas as atividades a gente se propõe a dar retorno se não, não tem entendimento, ah e gosto muito também de fazer com que ele expõe o que é que eles fizeram, eu aprendi também na graduação que ninguém escreve, por exemplo, para não ser lido, a não ser que você escreva um diário que ele é seu e só, você não quer que ninguém leia, no mais você não produz para ficar guardado, você produz para mostrar, então por mais que às vezes eu não tenho entendido, vem cá, me conta, expõe para gente o que

é que você quis dizer, seja essas avaliações que eu te falei que a gente tem mais abertura também de fazer, faço questão, se for texto, se for vídeo, igual a gente produz, de forma oral, que eles apresentem, até estou em débito com algumas apresentações, mas quero, até dia 14 que a gente vai encerrar ali, quero que a gente apresente todos os trabalhos, porque eles gostam, eu faço questão que apresente, mas também não exponho quem não quer apresentar, não quer apresentar não tem problema não, você já me enviou, eu vou ler, o máximo que vai acontecer é eu chegar te perguntar num cantinho e você vai dizer, pode ficar tranquilo, mas acho que é isso. (P7);

Então acho que após avaliar, a gente também tem esse hábito, eu tenho esse hábito às vezes, ou após a correção da avaliação eu volto com essa avaliação para o aluno e mesmo corrigida já com nota eu faço as intervenções do que eles erraram ou, logo após a avaliação, isso eu estou te falando no caso da avaliação escrita, logo após a avaliação, terminou a avaliação, então eu vou recebendo eu já vou verificando, eu faço um comentário geral de algumas coisas que eu observei ali que eles erraram durante a avaliação, ou às vezes mesmo por dificuldade ou por uma falta de atenção, então eu faço dessas duas formas, ou eu faço imediatamente após a avaliação com a turma inteira, pessoal vamos lembrar o que é que ficou faltando aqui, teve gente que errou essa aqui, errou porquê? falo até com outro colega, o que é que é preciso ser feito aqui nessa questão? ou após a correção quando eu entrego a avaliação para todo mundo, eu falo, vamos verificar tal questão? Quem errou essa questão? eu faço dessas duas formas. (P8);

As intervenções, porque não adianta você avaliar, detectar e ficar por isso mesmo, eu gosto de voltar, por exemplo, de um modo geral vai manter o que o menino fez ali, mas ele vai ter oportunidade de chegar em casa e fazer aquela avaliação, não vai ser considerado essa nova nota, mas ele vai ter oportunidade de pensar, porque muitas vezes ele faz ali, por algum motivo, ou por algum descuido ou realmente por não saber, e até essa semana quando eles refizeram a de Português e Matemática foram vários feedbacks nesse sentido sabe: “tia, não acredito que eu errei isso” então assim, eu acho que essa oportunidade de voltar, de rever, porque até na interpretação de enunciados às vezes eles se perdem, então quando eles voltam isso já vai facilitar para uma próxima avaliação, a intervenção nesse sentido, buscar estratégias para que eles refaçam, para que eles tenham a oportunidade de perceber onde eles erraram, e que eles possam mudar isso aí, e como eu já tinha dito também, de passar para ele nessa tranquilidade, que ali realmente é sério, é um momento que precisa que eles façam sozinhos, mas é uma atividade como eles estariam fazendo outra, não criar aquela expectativa, da avaliação. (P9);

Então, eu acho que eu já até falei isso com você, eu preciso verificar qual é a dificuldade, se teve avanço ou se não teve avanço e se teve a dificuldade eu preciso retomar esse conteúdo, porque na verdade esse menino não conseguiu compreender, e a questão toda também, por que ele não conseguiu compreender? Por que eu não consegui passar? Eu me questiono muito, então eu vou procurar outras estratégias porque ninguém aprende de uma forma só, cada um aprende de um jeito, e eu preciso buscar estratégias para que esse menino alcance, para que esse menino chegue, que ele alcance nesse processo de avaliação, porque não é o final, é só uma parte. (P10).

No plano mais genérico todas as docentes expõem cujos efeitos da avaliação incidiriam em retomadas de conteúdos, seguida de reflexão com base nos resultados atingidos pelos aprendizes após a correção, proporcionando devolutivas. Note cujos resultados direcionam-se aos discentes e não ao trabalho pedagógico realizado, exceto P3, P4, P7 e P10, as quais relacionam essa tarefa ao ato de reorientação de práticas e estratégias de ensino, portanto, figuram como indicativos sobre sua própria prática. Quanto às concepções de avaliação de professores, duas perspectivas foram frequentes entre as produções cotejadas no estudo de revisão – vide primeiro capítulo –, uma diz respeito à promoção de melhorias da aprendizagem

e outra indica a expressiva presença da avaliação somativa, um quadro análogo ao apreendido dos relatos, de certo modo (CORREIA; FREIRE, 2010; GUERRA; MACHADO, 2011; MARQUES; NUNES, 2011; PAULA; MOREIRA, 2014; MARINHO et al., 2014; ROLDÃO; FERRO, 2015; FERNANDES, 2016). No entendimento de Santos (2016), apropriar-se de uma relação entre à avaliação somativa e formativa, consiste-se num desafio posto aos professores, porém pode trazer contribuições à aprendizagem (significativa) dos aprendentes.

O depoimento da P7 se sobressai entre aos demais, pois o conteúdo expõe uma pertinente preocupação e compreensão de que um instrumento avaliativo não é capaz de alcançar todos/as os/as aprendizes, considerando a diversidade da natureza humana, mostrando preocupação não só em realizar retomadas, mas tentar compreender se sua prática avaliativa foi capaz de alcançar as dificuldades formativas. Consoante a essa perspectiva mais acurada da depoente, o estudo de Ferreira (2015) revelou uma mudança de entendimento e ações avaliativas ao priorizarem a dimensão formativa, mediante ao acompanhamento e *feedback* das aprendizagens na realização de tarefas, embora não indiquem grandes novidades em relação à estruturação e sistematicidade.

Nessa esteira de perscrutar tendências e eventuais descobertas para o campo da avaliação da aprendizagem, questionamos o que se configuraria numa prática bem-sucedida, vejamos os depoimentos:

É o que eu queria saber, uma das questões que me levou ao mestrado foi buscar uma prática bem-sucedida, então acho que eu não vou poder responder essa sua pergunta, porque para mim o que seria bem sucedido se todos os alunos fossem homogêneos, o que é impossível, que todos tivessem o mesmo conhecimento, que todos aprendessem da mesma maneira, que todos conseguissem aprender, mas não essa é a realidade, a gente trabalha com uma diversidade de alunos com dificuldades diferentes e nem sempre, numa sala tão cheia a gente consegue atender a cada a aluno, então é isso até às vezes que me deixa um pouquinho assim frustrada, por você não ter assim, como atender individualmente cada aluno na sua dificuldade, não sei se você é professora se você leciona, mas eu tenho essa dificuldade sabe assim, então que eu gostaria é isso, melhorar minha prática para atingir o maior número possível de alunos em uma aprendizagem significativa. (P1);

Eu acho que uma prática bem-sucedida assim, que você tem aquele pensamento, a fiz a minha parte, é quando você ver ali que o aluno aprendeu, é quando você vê que o seu objetivo foi alcançado, assim a minha realidade, lá onde eu trabalho, é uma escola assim, que tem muitos alunos assim, como os problemas, então assim, é uma coisa, tem dia que você se sente muito frustrado, tem dia que você fala, nossa, mas eu estou falando, falando, eu estou fazendo, fazendo e não está adiantando nada, mas assim são pequenas conquistas que faz a gente, que dá esse gás para a gente poder continuar, porque quando você vê que aprendeu é uma satisfação muito grande, nesses anos iniciais aí então que é da alfabetização, quando você ver que eles estão lendo, que eles estão compreendendo aquilo que eles estão lendo, aquilo a gente fica feliz demais, é uma satisfação muito grande, então é um trabalho assim, que é apaixonante a cada dia, um dia você fica triste, porque às vezes você vê alguma coisa assim, que não te agrada

muito, mas no outro você já começa de novo e vai mudando o jeito, vai mudando as estratégias, e você vai vendo que eles estão aprendendo, isso aí é bom demais. (P3);

Uma prática bem sucedida, é quando você vê uma resposta dos seus alunos positiva, uma resposta positiva da família, das pessoas da escola, quando você recebe um elogio, porque nem tudo é pelo dinheiro, a gente trabalha, precisa do dinheiro porque você tem que viver, mas uma prática bem sucedida ela é remetida a isso, as coisas positivas que aquilo te traz, a paz que aquilo te causa, não é você trabalhar por simplesmente pelo dinheiro, você trabalha pelo amor, por vocação, acho muito importante a pessoa realmente escolher aquilo que quer, porque professores tem um monte, mas tem gente que não gosta do que faz, faz por fazer, então eu acho que é aí sabe, essa resposta positiva que você tem. (P4);

Tem tanta coisa que eu posso pensar nisso, mas uma prática bem-sucedida hoje em dia é, com o público infantil que a gente trabalha, eu acho que ela tem que ir muito além de resultado de nota sabe, ela tem que pegar esse leque também de um bom resultado do aluno aprender, a questão do aluno gostar de ir para a escola, do aluno se envolver com os estudos, de conseguir, a motivação vem de cada um, mas de conseguir incentivar os seus alunos a quererem estudar, a aprender, eu faço alguns combinados com a turma sabe, em relação, de coisas que foram negativas para mim, falar que não gosta de matérias, eu falo com eles que todas são importantes, então assim, eu acho que dentro do contexto escolar a gente tem que em todas as oportunidades abrir o leque para tudo, tudo é muito importante em uma socialização, a melhora do comportamento de um aluno, o envolvimento da turma, as vezes uma turma que não era muito harmônica, que começa todo mundo a saber fazer seus trabalhos em grupo, então eu acho que isso tudo conta. (P5);

É aquela que eu programo e eu consigo ali dentro daquilo que eu programei, porque eu particularmente eu trabalho muito em cima de programação eu trabalho muito em cima de agenda eu não consigo improvisar, eu não sou boa em improvisar, então eu levo tudo preparado, é quando eu consigo ouvir as crianças de forma assídua, porque eles tem que ouvir, eu sou uma mediadora ali, eu não estou ali para falar, falar, falar, falar, e eles ali, eles não são robzinhos e as crianças hoje em dia elas estão muito participativas, então é a prática, a prática ela se dá de forma que se dá de sucesso para mim de forma que eu consigo passar para eles aquele conhecimento que eu, aquela habilidade, daquele dia, daquele momento, de forma que eles consigam, eu nem vou falar 100%, fica muito difícil você conseguir atingir 100% em um dia, falando em um dia, mas de forma que eu consiga passar para todos da melhor maneira pode ser em linguagens diferentes, de formas diferentes, tudo aquilo que eu preciso, eu consiga dar atenção para todos, consiga passar, olhar de todo mundo, nesse dia aí eu me sinto assim, ufa, hoje foi legal, eu consegui ouvir, eu consegui falar, eu consegui dar atenção e eles conseguiram aprender. (P6);

[...] uma prática bem sucedida é aquela que eu vou realmente dialogar com a minha realidade, a realidade dos alunos, realmente falar e fazer, mostrar o real meu de fato, para que a gente possa conversar mesmo, eu vou trocar conhecimento, informação de forma com que eu aprenda com meu aluno, que o meu aluno aprenda comigo mesmo, pelo menos tentar fazer isso, que eu vou garantir não, mas eu vou tentar fazer isso, vou tentar ser humana o máximo que eu puder, nem sempre a gente vai ter aí, consegui deixar o aluno no foco, sempre tentar, mas buscar ser generosa, quando eu não consegui ter deles o que eu esperava, essa questão de realmente da gente romper esses muros da escola, porque a gente não sabe o que cada um passa, o que cada um vive, combater essa questão de mandar, essa arrogância que muitas vezes a gente tem, a gente acha que sabe tudo, muitas vezes acha que é detentor do saber, que a gente fala e eles escutam, tentar romper com isso, essa questão social também, porque somos seres políticos, não dá para gente fugir disso, não estou falando que eu vou ensinar política na sala de aula não tá, mas realmente emponderar meu aluno tornando-o detentor do conhecimento, para que ele conseguisse deixar de ser alienado, essa questão que a gente vive todos os dias, eu acho que a gente é alienado todo dia para fazer alguma coisa, a gente está tentando manter a gente no padrão

de alguma coisa, então realmente trazer esse ensino de forma com que o aluno tenha essa questão de se empoderar para conseguir romper essa ideologia que domina, a questão do comprometimento meu com o aluno, aí eu passo já para a questão ética, porque a aula tem que ser bem planejada, não adianta chegar com uma aula mais ou menos, empurrar com a barriga, porque aluno nosso percebe e outra, não é favor que eu estou fazendo para nenhum deles, ninguém na sala de aula, a gente aprende isso aqui na escola também, nenhum deles por mais que seja pobre, o que fosse, ninguém aqui está pegando boi, está todo mundo aqui por direito, é direito à educação de qualidade, um professor bem formado, a barriguinha está cheia para poder conseguir ter paciência e estudar, então essa questão de eu me reconhecer enquanto professora para levar um conteúdo de qualidade para sala de aula, tenho que me comprometer com isso, e também essa beleza da educação, acho que a gente não consegue, não pode, não deve desalinhar, porque tem que ser prazeroso, tudo aquilo que não é prazeroso vai dar fadiga na gente, se eu estou com um relacionamento de amizade, não tiver presente na amizade, vai ficar cansativo, vai ficar ruim, ou seja, no relacionamento, vai ficar ruim, vai ficar cansativo, então assim, penso que tudo isso também tem que ser levado em conta, essa beleza, do ensino, da educação, tem que levar para a sala de aula e a parte da questão, dessa forma que envolva a criticidade, mas não é só falar assim, ah, um ensino crítico, o aluno tem que se formar num ensino crítico, crítico a partir de que? o que eu ofereci para ele ser crítico, essa questão da gente realmente conduzir a nossa aula com foco no aluno, com essa autoridade que a gente precisa ter, mas não com autoritarismo, porque ele me vê ali como uma referência e promover o ensino-aprendizagem de forma que ele consiga refletir a respeito do que está sendo passado, para aí sim, a partir daquela reflexão ele vai ter um ponto de vista mais crítico em cima de qualquer assunto, seja na questão conteudista ou outras questões que a gente levar para sala de aula, eu acho que isso tudo envolve e claro, não vou esquecer parte nossa, professor, parte exclusiva nossa, e formação continuada, eu acho que precisa estar ali ativa. (P7);

Eu acho que a gente precisa atualmente, no quadro que nós temos hoje, pós pandemia, que a escola já está quase voltando a sua totalidade a sua normalidade, eu acho que os meninos não aguentam mais aquela leitura feita pelo professor, você vai abrir, eu falo que assim, giz e cuspe não dá mais, eu acho que a gente precisa criar práticas que atinjam os meninos de forma simples e rápida, porque o mundo está muito rápido, eles não tem o hábito que nós tínhamos de assentar, fazer leitura, então eu acho que nós temos que valorizar práticas, atividades que são práticas, que são realidades, que estão próximas do meu aluno, conversar sobre isso com eles, porque eles hoje em dia, eles têm muito conhecimento, porque qualquer coisa que se quer saber eles jogam no Google, a gente precisa mostrar para esses alunos que nem tudo que está no Google é verdadeiro, mas que o Google é uma importante fonte de pesquisa, e não de cópia de resposta, porque a tendência que os nossos alunos têm é de copiar as respostas, então a gente tem que ensinar a pesquisar, as nossas aulas precisam ser mais dinâmicas e diretas ao objetivo que nós pretendemos tá, então eu vejo que assim, aulas práticas, diretas, pesquisas, mas que eles sejam os autores de todo o processo, eles precisam, nós continuamos enquanto os professores como condutores que vão levar os alunos a essa pesquisa, mas eu acho que a pandemia também veio e nos ensinou isso, que eles precisam ser autores do processo, mas de forma prazerosa, porque senão a tendência que os nossos alunos estão tendo, é de ir lá mesmo buscar a resposta, e aí quando se busca resposta não se constrói conhecimento, informação eles vão ter em qualquer lugar, qualquer momento, construir conhecimento é diferente de adquirir informações tá. (P8);

Primeira coisa que eu acho, são as relações afetivas, a Pedagogia do amor, eu acho que tem que ter empatia, tem que ter afetividade, o aluno eu acho que quando ele se sente querido, bem-vindo, amado ali, eu acho que as coisas fluem muito mais fácil, questão de atenção, questão de relacionamento, questão de disciplina, a gente consegue muito mais com o nosso aluno, então como que a gente não vai conseguir também para aprendizado, eu acho que no ambiente tranquilo, um ambiente onde ele se sente querido, o aprendizado ele acontece com muito mais facilidade, então para mim seria fundamental. (P9);

Aí, posso te falar, é o que eu falo com eles, ensinar, ser compreendida naquilo que a gente ensina e eles aprenderem, o que torna uma prática bem-sucedida é fazer com que os meus alunos não aprendem só por causa da escola, mas é quando, por exemplo, nós estávamos trabalhando sobre o processo migratório, migração, aí eu trouxe algo que era muito real aqui da cidade, ou melhor, no conteúdo de geografia estava falando sobre os Venezuelanos e, para eu abordar essa questão eu trouxe que era, assim, que é fato aqui na cidade, e aí conversei, nós fizemos pesquisas, observamos, e um certo dia o meu aluno falou assim, “Tia, o conteúdo que a gente está trabalhando sobre o que aconteceu na Venezuela, olha tia, eu vi isso hoje em Barbacena, vi no jornal, eles estão aqui.” Então isso é muito bom, eu estou trabalhando com a biblioteca itinerante com eles, é um projeto, então eles conversam isso, para mim, a melhor resposta que eu tenho é quando esse aprendizado sai da sala, da turma, daquela sala e vai além, vai no dia a dia, eles vão utilizar, isso para mim é um aprendizado efetivo, por que está envolvendo o dia a dia deles então eles aprenderam entendeu? Eles não aprenderam para fazer uma prova, eles aprenderam, eu não sei qual termo que a gente usa, mas interiorizaram aquele conhecimento para utilizar na prática deles do dia a dia. (P10).

Dentre as definições oferecidas pelas professoras, há quem diga se tratar de uma prática bem-sucedida aquela que consiga alcançar a aprendizagem de todos os/as aprendizes, de acordo com a (P1); quando ocorre uma resposta positiva quanto ao trabalho docente conforme (P4); outras destacam o ideal do desenvolvimento integral do aluno, para além da sala de aula, consoante aos relatos das (P5; P7; P10); quando consegue cumprir sua programação, segundo a (P6); aquela que supera os métodos tradicionais de ensino, em concordância com a (P8); e, quando a prática está ligada a afetividade (P9). Repare na pluralidade de pontos de vistas, alguns idílicos e evasivos, vale dizer. Consideramos, pois, como uma prática avaliativa exitosa aquela na qual se consiga mobilizar múltiplos objetivos em relação à promoção das múltiplas aprendizagens e o aprimoramento do trabalho docente, sobrepujando a ideia classificatória ou protocolar, à semelhança da ponderação da estudiosa Hoffman (2018a, p. 50-51):

Muitas vezes, tende-se a considerar determinados procedimentos exitosos e válidos pelo fato de terem sido cumpridos conforme o previsto ou pela satisfação e envolvimento dos alunos, mas não se atenta à necessária articulação entre o que o professor ensina ou propõe e o que o aluno aprende ou deseja e necessita aprender.

No entanto, ao serem questionadas e conseqüentemente provocadas a refletirem sobre o que haveria de ser uma prática bem-sucedida, foram consultadas se ao longo do decurso profissional empreenderam práticas avaliativas cujas consideraram exitosas. Por efeito expuseram suas descrições:

Então eu não sei se seria uma prática avaliativa, mas como te falei, como nós temos que seguir os protocolos, eu tento aproveitar esse protocolo, então como a gente tem que aplicar as nossas avaliações eu gosto muito de fazer as revisões dessas avaliações, porque eu acho assim que o aluno ele consegue fixar mais aquela questão que ele errou do que aquele acertou, então quando a gente volta naquela questão, ver com ele o porquê do erro, e mostra para ele, ele consegue

fixar mais sabe, a aprendizagem, não sei se seria uma prática assim significativa, mas eu acho para mim, eu gosto muito do resultado sabe. (P1);

Eu acho que não, ou talvez fiz e não sabia que estava dentro da avaliação assim, o que eu fiz assim, não foi nada nem “Hã”, não foi não, primeiro porque a gente estava, na pandemia, então quando voltou agora o presencial que realmente de fato eu percebi que a turma não estava sabendo, porque quando estava online eu percebi assim, nossa eles não sabem a multiplicação, não sabem a divisão, mas eu pensava que era assim, uma dificuldade ali, uma coisa ali ou outra, mas aí quando voltou o presencial, que eles voltaram a fazer avaliação na escola, que eu comecei a olhar caderno, aí que eu vi que não, que de fato eles não sabem mesmo, não é uma coisinha ali, é não sabem armar conta, não sabe nada mesmo, é como se nunca tivessem visto, então, aí o que eu comecei a fazer, a partir dessa avaliação, foi fazer bingo da multiplicação, foi é, fazer meio que brincadeiras mesmo, assim um bingo, um campeonato, para um soletrando, para a questão da ortografia, da escrita, é momentos de leitura, de compartilhar leitura, trabalhar também essa questão da oralidade e da interpretação, foi mais essas atividades assim, não foi nada muito, muito além, até pela questão, de tempo, de tudo que tem que cumprir, mas eu fico toda hora pensando, o que eu posso fazer, só que é tanta coisa para a gente dar conta, que tem hora que não dá, mas eu fico pensando ainda, mas não fiz nada além disso, o que eu fiz assim, que saiu um pouquinho do livro e tudo foi essa questão mesmo, de bingo, de campeonato das operações, para eles irem respondendo aí dava um brinde também, para incentivar, no mais, só mesmo, a partir dessa, observação de que eles ainda não consolidaram esses saberes. (P2);

Então os modelos de avaliação que eu acho que funciona mais é esses modelos assim, oralmente sabe, nessas práticas diárias mesmo, eu acho que esse modelo aí do papel acho que não, não funciona muito bem não, mas é uma coisa que a gente tem que aplicar, não tem jeito. (P3);

Esse projeto que eu apliquei sobre os valores foi uma prática muito positiva, eu já estou até pensando na professora, porque, o que que ela observou com esse projeto que a gente aplicou, os alunos muito indisciplinados, de quarta série, você vai fazer um projeto falando todos os valores, no final você faz uma culminância daquilo, a professora ser capaz de chegar perto de você e falar semana que vem eles não vão me querer, porque alguma coisa de bom a gente passou para eles, e eu ainda comentei com as meninas na época, eu falei, o melhor trabalho que a gente fez foi esse, porque você viu um retorno, os alunos podem até não ter aprendido nada, que eu acho que aprenderam, porque a professora aprendeu, se ela é uma pessoa que ela estava na zona de conforto dela, ela teve que se mexer para chamar atenção dos alunos dela na semana seguinte, o que que ela fez eu não sei, nunca mais estive com ela, mas ela teve que ser se mexer de alguma forma, então é isso aí, acho que não sei, sabe que eu fiquei até curiosa. (P4);

Olha o que tem dado muito certo para mim, eu vou te falar de uma experiência, a última que eu tive, já vi quando você faz uma coisa e você não espera que vai ficar tão grandioso e fica, eu trabalhei com um livro, o mistério em pedralite, eu trabalhei o tema da poluição dos rios e mares, e daí o livro ela era tão assim, tão bacana, que tinha um trabalho final de arte, que era para fazer, que era pintar pedras, e aí o autor do livro, eu achei no Youtube, um vídeo que ele chama as crianças para pintas as pedras, e daí eu falei assim, eu vou pegar esse vídeo e eu vou colocar, porque ele fez de uma forma geral para quem fosse ler o livro, e como ele é da mesma editora da escola que eu trabalho, a EDB, o sistema de ensino, então ele fez geral para EDB, aí eu peguei isso, afunilei para as crianças, coloquei o link lá dentro da proposta das atividades como se ele estivesse dando um recadinho para nós, para desenvolver esse trabalho, e daí, nossa eu tive um envolvimento tão geral da turma, que assistiu ao vídeo dele, e assim, eles fizeram esse trabalho, não só da leitura do livro, mas fizeram também o trabalho da arte junto com o livro, e se envolveram, e souberam contar a história, e trouxeram essa parte, das pedras pintadas, a gente fez lá uma exposição, então partiu muito deles, foi uma minha que assim, eu falei, será que eles vão gostar disso mesmo, pintar pedra e não sei o que, mas para eles teve todo um significado, porque o autor, o ilustrador da obra fez, eles gostaram muito do tema que trabalhou, aprenderam

muito sobre poluição, reciclar o livro, a gente fez essa troca na sala, finalizamos com o trabalho de arte, então as vezes uma coisa que para nós adultos pode parecer bobo, a criança para ela, é a coisa mais linda, maravilhosa e eles aprendem desse jeito, então na hora de expor eles souberam contar, fizeram recontagem da história, foi muito legal, algo que eu não esperava porque não, igual eu te disse, estou me acostumando com essa parte lúdica do quarto ano e eu achava que isso não era aprendido, quer dizer, o que eu aprendi anteriormente, aprendido era só o que a gente via em prova e agora eu vejo que não, eu vejo que tem possibilidade de ser algo mais atrativo sim, que as crianças gostam de participar, isso para mim é avaliar, porque eu vi que eles aprenderam muito sobre o tema. (P5);

Olha, olhando mais assim atualmente, que é onde nós usamos muitos recursos, que eu falo que pós pandemia vai ter o ensino antes pandemia e pós pandemia, ele não vai ser o mesmo mais, hoje em dia a gente utiliza muito mais recursos do que utilizávamos anteriormente, eu por exemplo, quando falava em computador, em slide, eu tremia porque eu não sabia fazer essas coisas, hoje é tranquilo, eu monto um slide aqui agora de forma tranquila para levar para os meninos amanhã, com imagem mexendo, esse trem tudo, tem uma metodologia que eu utilizei que eu gosto muito, é no caso é essa, esses cálculos mentais que eu levo, os meninos gostam muito e é uma metodologia de avaliação que os meninos não sentem que é avaliação, que faz meio que em forma de brincadeira, e você está avaliando ali, estou com um papelzinho com nome de todo mundo, ah, fulano, dezena, ah ciclano, leitura silabada, então eu consigo ali anotar individualmente tá, nessa avaliação para mim é muito válida e é muito bacana. (P6);

Aí a gente tem muitos exemplos, mas assim, eu vou trazer para nossa realidade, do que a gente viveu com essa pandemia, a gente ficou aí voltado muito para tela, tela o tempo todo, desgastante, ruim, era difícil para as crianças, então eu penso assim, quando a gente retornou, foi retornando aos poucos, os meninos estavam muito envolvido com essa tecnologia, e é difícil mesmo desde pequenininho você colocar uma criança exposta na tela que tudo é imediato, qualquer clique você está em outra coisa, em questão chamativa, é difícil de chegar na sala para pegar um livro, um caderno e fazer a criança focar ali, isso sem dúvida foi um desafio muito grande para gente, então eu acho que assim, eu tentei, não só eu, a nossa equipe, se envolver com o que eles tinham vivido, a gente não vai fazer esse desligamento da noite para o dia sabe, essa questão da tela, então a gente tentou trabalhar o que a gente viveu da realidade deles, ninguém vai sair da tela assim automaticamente, igual por exemplo, a gente teve acesso a uma biblioteca virtual que tinha muitos livros, em vários cliques aqui eles tinham muitos livros, tem ainda, então eu estava assim, muito envolvida com isso porque era na tela, tem mãe que falava, mas ele não quer sair da tela, então vamos utilizar a tela de forma que a gente tem aí também consciência daquilo que a gente está fazendo, então tentei trabalhar utilizando a tecnologia voltada para o real do que eles estavam vivendo, não só porque eles estavam na tela, mas a gente não consegue fugir muito disso hoje, não é só disso que vive, claro, mas vou iniciar puxando por aí, a gente teve o corte deles em sala de aula e de repente o que é que a gente vai fazer, vai só pedir para sentar, anotar o que a gente está falando? Não, então eu tentei, a gente tentou puxar muito também a questão de tecnologias para produção de sala de aula, de qualquer trabalho que fosse envolvendo a tecnologia e isso deu muito certo, deu muito certo, igual te falei a gente trabalhou com muita produção de vídeo, trabalhava a questão oral, a organização de ideias, mas de forma que eles estivessem produzindo vídeo sabe, e questões depois de apresentar isso, a gente trabalhou com muitas plataformas, como produzir desenho na plataforma, por exemplo, jamboard, que todo professor deve ter usado, mas que fez diferença para eles porque eles não sabiam usar, eles estavam conectado só em mil e outras coisas, a gente aproveitou toda essa tecnologia para trazer para a gente questões de assim, acho que a gente pegou muito essa questão da tecnologia para puxar a produção, mostrar que não era só aquilo ali que estava, aquela coisa fadigada, porque ficou cansativo, estava muito na tela, mas em questão de quê? ou muito jogos, que era, que prende até rápido a atenção, você se desfoca rapidamente, e ou as nossas aulas, que deve estava muito chato, difícil para gente adulto em frente tela, imagina criança, então que a gente tentou fazer muito, eu acho que assim, uma prática, é a questão de dar essa oportunidade

de eles tralharem no real do que eles estavam vivendo, a tecnologia nesse momento, te dando um exemplo, mas no mais eu acho que as práticas assim, que sempre dão muito certo é a questão de produzir e ser ouvido, ninguém produz, ninguém escreve só para ficar guardado na gaveta ou no caderno, a gente escreve para ser ouvido, a gente faz para ser visto, então as atividades sempre que eu fiz de texto, ou sei lá, texto no geral, história em quadrinhos, produção de personagem, de conto, eu sempre trago as crianças para apresentação, sempre, então acho que o que dá mais certo é isso e estava sendo assim, uma semana de produção, uma semana de exposição, duas de exposição, porque assim, uma aula, um dia, não dá tempo de apresentar todo mundo, todo mundo quer falar, então eu acho que deu muito certo foi isso, o produzir e ser ouvido, eles gostam muito disso. (P7);

As práticas bem-sucedidas eu acredito que foram as atividades que foram práticas, a mão na massa, então quando eu tinha que fazer um estudo de caso, conhecer aquele aluno, ofertar atividades para ele e formatizar essa teoria toda em prática, essa forma de avaliar para mim foi muito mais válida do que quando eu simplesmente peguei um livro e fiquei lendo, lendo, lendo, lendo ou fui lá naquela provinha e registrei as informações todas dos conceitos, o que era conceitual, então eu acho que o que é vivido e o que é realizado tem muito mais valor, agrega muito mais ao ser humano, do que quando é apenas conceitual, formação de conceitos. (P8);

Aí tem tantas, assim no dia a dia, assim é difícil, porque, assim tem plantas, olha só menina, nesse sentido assim, de modéstia não, eu falo que a gente faz tantas coisas e que a gente tem retorno positivo, mas eu acho que aquelas que são mais relacionadas ao lúdico, elas trazem um resultado mais fidedigno porque a criança se solta, então ela está ali naquele momento livre de qualquer tensão, de qualquer pressão e eu acho que aí ela mostra realmente o que ela sabe, o que ela é, porque quando você sabe que está sendo avaliado você fica mais restrito, fica medindo, fica ponderando e no lúdico eu acho que isso aí é mais livre, mais leve, acho que as atividades lúdicas trazem mais esse resultado. (P9);

Olha, eu tenho várias, a gente fez muitas coisas, tem muitas coisas que a gente tem observado assim, deixa eu tentar lembrar algumas aqui, nós fizemos um trabalho com literatura, então, para eles produzirem textos, produção de textos, eu fico muito incomodada da questão só produzir textos, ah, eu lançar um tema, eles produzirem, e eu ficar lá vendo a organização da estrutura do texto, ortografia, a pontuação, essas coisas toda, então eu penso que tem que ter um trabalho literário também para que eles possam ter base para poder produzirem, aí o que nós fizemos, eu fiz assim, conversei eles, nós estamos fazendo um trabalho com literatura infantil e os livros, eles gostam muito de ler na biblioteca e, eu pedi para que eles verificassem, primeiro eu pedi para eles verificar quantos livros eles tinham deles mesmos em casa, e eles foram lá, alguns falaram assim, “tia, eu tenho tal” e desses livros quantos eles leram, aí uns falaram “tia, eu li 10” outros “tia, eu só li dois” outros tinham muitos e leram todos enfim, passou por essa etapa eu já descobri o meu leitor, os meus alunos, se eles são leitores ou não, aí descobri e tal, isso foi no início, porque agora eles estão bem desenvolvidos, no início do ano, aí o que nós fizemos, eu coloquei para eles assim, qual foi o livro que você mais gostou de ler? Depois dessas etapas, fizemos levantamento desses dados, colocamos em uma planilha, fizemos isso, eu fiz uma atividade interdisciplinar porque eu coloquei também matemática, aí fizemos, colocamos tudo bonitinho, agora qual o livro que você mais gostou? Aí eles falaram, “tia, eu gostei desse, gostei daquele” aí ta, se esse livro fosse uma obra de arte, como você representaria? Eles começaram a falar da história do livro que eles leram, aí eles falaram, conversaram, e eles representaram em desenho, aí depois que eles representaram em desenho, agora que você representou em desenho, vamos produzir um texto? A partir do livro que você leu? Aí eles produziram um texto, gente, foram textos excelentes, textos excelentes que eles fizeram sabe, então eu vi que isso foi o início, porque eu precisava observar esses meninos para saber como eles eram, eu gostei dessa avaliação, nas atividades que eu faço em aula também, quando eu vou lançar algum conteúdo, eu sempre trabalho com algumas metodologias ativas, em história eu fiz uma sala invertida, sala de aula invertida, o que eu fiz? Eu enviei os conteúdos para que eles estudassem em casa, vídeos

para que eles viessem esses vídeos em casa, e depois quando retornasse a aula de história, o que nós íamos fazer? Nós fizemos uma roda e eles começaram a falar, dar aula, eu brinquei com eles assim, “olha, a tia vai só mediar, mas vocês hoje vão dar aula” e eles trabalharam sobre os povos indígenas, e eu acho uma coisa tão assim maravilhosa que eles, assim quando eu comecei o conteúdo eles falavam, usavam o termo “índios” e hoje a gente não usa o termo “índios” e sim “indígenas” e eles falam, e com todas as pesquisas que eles fizeram e deram, trouxeram esse retorno na sala de aula invertida eles falaram, “tia, a gente chama de indígena, mas um índio chamar o outro de índio eles podem, porque isso aí não é preconceito, eles fazem parte da mesma tribo”, isso aí eles pesquisaram e é verdade, então eu vi que eles construíram esse conhecimento, e chamam de “indígenas”, conhecem a história do processo de colonização, conhecem a história do processo da chegada dos portugueses, que não foi um descobrimento, foi um achado, e isso em sala de aula invertida também foi muito bom, eu uso muitas estratégias, metodologias para poder alcançar o objetivo nessa questão da avaliação com eles entendeu. (P10).

De acordo com as professoras, as práticas bem-sucedidas realizadas se limitaram à realização de atividades em formato de jogos e brincadeiras, ou no limite projetos sejam de leitura e/ou outra temática gerando uma culminância de conteúdos, sejam atividades prosaicas, com algum diferencial em relação ao livro, segundo elas. Diferindo, em alguma escala, o relato da P1 expondo cujo simples ato de incluir ao seu processo avaliativo a revisão configurar-se-ia como uma prática bem-sucedida, algo esperado de um processo avaliativo, curiosamente. Quiçá, pela confusão já declarada entre exame e avaliação, por ela expostas em questões anteriores. Um estranhamento ainda mais profundo quando a aplicação oral figura como uma prática bem-sucedida, de acordo com a P3.

Não encontramos sequer elementos ou práticas avaliativas retratadas pela literatura indicada no primeiro capítulo, sendo oportuno recapitular algumas. O portfólio, aparecendo nas diversas etapas de ensino e disciplinas, como instrumento que permite uma avaliação formativa e somativa em Matemática (BONA; BASSO, 2013), igualmente como viável para ensino-aprendizagem em Ciências (DO NASCIMENTO; RÔÇAS, 2015), de igual modo enquanto importante instrumento avaliativo para professores na área da formação profissional (SILVA et al., 2011) e em Educação Física, haja vista facultar cujo processo de ensino e avaliação fossem reelaborados entre teoria e prática, com destaque ao fato de que seu uso demanda condições adequadas para ser implementado em aulas (DE MELO et al., 2010). Na área de Português, segundo Suassuna (2012), torna-se imprescindível uma expansão da proposta metodológica e urgente entremeio da avaliação processual, formativa e inclusiva, enfatizando formas de avaliação da compreensão leitora (OLIVEIRA et al., 2016). Seguindo essa linha, uma autora já citada, todavia em outro trabalho, sinaliza à questão da escrita incorrer em procedimentos pontuais, com isso obliterar a reflexão e conseqüentemente uma melhoria de aprendizagem (SUASSUNA, 2017).

No contexto da pedagogia universitária desenvolvida no curso de Educação Física, o emprego de instrumentos diversificado como: registros, diários, fichas individualizadas demonstram-se auspiciosos para se pensar o ato avaliativo (ALVES, 2016; DOS SANTOS; MAXIMIANO, 2013; SANTOS et al., 2014; DOS SANTOS et al., 2015; DOS SANTOS et al., 2019). À escrita autopoética, além disso, se mostrou uma possibilidade alvissareira de prática avaliativa (ESCUADERO; NEIRA, 2011).

Ademais os mapas conceituais figuram como recurso promissor para as experiências avaliativas, dado que em razão de sua estruturação e reestruturação, manifestam-se conflitos, problemas, dificuldades, erros que poderão ser analisados, confrontados, discutidos, explorados, apresentando-se como espaços de avanços, superações e até mesmo autorregulações (SOUZA; BORUCHOVITCH, 2010; CASALE et al., 2011; LOPES; DE SOUZA, 2016). De igual modo a autoavaliação revela-se como instrumento o qual permite dimensões formativas de avaliação interessantes (MENDES et al., 2015; TERRÂSECA, 2016). Conquanto, a pesquisa de campo desenvolvida por Silva et al. (2019) – no contexto da Educação Superior – constatou cujos docentes pesquisados não estão tendo experiências formativas que inspirem o uso da autoavaliação em suas práticas profissionais cotidianas. Já Carvalho e Correia (2018), no que concerne ao emprego da autoavaliação e seu impacto ao nível da prestação de serviço educativo, situam-na como uma das ações desenvolvidas como respostas a avaliações externas de escolas.

No Ensino Superior, a “Prova em fases” despontou na qualidade de instrumento alvissareiro para o ensino numa disciplina de Cálculo Diferencial e Integral, já que permite tanto professores quanto alunos regularem seu processo de ensino aprendizagem (MENDES; BURIASCO, 2018). Em conformidade ao anotado por Oliveira e Stein (2018), o teste, quando usado como parte do processo de aprendizagem e não como fim revela inúmeros benefícios para a aprendizagem. Porém, em Matemática, com a utilização de um recurso avaliativo também denominado “prova em fases”, conquanto com uma proposta organizativa diferenciada, os aprendizes revelaram que embora houvesse um design diferente da “prova escrita” ela ainda carregava uma visão tradicional (TREVISAN; BURIASCO, 2016).

Não nos parece cuja ausência de contato com a literatura possa ter depauperado a visão, conseqüentemente as experiências das depoentes e, embora desenvolvam a utilização do portfólio -fato observado em alguns momentos, principalmente nos depoimentos da P9 - um instrumento apontado pela literatura como alvissareiro para o desenvolvimento da avaliação (BONA; BASSO, 2013; DO NASCIMENTO; RÔÇAS, 2015; SILVA et al., 2011; DE MELO

et al., 2010), nenhuma delas o citam como uma prática bem-sucedida, o que nos aponta para janela de falta de entendimento mais elaborado, tanto para avaliação quanto para as experiências bem-sucedidas.

Na continuidade das entrevistas foram indagadas sobre quais eram, em sua prática pedagógica, os principais desafios para praticar a avaliação da aprendizagem. As respostas foram as seguintes:

Como eu te falei, um dos meus desafios é a gente ter uma turma muito heterogênea, com diferentes aprendizagens, diferentes níveis de aprendizagem, então hoje a nossa, infelizmente a gente tem assim, na nossa realidade de prática escolar, alunos ainda que não sabem ler, e eu leciono para uma turma complementar, já não é mais uma turma de alfabetização, e muitas das vezes você tem que alfabetizar um aluno de ciclo complementar, então esses são uns dos desafios sabe. (P1);

[...] nosso desafio como professor para avaliar é o tanto de cobrança que a gente tem, o tanto de coisa que a gente tem que cumprir, que a gente tem que fazer, então as vezes até sem querer, sem perceber, a gente deixa a desejar em umas coisas que são tão importantes porque tem outras ali que você tem que dar conta, então as vezes você, igual por exemplo, a gente tem que dar conta de acabar a apostila, porque o pai pagou então a gente tem acabar a apostila, então as vezes nessa pressa de acabar a apostila a gente esquece de parar uma aula e falar assim, não, vamos rever a prova juntos, vamos ver o que a gente teve dúvida, mas eu sempre tento fazer isso, as vezes eu não consigo, então as vezes infelizmente assim, passou! Ah, fez passou, mas eu sempre tento, principalmente quando é uma questão, principalmente português e matemática, que eu vejo que nossa, foram muito ruins, aí eu volto, após a avaliação e vejo tudo com eles. (P2);

Então os desafios, eu acho que é mais é isso mesmo, essa questão assim, desse modelo engessado de educação, que a gente não consegue assim mudar, então acho que é isso aí, é o principal desafio, é claro que quando você está ali no seu momento com os alunos, você não precisa de estar ali seguindo esse tradicionalismos, você dá ali a sua aula do jeito que você, lá onde eu trabalho a gente tem essa abertura, a gente segue o conteúdo, a gente durante o ano a gente tem que dar conta ali daquele conteúdo, conteúdo do primeiro, conteúdo do segundo, do terceiro, a gente tem que dar, tem que seguir aquele cronograma, mas o modo como você vai desenvolver aí é com você, o modo como você vai aplicar aquilo em sala de aula aí é você que decide, se você vai dar uma aula prática, se você vai usar o quadro, se você vai passar um vídeo, isso aí é você que decide, então lá onde eu trabalho a gente tem assim, essa abertura, para ensinar, para aplicar aquilo ali em sala de aula da maneira que achar melhor. (P3);

A elaboração de questão é complicada, porque você não pode dar um duplo entendimento para seu aluno sabe, porque se você dá um duplo entendimento para ele, você se enbana todo entendeu, eu ainda tenho uma dificuldade na elaboração de provas, principalmente pela pouca prática, no entanto que na escola nova que eu estou eu ainda não é elaborei nenhuma prova, eu ainda estou nessa fase de aprendizagem, então como as professoras que elaboram as provas, tem questões que elas colocam que eu fico na dúvida, às vezes eu, eu peço para elas me esclarecerem, inclusive teve uma prova que eu apliquei sexta-feira, que na quinta-feira à noite eu pedi, me ajuda nas opções de resposta porque a minha cabeça não está entendendo essa pergunta que você fez, e eu estou preocupada na hora que eles me pedirem uma ajuda eu não saber esclarecer para eles, e na hora de dar a bendita de nota eu não poder considerar, aí ela me explicou o que era, então eu acho isso bem desafiador sabe, elaboração de questões ela não é muito fácil não,

para fazer prova é muito fácil, não é não, você tem que pensar, e a prova lá é bem diversificada, tem questões abertas, questões de marcar x, algum, algum jeitinho ali de botar o aluno para pensar, e às vezes ele não pensa da maneira que que é para ser pensado, então eu acho meio desafiador sim. (P4);

O desafio de se fazer uma atividade avaliativa, a gente se esbarra em várias coisas sabe, a gente se esbarra até mesmo na questão assim, do que que a gente vai querer com aquilo, a questão do, por estar em uma escola particular, eu vou ter que ser sincera, a questão de um bom desempenho do aluno, então a gente se preocupa com essas coisas quando você vai colocar uma prova, o que você vai cobrar ali, porque ali vai estar o seu retrato também do que foi trabalhado, porque o insucesso do aluno é o seu também, então tem toda essa preocupação, então o que é que a gente faz quando vai elaborar uma avaliação é tentar mesclar os tipos de questão, as questões que a gente coloca ali elas devem ter mais ou menos uns três níveis, fácil, médio e difícil, para a gente poder diagnosticar mesmo o que é que o aluno aprendeu, nessas mesmas proporções, fácil, médio e difícil, então tem questão que vai ser mais tranquila, tem umas que tem que puxar mais, tem umas que só quem está no nível já mais acima que vai conseguir, então eu tenho essa preocupação quando eu vou fazer uma avaliação, para não ficar uma avaliação nem muito fácil e nem muito difícil. (P5);

Eu não posso dizer que desafios, a gente tem olha, hoje em dia, a gente tem o Google, que é uma arma que quem sabe usar está no céu, tem acesso a qualquer tipo de informação, então sinceramente, só se eu não quiser, desafio hoje é se eu não quiser, porque se eu quiser eu faço qualquer coisa, eu consigo levar qualquer coisa, qualquer conteúdo de forma rica para meus alunos, então hoje em dia eu acho que a gente sabendo usar, tendo uma ferramenta bacana na mão e tendo boa vontade eu acho que não tem grandes, a prática pedagógica, na sala de aula aí é outra coisa, mas na prática pedagógica quando a gente está trabalhando com uma equipe bacana, quando você tem um apoio, quando você tem boa vontade e sabe utilizar o Google, o Google que é uma arma violenta que a gente tem na mão, a gente não encontra muito desafio não, basta querer. (P6);

Questão de nota é a mais chata porque ali se o menino errar, por exemplo, nas questões fechadas, errado está errado e vai ficar, a gente não volta atrás, mas essa questão da gente poder reavaliar no sentido de trocar o que está ali, porque às vezes é o esquecimento, sei lá, o dia realmente não estava legal para criança, não dormiu bem, ou nervosismo, a gente teve a primeira avaliação deve ter uns quinze, vinte dias, de língua portuguesa, e quando eu coloquei as crianças para escreverem parte da argumentação, vou te falar, ainda mais na parte da escrita eles não, pelo que ele tem retorno, do comum deles, estava abaixo do esperado, por causa que foi a primeira vez na escola, longe dos pais, a gente entende isso, mas aí você não pode voltar atrás e isso eu acho que é um obstáculo sabe, isso eu acho que é ruim, as vezes você conversa com a criança ali naquela prova, essa padrão que eu estou te falando, que eles precisa para obter essa nota, essa tradicional, você não pode voltar atrás, as questões abertas eu dei muita liberdade para isso, eu expliquei, eu falo com ele sempre que eu não sou juiz de nada, então a hora que eles decidirem, hora que eu entrego a avaliação, eles têm oportunidade de olhar, avaliar se eu não compreendi o que eles quiseram dizer, mas tem que me dar um retorno, tia eu quis dizer isso e você não entendeu, aí sim, e eu não tenho problema em mudar a nota, agora questão que está fechada, não tem jeito, está ali marcada, tia na hora eu esqueci, a gente vê sabe, que às vezes foi só mesmo nervosismo diante de estar sozinha na escola a primeira vez, retornou a escola um ano e sete meses depois, eu estou te falando pelo o que eu estou vivendo agora, realidade agora, e que a criança não, aí é um pouco, é triste, é triste sabe, porque na hora que você vai fazer correção eles te dão um retorno assim, pessoal como é que é isso aqui? é isso, então, o que é que vocês arrumaram? mas eu sei o que eles arrumaram, fica inseguro, está nervoso, não dormiu bem, sei lá, ou esqueceu mesmo, ou não estudou mesmo, a gente entende, mas eu acho que isso é um dificultador, a gente não pode voltar atrás quando é, por exemplo, são as questões fechadas, não tem essa, o que está feito ali, você tem duas horas, uma hora e quarenta de prova, é aquilo ali,

deu, deu, não deu, eu acho que dificulta a gente muito, a gente até corrigi depois, você dá um retorno, mas não pode voltar atrás. (P7);

Eu acho que o nosso tempo, organizar o nosso tempo para fazer essa avaliação, criar aí essas estratégias que nem sempre o professor consegue criar porque demora, porque imagina você, quando você faz uma avaliação escrita, você tem que levar em consideração o que você trabalhou em sala de aula, então eu acho que o tempo hábil, a forma como essas questões são abordadas e criar às vezes um gráfico para organizar essa avaliação, eu acho que é o que é mais difícil, é o que deveria ocorrer, mas é o que eu acho que é mais difícil, é estar criando essas estratégias para avaliar bem e conceituar essas estratégias aí dentro do tempo que nós temos, entre planejar e executar tudo que a gente às vezes imagina. (P8);

Então, aí olha só, essas que são as que eu acredito que funcionam mais, o maior problema que a gente encontra com relação a elas é a grande demanda de conteúdos, porque muitas vezes você tem que dar conta, tem que dar conta do livro, tem que dar conta do conteúdo, tem que dar conta de tantas outras coisas, e aí você acaba tendo que cair um pouquinho mais lá no tradicional em função desse tempo, pouco tempo, muita demanda, e o lúdico que é o que eu acho que dá tão certo nem sempre é possível, nem sempre sobra muito tempo para ele sabe, porque toma tempo, é uma coisa que você tem que preparar mais, uma coisa que os meninos se envolvem mais, então dispersa, soltam e aí rende, o tempo nossa, meu deus, inclusive acho muito interessante é que quando essas atividades ocorrem assim, eles são assim, mas já acabou, para a gente ver o quão prazerosas são, e eu acho que posso pontuar como maior problema assim, relacionado a isso, é realmente a grande demanda de conteúdos para o pouco tempo que nós temos. Mais um problema que eu vejo é isso, que você tem que avançar com um e os outros estarem ali a quem, é onde ela tem que ser, realmente em alguns momentos ela vai ser unificada, mas ela precisa também ser vista de forma individual, aplicada de forma individual. (P9);

Olha o desafio eu penso que é dar continuidade a essa formação porque a gente tem tanta coisa, tantas demandas, é ter tempo para continuar estudando, é isso aí, na minha prática eu preciso ter tempo, eu preciso ter um tempo para continuar a minha formação, ela não para, mas eu preciso desse tempo, esse tempo para essa formação continuada entendeu, eu preciso ter, isso aí, tempo para dar continuidade a formação e essas demandas que a gente tem fora sabe, são muitas coisas, eu precisaria focar mais na questão desse processo, só que a gente é tão unilateral que a gente tem que olhar para tantas coisas, assim, multilateral tem que olhar para tantas coisas sabe, e é complicado porque você tem que ter um olhar para todos, no sentido das demandas que tem e, você precisa se especializar também para poder ter um olhar diferenciado no processo de avaliação. (P10).

Para as docentes os principais desafios para se praticar a avaliação em sua prática pedagógica são a demanda de conteúdos programados para cumprirem até o fim do ano letivo como apontado pelas P2, P3 e P9, o que, segundo elas, dificultam a prática da avaliação da aprendizagem num modelo diferente do tradicionalista, podendo incluir o aqui também, o fato tempo exposto pela P8 assim, percebemos a relação da influência de Tyler, como já exposto neste estudo, em cuja prática da avaliação acaba se delimitando ao estabelecimento de objetivos estreitamente a itens de conteúdo programático) e a verificação em determinados intervalos, principalmente através de testes, se os alunos alcançaram ou não estes objetivos (HOFFMAN, 2019).

No que se refere a aprendizagem, a P1 expõe a dificuldade de se trabalhar com turmas bastante heterogêneas e com as necessidades diversas dos alunos bem como, atender as lacunas de aprendizagem com que chegam na próxima etapa, este pode ser um anseio em comum entre professores pois, como discorre Hoffman (2018b), é comum não estar certo de que o aluno aprendeu ou não, justamente pelo fato de que proporcionar tarefas apropriadas para todos os alunos é de fato uma tarefa difícil a que se pese a diversidade da natureza humana.

Outro ponto que as P4 e P5 colocam em questão é a dificuldade em se elaborar provas, principalmente em relação as questões de forma que sejam passíveis de entendimento pelos alunos, mas o que nos chamam a atenção no que elas expõem e a presença da associação “prova” ao se perguntar sobre prática da avaliação, foi um acontecimento frequente em várias narrativas que permeou durante vários questionamentos, se observarmos de forma cuidadosa os excertos aqui expostos. De acordo com Hoffman (2019) isto acontece pelo fato de o termo “avaliação” absorver diferentes definições e sentimentos:

Professores e alunos que usam o termo atribuem-lhe diferentes significados, relacionados principalmente aos elementos constituintes da prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação. Percebe-se uma relação direta entre tais procedimentos e a avaliação, com uma grande dificuldade em compreender que não são elementos idênticos (HOFFMAN, 2019 p.21).

Assim, professores/as acabam delimitando a prática de avaliação ao ato de aplicar provas ou, sintetizando-a na utilização deste e outros instrumentos de avaliação sem de fato compreender o que significa avaliar, demonstrando uma concepção de avaliação que gira em torno de atos de julgamentos e classificações que se revelam na presença da atribuição do avaliar a estes elementos, principalmente a prova.

É interessante ressaltar também o conteúdo trazido pela P10, ao explicar que sua dificuldade maior corresponde ao tempo para realização de formação continuada, principalmente pelo fato de que, como apontado em nosso estudo por diversos autores, dentre eles Hoffman e Luckesi, a reflexão-ação sobre a avaliação é condição necessária para se pensar a mudança de concepções e práticas avaliativas e, não há como negar que a formação continuada é um caminho propício para tal.

No mais, a única que expõe a nota como um dificultador da prática avaliativa é a P7, expondo questões interessantes como o fato de que a nota, bem como as questões objetivas que as definem nem sempre correspondem à realidade de aprendizagem do aluno e ainda, a

impossibilita de criar estratégias que possa mudá-la principalmente pela objetividade com que é assumida, fato que corrobora com o evidenciado em nosso estudo através das palavras de Hoffman (2018a) ao dizer sobre a superficialidade de notas e conceitos em relação ao desempenho dos alunos.

Adiante, as docentes foram interrogadas sobre os benefícios da avaliação da aprendizagem, de que maneira acreditavam que poderiam contribuir aos alunos/as e ao professor, assim disseram:

A contribuição da avaliação para o meu trabalho é porque eu tenho que seguir esse protocolo, em questão aos alunos, como a gente já tá aí, em uma cultura que já vem se estendendo há anos de conceito de notas, qual aluno que não gosta de ter uma nota boa, então acho que em questão dos alunos seria isso, se sentem motivados, quando são bem-sucedidos. (P1);

Nossa, eu acho que ela pode contribuir muito, depois que eu comecei aprender a avaliar e ter um olhar mais atento pra isso é, ajuda muito nós professores na questão de nortear nosso trabalho, do que de fato a gente tem que enfatizar, que a gente tem que enfatizar ali com aquela turma, porque eu sempre falo assim, ah, tem várias coisas para a gente ensinar, tem várias coisas lá que vem no livro, mas tem as que são essenciais, que são as mais importantes, que de fato ele tem que consolidar naquela série, porque se não lá na frente, vai dar tudo ruim, então, para nós professores eu vejo que é isso, para guiar nossa prática, o nosso trabalho, para gente fazer um trabalho bem alinhado. E para o aluno, para ele aprender, porque aí gente, e também para gente saber a dificuldade do aluno, porque aí a gente sabendo a dificuldade do aluno, a partir disso, conseguindo alinhar, avaliou, percebeu a dificuldade do aluno, e aí pega então essa dificuldade, a partir dessa avaliação, alinha ali o plano, uma estratégia, uma atividade, alguma coisa, e leva isso para a sala de aula, e leva isso para o aluno então, vai estar beneficiando o aluno porque aí ele vai aprender, e aí, a partir dessa avaliação vai ver a melhor maneira de ensinar para aquela aluno isso que ele não aprendeu, não consolidou. (P2);

Então, para os alunos é ver mesmo se aprendeu, acho que o ganho maior é esse, a evolução ali da aprendizagem, a consolidação ali do conteúdo, agora para gente enquanto professor, enquanto profissional, é a melhoria, mudança de estratégia, quando você ver ali que a maioria não está, não está avançando, então o problema ali é com você, é com o professor, então assim, a gente está em constante mudança, em constante busca de aperfeiçoamento. (P3);

No andamento do trabalho, porque você precisa de fazer um fechamento, ela é válida, porque ela te ajuda, mas é como eu te falei eu acho que não mede conhecimento, não mede conhecimento, mas é a forma que a gente tem de estar elaborando, de estar organizando o trabalho, estar fazendo fechamento, que é o que a escola pede, você tem que aprovar o aluno, não seria mais fácil se a gente tivesse que ir lá, o menino tivesse que estar presente, estar perseverante e não tivesse que passar por isso, mas aí vem o outro lado que se acontecer isso eles não vão dar valor, eles não vão se empenhar, eles se empenham por que tem a nota, é isso. (P4);

Para mim, a avaliação para mim de uma certa forma ela é o retrato do meu trabalho, então eu vejo isso muito como um espelho do que eu faço, e eu me cobro muito, eu falo nossa, mas isso aqui, ah, isso aconteceu porque eu dever ter ... então assim, ela para mim é diagnóstica tanto como para eles sabe, do que ficou marcado, porque tudo que eu fiz e tudo que ficou para eles, então quando eu recebo a avaliação e aí eu faço aquele esquema que eu te disse, a deixa eu ver quantos acertos na questão um, quantos erros, e aí eu faço esse diagnóstico mesmo, faço as

minhas anotações, aí eu tenho essa noção do que foi positivo e o que foi negativo para mim também. (P5);

Então é como eu falei, os benefícios é exatamente esse retorno, porque quando, os meninos ainda estão muito ligados em nota que infelizmente o sistema, acaba impondo essa situação, mas o benefício maior é esse retorno mesmo, é você saber que o menino consolidou, porque quando ele consolida é sucesso, nossa consegui levar da maneira que devia, então é esse, é o retorno mesmo que a gente dá para criança, um benefício muito grande da avaliação. (P6);

Para mim professora é reavaliar como é que eu tenho tentado trabalhar esse conteúdo, quando eu estou falando de conteúdo, aí eu vejo que assim, alguma coisa na minha prática está falhando, seja na didática, seja na competência mesmo de passar, ou eu não estou dominando certa coisa porque se eu não estou dominando eu não estou sabendo ensinar direito, e para os alunos, eu acho que essa questão também de assim, de findar essa questão do medo, porque ocorre, na hora da avaliação, o nervosismo, a ansiedade, a gente não prepara só para parte assim, a gente prepara essas crianças para sentar o bumbum e às vezes ficar diante de um futuro chefe e ficar falando, é muito difícil, a gente passar por uma entrevista, é péssimo isso, é horrível sabe, se preparar para falar em frente ao público, mesmo que você não exponha para um todo, não proponha fazer isso, mas essa crianças vai ter que falar pelo menos para mim, ou vai ter que escrever para mim, então eu acho que isso é muito válido para eles, essas diferentes formas deles poderem se colocar, na parte escrita, vamos avaliar isso aí, ver se você está se expondo bem, a última prova, igual estou te falando, na parte escrita ficou muito a desejar, porque eles não estão acostumados, não estavam acostumados a escrever, fica um ano e sete meses só na tela, na tela, prova era tudo questões fechadas, porque eles não conseguiam digitar, não podia exigir isso deles, tinha muito argumentação, tinha muita fala durante a aula online? Sim, mas mesmo assim, o outro só pode falar na hora que o outro silencia, não tinha como as meninas ficaram conversando, a gente ouvir todo mundo, foi difícil, foi muito difícil então essa questão do argumentar, que eu acho que é assim, é essencial para ser crítico nessa vida, qualquer coisa para se expressar, é você saber argumentar, e argumentar não é, eu acho que essa parede é preta, tá, mas por que é que você acha que ela é preta, então a gente teve essa parte das questões escritas abertas, eles não conseguiram escrever, não conseguem escrever porque não estão sabendo argumentar, então eu acho que foi uma avaliação assim, esse retorno nosso foi essencial para todos nós sabe, para mim, que talvez eu não tivesse que ter avaliado dessa forma, que se eu tivesse colocado questão oral, perdão, argumentação, porque que eu não fiz essas questões oralmente, porque que eu não pedi autorização na parte pedagógica, falar, olha, tem um texto aqui eu vou conversar de dois em dois, de três em três, porque que eu não fiz isso, falhei, falhei, deixei eles tensos, com certeza deixei essas crianças tensas, porque imagina, na hora da avaliação que pegou questão escrita, eu já tinha comunicado que ia ser, mas ali na hora que está, na hora do vamos ver mesmo, e aí ? então deixa eles tensos, mas serviu para a gente refletir, eu falar com eles, olha vamos trabalhar muito questão oral e assim a gente tem feito, tudo, qualquer texto, do mais assim, ingênuo possível, que seja uma história em quadrinhos que aparece, o gênero mais leve, a gente trabalha a temática que está sendo trazido, e eu faço questão de ouvir, rente às vezes duas, três aulas, rende às vezes, eu nem sei se eu vou conseguir terminar, dar conta do livro, mas a gente teve também autorização da escola para não ficar preocupado com isso, não adianta eu passar batido num trem que não está tendo significado só para falar com o pai que olha, eu acabei as atividades, a gente tem muito apoio nessa questão, então assim, para eles eu acho também que foi um momento para refletir, precisa rever, precisa ler com calma, não é o imediato da tela que você clicou no Google você vai ter a resposta, não vai ter isso mais, não é uma questão que assim, bateu o olho corre para próxima, vou ter que passar, não, vai ter que dar “paradinha de Pelé”, voltar lá no texto, lê de novo, vai ter que pensar, aqui olha, e assim eu não faço copie e cola só do texto não, uma das questões que eu trabalhei, inclusive um texto do Rubem Alves, que ele pergunta, que ele fala do ser humano, por que que a gente é o mais terrível, o mais destruidor, mas ao mesmo tempo a gente é o maior criador, então explica aí, o que é que é isso, o que é que vocês compreendem disso, ou seja, a compreensão do aluno, dele mesmo nesse mundo, e assim, pouquíssimos conseguiram dizer o que que eles representam o

mundo, porque somos nós os homens, a gente ser humano, então assim, foi uma reflexão para os dois lados, eu deveria ter feito de uma outra forma, eu deveria ter pensado nisso, não consegui enxergar, e para eles eu acho que ficou isso, essa questão de dar uma respirada, não é só tela, a gente precisa saber falar e saber ouvir, saber se expressar, eu acho que é válido sabe, qualquer atividade avaliativa nessa questão, quando a gente consegue parar e refletir em cima do que a gente errou. (P7);

Eu acho que a avaliação quando a gente consegue dar um retorno para os alunos é uma oportunidade que eles têm para refletir sobre o que errou, o erro ele não é ruim, a gente precisa aprender e ensinar isso para os nossos alunos também, que a partir do erro a gente vai conseguir novos caminhos para melhorar, então para o aluno, mostrar para ele que o erro é uma forma de repensar sobre o que não está bom, e para o professor, eu acho que a avaliação ela vai direcionar caminhos para que ele possa rever a sua prática pedagógica, porque às vezes ele está mudando o conteúdo com um aluno e quando ele vai fazer essa avaliação o resultado não atende as expectativas, será o que é que está errado? será que é uma dificuldade só do meu aluno? Será que às vezes também não é uma dificuldade minha enquanto professora? De estar abordando esse conteúdo e criando uma aula melhor, com uma atividade melhor para que ele alcance melhor e vença essa dificuldade disso que estão sendo apresentadas? então acho que assim, tanto para o aluno quanto para o professor é uma forma de repensar suas ações. (P8);

O que deu certo a gente vai fazer de novo, os benefícios eu acho que é você poder avançar naquilo que, o aluno já te deu uma resposta, e você vai avançando, e ele vai te norteando ali, porque quem vai nos nortear com relação a isso é o próprio aluno, se a gente pode ou não avançar. E quando o benefício é isso, é a gente fazer com que o que eles estão nos pontuando sirva para que a gente possa avançar, atendendo, as necessidades de cada um aí, é muito complexo a gente falar nisso quando você tem uma turma grande, não é muito simples não, a gente fala, mas a assim, aplicar na prática às vezes é meio complicadinho sabe, mas é muito bom quando você consegue, você consegue fazer isso, uma coisa, inclusive um benefício, costume trabalhar também com monitoria, é uma coisa que eu acho que funciona, tem algumas crianças que tem um pouquinho mais de facilidade então ajuda o amiguinho, porque eu penso que criança explicando para criança, em uma mesma linguagem isso vai facilitar, eu já tive bons resultados com isso também, então assim, como benefício eu acho que pode ser citado isso, é a gente pegar o que está dando certo, e usar ali para que se ajudem, essas estratégias elas vão surgir também não como uma receitinha, porque cada turma, cada menino vai ver de um jeito, vai receber de um jeito, mas basicamente é isso. (P9);

Olha, para mim como professora, ele me direciona, como eu falei para você, ele me direciona se o meu menino conseguiu alcançar as habilidades, se o meu menino conseguiu compreender aquele conteúdo, e se aquele conteúdo foi efetivo para eles, e para os meninos, eles vão usar no dia a dia, eles vão lembrar daquilo que foi trabalhado, eles vão lembrar, a avaliação, além de passar do nível, além deles irem para outras séries, avançarem, além disso, eles vão utilizar, esse processo de caminhar, e ao mesmo tempo é um retomar, porque a gente tem que olhar e ver o que é necessário voltar aqui, e para os meninos é um avanço, para eles vão ser sempre um avanço esse processo de avaliação. (P10).

Quanto à concepção sobre os benefícios da avaliação da aprendizagem, tanto para os alunos, quanto para os professores, segundo as narrativas das depoentes, nos deparamos assim como no decorrer de todo o trabalho, com o apontamento para duas direções, uma que chamamos de formativa, entendido por aquela que vai além dos métodos classificatórios e conservador da avaliação da aprendizagem cuja caracterização que podemos encontrar nas narrativas dizem respeito à avaliação da aprendizagem quanto benéfica ao professor como

ferramenta de reorientação de práticas, apontamento de estratégias e reflexão da prática pedagógica e para o alunos, destacam a possibilidade do desenvolvimento da aprendizagem.

Em relação às concepções formativas, o conteúdo exposto pela P7 se destaca pelo fato de ressaltar a avaliação da aprendizagem como uma ferramenta que permite nortear e possibilitar o desenvolvimento de diferentes estratégias que permite ao aluno desenvolver a sua aprendizagem de forma que, quando um instrumento não foi capaz de atendê-lo, possa ser repensado e modificado a fim de que consiga de fato promover oportunidade de aprendizagem e atender a necessidade do discente, assim como alguns estudos já mencionados na literatura levantada neste trabalho com a presença de diálogo e negociação (PIRES; BERTAGNA, 2017), a importância de atividades que proporcione reflexão da aprendizagem dos alunos (ANDRADE; VIANA, 2017) e, a presença de instrumentos e metodologias avaliativas (ANDRIOLA, 2012; GONÇALVES; AZEVEDO, 2015).

No que diz respeito ao direcionamento tradicionalista, que se caracteriza pelo modelo de avaliação arraigado pelo processo somativo e classificatório da avaliação, observa-se em algumas narrativas como o cumprimento de protocolos para o professor, e o favorecimento da nota para os alunos com o sentido de estimulá-los a se interessarem pela sua aprendizagem, apresentando-se como uma moeda de troca, realidade também patenteada pelo levantamento da literatura, como em estudos de (BATISTA; DE MELO IBIAPINA, 2016; TREVISAN; BURIASCO, 2016).

Em seguida, apresentaremos as considerações finais, expondo nossas impressões em relação à pesquisa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciemos reiterando a “viagem científica” realizada neste trabalho, a começar pelo processo de imersão e revisão sistemática da literatura no interstício de 2010 a 2019, o qual nos possibilitou cotejar a produção científica relativa à temática, bem como obter um panorama geral dos diferentes papéis da avaliação apresentados nos contextos educacionais exibindo o cenário e as tendências em relação à avaliação da aprendizagem a luz de experiências, instrumentos e ferramentas encontradas nos estudos, revelando pois o aspecto classificatório e tradicional da avaliação.

Empós, intentando contextualizar o percurso histórico pelo qual à avaliação se constitui enquanto campo epistemológico –, recorreremos ao caminho heurístico arquitetado pela professora Thereza Penna Firme (1994), pelo qual a experiente investigadora mapeia as evoluções conceituais da avaliação, desde a sua instituição no século XX, até os dias atuais, sendo cujo modelo explicativo apresenta uma interessante subdivisão em quatro gerações, o que nos conferiu entender o decurso histórico da avaliação e aproximar as concepções descritas à geração avaliativa segunda a qual elas se aproximam.

Feito isso, apresentamos o percurso metodológico assumido na pesquisa, expondo a organização e o caminho pelo qual percorremos em busca de respostas, indicando o trajeto auspicioso que nos possibilitou chegar até aqui, trajetória a qual nos confere amadurecimento acadêmico, crescimento profissional e contribuições a academia de pesquisa.

Após expormos a estrutura metodológica do estudo, dedicamo-nos em expor e examinar os dados coletados, momento no qual expusemos e confrontamos os dados coletados com a literatura e revisão levantada, nos possibilitando o entendimento do cenário da avaliação da aprendizagem a partir das contribuições e narrativas das docentes participantes.

Deste modo, os resultados expostos confirmaram o que já havíamos deparado no levantamento da literatura encontrada sobre a temática da avaliação, discursos indicativos de um sentido diferenciado para a prática avaliativa, porém, com forte tendência às práticas centradas na aplicação de testes e provas ainda que culpabilizando o sistema e instituições de ensino. Vale ressaltar a limitação metodológica da qual detêm nosso trabalho, principalmente em relação a amostragem (10 docentes) pois, retratam experiências com particularidades a constituição profissional docente de cada um.

Em relação às características das docentes que participaram da pesquisa, evidenciam momentos distintos em sua carreira apresentando-se tanto neófitas, quanto experientes, ao que pese a quantidade de tempo na docência. Quanto às formações, incide um número considerável de docentes aparentemente formadas em uma mesma instituição, o que refletiu em levantamento de aspectos similares quanto as impressões sobre sua formação inicial, além disso, quanto a formação continuada, os relatos expostos demonstram uma lacuna no entendimento sobre a mesma de forma que os discursos se limitavam a realização de pós-graduação como curso de formação continuada, outras investigações seriam necessárias para aprofundamento do mote. Fazendo referência ao lócus da avaliação, percebe-se que fora pouco contemplada na formação inicial e, principalmente continuada das docentes.

Com relação às concepções docentes sobre a avaliação da aprendizagem, podemos afirmar, por efeito dos resultados da pesquisa, que ainda se configura como uma prática mal compreendida entre as professoras que, por vezes, fizeram referência ao ato de praticar a avaliação da aprendizagem como sendo o ato de aplicar prova mesmo somando esforços para descrever como entendem e praticam a avaliação para além destas práticas, o que dependia da alteridade dos questionamentos, ora possuíam um discurso com tendência a um entendimento reflexivo da avaliação, ora faziam menção a práticas pontuais, quantitativas e ao que tudo indicam somatórias. Porém, não podemos desconsiderar que nos discursos apareceram indícios de uma reflexão e uma concepção diferenciada sobre a avaliação da aprendizagem, sobretudo ao ressaltarem esforços em estabelecer uma relação entre a existência tanto da avaliação quantitativa quanto qualitativa e, principalmente de maneira contextualizada. Mas em especial, o discurso da depoente P7 que não apresentou alteridade de acordo com as questões colocadas, a docente pareceu-nos de fato estar atenta ao processo avaliativo e preocupar com aspectos ligados a uma avaliação que atenda a todos os alunos considerando suas particularidades, utilize de instrumentos diversificados, não fique centrada apenas aos aspectos quantitativos -ainda que eles existam- e promova a aprendizagem dos discentes demonstrando contudo, uma concepção avaliativa diferenciada. Assim, vale ressaltar, que ao considerar os fatores como idade, tempo de formação e atuação das docentes, tivemos poucos avanços sobre a prática da avaliação da aprendizagem, encontrando resquícios de uma prática tradicional reprodutora desde a educação básica das docentes até os dias de hoje, em que ocupam a posição de professoras.

A efeito das práticas avaliativas exitosas, o estudo nos permitiu a identificação de uma prática em especial, ao considerar o exposto por Hoffman (2018b) a ação de avaliar está para

além da observação, é uma ação que deve incluir anotações, arquivamentos de textos, trabalhos e tarefas de forma que reúna um conjunto de dados que permitirá uma construção de memórias sobre os processos individuais dos alunos, estabelecendo um diálogo efetivo entre estes e os professores e ainda, favorecendo decisões educativas pertinentes. Neste sentido, entre as narrativas, a P9 expõe uma prática a qual vai extremamente de encontro ao exposto pela autora supracitada, a docente expõe que constantemente registra dados sobre os seus alunos, arquiva atividades em relatórios individuais sobre os mesmos o que lhe permite tomar decisões e realizar intervenções acerca da aprendizagem do discente e ainda, ao final do ano, de posse dessas informações, compartilha estes dados para a próxima professora que assumirá a turma. Contudo, é interessante chamarmos atenção para o fato de que ao ser questionada sobre a realização de uma prática avaliativa que a considerasse exitosa, a docente não faz referência a tal prática, a identificamos em um outro momento de questionamento e, portanto, permite-nos entender que a mesma não possui percepção da grandiosidade da ação avaliativa que pratica revelando a falta de entendimento mais elaborado, tanto para avaliação quanto para as experiências bem-sucedidas.

Por fim, com o intuito de estabelecer relações com os resultados encontrados neste estudo e, a literatura cotejada, em que pese conferir uma visão historicamente situada e o ponto em que as práticas se encontram, de acordo com as concepções analisadas, o estudo permite-nos considerar que permanecem ainda na terceira geração da avaliação, a qual é demarcada pelo surgimento de conceitos da avaliação somativa e formativa alvitando uma preocupação com o desenvolvimento e melhoria das aprendizagens para além dos resultados, da seleção, classificação e exclusão. Não desconsideramos que as narrativas despontam na direção de uma avaliação para quarta geração, em que a avaliação esteja alinhada para uma perspectiva construtivista com atores envolvidos com uma prática avaliativa negociada em busca de melhorias de avaliação da aprendizagem, mas que ainda pelos diversos fatores apontados, sejam eles a lacuna deixada na formação inicial, a falta de investimento na formação em serviço (no que se refere a temática em questão), a imposição da nota pelo sistema, a organização da instituição e/ou a falta de compreensão do ato de avaliar, permanecem vinculadas a concepções e práticas avaliativas ultrapassadas.

Portanto, ousou dizer que tanto nós pesquisadores, quanto as pesquisadas, saem deste processo diferentes de quando iniciaram, visto que o estudo nos conferem um amadurecimento profissional e acadêmico inquestionáveis, no que se refere as pesquisadas, porventura o

processo de entrevistas tenham lhe provocado curiosidades e reflexões a despeito do ato de avaliar a aprendizagem, assim, acabo por dizer que embora não possamos garantir uma mudança imediata neste cenário, não nos resta dúvidas de que pelo menos a iniciamos.

Espera-se que os resultados do estudo possam contribuir com reflexões teórico-metodológicas relativas ao mote, fomentando o alargamento das margens formativas de professores/as, uma vez que assumem o papel de desencadeador do processo formativo.

REFERÊNCIAS

ABABACAR CISSE BA, S. et al. Perfil socioprofissional do professor estrangeiro na universidade pública brasileira. **Campo Abierto. Revista De Educación**, Campo Aberto, 1(1), 79-92, 2015.

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, 2007.

ALMEIDA, Patrícia Albieri; TARTUCE, Gisela Lobo; GATTI, Bernardete A.; SOUZA, Liliane Bordignon de. **Práticas pedagógicas na educação básica do Brasil: o que evidenciam as pesquisas em educação**. BRASIL: 2021.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p.367-387, maio/ ago. 2010.

ALVES, Flávio Soares. Exercícios qualitativos de avaliação com ritmo, expressão corporal e dança na formação em Educação Física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 75-88, jan./mar., 2016.

ALVES, José Joaquim Ferreira Matias; CABRAL, Ilídia. Os demónios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 630-662, set./dez., 2015.

ALZATE, Jorge Iván Correa. A avaliação da aprendizagem no contexto da justiça educativa para população com deficiência na educação superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.24, n.1, p.89-102, jan./mar., 2018.

ANACHE, Alexandra Ayach; RESENDE, Dannielly Araújo Rosado. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21 n. 66 p. 569-591, jul./set., 2016.

ANDRADE, Rosivânia da Silva; VIANA, Kilma da Silva Lima. Atividades experimentais no ensino da química: distanciamentos e aproximações da avaliação de quarta geração. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 2, p. 507-522, abr./jun., 2017.

ANDRÉ, Marli (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.

ANDRÉ, Marli. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação & Linguagem**, Brasília, n. 15, p. 43-59, jan./jul. 2007.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Avaliação do aprendizado discente: estudo com professores de Escolas Públicas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 141-158, out./dez., 2012.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; ANNIBAL, Sergio Fabiano; NICACIO, Rosemary Trabold. Compreensões acerca de práticas avaliativas na formação de professores. **Acta Scientiarum Education**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 215-224, abr./jun., 2017.

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARREYRO, Gladys Beatriz. **O discurso da qualidade da educação superior e seus desdobramentos em políticas globais, regionais e nacionais**. 2017. 174p. Tese (Livre Docência). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- BATISTA, Suênya Marley Mourão; DE MELO IBIAPINA, Ivana Maria Lopes. Possibilidades da prática avaliativa no ensino superior: uma experiência colaborativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 4, p. 1994-2011, 2016.
- BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. SPE, p. 1367-1384, dez., 2015.
- BAUER, Adriana; SOUSA, Sandra Zakia Lian. Avaliação e carreira docente: iniciativas da rede de ensino estadual de São Paulo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 201-215, abr. 2013.
- BEDIN, Everton; DEL PINO, José Claudio. Avaliação no Ensino Médio Politécnico como processo de construção de saber na relação professor-aluno. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 27, n. 66, p. 975-996, set./dez., 2018.
- BERTAGNA, Regiane Helena. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 193-218, set./dez., 2010.
- BERTOLIN, Júlio CG; MARCHI, Ana Carolina Bertoletti de. Instrumentos para avaliar disciplinas da modalidade semipresencial: uma proposta baseada em sistemas de indicadores. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** Campinas, Sorocaba, v. 15, n. 3, p. 131-146, nov. 2010.
- BISINOTO, Cynthia; ALMEIDA, Leandro S. Percepções docentes sobre avaliação da qualidade do ensino na Educação Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 652-674, jul./set., 2017.
- BOFF, Eva Teresinha de Oliveira. **Processo interativo: uma possibilidade de produção de um currículo integrado e constituição de um docente pesquisador-autor e ator – de seu fazer cotidiano escolar**. 2011. Tese (Doutorado em Educação em Ciências). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.
- BOLZAN, D. **Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BONA, Aline Silva De; BASSO, Marcus Vinicius de Azevedo. Portfólio de Matemática: um instrumento de análise do processo de aprendizagem. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro (SP), v. 27, n. 46, p. 399-416, ago., 2013.
- BONDIOLI, Anna M. Avaliação e cultura de qualidade nos serviços italianos para a infância: orientações e experiências dos anos 1990 aos dias de hoje. **Pro-Posições**. Campinas, v. 29, n. 2, mai./ago. 2018.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevista em Ciências Sociais. **Em Tese - Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da**

UFSC. Vol. 2, nº. 3, p. 68-80, janeiro a julho de 2005. Disponível em: < www.emtese.ufsc.br>. Acesso em 08janeiro 2020.

BORGES, Bruno Gonçalves; DA SILVA, Sérgio Pereira. Avaliação, exames e poderes: a "docimologia" a partir de algumas contribuições de Foucault de Nietzsche. **EDUCAÇÃO E FILOSOFIA**, Uberlândia, v. 31, n. 62, p. 669-694, mai./ago., 2017.

BORGES, C.; DESBIENS, J. F. **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança**. Campinas, SP: Associados, 2005.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2019*: resumo Técnico. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. Brasília, 2010.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 80-108, dez. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 fev. 2021.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. In: **Educ. Soc.** v.20 n.68, Campinas, dez.1999.

CANDAU, Vera Maria. (Coord.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.

CANDAU, Vera Maria. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 8, p. 19-21, ago. 1982.

CARBINATTO, Michele Viviene et al. Avaliação em dança: o caso dos festivais universitários da educação física. **Pro-Posições**, Campinas (SP), v. 27, n. 3, p. 57-80, set./dez., 2016.

CARDELLI, Douglas Teixeira; ELLIOT, Ligia Gomes. Avaliação por diferentes olhares: fatores que explicam o sucesso de escola carioca em área de risco. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 769-798, 2012.

CARLOMAGNO, Márcio C.; DA ROCHA, Leonardo Caetano. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 1-16, 2016.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Becoming Critical: education, knowledge and action research**. London and Philadelphia: The Palmer Press, 1986.

CARVALHO, Gisele Francisca da Silva; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Avaliação oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 549-564, set/dez., 2011.

CARVALHO, Maria João de; CORREIA, Helena. Autoavaliação das escolas: o caso do grupo disciplinar de Biologia/Geologia. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1262-1282, out./dez., 2018.

CASALE, Adriana; KURI, Nídia P.; DA SILVA, Antônio NR. Mapas cognitivos na avaliação da Aprendizagem Baseada em Problemas. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 24, n. 2, p. 243-263, 2011.

CATANI, D. et al. História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. et al. (org.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CATANI, Denice Barbara. História das práticas de avaliação no Brasil: provas, exames e testes ou a longa provação dos alunos rumo à distinção ou ao “triunfo escolar” (1890-1960). **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 1, p. 8-14, jan./abr., 2017.

CHAKUR, C.R.S.L. (Des)profissionalização docente e formação continuada: situação e perspectivas atuais. In: LEITE, C.D.P.; OLIVEIRA, M.B.L.; SALLES, L.M.F. (Orgs.). Educação, psicologia e contemporaneidade. Taubaté: Cabral Ed. Universitária, p.71-89, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. A PESQUISA QUALITATIVA EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS: EVOLUÇÃO E DESAFIOS **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2 Universidade do Minho Braga - Portugal, p. 221-236, 2003.

COLASANTO, Cristina Aparecida. A Criança protagonista no currículo e na própria avaliação: Uma pesquisa-ação realizada em duas escolas municipais de educação infantil de São Paulo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.1, p. 332 – 356 jan./mar., 2016.

COMIS, Daniela. A função social da escola e da avaliação da aprendizagem. **Dialogia**, São Paulo, v. 5, p. 135-144, 2006.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, Marisa Sofia Monteiro; FREIRE, Ana Maria Martins Silva. Práticas de avaliação de professores de ciências físico-químicas do ensino básico. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 16, n. 1, p. 1-15, fev./mar., 2010.

COVATTI, Fabio Aléssio Alfredo; FISCHER, Julianne. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem: diversidade e inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 305-318, maio/ago., 2012.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DA SILVA, João Luís Coletto; DA SILVA SILVEIRA, Éder. Avaliação emancipatória do ensino médio politécnico: experiências etnográficas na Educação Física. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 472-503, mai./ago., 2018.

DA TRINDADE PRESTES, Emilia Maria; DE FARIAS, Maria da Salete Barboza. Face (s) da avaliação da educação em tempos de incertezas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, n. 3, set./dez., 2014.

DAMETTO, Jarbas; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Avaliação educacional em larga escala: performatividade e perversão da experiência educacional. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 40, n. 3, p. 619-630, set/dez., 2015.

DANTAS, Claudio Rejane da Silva; MASSONI, Neusa Teresinha. Um estudo de observação e “escuta” em escolas do ensino fundamental públicas: a “arte de fazer” a avaliação da aprendizagem de professoras de ciências naturais. **Investigações em ensino de ciências**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 31-58, dez., 2019.

DE JESUS, Denise Meyrelles; DE AGUIAR, Ana Marta Bianchi. O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 399-416, set./dez., 2012.

DE LARA, Viridiana Alves; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação da aprendizagem na escola organizada em ciclos: concepções dos professores. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 36-68, jan./abr., 2016.

DE MELLO SANFELICI, Aline; CALZAVARA, Rosemari Bendlin. Avaliação na aula de literatura: a coerência docente entre suas perspectivas e práticas. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 6, n.2, p. 1-7, 2016.

DE MELO, Luciene Farias; FERRAZ, Osvaldo Luis; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. O portfólio como possibilidade de avaliação na Educação Física Escolar. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 87-97, 2010.

DE OLIVEIRA FERNANDES, Alex; GOMES, Suzana dos Santos. Interfaces entre Avaliação e Currículo de História no Ensino Médio. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1363, out./dez., 2018.

DE PAULA ALBUQUERQUE, Helena Machado. Avaliar, para quê? Formação de educadores avaliadores. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 75, p. 800-830, set./dez., 2019.

DENZIN, Norman K. LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.

DEPRESBITERIS, Léa A.; TAVARES, Marialva Rossi. Um pouco da história da avaliação. In: **Diversificar é preciso: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac, p. 27-39, 2009.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem. **Educação e Seleção**, São Paulo, v. 19, p. 5 – 32, 1989. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p161-172_c . Acesso em: 20 Dez. 2020.

DIAS SOBRINHO, J. Quase mercado, quase educação, quase qualidade: tendências e tensões na educação superior. In: DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e a avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1772/1380>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo de pesquisa sobre formação de professores. **Revista FAEEBA**, v. 22, p. 127-136, 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**. v.1, n.1, 2014.

DO CÉU ROLDÃO, Maria; FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-594, set./dez., 2015.

DO NASCIMENTO, Lucileide Andrade de Lima; RÔÇAS, Giselle. Portfólio: uma opção de avaliação integrada para o ensino de Ciências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 742-767, set./dez., 2015.

DOS SANTOS GOMES, Suzana; DE OLIVEIRA FERNANDES, Alex. O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE): indicadores de desempenho e aprendizagem. **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 56-66, jan./abr., 2019.

DOS SANTOS, Wagner et al. Avaliação na educação física escolar: analisando as experiências das crianças em três anos de escolarização. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 25, p. 25047, jan./dez., 2019.

DOS SANTOS, Wagner et al. Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, jan./mar., 2015.

DOS SANTOS, Wagner; DE LIMA MAXIMIANO, Francine. Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 89-101, abr./jun., 2013.

DOS SANTOS, Wagner; DE LIMA MAXIMIANO, Francine; FROSSARD, Matheus Lima. Narrativas docentes sobre avaliação do ensino-aprendizagem: da formação inicial ao contexto de atuação profissional. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 739-752, jul./set., 2016.

DUBAR, Claude. **Para uma teoria sociológica da identidade**. Em A socialização. Porto: Porto Editora, 1997.

ECHEVERRÍA, A. R.; BENITE, A. M. C.; SOARES, M. H. F. B. A pesquisa na formação inicial de professores de Química da Universidade Federal de Goiás. IN: Anais da **30ª Reunião**

Anual da Sociedade Brasileira de Química. Sociedade Brasileira de Química. Águas de Lindóia, 2007

ESCUADERO, Nyna Taylor Gomes; NEIRA, Marcos Garcia. Avaliação da aprendizagem em educação física: uma escrita autopoietica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 285-304, mai./ago., 2011.

FELDENS, Maria Graça Furtado. Educação de professores: tendências, questões e prioridades. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 61, p. 16-26, nov./dez. 1984.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Uma breve análise das políticas de avaliação e sua relação com a organização escolar por ciclos: resultados de pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. SPE1, p. 17-33, mai., 2015.

FERNANDES, Domingos. Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 11-34, jan./mar., 2013.

FERNANDES, Domingos. Ensino e avaliação no ensino superior: reflexões a partir da pesquisa realizada no âmbito do Projeto AVENA. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 223-238, mai./ago., 2016.

FERNANDES, Domingues. **Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios.** Cacém: Texto Editores, p. 1-56, 2004.

FERNANDES, Domingues. Avaliação interna: dos fundamentos e das práticas. In: FERNANDES, Domingues. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas.** São Paulo: UNESP, 2009 p. 1-30. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2168182/mod_resource/content/1/TEXTTO-BASE-aula8-FERNANDES-2009.pdf. Acesso em: 04 jan. 2021.

FERRARI, Elza de Lima. **Interdisciplinaridade: um estudo de possibilidades e obstáculos emergentes do discurso de educadores no ciclo II do ensino fundamental.** 292 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2007.

FERREIRA, Carlos Alberto Alves Soares. A avaliação das aprendizagens na formação inicial de professores: discursos de professores/formadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.3, p. 225-249, jul./set., 2015.

FERREIRA, Carlos Alberto Alves. Uma abordagem à avaliação das aprendizagens na formação de professores no contexto de Bolonha. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 685-707, nov., 2013.

FERREIRA, Carlos Alberto. Percepções de estagiários sobre as suas práticas de avaliação das aprendizagens. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 70, p. 231-254, jul./ago., 2018.

FERREIRA, Simone da Fonte; ALMEIDA, Ana Margarida. Estratégias e modelos de avaliação utilizados pelos Centros de Recursos TIC no aconselhamento de produtos de apoio para alunos com Necessidades Educativas Especiais. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 28, n. 1, p. 59-93, 2015.

FIGUEIRA, Ana Paula Couceiro. Avaliação/Intervenção Dinâmica: o seu valor interno bruto (VIB). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 187-199, jan./mar., 2018.

FIGUEIREDO, Carla; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Uma tipologia para a compreensão da avaliação de escolas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 25p, abr., 2018.

FIORENTINI, D. A investigação em Educação Matemática desde a perspectiva acadêmica e profissional: desafios e possibilidades de aproximação. **Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática**. Año 8. n.11, 2013.

FLORES, Maria Assunção. Algumas Reflexões em Torno da Formação Inicial de Professores. **Educação**, v. 33, n. 3, 19 dez. 2010.

FRAGA, Laura Pippi; LOPES, Anemari Roesler Luersen Viera. Avaliação compartilhada como ação formadora de futuros professores que ensinam matemática. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 61, p. 223-243, jan./abr., 2017.

FRANCA, Leonel Edgard da Silveira. **O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum": Introdução e Tradução**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

FRANCO, M. A. S. A pedagogia como ciência da educação. In FRANCO, Maria Amélia Santoro. (Org.). **Pedagogia como ciência da educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, p. 71-108, 2008.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo, SP: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 41. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 62.ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, SP: Editora Olho d'Água, 1997.

FRIGOTTO, G. Tecnologia, relações sociais e educação. **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro. Abril. Nº 222. p. 89, maio 1991.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para a sua construção. **Estudos e Pesquisa e Psicologia**, vol. 7, núm 1., abril 2007, p.147-160.

GALIAZZI, M. **Educar pela pesquisa. Ambiente de formação de professores de ciências**. Ijuí: Editora UNIJUI, 2003.

GARCIA, Paulo Sérgio; BIZZO, Nelio; DA ROSA, Sanny Silva. Políticas de avaliação e o desenvolvimento profissional do professor de ciências. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 44, p. 46-1-24, jun., 2019.

GARIBOLDI, Antonio; MASELLI, Marina. Construindo a avaliação em conjunto: a experimentação de uma abordagem participativa para avaliação na região italiana da Emília Romanha. **Pro-Posições**, Campinas/SP, v. 29, n. 2, p. 46-71, mai/ago., 2018.

GATTI, Bernardete Angelina et al. Quem são os atuais estudantes de licenciatura? In: GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, p. 141-175, 2019.

- GIANDOMENICO, Isabella Di; PICCHIO, Mariacristina; MUSATTI, Tullia. Avaliando a qualidade dos serviços para a infância: uma abordagem participativa. **Pro-Posições**, Campinas/SP, v. 29, n. 2, p. 117-136, mai/ago., 2018.
- GOMES, R. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa, In: MINAYO, M. C. S. (org); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, Método, e Criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004, p. 67-80.
- GOMES, Romeu et al. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, p. 185-221, 2010.
- GONÇALVES, Josiane Peres; AZEVEDO, Tamires Ferreira. Avaliação do desempenho escolar: visão das professoras do segundo ano do ensino fundamental. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 2, p. 445-466, abr./jun., 2015.
- Guba, E. e Lincoln, Y. Fourth generation evaluation. London: Sage, 1989.
- GUERRA, Gleice Kelly de Souza; MACHADO, Laêda Bezerra. Representações sociais de avaliação processual construídas por professoras. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 363-380, abr./jun., 2011.
- GUIMARÃES, Ana Luiza Bernardo; DE SOUZA, Nadia Aparecida. A avaliação da aprendizagem em arte: sendas percorridas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 305-325, ago., 2011.
- HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral** 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- HOFFMAN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio**. 46. ed. Porto Alegre: Mediação, 160 p., 2019.
- HOFFMAN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 160 p., 2018a.
- HOFFMAN, Jussara. O jogo do contrário em avaliação. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 144p., 2018b.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, Antônio (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa Aita. Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 376-392, ago., 2013.
- JESUS, Girlene Ribeiro de; BEDRITICHUK, Amanda Guedes Andrade. Autoavaliação institucional: construção e validação de um questionário para o professor. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 628-647, 2018.

JUNIOR, Alexandre Pereira Salgado; NOVI, Juliana Chiaretti. Proposta metodológica: avaliação externa e desempenho dos alunos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, n. 3, st./dez., 2014.

KELCHTERMANS, Geert; BALLEET, Katrijn. The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization. **Teaching and Teacher Education**, v. 18, n. 1, p. 105-120, 2002.

KELLAGHAN, T. e MADAUS, G. External (public) examinations. In T. Kellaghan e D. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation*, pp. 577-602. Dordrecht: Kluwer, 2003.

KELLAGHAN, T. e STUFFLEBEAM, D. (Eds.). *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht: Kluwer, 2003.

KELLAGHAN, T. Local, national, and international levels of system evaluation. Introduction. In T. Kellaghan e D. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation*, pp. 873-882. Dordrecht: Kluwer, 2003.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educ. Soc.**, dez. vol.20, no.68, p.61-79, 1999.

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 43-58, abr. 2001.

LEMOS, Pablo Santana; SÁ, Luciana Passos. A avaliação da aprendizagem na concepção de professores de química do Ensino Médio. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 53-71, set./dez., 2013.

LIBANEO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educ. Soc.**, dez. vol.20, no.68, p.239-277, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora., 2006.

LOPES, Betania Jacob Stange; DE SOUZA, Nadia Aparecida; GUIMARÃES, Ana Luiza Bernardo. Avaliação da aprendizagem: uma experiência formativa com mapas conceituais. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 6, n. 2, p. 8-18, 2016.

LORTIE, Dan. **School-teacher: A sociological study**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

LUCENA, Isabel Cristina Rodrigues; BORRALHO, António Manuel Águas; DIAS, Josete Leal. Práticas letivas de sala de aula de Matemática nos anos iniciais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 254-274, jan./abr., 2018.

LUCISANO, Renata Valdívila et al. Avaliação do brincar de faz de conta de pré-escolares: Revisão integrativa da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 2, p. 309-322, abr./jun., 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, vol. 4, n. 2, p. 79-88, dez., 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. Ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico 1**. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. 22. Ed. São Paulo: Cortez, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: compreensão e prática**. Entrevista concedida ao Jornal do Brasil e publicada em 21 de jul. de 2000. Acesso em: 21 de dez. de 2020.

LÜDKE, Hermengarda Alves Ludke Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Hermengarda Alves Menga. (Coord.) **O professor e a pesquisa**. 5.ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MACEDO, Maria Fontenele; LIMA, Antonio Martins. Revolvendo o passado da avaliação educacional e algumas repercussões na escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 32, p. 17, mai./ago., 2013.

MACHADO, Cristiane et al. Percepções discentes sobre avaliação da aprendizagem em uma gestão municipal democrática. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 414-437, mai./ago., 2018.

MACHADO, Ilma Ferreira; SILVA, Rose Márcia da; SOUZA, Maria de Lourdes Jorge de. Avaliação de aprendizagem nos contornos do currículo integrado no Ensino Médio. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 207-221, mai./ago., 2016.

Madaus, G., Haney, W. e Kreitzer, A. The role of testing in evaluations. In D. Stufflebeam, G. Madaus e T. Kellaghan, (Eds.) *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd Edition), pp. 113-126. Dordrecht: Kluwer, 2000.

MAGNATA, Rubia Cavalcante Vicente; ABRANCHES, Ana de Fátima Pereira de Sousa. Conselho de classe com participação estudantil: compreensões sobre avaliação da aprendizagem. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 738-773, set./dez., 2018.

MAGNATA, Rúbia Cavalcante Vicente; DOS SANTOS, Ana Lúcia Felix. Avaliação formativa da aprendizagem: a experiência do conselho de classe. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 768-802, set./dez., 2015.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química: Professores/Pesquisadores**. Ijuí RS: Ed. Unijuí. Coleção Educação em Química. 2000.

MANSUTTI, Maria Amabile; ZELMANOVITS, Maria Cristina; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de; GURIDI, Verônica. Educação na segunda etapa do ensino fundamental. In: **Cadernos CENPEC**, n. 4, São Paulo: Cenpec, jul.-dez., p. 7-45, 2007.

- MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, v.8, 7-22, jan./abr., 2009.
- MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 1009-1024, out./dez., 2018.
- MARINHO, Paulo; FERNANDES, Preciosa; LEITE, Carlinda. A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 36, n. 1, p. 151-162, jan./jun., 2014.
- MARQUES, Cíntia Bueno; PALMA, Míriam Stock; FONSECA, Cintia Cibele; BRAUNER, Mário Roberto Generosi. Avaliação Institucional na ESEF: O desafio de uma construção coletiva. **Movimento**: Porto Alegre, v. 16, n. 5, p. 97-111, 2010.
- MARQUES, Amadeu Soares; NUNES, Lina Cardoso. Possibilidades da participação na avaliação da aprendizagem online no ensino superior. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 599-622, jul./set., 2011.
- MARTINS, Alexciano de Sousa; NASCIMENTO, Valdriano Ferreira do; SOUSA, Fabiana Martins de. Avaliação Institucional em Polos do Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 1, p. 239-254, 2018.
- MATSUMOTO, Marina Hisa; AYOUB, Eliana. Avaliação na Educação Física escolar: Entre o prescrito e o vivido. **Pro-Posições**, Campinas (SP), v. 29, n. 3, p. 229-253, set./dez., 2018.
- MATTOS, Laura Valladão de. As razões do laissez-faire; uma análise do ataque ao mercantilismo e da defesa da liberdade econômica da riqueza das nações. **Revista de Economia Política**, vol. 27, n.1, pp 108-129, jan-mar, 2007.
- MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, março/2003.
- MEIRIEU, P. O cotidiano da escola e da sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MENDES, Evandra Hein; RINALDI, Ieda Parra Barbosa. Trajetórias do habitus avaliativo no decorrer da carreira docente. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 25, mar./mai., 2019.
- MENDES, Geisa do SCV et al. Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. SPE, p. 1283-1298, dez., 2015.
- MENDES, Marcele Tavares; BURIASCO, Regina Luzia Corio de. O dinamismo de uma prova escrita em fases: um estudo com alunos de cálculo diferencial e integral. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro (SP), v. 32, n. 61, p. 653-672, ago., 2018.
- MIGUEL, Maria Elizabeth Blank. Formação dos professores e a sua função social. Disponível em: www.faced.ufu.br/.../anais/.../192MariaElisabethBlanckMiguel.pdf. Acessado em 15 de março de 2021.
- MINATEL, Magaly Quintana Pouzo; DOS SANTOS, Sandra Mara Castro; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. Avaliação dos professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 157-172, jan./abr., 2015.

- MINAYO, Marília Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.
- MINAYO, Marília Cecília de Souza. AMOSTRAGEM E SATURAÇÃO EM PESQUISA QUALITATIVA: CONSENSOS E CONTROVÉRSIAS. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017.
- MISLEVY, R., Wilson, M., Ercikan, K. e Chudowsky. Psychometric principles in student assessment. In T. Kellaghan e D. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation*, pp. 489-532. Dordrecht: Kluwer, 2003.
- MOL, Solange Maria; MATOS, Daniel Abud Seabra. Uma análise sobre a Taxonomia SOLO: aplicações na avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 75, p. 722- 747, set./dez., 2019.
- MORGADO, José Carlos. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente: que relação?. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba (SP), v. 19, n. 2, p. 345-361, jul., 2014.
- MORSE, J. M. Determining sample size. **Qualitative Health Research**, Thousand Oaks, v. 10, n. 1, p. 3-5, jan. 2000.
- MORSE, J. M. Styles of collaboration in qualitative inquiry. **Qualitative Health Research**, Thousand Oaks, v. 18, n. 1, p. 3-4, 2008.
- MOTA, Thiago; COSTA, Sylvio Gadelha. A avaliação educacional como tecnologia de controle no capitalismo neoliberal. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 814-839, set./dez., 2016.
- NAUJORKS, Maria Inês. Avaliação Educacional, inclusão escolar e representações sociais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 399-408, set./dez., 2010.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.
- OLIVEIRA, Cleide. Uma experiência de avaliação institucional na educação básica: limites e possibilidades. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 408-438, mai./ago., 2016.
- OLIVEIRA, Letícia Horn; STEIN, Lilian Milnitsky. A autorregulação, avaliação e promoção da aprendizagem por meio da prática de recuperação da memória. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 55-62, jan./abr., 2018.
- PACHALSKI, L.; NORNBORG, M. Teoria e prática na docência nos anos iniciais: dimensões (in)dissociáveis?. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 21, n. 4, p. 994-1012, 2019.
- PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto, 1999.
- PASSOS, Adriana Quimentão; BURIASCO, Regina Luzia Corio de; SOARES, Maria Tereza Carneiro. Ideias de Van Hiele e Educação Matemática Realística: algumas aproximações.

Bolema: Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, v. 33, n. 65, p. 1533-1548, set./dez., 2019.

PAULA, Helder de Figueiredo; MOREIRA, Adelson Fernandes. Atividade, ação mediada e avaliação escolar. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 17-36, jan./mar., 2014.

PAULO, Rosa Monteiro; SANTOS, Julio Cesar Augustus de Paula. Avaliação em matemática: uma leitura de concepções e análise do vivido na sala de aula. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 17, n. 1, p. 183-197, jun./jan., 2011.

PENNA FIRME, T. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Ensaio: Revista da Fundação Cesgranrio**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 1-11, jan./mar. 1994. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/13551948/avaliacao-tendencias-e-tendenciosidades-unesp> . Acesso em: 22 de dez. de 2020.

PEREIRA, Diana Ribeiro; FLORES, Maria Assunção. Percepções dos estudantes universitários sobre a avaliação das aprendizagens: um estudo exploratório. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, v. 17, n. 2, p. 529-556, jul., 2012.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de Professores: Pesquisas, Representações e Poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, Marcelo Almeida de Camargo et al. Meritocracia na visão da educação e da administração: uma discussão possível. **Revista de Administração Educacional**, Recife, V. 1. Nº 2 – jul/dez. 2017 p. 71-87.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 184 p., 1999.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 583-601, set./dez., 2016.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Avaliação da aprendizagem na educação especial e as influências das políticas nacionais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1612-1631, out./dez., 2018.

PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.15-35.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Poiésis*, Florianópolis, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005/2006.

PIRES, Célia Maria Carolino. Reflexões sobre Relações entre Currículo, Avaliação e Formação de Professores na Área de Educação Matemática. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 29, n. 52, p. 473-492, ago., 2015.

PIRES, Ricardo Matheus; BERTAGNA, Regiane Helena. Organização do trabalho pedagógico em ciclos e práticas avaliativas: a realidade de uma escola. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 61, p. 31-53, jan./abr., 2017.

PORTUGAL, Gabriela. Uma proposta de avaliação alternativa e "autêntica" em educação pré-escolar: O Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 593-610, set./dez., 2012.

PREDEBON, Flaviane. **Evolução das Concepções Didáticas de Futuros Professores de Química sob uma perspectiva Investigativa Construtivista**. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

PUNHAGUI, Giovana Chimentão; DE SOUZA, Nadia Aparecida. Avaliar para aprender: a construção de uma realidade. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 209-231, mai./ago., 2011.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, António Maria. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In: **Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. v.4, 2006. p. 6167-6176.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

REIS, Helena Isabel Silva; PEREIRA, Ana Paula da Silva; ALMEIDA, Leandro da Silva. Construção e validação de um instrumento de avaliação do perfil desenvolvimental de crianças com perturbação do espectro do autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 2, p. 183-194, abr./jun., 2013.

RESENDE, Adriana Torquato. **Cenários de práticas pedagógicas no 5º ano do ensino fundamental : professores, alunos e pesquisadora**. 2017. 249 f. Tese (Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

RIBEIRO, Elizabete Aparecida Garcia; PUNHAGUI, Giovana Chimentão; DE SOUZA, Nadia Aparecida. Autoavaliação x autonotação—aproximações e afastamentos na formação de professores autorregulados. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 39, n. 2, p. 403-414, mai./ago., 2014.

RISTOFF, Dilvo I. Algumas definições de avaliação. In: Dias Sobrinho J, Ristoff DI, organizadores. **Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate**. Florianópolis: Insular, p. 21-33, 2003.

ROSA, Selma dos Santos; COUTINHO, Clara Pereira; FLORES, Maria Assunção. Online Peer Assessment no ensino superior: uma revisão sistemática da literatura em práticas educacionais. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 1, p. 55-83, jan./abr., 2017.

ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros; BORGES, Regilson Maciel. As armadilhas do discurso sobre a avaliação da educação superior. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1429-1450, out./dez., 2018.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández, LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos; MELO, Sandra Cordeiro de. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.25, n. 96, p. 632-651, jul./set., 2017.

SANTOS, Eliane Gomes dos; SADALA, Maria da Glória Schwab; BORGES, Sônia Xavier de Almeida. Avaliação Institucional: por que os atores silenciam?. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 551-568, 2012.

SANTOS, Wagner dos et al. Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 153-179, out./dez., 2014.

SANTOS, Leonor. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio?. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro v. 24, n. 92, p. 637-669, jul./set., 2016.

SANTOS, Graziella Souza dos. **Recontextualizações Curriculares: uma análise sobre os processos curriculares no âmbito do planejamento e das práticas pedagógicas de ensino dos professores**. Porto Alegre, 2017. 294f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SASAKI, Karen et al. Percepções de estudantes do ensino fundamental sobre sua avaliação de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 18, n. 1, p. 77-86, jan./jun., 2014.

SAUNDERS, M.; TOWNSEND, K. Choosing participants. *In*: CASSELL, C; CUNLIFFE, A.; GRANDY, G. **The SAGE Handbook of Qualitative Business and Management Research Methods: History and Traditions**. Londres: SAGE Publications Ltd, 2019. p. 480-492.

SAUL, A. M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. SPE, p. 1299-1311, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIO, Donatella. Promover a partir de dentro: uma abordagem reflexiva e participativa da avaliação de contextos educativos. **Revista Pro-posições**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 87, mai./ago., 2018.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria; DIAS, Julice. Avaliação de Contexto na Educação Infantil: diferenciação e conflito na formação docente. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 137-158, mai./ago., 2018.

- SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, n. 30, p. 17-33, jan/abr., 2013.
- SCHÖN, Donald Alan. **La formación de profesionales reflexivos**. Madri: Paidós, 1992.
- SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n. 2, p. 196-229, dez.2014.
- SILVA, Ana Maria Costa; HERDEIRO, Rosalinda. Avaliação do desempenho docente: conflitos, incertezas e busca de sentido (s). **Educar em Revista**, Curitiba, n. SPE1, p. 137-156, 2015.
- SILVA, Carla Cilene Baptista da; PORTUGAL, Gabriela. Avaliação e Inclusão na Pré-Escola: Experiências e Concepções de Professoras sobre a Utilização de um Sistema de Acompanhamento das Crianças. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 3, p. 391-409, jul./set., 2017.
- SILVA, Elifas Levi; KANASHIRO, Elayne. Avaliação visual da aprendizagem: uma alternativa para alunos surdos. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 688-714, set./dez., 2015.
- SILVA, Ivone Maria Mendes; BORDIN, Aline Paula Pochmann; FÁVERO, Altair Alberto. Autoavaliação como recurso formativo e formador: da educação superior ao contexto escolar. **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 28, n. 55, p. 70-88, mai./ago., 2019.
- SILVA, João et al. O portfólio na formação e avaliação profissional de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 529-547, set./dez., 2011.
- SIROTA, Régine. Le Métier d'Élève. **Revue Française de Pédagogie**. Paris: Institute National de Recherche Pédagogique, n. 104, 1993.
- SOUZA, Ana Maria de Lima; MACEDO, Marasella del Cármen Silva Rodrigues. Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: a singularidade a serviço da coletividade. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. v. n. 2, p. 275-282, jul./dez., 2012.
- SOUZA, Deise Maria Xavier de Barros; SILVA, Marcio Antonio da. Prática Avaliativa de Matemática: um dispositivo pedagógico de subjetivação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 793-807, abr./jun., 2017.
- SOUZA, Nadia Aparecida de; BORUCHOVITCH, Evely. Mapa conceitual: seu potencial como instrumento avaliativo. **Pro-Posições**, Campinas (SP), v. 21, n. 3, p. 173-192, set./dez., 2010.
- STAKE, Robert E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: Sage, 1995.
- SUASSUNA, Livia. Elementos para a prática da avaliação em língua portuguesa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 1125-1151, set./dez., 2012.
- TARDIF, M. Elementos para uma teoria da prática educativa. In: TARDIF, M. (Org). **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 150-182, 2014.

- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 21, p. 209-244, 2000.
- TERRASÊCA, Manuela. Autoavaliação, avaliação, avaliação externa ... afinal para que serve a avaliação das escolas?. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 155-174, mai./ago., 2016.
- TORTELLA, Jussara Cristina Barboza; BUORO, Edna. Avaliação para promoção ou para reprovação? Um estudo sobre o sistema de ciclos e progressão continuada. **Revista de Educação Pública**, v. 24, n. 57, p. 507-523, 2015.
- TOZETTO, Susana Soares; DE SÁ, Thais Gomes. Práticas pedagógicas avaliativas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. **Imagens da Educação**, Curitiba, v. 1, n. 3, p. 45-52, ago./set., 2011.
- TREVISAN, André Luis. De professor de matemática a pesquisador em educação matemática: uma trajetória. **Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 28, n. 49, p. 762-776, ago., 2014.
- TREVISAN, André Luis; AMARAL, Roseli Gall do. A Taxionomia revisada de Bloom aplicada à avaliação: um estudo de provas escritas de Matemática. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 22, n. 2, p. 451-464, abr./jun., 2016.
- TREVISAN, André Luis; DE BURIASCO, Regina Luzia Corio. Percepções de Estudantes acerca de um Instrumento Diferenciado de Avaliação em Aulas de Matemática. **Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro (SP), v. 30, n. 56, p. 1207-1222, dez., 2016.
- TROMPIERI, N.F.; LIMA, G. D. As cinco gerações da avaliação educacional -características e práticas educativas. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, n.11, p. 1-21, 2013. Disponível em: <https://semanaacademica.com.br/artigo/cinco-geracoes-da-avaliacao-educacional-caracteristicas-e-praticas-educativas>. Acessado em: 01/06/2021.
- VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; DE OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 851-871, set./dez., 2013.
- VERGER, Antoni; PARCERISA, Lluís; FONTDEVILA, Clara. Crescimento e disseminação de avaliações em larga escala e de responsabilizações baseadas em testes: uma sociologia política das reformas educacionais globais. **Revista da FAEÉBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 60-82, set./dez., 2018.
- VIDICH, A. J. & LYMAN, S. M. Qualitative methods: Their history in sociology and anthropology. In DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. (Eds), (2000), **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000, p. 37-84.
- VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; CÔCO, Valdete. Avaliação institucional e formação docente como práticas dialógicas na Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 303-323, nov/dez., 2019.
- WANDERER, Fernanda; KNIJNIK, Gelsa. Processos avaliativos e/na educação matemática: um estudo sobre o Programa Escola Ativa. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 92-100, jan./abr., 2014.

WEFFORT, Madalena Freire et al. Observação, Registro, reflexão. Instrumentos metodológicos I. São Paulo, 1996. (Série Seminários: publicações do Espaço Pedagógico).

ZANARDINI, João Batista. A ontologia do ato de avaliar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 97-125, jan./jun., 2011.

ZAPPELLINI, Marcello Beckert; FEUERSCHÜTTE, Simone Ghisi. O USO DA TRIANGULAÇÃO NA PESQUISA CIENTÍFICA BRASILEIRA EM ADMINISTRAÇÃO. **Administração: Ensino e Pesquisa**, [S.l.], v. 16, n. 2, p. 241-273, jun. 2015. ISSN 2358-0917. Disponível em: <<https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/238>>. Acesso em: 20 jan. 2020. doi:<https://doi.org/10.13058/raep.2015.v16n2.238>.

ZATTI, Antonio Marcos; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Política de avaliação do desempenho docente nas redes estaduais de ensino do Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, mai., 2019.

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação reflexiva de professores**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M.; Gore, Jennifer M. Teacher socialization. In: Houston, Robert. (Ed.). **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, p. 329-348, 1990.

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EM BUSCA DE EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS

Pesquisador: Maria Angélica Martins Ferreira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 51355921.6.0000.5148

Instituição Proponente: Universidade Federal de Lavras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.013.254

Apresentação do Projeto:

O ato de aferir uma experiência de aprendizagem – ocupa (em tese) um espaço proeminente no processo formativo escolar. Contudo, em geral, trata-se quase como sinônimo de avaliação, incorrendo-se numa compreensão equivocada, notadamente por professores, mas não apenas (LUCKESI, 2002). Por efeito disso, adota-se uma postura e recursos no mínimo questionáveis em relação às práticas avaliativas, o que por sua vez, afeta tanto as representações

sociais sobre avaliação quanto o emprego de intervenções pedagógicas a partir delas.

À face disso, empreenderemos uma investigação científica alicerçando cotejar as concepções docentes a respeito do ato de avaliar, de igual modo perscrutar suas implicações para o trabalho docente no ensino fundamental (anos iniciais), a fim de se pensar a relação entre avaliação e aprendizagem.

Objetivo da Pesquisa:

Conhecer as trajetórias formativas das entrevistadas; Estabelecer correlações entre os discursos formativos e a concepção avaliativa das entrevistadas; Mapear recursos e experiências avaliativas “inovadoras”; Identificar princípios didáticos, assim como recursos metodológicos relativos ao ato avaliativo, cujos efeitos aquilatarem ou depauperarem práticas avaliativas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Tem-se a consciência da existência de riscos por pequenos que sejam. Para mitigá-los

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

CEP: 37.200-900

UF: MG

Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep.nintec@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS



Continuação do Parecer: 5.013.254

respeitaremos a dignidade e autonomia dos participantes, notadamente assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida. Benefícios: Contribuir para a reorientação das práticas de professores no que se refere à utilização e ressignificação do sentido da avaliação no processo de ensino-aprendizagem no cenário do ensino fundamental (anos iniciais). Ademais, espera-se que os resultados do estudo fomentem o alargamento das margens formativas de professores/as, uma vez que assumem o papel de desencadeador do processo (avaliativo) formativo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com desenho narrativo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências"

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme norma operacional CNS nº001/13, Item XI.2.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1808904.pdf	27/09/2021 05:50:34		Acelto
Outros	cartaResposta.pdf	27/09/2021 05:46:11	Maria Angélica Martins Ferrelra	Acelto
Outros	TOPICOGUIAENTREVISTASv2.pdf	27/09/2021 05:41:14	Maria Angélica Martins Ferrelra	Acelto
Outros	Comentariosetlcosv2.pdf	26/09/2021	Maria Angélica	Acelto

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

CEP: 37.200-900

UF: MG

Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep.nintec@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS



Continuação do Parecer: 5.013.254

Outros	Comentarioseticosv2.pdf	05:44:42	Martins Ferreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEv2.pdf	26/09/2021 05:41:40	Maria Angélica Martins Ferreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOv2.pdf	26/09/2021 05:41:02	Maria Angélica Martins Ferreira	Aceito
Outros	Comentarioseticos.pdf	31/08/2021 18:18:47	Maria Angélica Martins Ferreira	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	31/08/2021 18:16:57	Maria Angélica Martins Ferreira	Aceito
Outros	TOPICOGUIAENTREVISTAS.pdf	31/08/2021 18:16:16	Maria Angélica Martins Ferreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	29/08/2021 19:43:43	Maria Angélica Martins Ferreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	29/08/2021 19:43:34	Maria Angélica Martins Ferreira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LAVRAS, 01 de Outubro de 2021

Assinado por:
ALCINEIA DE LEMOS SOUZA RAMOS
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

CEP: 37.200-900

UF: MG Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep.nintec@ufal.br

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TÓPICO GUIA

TÓPICO GUIA ENTREVISTAS¹

PRIMEIRO EIXO - DADOS PESSOAIS, PROFISSIONAIS

INFORMAÇÕES PESSOAIS

Nome Completo _____ Idade _____ Nacionalidade _____

DADOS FORMATIVOS

Cursou magistério? _____ Em qual instituição? _____ Ano conclusão _____

Formação Inicial (graduação em) _____ Em qual instituição? _____ Ano de conclusão _____

Recorda-se o tema que estudou na monografia? _____

Possui segunda graduação? _____ (graduação em) _____ Em qual instituição? _____ Ano de conclusão _____

Recorda-se o tema que estudou na monografia? _____

Cursou especialização? _____ Em qual área? _____ Qual instituição? _____ Ano de conclusão _____ Recorda-se o tema que estudou na monografia? _____

Cursou uma segunda especialização? _____ Em qual área? _____ Qual instituição? _____ Ano de conclusão _____ Recorda-se o tema que estudou na monografia? _____

Realizou Pós-Graduação (em nível de mestrado) _____ Em qual área? _____ Qual instituição? _____ Ano de conclusão _____ Recorda-se o tema da dissertação? _____

Realizou Pós-Graduação (em nível de doutorado) _____ Em qual área? _____ Qual instituição? _____ Ano de conclusão _____ Recorda-se o tema da tese? _____

SEGUNDO EIXO - EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO

1 - Diga-me um pouco sobre sua escolarização (educação básica), como ocorreu, em quais escolas e as principais lembranças, sejam elas boas, ou nem tanto assim, se isso não incomodá-la evidentemente.

2 - Ao longo da escolarização (na educação básica) qual(is) disciplina(s) gostava mais? Qual(is) não apreciava? Por quê?

¹ BAUER, Martin W; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2008. Consoante a esses autores, o Tópico Guia, figura como um lembrete para o entrevistado, um sinal de que há uma agenda a ser seguida e um monitoramento do andamento do tempo de entrevista.

3 - Tratando mais especificamente de nosso objeto de interesse a avaliação, em especial a avaliação da aprendizagem, como aconteciam a avaliação (especialmente na educação básica)? Lembra-se de alguma prática avaliativa que lhe marcou?

4 - Quais eram os materiais utilizados para avaliar? Havia algum retorno por parte dos professores? Como você se sentia ao ser avaliado (a)?

QUANTO A FORMAÇÃO INICIAL (ou PROFISSIONAL caso prefira)

5 - Fala-me sobre sua formação profissional, como ocorreu, em qual instituição e as principais lembranças, sejam elas boas, ou nem tanto assim, se isso não incomodá-la evidentemente.

6 - Pensando a respeito de sua formação inicial (profissional) qual(is) as principais fragilidades que identifica na mesma?

7 - Recorda-se de ter havido espaço para a avaliação em sua formação inicial? Em quais disciplinas?

8 - E sobre os conteúdos, recorda-se de algum relativo à avaliação da aprendizagem?

9 - Julga que sua formação foi adequada para o desempenho da profissão docente?

10 - Há temas (ou conteúdos) que envolvem o ensino, que sua formação não contemplou? Qual (is) compreende que deveria (m) ser melhor trabalho e que sua formação não oportunizou?

EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO CONTINUADA (OU EM SERVIÇO SE PREFERIR)

11 - É fato que ao longo do desenvolvimento profissional realizam-se cursos e formação. Você realizou cursos de formação continuada? Em caso afirmativo, diga-me quais lhe chamaram a atenção. Por quê?

12 - Julga ser importante a formação continuada (em serviço)? Por qual (is) razão(ões)?

13 - Já participou de algum curso, ou formação que abordasse a avaliação? Em caso afirmativo quais foram os campos contemplados (avaliação da aprendizagem, avaliação externa, autoavaliação, avaliação institucional etc.) e qual a forma de ensino?

ATIVIDADE DE PRÁTICA DA AVALIAÇÃO

14 - De que maneira acredita que se desenvolve a avaliação da aprendizagem? E qual sua função?

15 - De que modo você utiliza a avaliação em suas aulas? Em sua opinião, quais os principais obstáculos para utilizá-la?

16 - No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, como costuma desenvolvê-la? Qual(is) instrumento (s) costuma utilizar para sua prática?

17 - Havendo dúvidas a respeito de como avaliar, recorre a alguma literatura específica para saná-la? Saberá nomeá-la?

18 - Acredita que os saberes relativos à avaliação são importantes para sua prática docente?

19 - Em seu fazer pedagógico, em que momento e sob quais condições realiza ações avaliativas?

20 - Na sua opinião, após o ato de avaliar, qual (is) é (são) o (s) passo (s) necessário (s)?

21 - Para você, o que configura uma prática bem-sucedida?

22 - Em seu percurso profissional, houve alguma prática e/ou metodologia avaliativa que a considerou bem-sucedida? Poderia descrevê-la?

23 - Para fechar, em sua prática pedagógica quais são os principais desafios para praticar a avaliação da aprendizagem?

24 - E quanto aos benefícios da avaliação da aprendizagem, de que maneira pode (m) contribuir aos alunos/as? E a você professor (a)?

Por fim, há alguma coisa que gostaria de dizer, que por alguma razão deixei de perguntar?

Agradeço a oportunidade de ouvi-la, assim como a possibilidade de aprender convosco!!