



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA DA PIEDADE ANDRADE DO ROSÁRIO

**EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS NA DOCÊNCIA-FORMAÇÃO:
divergências, aproximações e reflexões em uma instituição de ensino superior da Bahia**

**SÃO CRISTÓVÃO
2023**

MARIA DA PIEDADE ANDRADE DO ROSÁRIO

EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS NA DOCÊNCIA-FORMAÇÃO:
divergências, aproximações e reflexões em uma instituição de ensino superior da Bahia

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linha de Formação e Prática Docente, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Sergipe.

Orientadora:
Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento

SÃO CRISTÓVÃO
2023

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

R789e Rosário, Maria da Piedade Andrade do
Experiências avaliativas na docência-formação: divergências,
aproximações e reflexões em uma instituição de ensino superior da
Bahia/Maria da Piedade Andrade do Rosário; orientadora Marilene
Batista da Cruz Nascimento. – São Cristóvão, SE, 2023.
133 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de
Sergipe, 2023.

1. Ensino superior. 2. Professores - Formação. 3. Educação - Estudo e
ensino - Bahia. 4. Aprendizagem. 5. Avaliação. I. Nascimento, Marilene
Batista da Cruz, orient. II. Título.

CDU 377.8(813.8)

MARIA DA PIEDADE ANDRADE DO ROSÁRIO

EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS NA DOCÊNCIA-FORMAÇÃO:
divergências, aproximações e reflexões em uma instituição de ensino superior da Bahia

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Educação, área
de concentração em Educação, Linha de
Formação e Prática Docente, como requisito para
obtenção do título de Mestra em Educação pela
Universidade Federal de Sergipe.

Orientadora:
Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento

Aprovada em: 05 de junho de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento (Presidente)
Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade Federal de Sergipe

Prof. Dr. Carlos Alberto de Vasconcelos
Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade Federal de Sergipe

Profa. Dra. Andréa Karla Ferreira Nunes
Programa de Pós-graduação em Educação/ Universidade Tiradentes

Profa. Dra. Simone Silveira Amorim
Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade Tiradentes

Profa. Dra. Márcia Alves de Carvalho Machado
Curso de Licenciatura de Pedagogia/Faculdade São Luís de França

SÃO CRISTÓVÃO
2023

Dedico este trabalho a **Deus**, meu guia e socorro
nos momentos de aflição, à **Nossa Senhora** e
aos anjos **São Miguel, São Gabriel e São**
Rafael, meus intercessores incansáveis.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por essa experiência e pela vitória de concluir essa fase da vida. Ao meu esposo, Milson, que foi capaz de suportar os meus momentos de estresse. Grata pela sua compreensão e apoio incondicional oferecido em todos os aspectos. Amo você! Às minhas filhas, Maria Clara, pelo carinho e afeto diário, e Maria Antonella, pelos chutinhos no meu ventre, fazendo-me lembrar que está prestes a chegar nesse mundo. Aos meus pais, José, *in memoriam*, que no leito de um hospital me deu forças para vencer as etapas da seleção do mestrado, e Marazinha, referência de mãe e dedicação à família. Agradecida por me ensinarem como se reerguer diante das adversidades da vida. Aos meus compadres Elissandra e João, por todo apoio e disponibilidade em buscarem Maria Clara na escola, enquanto eu estava na universidade.

À Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento, minha orientadora, pelos momentos em que me acompanhou nesse percurso e pelo compromisso com uma pesquisa baseada em um rigor outro. Não foi sobre atingir resultados, mas sobre aprender ao longo do processo e, por isso, você fez toda a diferença. Obrigada por todo o conhecimento (re)construído comigo e por não ter desistido de mim. Que o Espírito Santo faça maravilhas em sua vida. Amém!

À Universidade Federal de Sergipe (UFS), por me proporcionar uma trajetória acadêmica e pessoal de qualidade. Aos professores e colaboradores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), gratidão e reconhecimento pelas aprendizagens colaborativas. Aos colegas do Grupo de Estudos em Educação Superior (GEES), pela acolhida e saberes ressignificados.

Ao Prof. Dr. Carlos Alberto de Vasconcelos, por despertar em mim o interesse pela temática formação de professores e práticas avaliativas e acreditar no meu potencial ao me convidar para participar de apresentações e publicações de trabalhos. Conte com minha admiração e respeito. Deus o abençoe grandemente!

Aos examinadores da banca, Profa. Dra. Andréa Karla Ferreira Nunes e Prof. Dr. Carlos Alberto de Vasconcelos, pelas contribuições teóricas no campo da avaliação, adensando cientificamente este estudo; à Profa. Dra. Márcia Alves de Carvalho Machado, pelo olhar atento ao meu escrito, sutileza e sugestões; e à Profa. Dra. Simone Silveira Amorim, pela seriedade, conhecimento e competência. Obrigada pela sensibilidade e colocações no exame de qualificação que potencializaram a qualidade deste trabalho.

Aos professores, participantes desta investigação, por disponibilizarem tempo e espaços das aulas, contribuindo com os achados. Estendo minha gratulação à instituição de ensino superior, lócus desta pesquisa, por colaborar com minha formação acadêmica e profissional desde o princípio, em especial, a diretora regional, por permitir retornar, agora, como pesquisadora, tendo acesso às dependências e aos profissionais, e à secretaria executiva regional, por toda atenção, dedicação e interlocuções.

À Elisânia Santana de Oliveira, amiga que a universidade me presenteou. Contar com suas partilhas e seu apoio, nos momentos de angústia, fez toda a diferença nessa trajetória. Estendo minha gratidão à Sandra Virgínia Correia de Andrade Santos e à Bruna Santana de Oliveira, pelos momentos em que se disponibilizaram a entender esta pesquisa e a vivenciar situações de aprendizagens.

Aos parceiros de caminhada Marquise Meneses Santos, Mateus Henrique Silva Santos, Mário Jorge Oliveira Silva, Tereza Hortencia da Silva Azevedo, Julita Batista da Cruz Lopes, Elâine Silva Melo Tomé, Maria Izabella Matos Santos, Wagner dos Santos Guimarães, José Elyton Batista dos Santos e José Luís Monteiro da Conceição, obrigada por experienciarem o conhecimento científico!

Ninguém educa ninguém,
ninguém educa a si mesmo,
os homens se educam entre si,
mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire

RESUMO

Esta investigação tem como objetivo geral compreender as inter-relações entre as práticas avaliativas aplicadas pelos professores das licenciaturas e o campo teórico-conceitual do processo formativo. Justifica-se, assim, este estudo, o fato de que avaliar a aprendizagem em uma perspectiva crítica exige reflexões sobre a docência em diferentes dimensões e olhares, inclusive, estreitando os laços entre a universidade e a escola de educação básica. Quanto à base epistemológica, esta dissertação apoia-se na abordagem da complexidade pautada na multidimensionalidade dos fenômenos e fatos educacionais com abordagem qualitativa, articulando-se às estratégias da pesquisa-intervenção com posições divergentes, aproximações e afastamentos em que todo conhecer é um fazer. Para tanto, este trabalho científico compreende o indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do humano, tendo como lócus uma instituição de ensino superior (IES) da Bahia e a participação de 12 docentes. No tocante aos dispositivos de produção de dados e informações, utilizou-se o diário de itinerância – registros de emoções, sentimentos e aprendizagens durante a implicação nas aulas; a com-versação – rica em múltiplos sentidos e compreensões; e o memorial narrativo – escrita reflexiva da história de si, do outro e do mundo. O *corpus* empírico foi analisado à luz das noções subsunçoras, as quais incidiram em bacias semânticas (re)agrupadas por meio de operações cognitivas relacionadas às unidades de significação e à construção de meta-análise em busca de novas interpretações. Os achados sinalizaram que os professores pesquisados concebem o ato de avaliar a aprendizagem como processo contínuo permeado pela mobilização de conhecimentos prévios, mediação e interação, com vistas à ruptura da pedagogia jesuítica ainda presente na formação inicial e continuada. Por outro lado, o termo avaliação é comumente adotado como sinônimo de prova pelos investigados e pela instituição em seus documentos, evidenciando contradições entre os saberes e os saberes fazeres desses profissionais, atuantes nas licenciaturas. Por fim, as práticas avaliativas envolveram diversas metodologias, como seminários, estudos de caso, tempestades de ideias, grupos de verbalização e observação, artigos, resenhas, fichamentos, pesquisas em sala de aula, entrevistas, portfólios e amostras/feiras/eventos culturais. Entretanto, esses procedimentos de acompanhamento da aprendizagem, que vão além de operações cognitivas de memorização, esbarram no limite do sistema institucional, perfazendo um total de 40% da nota geral. Os outros 60% são fixados e distribuídos em provas objetivas e discursivas padronizadas. Essa lógica impacta na qualidade da trajetória formativa dos licenciandos pelo enfoque no domínio de competências e habilidades direcionadas ao mercado de trabalho, pela reformulação de currículos com o aligeiramento dos cursos, pelo agrupamento das turmas em unidades curriculares comuns e pela implementação de aulas virtuais para a redução da jornada dos docentes. Assim, recomendo uma avaliação sustentada em uma práxis que permita a apropriação do conhecimento e a diversificação de dispositivos fundamentados no desenvolvimento da criação e da autoria discente.

Palavras-chave: aprendizagens; avaliação; formação inicial; docência; pesquisa-intervenção.

ABSTRACT

The general objective of this investigation is to understand the interrelationships between the evaluation practices applied by undergraduate courses professors and the theoretical-conceptual field of the formative process. Thus, this study is justified by the fact that evaluating learning from a critical perspective requires reflections on teaching in different dimensions and perspectives, including strengthening the ties between the university and the basic education school. As for the epistemological basis, this dissertation is based on the theory of complexity based on the multidimensionality of phenomena and educational facts with a qualitative approach, articulating with intervention-research strategies with divergent positions, approximations and distance in which all knowing is doing. Therefore, this scientific work comprises the inseparability between the objective world and the subjectivity of the human being, having as its locus a higher education institution (HEI), i.e. a University center, in Bahia, and the participation of 12 professors. With regard to data and information production devices, the itinerancy diary was used – emotions records, feelings and learning during involvement in classes; the conversation – rich in multiple meanings and understandings; and the narrative memorial – reflective writing of oneself history, of the other and of the world. The empirical corpus was analyzed in the light of subsuming notions, which affected semantic basins (re)grouped through cognitive operations related to meaning units and the construction of meta-analysis in search of new interpretations. The findings indicated that the researched teachers conceive the act of assessing learning as a continuous process permeated by the mobilization of prior knowledge, mediation and interaction, with a view to breaking the Jesuit pedagogy still present in initial and continuing education. On the other hand, the term assessment is commonly adopted as a synonym for test/exam by those investigated and by the institution in their documents, evidencing contradictions between the knowledge and know-how of these professionals, working in undergraduate courses. Finally, the evaluation practices involved different methodologies, such as seminars, case studies, brainstorming, verbalization and observation groups, articles, reviews, files, classroom research, interviews, portfolios and samples/fairs/cultural events. However, these procedures for monitoring learning, which go beyond cognitive memorization operations, come up against the limits of the institutional system, accounting for a total of 40% of the overall grade. The other 60% are fixed and distributed in standardized tests/exams. This logic has an impact on the quality of the graduates' education trajectory by focusing on mastering skills and abilities aimed at the job market, by reformulating curricula with the courses streamlining, by grouping classes into common curricular units and by implementing virtual classes for the reduction of teachers' working hours. Thus, an evaluation supported by a praxis that allows the appropriation of knowledge and the diversification of devices based on the student's creation and authorship development is recommended.

Keywords: learning; assessment; Initial formation; teaching; intervention research.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Elementos da problemática	20
Figura 2	– Minhas itinerâncias	22
Figura 3	– Contexto institucional da pesquisa	24
Figura 4	– Desenho teórico-metodológico da pesquisa	25
Figura 5	– Processo de construção do estado do conhecimento	30
Figura 6	– Filtros aplicados no levantamento das produções BDTD	31
Figura 7	– Produções selecionadas no levantamento (2016–2020)	33
Figura 8	– Regiões das pesquisas mapeadas (2016–2020)	33
Figura 9	– Roteiro para o mapeamento das produções	34
Figura 10	– Instrumentos/técnicas/dispositivos de coleta/produção de dados	37
Figura 11	– Dimensões dos resultados	40
Figura 12	– Exame e avaliação	41
Figura 13	– Inter-relações entre formação de professores e práticas avaliativas	47
Figura 14	– Pensamento complexo	51
Figura 15	– Elementos da pesquisa	53
Figura 16	– Tipos de pesquisa adotados	54
Figura 17	– Professores participantes da pesquisa	57
Figura 18	– Organização curricular (2022)	61
Figura 19	– Fases do diário de itinerância	67
Figura 20	– Diário de itinerância	68
Figura 21	– Aula virtual	69
Figura 22	– Defesa de estágio (2022)	69
Figura 23	– Participação em banca (defesa de estágio)	70
Figura 24	– Entrevista coletiva com a secretária municipal de educação	71
Figura 25	– Aspectos das noções subsunçoras	73
Figura 26	– Operações cognitivas de análise das noções subsunçoras	74
Figura 27	– Exame minucioso do corpus	75
Figura 28	– Codificação dos elementos na bacia semântica	76
Figura 29	– (Re)agrupamento das noções subsunçoras	77
Figura 30	– Gerações da avaliação	80
Figura 31	– Concepções dos professores sobre avaliação da aprendizagem	83
Figura 31	– Organização da avaliação	88

Figura 33 – Processo de elaboração da A2	89
Figura 34 – Exposição do produto final do 2º semestre de 2022	90
Figura 35 – Dispositivos de avaliação	99
Figura 36 – Estudo de caso	100

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Cronograma de aulas

62

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Filtros aplicados no levantamento das produções da DOAJ (2016-2020)	32
Tabela 2 –	Tipos de pesquisa quanto aos procedimentos de coleta/produção	36
Tabela 3 –	Tipos de análise de dados	38

LISTA DE SIGLAS

A1	– Avaliação um
A2	– Avaliação dois
A3	– Avaliação três
AI	– Avaliação integrada
Anfope	– Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	– Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	– Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
Art.	– Artigo
BDTD	– Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	– Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNC-Formação Continuada	– Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
CAFe	– Comunidade Acadêmica Federada
Capes	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	– Comitê de Ética em Pesquisa
CF	– Constituição Federal
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNI	– Confederação Nacional da Indústria
CNPq	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	– Conselho Nacional de Saúde
CONEP	– Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CP	– Conselho Pleno
DCN	– Diretrizes Curriculares Nacionais
DEDI	– Departamento de Educação de Itabaiana
DOAJ	– Directory of Open Access Journals
EaD	– Educação a distância
FAIARA	– Faculdade Integrada de Araguatins
GEES	– Grupo de Estudos em Educação Superior
GVGO	– Grupo de verbalização e grupo de observação

IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	– Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
IEL	– Instituto Euvaldo Lodi
IES	– Instituição de Ensino Superior
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
PBL	– Aprendizagem Baseada em Problemas
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	– Projeto Pedagógico de Curso
PPGED	– Programa de Pós-graduação em Educação
PPI	– Projeto Político Institucional
PPP	– Projeto político-pedagógico
PUC-SP	– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RIUFS	– Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe
TCC	– Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	– Tecnologias da informação e comunicação
UC	– Unidades Curriculares
UEPG	– Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFCE	– Universidade Federal do Ceará
UFPE	– Universidade Federal de Pernambuco
UFS	– Universidade Federal de Sergipe
UFSM	– Universidade Federal de Santa Maria
Unesp	– Universidade Metodista de São Paulo
UnB	– Universidade de Brasília
Unesp	– Universidade Estadual Paulista
Unioeste	– Universidade Federal do Oeste do Paraná
USP	– Universidade de São Paulo
ZDP	– Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	CONTEXTOS E TRAJETÓRIAS (AUTO)FORMATIVAS: notas introdutórias	16
2	ESPAÇOS, LUGARES E TERRITÓRIOS DA AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL	29
3	INTERLOCUÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: multidimensionalidades empíricas	49
3.1	COMPLEXIDADE E INTERVENÇÃO: todo conhecer é um fazer	49
3.2	ENCONTRO COM O OUTRO: imbricações com os sujeitos	56
3.3	ECOSSISTEMAS FORMATIVOS: nos rastros da singularidade	58
3.4	INTENCIONALIDADES DOS DISPOSITIVOS: um rigor outro	65
3.5	ANÁLISE DE IMPLICAÇÃO: compreensões, idas e vindas	72
3.6	DIRETRIZES E ASPECTOS ÉTICOS: o fazer ciência	77
4	FORMAÇÃO E DOCÊNCIA: divergências, aproximações e reflexões no campo da avaliação	79
4.1	(RE)CONSTRUÇÃO REFLEXIVA DOS PROCESSOS AVALIATIVOS	79
4.2	EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS NA DOCÊNCIA-FORMAÇÃO	92
5	REDES DE TESSITURAS: pouso, limites e perspectivas	100
	REFERÊNCIAS	110
	APÊNDICES	119
	ANEXO	131

1 CONTEXTOS E TRAJETÓRIAS (AUTO)FORMATIVAS: notas introdutórias

A minha trajetória como docente na educação básica despertou o interesse no objeto deste estudo, a formação inicial e as práticas avaliativas. Os debates, nesse campo, fomentam dilemas e contradições no âmbito da profissionalização, da padronização curricular, da indissociabilização entre teoria e prática e da precarização do trabalho.

Em 2019, foi sancionada a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e, em 2020, a Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), revogando a Resolução n.º 2, de 1 de julho de 2015, que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Nesse cenário de políticas públicas, a pedagogia das competências ganhou centralidade, tornando-se eixo do currículo na formação de professores.

A formação docente está atrelada a um conjunto de competências determinadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa base define competência como “[...] mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes).” (BRASIL, 2017, p. 8). Desse modo, as competências são entendidas como condições para se alcançar os direitos e objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, estabelecida pela base, como consta na Resolução CNE/CP n.º 02/2019, nos art. 2º e 3º:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação. (BRASIL, 2019, p. 2).

Nesses artigos, verifico o desenho de uma concepção de formação de professores que determina o domínio de competências e habilidades, veiculadas à atuação prática. Dentro desse modelo de formação, o documento valoriza a dimensão teórica, ao privilegiar o saber fazer, reduzindo o trabalho do professor ao praticismo e os profissionais a executores da BNCC, por meio de um conjunto de diretrizes específicas e padronizadas¹.

Paro (2006) entende competência como qualificação profissional. A BNC-Formação apresenta dez competências seguidas das habilidades a serem desenvolvidas nos licenciandos com foco nas aprendizagens essenciais, ou seja, propõe um currículo mínimo para uma formação mínima. Assim, a educação tem se adequado para servir ao capitalismo através da relação de troca entre o saber e a inclusão do aluno num mercado utilitarista que defende o saber-mercadoria².

As políticas de formação de professores, especificamente a BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada, têm suscitado posicionamentos diretivos das entidades contra as concepções de formação implementadas pelo Ministério da Educação (MEC). Destaco a atuação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) que, segundo Araújo, Brzezinski e Sá (2020), priorizam a defesa da valorização dos profissionais de educação, embasada em um paradigma educacional dialético.

A dissociação da teoria e da prática é um dilema discutido há muito tempo na formação de professores. Na década de 1930, os primeiros cursos de licenciatura foram constituídos pelo modelo 3 + 1 com durabilidade de quatro anos, sendo os três primeiros destinados aos conteúdos específicos, e o quarto, para as disciplinas de cunho pedagógico. Um tempo depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9394/1996 evidenciou uma visão dicotômica quando incluiu, no art. 61, a associação entre teoria e prática³. E, mais recente, ocorre uma reorganização da carga horária das licenciaturas a qual

¹ Discussões oriundas no Grupo de Estudos em Educação Superior a partir dos textos: Formação Formatada: posição da ANPEd sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica; Manifesto Contra a Desqualificação da Formação dos Professores da Educação Básica; Posicionamento das entidades nacionais sobre o Parecer e a Minuta de Resolução do CNE, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada e BNC-Formação: ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar de Celi Taffarel.

² “O saber-mercadoria, [na sociedade capitalista], não tem valor como formador do homem no sentido histórico, assume o papel de valor de troca” (PARO, 2006, p. 184).

³ Teoria e prática são indissociáveis, no entanto, quando a LDBEN define a necessidade de associação, parte-se, então, do pressuposto de que essa legislação estabelece uma separação entre esses conceitos.

determina 3.200 horas, sendo 1.600h exclusivas para os conteúdos da BNCC e as outras 1.600h são distribuídas em 800h para atividades práticas (400h para adequação da BNCC e 400h para estágio supervisionado na escola desde o primeiro semestre) e 800h para os componentes teóricos específicos e pedagógicos dos cursos (BRASIL, 2019). Fica evidente, nesse percurso, um neotecnicismo que reduz a formação docente a uma dimensão instrumental e alinhamento no processo formativo.

Nessa perspectiva, Gatti (2017) afirma não existir uma coerência entre a formação inicial de professores e o trabalho desenvolvido na escola, inclusive, no tocante à avaliação, pois a formação apresenta ausências de práticas avaliativas diferenciadas. O professor acaba por reproduzir modelos jesuíticos e experiências padronizadas para investigar a apropriação do conhecimento dos estudantes. Assim, a discussão sobre a avaliação da aprendizagem como um processo de reflexão-ação-reflexão torna-se relevante e necessária para o enfrentamento dos desafios da profissão.

Na minha trajetória estudantil e docente, vivenciei processos avaliativos constituídos da função de verificação da aprendizagem, ou seja, uma avaliação somativa com a utilização de instrumentos, como provas, testes e exames. Desde a década de 1990, recordo as salas de aula com carteiras em filas indianas, o silêncio dos alunos e os monólogos dos professores em semanas de provas, destinadas a medir a capacidade de memorização dos conteúdos dos discentes. Os anos se passaram, mas episódios como esses pouco se modificaram, inclusive, no ensino superior, a avaliação continua sendo aplicação de provas com foco nos resultados quantificáveis, “[...] encarada mais como um acerto de contas do que mesmo como um momento de construção [de conhecimento]” (GONZAGA, 2016, p. 13).

Ressalto que a LDBEN n.º 9.394/1996 não prioriza um sistema rigoroso de notas no processo de avaliação escolar. Essa legislação, quando se refere à verificação do conhecimento escolar, determina que sejam observados os critérios de avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prioridade dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (art. 24, V – a). Entendo, desse modo, que a escola não cumpre o que estabelece a lei, pois os critérios não são notas, mas sim o acompanhamento, o registro do desempenho, possibilitando o acompanhamento do conhecimento (re)construído.

A perspectiva da BNCC sobre o processo de avaliação determina “[...] construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (BRASIL, 2017, p. 17). Esse

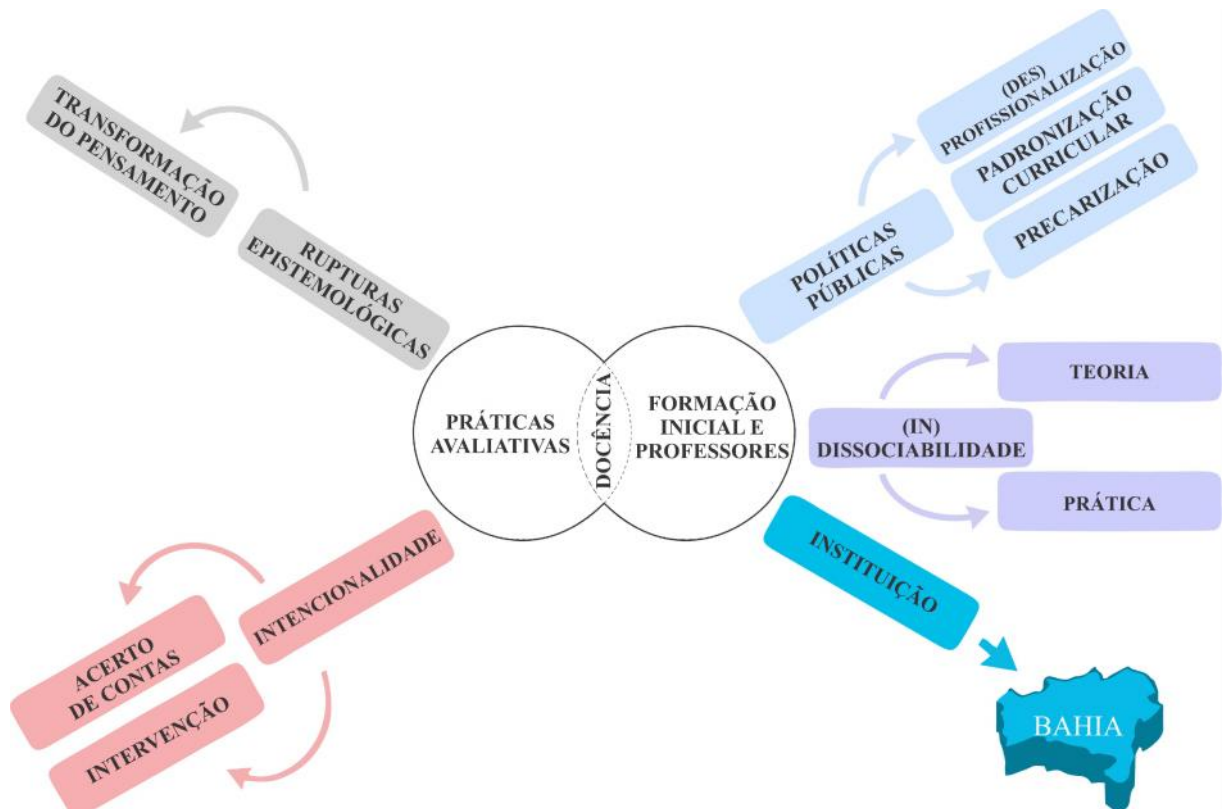
documento enfatiza a aplicação e o desempenho da escola, do docente e dos estudantes, evidenciando ausências de abordagem qualitativa no campo da apropriação do conhecimento para além da classificação e do resultado quantitativo alcançado por meio da nota.

Borali (2017) aponta dois problemas que se apresentam no campo das práticas avaliativas. O primeiro, tradicionalmente, foi usado para classificar os alunos em bons ou ruins, aptos ou inaptos, inteligentes ou não, e isso provocou um ciclo de aversão à avaliação, tornando-a um objeto de discriminação, negação e exclusão. No segundo, a metodologia de mensuração mais utilizada é a prova, com vistas à memorização de fatos, conceitos e datas, desconsiderando o histórico de vida dos alunos, suas expectativas e experiências.

Ao longo da história da educação, a avaliação no cotidiano escolar tem caráter classificatório e punitivo por meio de provas e exames (LUCKESI, 2011). A ação docente foca a avaliação em notas e verificação do quanto o aluno aprendeu ou não, sem fazer uma reflexão da práxis e da apropriação de conhecimento formal e informal. Desse modo, defendo rupturas com as práticas avaliativas tradicionais utilizadas como instrumento de aprovação ou reprovação.

Essas práticas afetam a qualidade da formação docente, principalmente, pelo fato de as licenciaturas apresentarem currículos fragmentados no tocante à avaliação da aprendizagem. Villas Boas e Soares (2016), Sada (2017), Zocaratto (2018), Silva (2019) e Rego (2019) constataram que os currículos de diversas licenciaturas não oferecem espaço para discutir a avaliação, ou seja, não ofertam uma disciplina específica nessa área, sendo a Didática o único componente curricular que faz essa abordagem, quando o tempo permite. Posso inferir, então, que o conhecimento sobre avaliação na formação inicial de professores ainda é incipiente.

Pensar em práticas avaliativas que promovam a aprendizagem, embasadas numa pedagogia transformadora, capaz de formar alunos críticos, reflexivos, autônomos e atuantes na sociedade, exige mudanças nos currículos da formação de professores. Considero práticas avaliativas não apenas aquelas desenvolvidas em situações formais no âmbito da escola, mas sim todas as situações cotidianas e intencionais que estabeleçam relação entre universidade e escola, com produções, *feedbacks* e acompanhamento. As conexões entre a formação docente e as práticas avaliativas remetem aos elementos da problemática desta dissertação (ver figura 1).

Figura 1 – Elementos da problemática

Fonte: Autoria própria (2021).

As inter-relações entre os elementos da problemática desta pesquisa explicitam as lacunas das políticas públicas, como a desvalorização da profissão, a padronização dos currículos e a dissociabilidade teoria e prática. Esses retrocessos descaracterizam o exercício da docência, desconsideram os saberes e fazeres pedagógicos e uniformizam o ensino por meio de competências e habilidades no campo limitado da BNCC, além de provocar um distanciamento entre a universidade e a escola. Dessa maneira, a educação não consegue romper com as raízes das tendências tradicionais.

Frente a essas realidades na formação docente, a ruptura com epistemologias que não valorizam as aprendizagens é uma necessidade, cabendo um processo de mediação e interação em que todo conhecer é um fazer na docência. Essa perspectiva vai além da transmissão de conhecimento e fortalece as práticas avaliativas que consideram a autorreflexão, e não apenas a nota para quantificar. De acordo com Morin (2014), essa configuração torna-se fundamental para reformar o pensamento, a sociedade e a escola.

Das relações entre os elementos da problemática, emergiram as seguintes **questões de pesquisa**: quais as concepções⁴ dos professores das licenciaturas de uma Instituição de Ensino Superior (IES) sobre avaliação da aprendizagem? Quais as práticas avaliativas aplicadas por esses profissionais? Em que medida as metodologias avaliativas utilizadas se relacionam com a formação científico-pedagógica abalizada no processo de reflexão-ação-reflexão?

Este estudo tem como **objetivo geral** compreender as inter-relações entre as práticas avaliativas aplicadas pelos professores das licenciaturas e o campo teórico-conceitual do processo formativo. Para tanto, delimitarei os seguintes **objetivos específicos**: a) analisar as concepções dos docentes sobre avaliação da aprendizagem; b) cartografar as práticas avaliativas utilizadas pelos professores dos cursos; e c) identificar o campo teórico-conceitual das licenciaturas da IES.

Acredito que a formação inicial de professores seja primordial para a construção de conhecimentos necessários às atividades docentes, quando pautadas no processo de reflexão-ação-reflexão. Assim, esta investigação perpassa pelas compreensões acerca dos problemas enfrentados por esses profissionais, visando aos debates sobre as inter-relações entre formação de professores e práticas avaliativas.

Esses debates têm relação com as minhas itinerâncias (ver figura 2), que tiveram início com a trajetória profissional em 2005, antes de concluir o curso de Letras Vernáculas pela Faculdade Ages. Após a conclusão da licenciatura, em 2007, assumi a coordenação pedagógica do município de Paripiranga/Bahia. Para conduzir melhor essa função, fiz a complementação em Pedagogia pela Faculdade Integrada de Araguatins (FAIARA). Coordenei o Programa Círculos de Avaliação, ação do Governo da Bahia, por meio da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, fomentando o programa nas escolas das redes estadual e municipal.

Nesse programa, tive a oportunidade de compreender algumas problemáticas envolvendo as políticas públicas de avaliação. Essa ação consistia em avaliar sete dimensões da instituição: a) ambiente educativo; b) prática pedagógica; c) avaliação; d) gestão escolar democrática; e) formação; f) condições de trabalho dos profissionais da escola, ambiente físico escolar, acesso, permanência e sucesso na escola. A comunidade avaliava os pontos positivos e negativos dessas dimensões e criava um plano de trabalho com o objetivo de melhoria da qualidade do ensino.

⁴ Utilizo concepção como sinônimo de ideia e opinião.

Figura 2 – Minhas itinerâncias



Fonte: Autoria própria (2021).

Após sete anos de experiência na rede municipal de ensino de Paripiranga/Bahia, fui convocada, em 2012, para assumir o concurso público em Antas/Bahia como professora, desvinculando-me da rede municipal de Paripiranga. Voltar à sala de aula foi desafiador perante os dilemas das práticas docentes, em especial, do processo avaliativo. Confesso ter tido dificuldade em realizar esse trabalho, pois compreendo a avaliação como ato que norteia a prática e o acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Nas escolas públicas, alguns fatores como turmas lotadas, falta de material e a cultura de nota dificultam o desenvolvimento de práticas avaliativas emancipatórias⁵, além das limitações da minha própria formação inicial.

Em 2020, fiz duas disciplinas no curso de Mestrado em Educação, como aluna especial, na Universidade Federal de Sergipe (UFS), com o objetivo de ampliar a área de atuação docente. Na primeira, Formação de Educadores, construí um artigo, "Avaliação da Aprendizagem e Formação de Professores: uma reflexão entre teoria e prática", indicado para

⁵ Caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica da educação e tem como propósito possibilitar que cada indivíduo seja o autor de sua própria história, gerando alternativas de avaliação (SAUL, 2010).

publicação no e-book intitulado “Formação de Professores e Experiências em Tempos de Pandemia”, organizado pelo Prof. Dr. Carlos Alberto de Vasconcelos. A segunda disciplina, Metodologia da Pesquisa em Educação, resultou na construção do projeto de pesquisa. A participação nesses componentes curriculares foi determinante para a aprovação no processo seletivo de mestrado no 2º semestre de 2021.

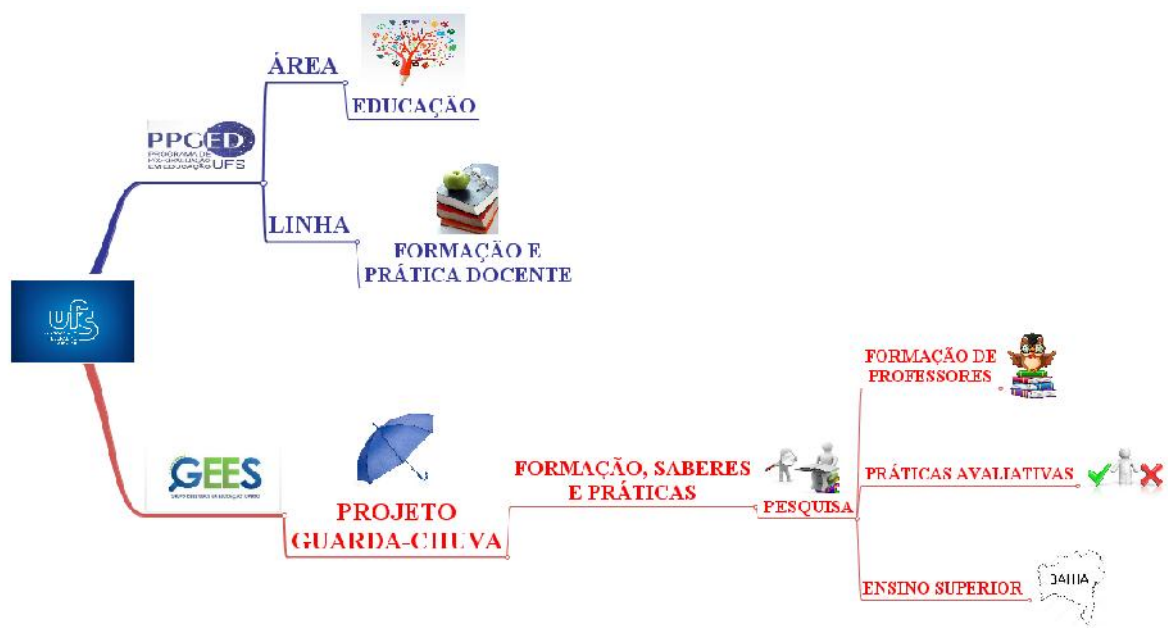
No campo social, esta pesquisa apresenta relevância pelas inter-relações entre a docência e a profissionalização de professores que atuam na formação de crianças, jovens e adultos, buscando uma educação com intencionalidade. As práticas avaliativas voltadas ao desenvolvimento da autonomia e criticidade sustentam um saber fazer docente capaz de formar para o exercício da cidadania.

No tocante ao contexto institucional, este estudo insere-se na UFS, fundada em 1968, situada no município de São Cristóvão, Sergipe/Brasil, e é a única universidade pública do estado. Atualmente, existem seis *campi*, distribuídos nos seguintes municípios de Sergipe: em São Cristóvão (Cidade Universidade. Prof. José Aloísio de Campos), em Aracaju (Campus Prof. João Cardoso Nascimento), em Itabaiana (Campus Professor Alberto Carvalho), em Laranjeiras, em Lagarto (Campus Prof. Antônio Garcia Filho) e em Nossa Senhora da Glória (Campus do Sertão). Em 2023, essa IES oferta 117 opções de cursos de graduação presencial, sendo 38 licenciaturas e 79 bacharelados; 46 mestrados acadêmicos, 10 mestrados profissionais, 20 doutorados acadêmicos e 12 cursos de graduação a distância, sendo 10 licenciaturas e 2 bacharelados; há 2.892 alunos matriculados nos cursos de pós-graduação e 24.479 na graduação, sendo 23.093 na modalidade presencial e 1.386 na educação a distância (EaD) (UFS EM NÚMEROS, 2023).

Além disso, esta investigação vincula-se ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), na área de Educação e linha Formação e Prática Docente. Esse programa foi criado em 1994, inicialmente com cursos de Mestrado e posteriormente com o Doutorado (2008) em Educação, tendo como área de concentração Educação e cinco linhas de pesquisa: a) Educação, Cultura e Diversidade; b) Formação e Prática Docente; c) História da Educação; d) Sociedade, Subjetividade e Pensamento Educacional; e) Tecnologias, Linguagens e Educação, norteados pelos seguintes objetivos: I. desenvolver pesquisas sobre os fenômenos educacionais; II. produzir conhecimento científico em educação na região Nordeste; III. publicar os conhecimentos com a comunidade científica em geral; IV. proporcionar momentos de comunicação e produção do conhecimento com grupos sociais; V. articular as pesquisas da pós-graduação com estudos da graduação (SERGIPE, 2022).

O contexto institucional desta investigação garante aderência às pesquisas do Grupo de Estudos em Educação Superior (GEES), criado em 2017, liderado pela Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento, associada ao Departamento de Educação de Itabaiana (DEDI) e docente permanente do PPGED. Esse grupo apresenta três linhas de pesquisa: a) Formação de Professores: saberes e práticas na educação básica; b) Pedagogia Universitária: campo de prática, formação e tecnologias educacionais; c) Avaliação, Qualidade e Iniciação à Pesquisa na Educação Superior (ver figura 3).

Figura 3 – Contexto institucional da pesquisa



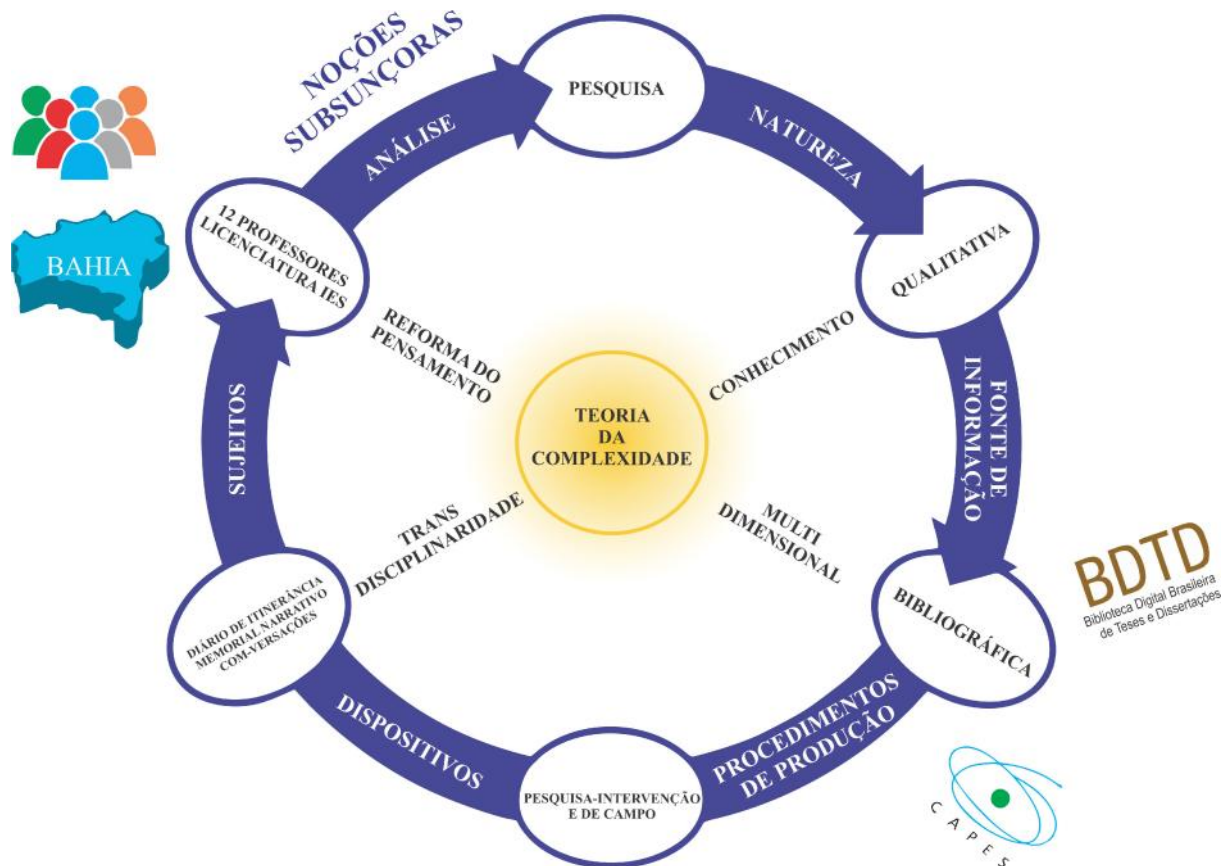
Fonte: Autoria própria (2022).

O objetivo do GEES visa contribuir com a educação básica na compreensão da apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios da docência. Por fim, menciono a pertinência deste estudo pela vinculação ao projeto guarda-chuva “Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas no Campo da Pesquisa-intervenção”, que se fundamenta na prática da docência na educação básica e no ensino superior, na perspectiva de uma formação pedagógica voltada ao processo de reflexão-ação-reflexão, sustentado na epistemologia da complexidade e nas premissas da pesquisa-intervenção. (CATÁLOGO GRUPOS DE PESQUISA, 2023).

Epistemologicamente, esta pesquisa ancora-se na complexidade, havendo uma ligação com o objeto de estudo formação, docência e práticas avaliativas, na perspectiva de que, sendo a práxis uma ação transformadora, “[...] é preciso substituir um pensamento que isola e separa [as partes] por um [outro] que distingue e une” (MORIN, 2014, p. 89). A colaboração

do pensamento complexo de Morin (2014, 2015a) fundamenta as áreas do conhecimento, centrando-se na ideia do pensamento multidimensional. Essa teoria destaca o risco e a incerteza como desafios enfrentados na escolha de uma ação ou uma estratégia, pontos relevantes a serem considerados a partir do desenho teórico-metodológico (ver figura 4).

Figura 4 – Desenho teórico-metodológico da pesquisa



Fonte: Autoria própria (2021).

Quanto à natureza dos dados, esta investigação é qualitativa, pelos aspectos definidos, pelos procedimentos metodológicos estabelecidos e pelas questões de investigação e análise escolhidas. Para Flick (2009), a importância desse tipo de pesquisa envolve as relações sociais por meio da variedade das esferas de vida que permitem emergir novas provocações e perspectivas aos pesquisadores da área.

No tocante às fontes de informação, trata-se de uma pesquisa bibliográfica com a realização de um levantamento em bases de dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Directory of Open Access Journals (DOAJ). Nesses repositórios foram mapeados teses, dissertações e artigos e, além disso, fiz leituras de livros, leis, decretos e resoluções com o objetivo de subsidiar a apropriação do meu objeto de estudo.

Esta pesquisa empírica foi desenvolvida numa IES privada de um município da Bahia em que a escolha se justifica pelo impacto na região, pois há 40 anos tem contribuído com o desenvolvimento social e científico do Nordeste, ofertando 75 cursos, semestralmente, de licenciatura, bacharelado, tecnológico e cursos técnicos. Considerando o crescimento dessa IES, abriram-se cinco unidades em outras localidades, quatro no estado da Bahia e uma em Sergipe, utilizando a metodologia de aprendizagem baseada em problemas (PBL). Em 2019, passou por um período de transição, integrando-se a um ecossistema de ensino que compreende uma rede composta por 25 instituições de educação, de Norte a Sul do país.

Este estudo adotou a metodologia da pesquisa-intervenção por investigar a vida de coletividades na sua heterogeneidade qualitativa, assumindo uma intervenção de cunho socioanalítico, de acordo com Aguiar e Rocha (2007). A mudança é a consequência da construção da relação entre investigado e objeto, tendo algumas etapas fundamentais para a produção de dados, como: saber ouvir e conviver com as diferenças, desenvolver atividades capazes de construir informações analisadoras, enfrentar limites e medos (GALVÃO; GALVÃO, 2017).

Os investigados foram 12 docentes atuantes na formação inicial nos cursos de Letras/Português, Letras/Inglês, Pedagogia, Matemática, Química, Física, Geografia, Ciências Biológicas e Educação Física. A escolha por esse público-alvo se deu pela problemática que norteia a incipiência nas práticas avaliativas nos cursos de formação inicial de professores.

A produção de dados e informações foi realizada, inicialmente, com o dispositivo⁶ diário de itinerância, sendo um bloco de anotações em que registrei emoções, pensamentos, inquietações, aprendizagens e vivenciei experiências. Esse diário apresentou duas fases, primeiro o diário rascunho, em que anotei as emoções e pensamentos individuais sem me preocupar com efeitos de estilo, e depois diário elaborado, construído e lapidado a partir do diário rascunho, com foco no assunto desejado (BARBIER, 2007).

A com-versação, outro dispositivo também usado nesta pesquisa, possibilitou o diálogo e a comunicação, com significados e possibilidades de entendimento (MACEDO, 2016). Assim, além da comunicação verbal, considere também como os professores, os alunos e a coordenação dos cursos compreendem suas experiências, como cada um viajou e vivenciou sua história. A escolha pelas com-versações deu pela tradução dos significados, singularidades emergentes e diversidades produzidas pelos sujeitos nas atividades dialógicas.

⁶ Adoto o conceito de dispositivo como a “[...] organização de meios materiais e/ou intelectuais que fazem parte de uma estratégia de conhecimento de um objeto.” (ARDOINO; BERGER, 2003, p. 80).

O memorial narrativo também foi adotado como dispositivo por requerer algumas informações sobre as experiências dos sujeitos, considerando aspectos diferentes de sua vida, seja profissional, religioso, humorista, educador etc. (MACEDO, 2016). Além disso, essa opção proporcionou a construção da prática pedagógica, como também o desenvolvimento de um trabalho pedagógico específico que favoreceu o (auto)conhecimento dos professores a partir de circunstâncias históricas específicas que influenciaram o seu desenvolvimento profissional, resgatando memórias da prática produzida, a crítica reflexiva dos diversos momentos que construíram sua carreira, sua formação, suas experiências e seus percursos de vida, dando-lhe novos significados.

Os dados e as informações produzidos no campo, por meio do diário de itinerância, das com-versações e do memorial narrativo, foram analisados à luz das noções subsunçoras que surgiram “[à] medida em que a leitura interpretativa se dá – às vezes por várias oportunidades – aparecem significados e acontecimentos, recorrências, índices representativos de fatos observados, contradições profundas, relações estruturadas, ambiguidades marcantes.” (MACEDO, 2009, p. 99).

Por fim, apresento a estrutura desta dissertação constituída de cinco seções, incluindo a introdução e as considerações finais. Na introdução, primeira seção, abordo os elementos da problemática sobre a formação docente e as práticas avaliativas, as questões, os objetivos (geral e específicos), as minhas itinerâncias como motivação desta investigação, a síntese do percurso metodológico.

Na segunda seção, discorro sobre a territorialidade da avaliação, por meio do levantamento de teses, dissertações e artigos disponíveis nos bancos de dados da BDTD e DOAJ, no período de 2016 a 2020. Apresento o mapeamento desses trabalhos, considerando os objetivos, o desenho metodológico, os resultados e as inter-relações entre formação docente e práticas avaliativas, bem como suas contribuições para a temática.

Na terceira seção, descrevo os caminhos metodológicos e a construção empírica à luz da abordagem da complexidade, a partir de estudos qualitativos, da metodologia da pesquisa-intervenção e do procedimento de análise pautado nas noções subsunçoras. Destaco, ainda, os participantes, o campo de investigação e os princípios éticos desta pesquisa.

Na quarta seção, explico a sistematização e a meta-análise dos dados e das informações oriundas da interação entre empiria, teoria e autoria, considerando as compreensões sobre a avaliação da aprendizagem, as experiências formativas e avaliativas, indicando dispositivos potencializadores dos processos de ensino e aprendizagem pautados na reflexão-ação-reflexão.

Nas considerações finais, quinta seção, retomo a discussão sobre o contexto da formação inicial de professores, das práticas avaliativas e dos resultados empíricos, relacionando-os aos objetivos alcançados para responder às questões de pesquisa. Aponto, ainda, os limites, a necessidade de novas investigações sobre as intencionalidades, recomendando ações, como reformulação democrática do PPC, efetivação do colegiado estudantil e formação continuada em serviço.

2 ESPAÇOS, LUGARES E TERRITÓRIOS DA AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL

Esta seção tem como objetivo apresentar a territorialidade⁷ do avaliar na formação inicial de professores, por meio do mapeamento das produções científicas realizado na BDTD, pelo Portal Periódicos da Capes⁸ e DOAJ, no período de 2016 a 2020. A delimitação desse marco temporal justifica-se por ser um período em que se encontrou um número significativo de trabalhos com esse campo temático.

Uma revisão de literatura recebe diferentes nomenclaturas para classificar as pesquisas de mapeamento no campo do conhecimento e as de avaliação e sistematização dos resultados: levantamento bibliográfico, revisão bibliográfica, estado da arte ou estado do conhecimento, revisão narrativa, estudo bibliométrico, revisão sistemática, revisão integrativa, meta-análise, metassumariação e síntese de evidências qualitativas (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

Nesta dissertação, a opção foi pelo estado do conhecimento, por possibilitar a “[...] identificação, o registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 23), corroborando com a análise delimitada de uma área em um determinado tempo. Assim, esse mapeamento

[examina] as contribuições das pesquisas, na perspectiva da definição da área, do campo e das disciplinas que o constituem, avaliação do acumulado da área, apontando as necessidades de melhoria do estatuto teórico metodológico, e mesmo as tendências de investigação. (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 167).

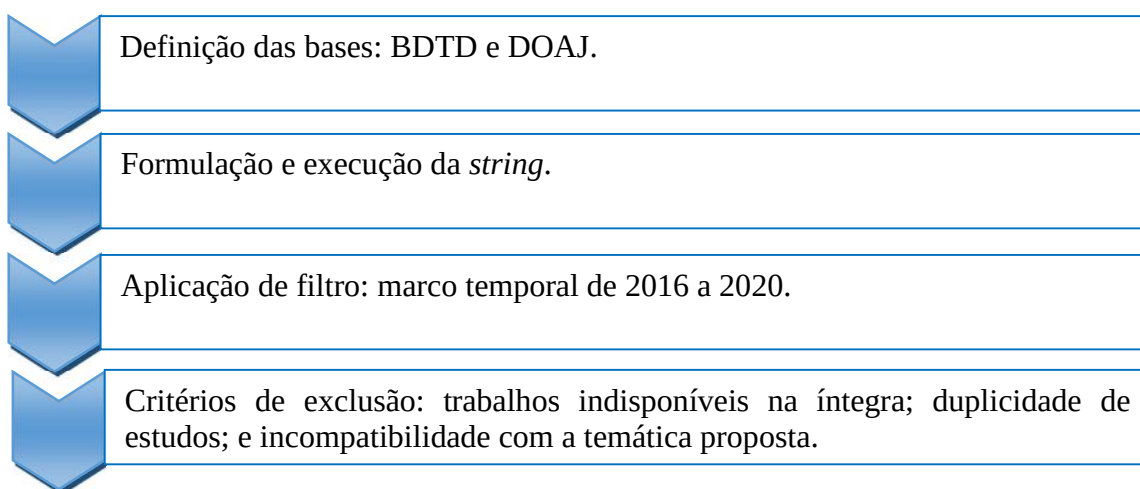
As tendências desse levantamento com dissertações, teses e artigos publicados contribuíram para a compreensão do campo e para o rompimento com pré-conceitos existentes sobre a temática. Concordo com Quivy e Campenhoudt (2005, p. 25), quando evidenciam que “[...] a ruptura é, portanto, primeiro acto constitutivo do procedimento científico, [...], mas não se realiza apenas no início da investigação, completa-se na e pela construção”.

⁷ O conceito de território compreende relações de poder, revelando intencionalidade e disputa de forças (CUNHA, 2008).

⁸ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é responsável por esse portal, sendo “[...] um dos maiores acervos científicos virtuais do país, que reúne e disponibiliza conteúdos produzidos nacionalmente e outros assinados com editoras internacionais [...]. São mais de 49 mil periódicos com texto completo e 455 bases de dados de conteúdo diversos, [tendo] como missão promover o fortalecimento dos programas de pós-graduação no Brasil por meio do acesso *on-line* à informação científica de alto nível”.

A construção desse mapeamento percorreu algumas fases, como a bibliografia anotada e sistematizada⁹ que colaboraram na organização e no aprofundamento dos estudos. A primeira consistiu em anotar, de cada estudo, o ano de publicação, autor, título, palavras-chave e resumo. A segunda possibilitou a sistematização direcionada das teses, das dissertações e dos artigos com o preenchimento dos autores, título, nível (tipo de trabalho), objetivos, metodologia e resultados. Além dessas etapas, a construção do estado do conhecimento envolve outras estratégias, a saber na figura 5.

Figura 5 – Processo de construção do estado do conhecimento



Fonte: Autoria própria (2021).

Esse processo teve início com a escolha dos repositórios BDTD e DOAJ. Após a formulação da *string*¹⁰, comecei a executá-la e aplicar o filtro automático do marco temporal (2016 a 2020). Considerando a quantidade de trabalhos científicos disponibilizados, utilizei alguns critérios de exclusão, como trabalhos indisponíveis na íntegra, duplicidade de estudos e incompatibilidade com a temática para definir o corpus. A escolha dessas plataformas deu-se pela qualidade das produções publicadas.

A BDTD, mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT), dispõe de dissertações e teses defendidas em todo o território brasileiro e disponibiliza 709.882 mil documentos por meio da parceria com 127 instituições de ensino e

Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/missao-e-objetivos.html>.

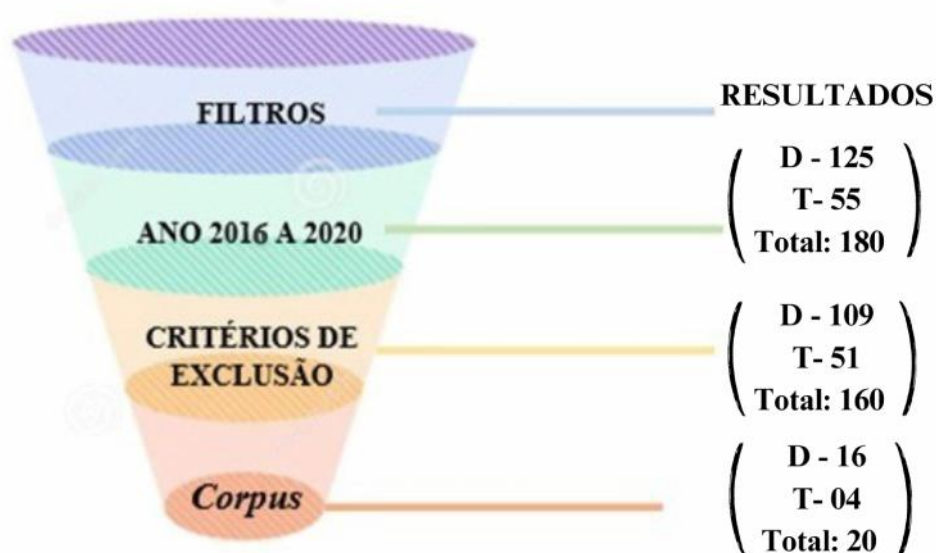
⁹ Etapas de produção do estado do conhecimento. Além desses dois tipos de bibliografias, há também a bibliografia categorizada e a bibliográfica propositiva (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021) não adotadas nesta dissertação.

¹⁰ Uma sequência de caracteres, usada para designar um conjunto de dados heterogêneos com um significado.

pesquisa¹¹. Registro que, mesmo sendo uma plataforma de livre acesso, entrei pelo Portal Periódicos da Capes, por meio da interface da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe)¹².

Utilizei como estratégia de busca a construção da *string* “práticas avaliativas” OR “avaliação da aprendizagem” OR (prática* AND (avaliação* OR avaliativa*)) AND “formação de professores” OR “formação inicial” OR (formação AND (professor* OR docente*)) AND licenciatura*). Destaco que foram várias tentativas e adaptações para se chegar à *string* final, a utilização dos operadores booleanos¹³ “AND”, “OR” e o asterisco possibilitou uma combinação entre as palavras-chave, reduzindo o número de trabalhos para 316, sendo 213 dissertações e 103 teses. O quantitativo ainda era expressivo para análise e precisei restringir a busca, aplicando outros filtros específicos (ver figura 6).

Figura 6 – Filtros aplicados no levantamento das produções da BDTD



Legenda: D – Dissertação; T - Tese

Fonte: Autoria própria (2021).

A aplicação do filtro permitiu reduzir um número significativo de trabalhos, de 316 para 180. Após a utilização dos critérios de exclusão, selecionei, então, 20 trabalhos (16 dissertações e quatro teses) que integraram o corpus a ser analisado no banco de dados da BDTD. Em seguida, explorei também os artigos científicos, realizando a busca na DOAJ,

¹¹ Indicadores disponíveis em dezembro de 2021.

¹² “[...] permite o acesso remoto ao conteúdo assinado do Portal de Periódicos da Capes [...]”. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/acesso-cafe.html>.

¹³ Operadores booleanos são combinações de busca complexas que envolvem palavras-chave com caráter lógico-matemático, como AND (E), OR (OU), NOT (NÃO) e o uso por asterisco (busca por truncamento) utilizado para pesquisas precisas em bases de dados (SAKS, 2005).

diretório internacional independente, que indexa e fornece o acesso às revistas de alta qualidade e de acesso livre. Essa plataforma disponibiliza 7.644.273 artigos e é apoiada por organizações acadêmicas (82%) e patrocinadores (18%)¹⁴. Na busca pelas produções, usei a *string* avaliação AND “formação de professores” AND licenciatura, obtive 1.130 trabalhos e, para reduzir esse número, apliquei filtros (ver tabela 1).

Tabela 1 – Filtros aplicados no levantamento das produções da DOAJ (2016–2020)

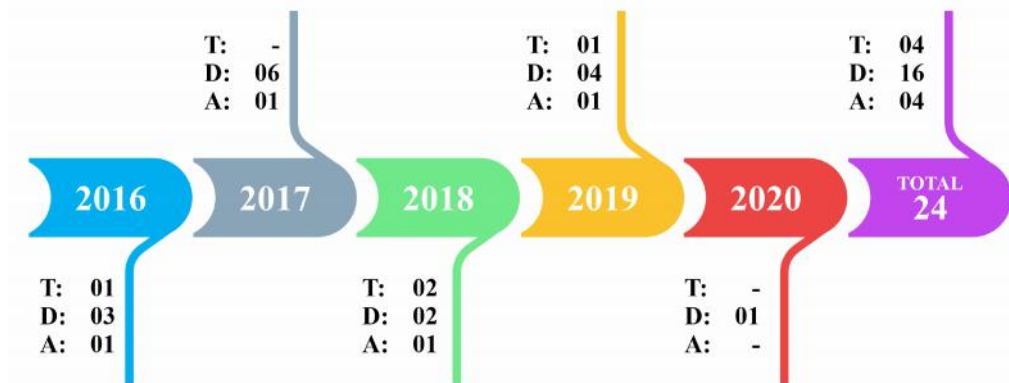
Filtros	Nº de trabalhos
Marco temporal: 2016 a 2020	694
Assunto: Educação	151
Idioma: Língua Portuguesa	
Aplicação dos critérios de exclusão	04

Fonte: Autoria própria (2021).

Utilizando o marco temporal de 2016 a 2020, emergiram 694 estudos; usando o filtro por assunto, educação e idioma, Língua Portuguesa, restaram 151 artigos. Por ainda representar um número considerável, foi necessário usar os critérios de exclusão (trabalhos indisponíveis na íntegra, duplicidade de trabalhos e incompatibilidade com a temática proposta), identificando apenas 4 artigos.

A seleção das produções de ambos os repositórios também se deu por meio da leitura flutuante dos títulos, das palavras-chave e dos resumos para incluir e excluir os trabalhos científicos de acordo com os critérios estabelecidos. A leitura flutuante “[...] constitui-se da organização do *corpus* para se investigar a abrangência, os significados e as características situacionais sobre as inter-relações com a produção científica [...]” (NASCIMENTO, 2016, p. 101) e as práticas avaliativas na formação de professores. Nesse sentido, as publicações selecionadas, neste levantamento, somaram 24 trabalhos, conforme figura 7.

¹⁴ Indicadores retirados em 29 junho de 2022.

Figura 7 – Produções selecionadas no levantamento (2016–2020)

Legenda: T - Tese; D - Dissertação; A - Artigo

Fonte: Autoria própria (2021).

Considerando os processos deste mapeamento, separei nos dois bancos de dados, BDTD e DOAJ, 24 estudos, sendo quatro teses, 16 dissertações e quatro artigos. Esses trabalhos formaram o corpus analisado, com vistas à identificação da territorialidade na área das práticas avaliativas e suas inter-relações com a formação de professores.

Outro aspecto relevante mapeado foi o eixo regional dos trabalhos em que 62,5% (15) das pesquisas estão concentradas na região Sul-Sudeste, com destaque para a Universidade Estadual Paulista (Unesp) e Universidade de São Paulo (USP), em São Paulo. No Nordeste, a incidência foi de 25% (6), especificamente, nos estados do Ceará e Pernambuco, dos quais a metade das publicações foi produzida pela Universidade Federal do Ceará (UFCE) e a outra pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O Centro-Oeste e Distrito Federal apresentaram menor incidência de 12,5% (3), com ênfase na Universidade de Brasília (UnB) (ver figura 8).

Figura 8 – Regiões das pesquisas mapeadas (2016–2020)

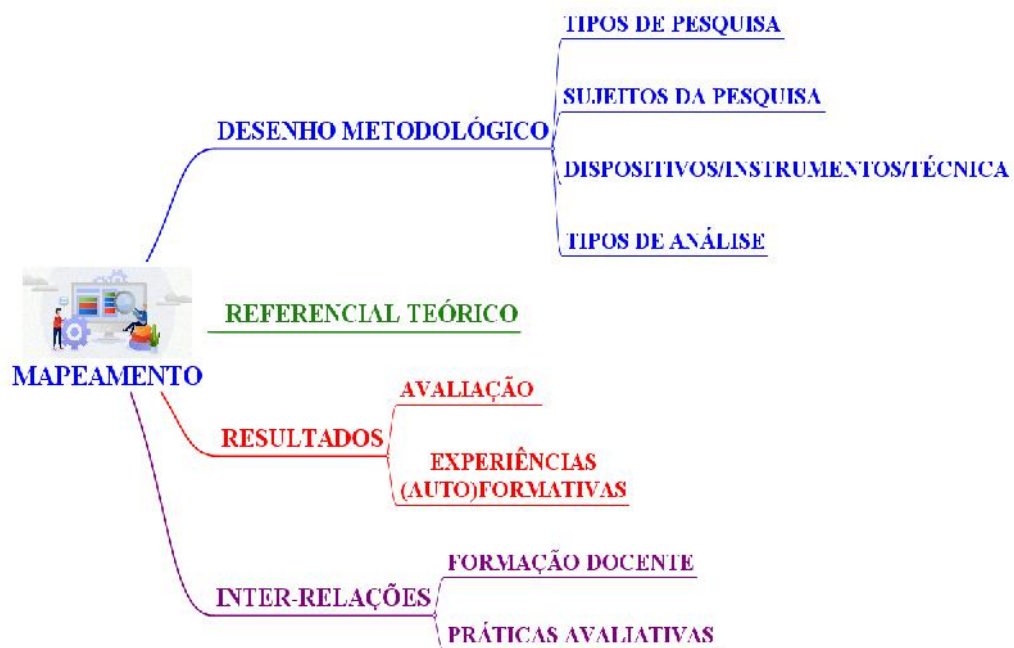
Fonte: Autoria própria (2021).

As discussões sobre formação inicial de professores e práticas avaliativas incidiram de forma mais significativa nas regiões Sul e Sudeste. Para Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 19), “[...] a produção científica constitui-se num dos principais indicadores de desenvolvimento de um país.”. Desse modo, posso inferir que esse resultado tem relação com a maior concentração de programas de pós-graduação, a saber: quatro em São Paulo, nas seguintes IES: USP, Universidade Metodista de São Paulo (Umesp), Unesp e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); dois no Paraná: Universidade Federal do Oeste do Paraná (Unioeste) e Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); um no Rio Grande do Sul: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Nessa perspectiva, defendo a relevância desta pesquisa, em função do reduzido número de trabalhos produzidos, nos últimos anos, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* da região Nordeste. Assim, estudar as inter-relações entre a formação inicial de professores e as práticas avaliativas contribui à área acadêmica com a redução de lacunas e ausências na área dessa temática.

Compreender as produções selecionadas faz parte de uma das etapas do estado do conhecimento e, para tanto, considerei as diferentes características, dimensões, sentidos e significados dos trabalhos em relação ao meu objeto de estudo, criando um roteiro com orientações para mapear as teses, dissertações e artigos (ver figura 9).

Figura 9 – Roteiro para o mapeamento das produções



Fonte: Autoria própria (2021).

O mapeamento das 24 produções contemplou o delineamento metodológico, o referencial teórico, os resultados a partir de dimensões emergentes das próprias pesquisas – avaliação e experiências (auto)formativas, bem como as intencionalidades das inter-relações entre formação inicial docente e práticas avaliativas.

Quanto ao **desenho metodológico**, os estudos selecionados foram analisados considerando os diferentes tipos de pesquisa quanto aos objetivos, quanto à natureza dos dados, quanto ao procedimento de coleta ou produção e às fontes de informação, como também os sujeitos investigados, instrumentos e/ou dispositivos e técnicas e, por último, os métodos de análise adotados para a sistematização e interpretação de dados e informações.

No pertencente aos tipos de pesquisa, quanto aos objetivos, identifiquei estudos descritivos realizados por Gonzaga (2016), Schreiner (2016), Silva (2016), Sada (2017), Barino (2017), Brito (2018) e Trindade (2019). Esse tipo de estudo “[...] observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los.” (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 61). O trabalho de Carvalho (2016) foi definido como exploratório por “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses.” (GIL, 2002, p. 41). Alguns estudos não sinalizaram a classificação de suas pesquisas¹⁵.

O mapeamento identificou, quanto à natureza dos dados, 92% (22) publicações com a abordagem qualitativa¹⁶, que é um tipo de investigação não estruturada, com o objetivo de compreender as subjetividades dos fenômenos. Para Flick (2009), nos métodos quantitativos, há uma maior flexibilidade do pesquisador e da pesquisa, ou seja, a experiência ocorre no campo, com a pluralização das esferas de vida e das relações sociais.

A aplicação de abordagem quali-quantitativa tem se intensificado no campo da educação, mas ainda com índice baixo. Do total de 24 trabalhos, apenas dois (CARVALHO, 2016; BARBOSA; ANNIBAL; NICACIO, 2017) utilizaram essa classificação. A pesquisa quantitativa usa análise estatística para a mensuração e generalização dos resultados da amostra. Os métodos mistos envolvem uma “[...] estratégia de triangulação dos dados quanti e qualitativos, com vistas a determinar convergências, diferenças ou possíveis combinações” (NASCIMENTO, 2016, p. 121) para a interpretação de fatos e fenômenos.

¹⁵ Villas Boas e Soares (2016), Sales (2017), Adena (2017), Oliveira (2017), Borali (2017), Barbosa, Annibal e Nicacio (2017), Maciel (2018), Perez (2018), Zocaratto (2018), Frossard, Cassani, Stieg, Paula e Santos (2018), Silva (2019), Rego (2019), Pinheiro (2019), Martins (2019), Pereira (2019) e Senna (2020).

¹⁶ Gonzaga (2016), Schreiner (2016), Silva (2016) e Villas Boas e Soares (2016), Sales (2017), Adena (2017), Sada (2017), Barino (2017) Oliveira (2017), Borali (2017), Brito (2018), Maciel (2018) Perez (2018), Zocaratto

No campo metodológico, quanto aos procedimentos de coleta/produção, os estudos científicos podem ser de experimento, levantamento, estudo de caso, bibliográfica, documental, pesquisa-ação, pesquisa participante, pesquisa-formação, pesquisa-intervenção, pesquisa crítica colaborativa, entre outras. Do total, 58% (14) não identificaram a classificação adotada; 21% (5) optaram por estudo de caso; 13% (3) usaram a pesquisa documental; 4% (1) realizou pesquisa-intervenção e, por fim, 4% (1) aplicou o método de procedimento da cartografia, conforme descrição na tabela 2.

Tabela 2 – Tipos de pesquisa quanto aos procedimentos de coleta/produção

Tipo	N.º de trabalho
Estudo de caso	5
Documental	3
Cartografia	1
Pesquisa-intervenção	1
Não sinalizado	14
Total	24

Fonte: Autoria própria (2021).

As produções de Sada (2017), Barino (2017), Borali (2017), Frossard, Cassani, Stier, Paula e Santos (2018) e Silva (2019) utilizaram o estudo de caso que “[...] investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão [...] definidos” (YIN, 2001, p. 32). Os estudos de Gonzaga (2016), Rego (2019) e Senna (2020) adotaram a pesquisa documental, a qual “[...] vale-se de material que não receberam, ainda, um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.” (GIL, 2002, p. 45).

Maciel (2018) usou o método de cartografia para evidenciar os caminhos metodológicos. “Numa cartografia, o que se faz é acompanhar as linhas que se traçam, marcar os pontos de ruptura e de enrijecimento, analisar os cruzamentos dessas linhas diversas que funcionam ao mesmo tempo.” (KASTRUP; BARROS, 2015, p. 90-91). Pereira (2019) escolheu a pesquisa-intervenção realizando uma investigação “[...] em conjunto com a população pesquisada, visando à modificação processual do objeto de pesquisa, por meio de intervenção no dia a dia dos estabelecimentos.” (ROMAGNOLI, 2014, p. 45). Esse método de

procedimento sustenta-se na pesquisa-intervenção, por entender investigação científica como ação, construção e transformação coletiva.

Em seguida, identifiquei os diferentes tipos de dispositivos, instrumentos ou técnicas para obter/produzir dados necessários sobre os objetos de estudo. Técnica é definida como “[...] um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte; é uma habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática”. (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 157). Os dispositivos com maior incidência foram a entrevista, o questionário e a observação, respectivamente (ver figura 10).

Figura 10 – Instrumentos/técnicas/dispositivos de coleta/produção de dados



Fonte: Autoria própria (2021).

A entrevista teve a incidência de 47% (18), visando à captação das informações desejadas de forma imediata e corrente (LUDKE; ANDRÉ, 2018). O questionário teve um percentual de 26% (10), objetivando recolher dados e informações sobre conhecimentos, crenças, valores, comportamentos, expectativas, dentre outros (GIL, 2002). 10% (04) dos trabalhos utilizaram a observação que, para Ludke e André (2018), permite ao observador acompanhar *in loco* as vivências diárias dos sujeitos e apreender sobre o mundo que os cerca e o significado de suas próprias ações. O relato memorialístico, roda de conversa, diário de bordo e redes sociais usados tiveram a incidência de 3% (01).

No que se refere aos participantes, os trabalhos mapeados apresentaram sete categorias. Os professores de licenciatura tiveram maior incidência, com 44% (13), os licenciandos alcançaram um índice de 40% (12), os docentes de educação básica tiveram um percentual de 10% (3), o menor índice, de 3% (1), ficou para a categoria de estudantes indígenas e coordenador de curso de licenciatura. Considerando essa realidade, relaciono esses achados com o fato de as produções investigadas terem maior abrangência no ensino superior, especificamente, nas licenciaturas.

O processo de análise e interpretação dos dados é essencial para o desenvolvimento da pesquisa. Essa fase permite ao pesquisador organizar os dados produzidos/coletados e direciona os resultados para novas teorias. A seleção da escolha de uma análise envolve “[...] fidedignidade dos paradigmas que apresentam propostas de diálogos significativos e resultados apoiados em interpretações dentro de práticas culturais comprometidas com a experiência humana.” (NASCIMENTO; SANTOS; AZEVEDO, 2020, p. 496) (ver tabela 3).

Tabela 3 – Tipos de análise de dados

Tipo	N.º de trabalho
Análise de conteúdo	12
Análise documental	3
Análise de discurso	2
Leitura do pesquisador	1
Análise textual discursiva	1
Análise interpretativa	1
<i>Software Atlas</i>	1
Não sinalizado	3
Total	24

Fonte: Autoria própria (2021).

A análise de conteúdo contempla “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2010, p. 40) e teve ocorrência de 50% (12). Esse tipo de análise perpassa pela pré-análise, com escolha dos documentos, formulação de hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores que orientam a interpretação final; pela exploração do material, com definição de unidades, escolha de uma regra de contagem e categorização; e pelo tratamento dos resultados, utilizando-se de inferências e interpretação fundamentada.

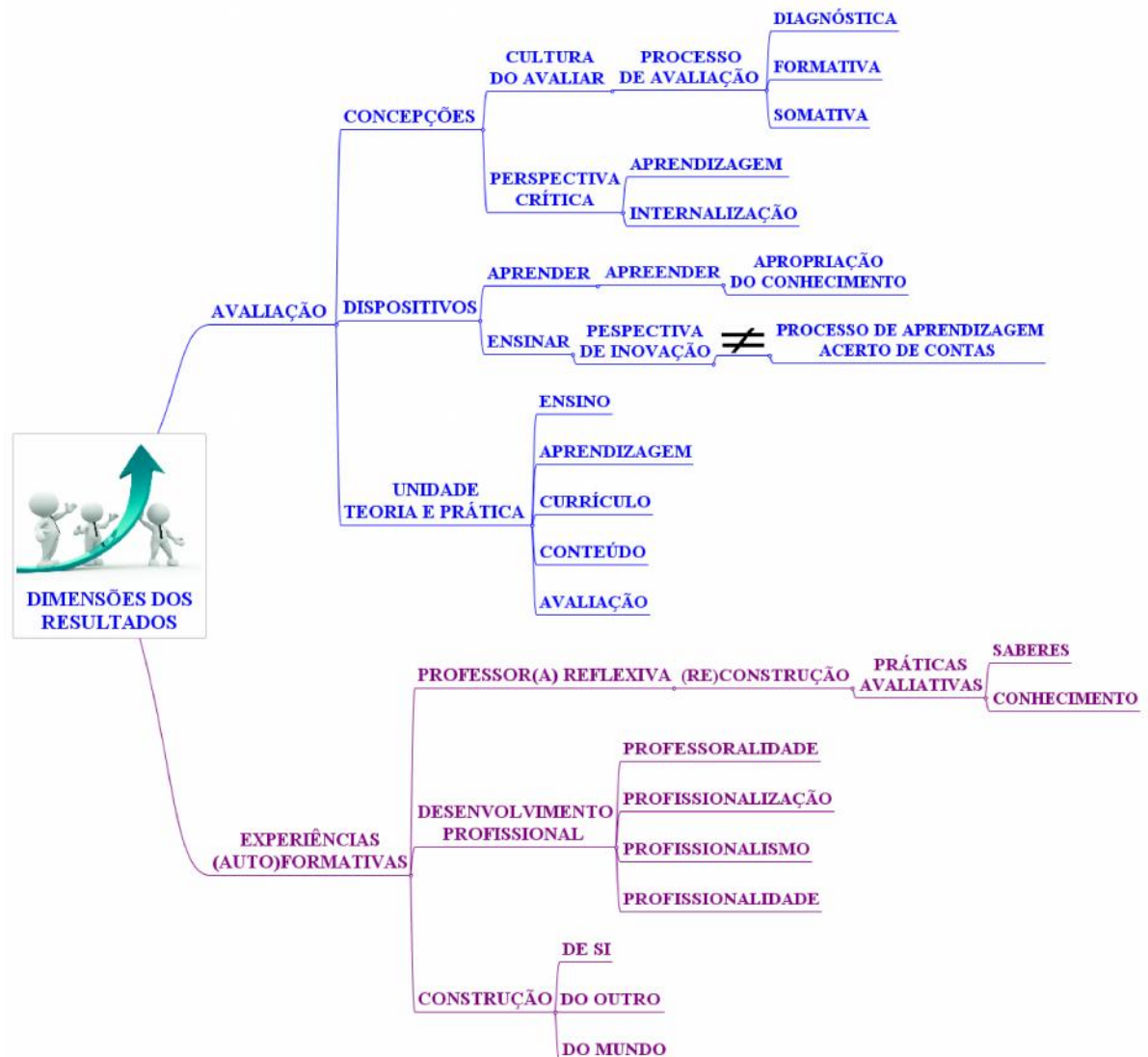
A análise documental teve o quantitativo de 12,5% (3) e 8,4% (2) a análise de discurso. Os métodos de leitura do pesquisador, análise textual discursiva, análise

interpretativa e *Software Atlas* atingiram um percentual de 4,15% (1). Os estudos de Villas Boas e Soares (2016), Martins (2019) e Pereira (2019) não sinalizaram o tipo, a técnica ou o método aplicado na análise de dados e informações, representando, portanto, 12,5% (3).

Em relação ao **referencial teórico**, os trabalhos mapeados aportaram os seguintes autores no campo da formação de professores: Ana Maria Saul (02)¹⁷, Antônio Sampaio da Nóvoa (02), Dermeval Saviani (01), Francisco Imbernón (01), Maria Isabel Cunha (01), Maurice Tardif (03), Mizukami (02) e Vera Maria Ferrão Candau (01). No eixo da avaliação, os autores evidenciados foram Benigna Maria de Freitas Villas Boas (04), Celso dos Santos Vasconcelos (02), Charles Hadji (02), Cipriano Carlos Luckesi (15), Domingos Fernandes (05), Heraldo Merelin Vianna (04), Jussara Hoffmann (15), Maria Regina Lemes de Sordi (01), Maria Tereza Esteban (03) e Pedro Demo (03). Os autores Bernadete Angelina Gatti (05), José Carlos Libâneo (03) e Philippe Perrenoud (07) foram abordados em discussões sobre formação e avaliação. Já Pierre Bourdieu (03) foi mencionado no campo do fracasso escolar.

No tocante aos **resultados**, emergiram duas dimensões, a saber: avaliação da aprendizagem e experiências (auto)formativas. Autores como Luckesi (2011), Hoffmann (2009), Hadji (2001) compreendem a avaliação como um processo que permite ao professor e ao aluno investigar as aprendizagens construídas, bem como ressignificar a práxis docente. Esses estudos apontam para a complexidade da avaliação, que não se resume à aplicação de provas e atribuição de notas, pelo contrário, trata-se de um processo dialógico, de negociação e acompanhamento. As experiências (auto)formativas perpassam pela construção do professor reflexivo, pelo desenvolvimento profissional e pela (re)construção de conhecimentos e saberes relacionados às práticas avaliativas, considerando a profissionalização docente na construção de si, do outro e do mundo (ver figura 11).

¹⁷ Essa numeração indica a incidência nas produções.

Figura 11 – Dimensões dos resultados

Fonte: Autoria própria (2021).

A concepção de avaliação apresentada pelos professores nos trabalhos mapeados indicou, na sua maioria, a adoção da função classificatória, mesmo com a sinalização de intenção de práticas avaliativas numa perspectiva formativa. Carvalho (2016) constatou que a reprodução da avaliação como cultura de exame é recorrente na prática docente, considerando os conhecimentos espontâneos e os científicos para a internalização do conceito sobre o ato de avaliar.

Para Vygotsky (2003), o processo de internalização se constitui por meio da mediação do indivíduo com o outro, o mundo e os objetos. A interação é central no processo de aprendizagem, uma vez que possibilita a (re)construção do conhecimento e a transformação do interpessoal em intrapessoal. A promoção dessa aprendizagem é materializada pela

mediação docente na escola, e é o professor que exerce essa função por meio de dispositivos e da interação. Nesse sentido, o modelo de ensino adotado pelo docente vai refletir na internalização dos conceitos, ou seja, no ensino clássico e tecnicista não há interação entre educador e aluno, o foco está na transmissão de conteúdos e na memorização. Quando o docente mobiliza o estudante a problematizar e criar situações de aprendizagem, ocorre a internalização dos conceitos. Nessa lógica, as concepções de avaliação apresentam relação com o contexto histórico, cultural e social.

Nessa perspectiva, Luckesi (2011), Hoffmann (2009) e Hadji (2001) apontam o exercício pedagógico escolar como uma pedagogia do exame, a qual consiste em aplicar provas e atribuir médias. Essa atividade é herdada desde a colonização pelos jesuítas, quando enfatizavam a memorização e a retórica. Destacam, ainda, que essa concepção de avaliação se encontra enraizada na mente dos professores e, frequentemente, dos alunos, tendo-se resistência em rupturas que se consideram subjetividades dos atores envolvidos. A valorização da nota não contribui para a (re)construção de sentidos e significados e a relação entre professor e estudante fica restrita e pautada no castigo ou no prêmio a partir do rendimento escolar (ver figura 12).

Figura 12 – Exame e avaliação



Fonte: Autoria própria a partir de Luckesi (2011).

Na educação, o exame e a avaliação são confundidos, basta observar o título que algumas provas recebem, por exemplo: Avaliação de Didática, Avaliação de Linguística, Avaliação de Matemática, quando deveriam receber o nome de Prova de Didática, Prova de Linguística, Prova de Matemática, visto que a avaliação é processual, contínua, complexa, não tem um dia marcado para acontecer, tem a função de acompanhar e promover o

desenvolvimento do aluno de forma reflexiva, inclusiva para democratizar o conhecimento. A/O prova/exame pode ser um dos dispositivos adotados nesse processo, contanto que não seja para classificar o aluno. Segundo Morin (2003, 2014), o erro deve ser compreendido como uma possibilidade de aprendizagem e avanço intelectual, uma vez que a ação pedagógica deve ser atravessada de riscos e incertezas.

Nessa direção, os estudos de Pinheiro (2019), Trindade (2019) e Senna (2020) também identificaram a concepção de avaliação classificatória e somativa. O primeiro analisou as concepções dos estudantes de licenciatura em Matemática de uma IES e constatou uma visão de avaliação centrada no resultado, e a aprendizagem ocupa o segundo plano. Na pesquisa de Trindade (2019, p. 98), os docentes de Matemática da UFSM demonstraram uma “[...] diferença entre o que é concebido, planejado e o que resulta como atividade avaliativa de aprendizagem”, sendo o ato de avaliar trabalhado na fase final do currículo. Senna (2020, p. 130) destacou que “[...] a avaliação é abordada no imaginário dos entrevistados como algo dado e que simplesmente está presente no cotidiano deles [...], utilizada para cumprir burocracias, obrigar leituras, transmitir saberes e até comportamentos.” Essa premissa vincula-se a equívocos conceituais e aporte sustentado em culturas cotidianas de práticas jesuíticas de ensino.

Carvalho (2016, p. 62) elucidou a importância de conceitos sobre a cultura de avaliação na formação inicial, “[...] conhecendo-a a fundo, criticando-a, reformulando-a, proporcionando uma interação complexa entre o que é [mediado] como conhecimento e como se é realizado na prática do processo de construção de conceitos em avaliação educacional”. Morin (2003, p. 19) destaca que “[...] a educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja em algum grau ameaçado pelo erro e pela ilusão”, tornando possível a ruptura com epistemologias tradicionais e a transformação do pensamento no exercício da profissão docente.

As pesquisas de Brito (2018) e Silva (2016) evidenciaram avanços nas concepções de avaliação dos sujeitos investigados, uma vez que predominaram as funções diagnósticas e formativas. A primeira identificou a mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos para nortear a construção do plano de trabalho do professor. A segunda abordou um *feedback* entre o professor e o aluno, que favoreceu a flexibilidade das práticas avaliativas, com vistas ao desenvolvimento da aprendizagem. Assim, essa compreensão de avaliação rompe com a lógica clássica e dá espaço à complexidade, o que implica reformar o pensamento e reconhecer o conhecimento em sua totalidade e suas partes, indo além do certo ou errado, valorizando o diálogo e as incertezas (MORIN, 2014).

No tocante aos dispositivos avaliativos, elemento inerente à prática pedagógica, o docente precisa de coerência e intencionalidade para que os envolvidos participem do processo, escolhendo ou produzindo diferentes formas para aprender a apreender. Os trabalhos mapeados utilizaram o termo instrumento ao se referirem aos meios usados pelos professores nos processos avaliativos, prevalecendo a prova como possibilidade de se atingir a nota.

Defendo a avaliação em dois movimentos, a saber: a) avaliação do ensino, que tem como finalidade a prática docente a partir dos objetivos delimitados no plano de resultados, redirecionando sua ação pedagógica; e b) avaliação da aprendizagem com foco na apropriação do conhecimento do discente. Para Certeau (2002), o conceito de prática está norteado de sentidos e de história, devendo ser considerado aberto e flexível sobre a dinâmica cultural. Aspecto este que exige do docente uma ressignificação dos procedimentos e das concepções de avaliar.

A ação docente tem relação com o ensinar, o aprender e o apreender, uma vez que carrega em si uma intencionalidade, um objetivo a alcançar. Quando o professor trabalha com a transmissão de conteúdo, o discente, passivamente, recebe a informação e memoriza; já quando o professor faz aula na perspectiva de mediação, o aluno se apropria do conhecimento, portanto, apreende o conhecimento. Essas reflexões sobre o processo de ensinar e apreender levaram à criação do termo “ensinagem”, usado para indicar uma situação de ensino, envolvendo tanto a ação de ensinar quanto a de apreender numa parceria consciente rumo à (re)construção do conhecimento (ANASTASIOU, 2009). Enfatizo, assim, a superação da exposição de conteúdos como única estratégia de ensino e a efetivação de uma prática pautada na complexidade com atividades e estratégias dialógicas e mobilizadoras da produção do conhecimento.

Os estudos de Martins (2019) constataram que a resolução de problema como dispositivo avaliativo pelo Instituto Federal de São Paulo representou uma possibilidade para trabalhar a formação de professores de Matemática. Contudo, ainda é possível ir além da metodologia da resolução de problemas, implicado na invenção de si e do mundo, por meio da avaliação na perspectiva da aprendizagem inventiva. Na perspectiva da aprendizagem inventiva, Kastrup, Tedesco e Passos (2015) defendem a construção de dispositivos dialógicos e interativos, como portfólio reflexivo e memórias formativas, conforme estudos de Perez (2018) e Borali (2017).

Essa proposta proporciona ambientes de aprendizagens baseadas na cognição da rota da experimentação, na invenção de si e do outro (saber = fazer = conhecer), visando ao

domínio experiencial das interações para problematizar e criar problemas (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS 2015). Esse caminho promove um apreender inventivo diferente dos resultados alcançados nos processos pedagógicos que adotam a pedagogia tradicional e a prova como acerto de contas. No avaliar mecanizado, o conhecimento não reflete a realidade.

Na perspectiva de Morin (2003, 2014), a tradução da realidade torna-se possível por meio da (re)construção de experiências, sinais, signos, símbolos pelos sujeitos. Esse processo requer tempo, não o tempo do relógio objeto, mas o do relógio interno, aquele que permite ao discente acontecer no seu momento, cabendo ao professor uma atenção especial no tempo pedagógico trabalhado em sala de aula. A exigência desse princípio requer um pensar em conjunto, na totalidade e na contextualização do local com o global. Reformar a educação é uma necessidade para a superação da fragmentação e da separação de conteúdo.

A pesquisa de Silva (2019) revelou a existência de fragmentação curricular nos planos de cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Química de um Instituto Federal Goiano, não tendo nenhuma disciplina específica na área da avaliação da aprendizagem, além disso, essa temática era tratada superficialmente em componentes de formação didático-pedagógica. O currículo das licenciaturas parece seguir ainda a lógica do modelo 3 + 1, ao “[...] centrar quase somente no conhecimento disciplinar específico [...] e não na formação de um professor para educação básica, onde deverá trabalhar com crianças e adolescentes em desenvolvimento” (GATTI; NUNES, 2009, p. 96).

Rego (2019, p. 102) identificou que “[...] apesar dos PPCs [dos cursos de Química e Física das IES de Recife] apresentarem propostas inovadoras, a discussão no chão da academia fica por conta das disciplinas pedagógicas”. Assim, ao reproduzir conhecimento específico e pedagógico de forma fragmentada e separada, a educação sustenta-se em partes e não no todo (MORIN, 2015b).

Moraes (2019, p. 115) afirma que a “[...] maioria dos currículos ainda continua sendo um artefato educacional dos mais autoritários, excludentes e prepotentes na mão de educadores positivistas e de políticos oportunistas, descomprometidos com a realidade social e com o trabalho que desenvolvem”. Assumir uma educação na perspectiva da complexidade é ir além de competências e habilidades, é abrir-se para as necessidades de mudanças, visto que vivemos em um mundo de incertezas, transformações e adaptações. A complexidade revela um modelo de currículo baseado em certezas, fundado na estabilidade e na ordem, com características linear, sequencial e homogênea. É necessário um currículo complexo, flexível, aberto à criatividade e ao desconhecido, pautado no conhecimento multidimensional e

transdisciplinar, na valorização das emoções e das subjetividades de cada estudante, dialogando com a realidade e com o inesperado.

Além disso, o currículo complexo permite que o sujeito aprendiz seja ator de sua própria aprendizagem a partir de um processo permanente de auto-eco-organização. Morin (2015a) conceitua a auto-organização como a capacidade do sistema está em constante transformação e, ainda, amplia essa discussão para a auto-eco-organização formada de organismos vivos que se autoproduzem a partir das relações com o meio ambiente, cada um colaborando com o outro, na construção do conhecimento resultante da mistura do biológico, físico e social. Essa perspectiva de currículo estimula o discente para a construção do próprio conhecimento, com ressignificação de saberes, enfrentamento das incertezas, modificação das estruturas cognitivas, respeitando a diversidade e os diferentes estilos de aprendizagem. Para tanto, o docente precisa ir além do que é proposto na BNCC e contextualizar as atividades para o desenvolvimento da autoria e criatividade dos educandos.

Na dimensão **experiências (auto)formativas**, é relevante iniciar a discussão sobre os diferentes conceitos que permeiam essa temática. A experiência acontece ao longo da vida, respondendo e dando significado àquilo que nos cerca. É incapaz vivenciar a experiência “[...] a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (LARROSA, 2002, p. 24).

No campo da aprendizagem escolar, noto que os currículos estão carregados de conteúdos desenvolvidos no decorrer do ano letivo e vivenciados pelos alunos de forma passiva, sem marcas, sem atribuição de significados. A experiência estimula a capacidade de transformação do indivíduo, estabelecendo relação entre o conhecimento, a vida humana e a forma de estar no mundo. Assim,

[a experiência] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demonstrar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

Essa experiência no processo de (auto)formação permite ao sujeito compromisso com a sua trajetória, permitindo processos emancipatórios, reflexivos, críticos, ativos, abertos ao novo e às incertezas, desligando-se da posição passiva, assumindo sua professoralidade. A (auto)formação reflete a construção da realidade numa “[...] postura docente reflexiva, com

vistas ao questionamento dos limites e possibilidades da profissão professor, o que aponta para uma análise mais aprofundada das funções e das situações de aprendizagem profissional. (TEIXEIRA; SILVA; LIMA, 2010, p. 6).

A professoralidade é um termo pouco debatido, inclusive, dos trabalhos mapeados, apenas Perez (2018, p. 161) fez referência ao evidenciar “[...] a ausência de espaços institucionais, voltados para a construção de uma identidade coletiva de ser professor em que o [vivenciar] experiências, dúvidas e auxílio mútuo favoreçam a apropriação do conhecimento pedagógico, interfere na construção da professoralidade”.

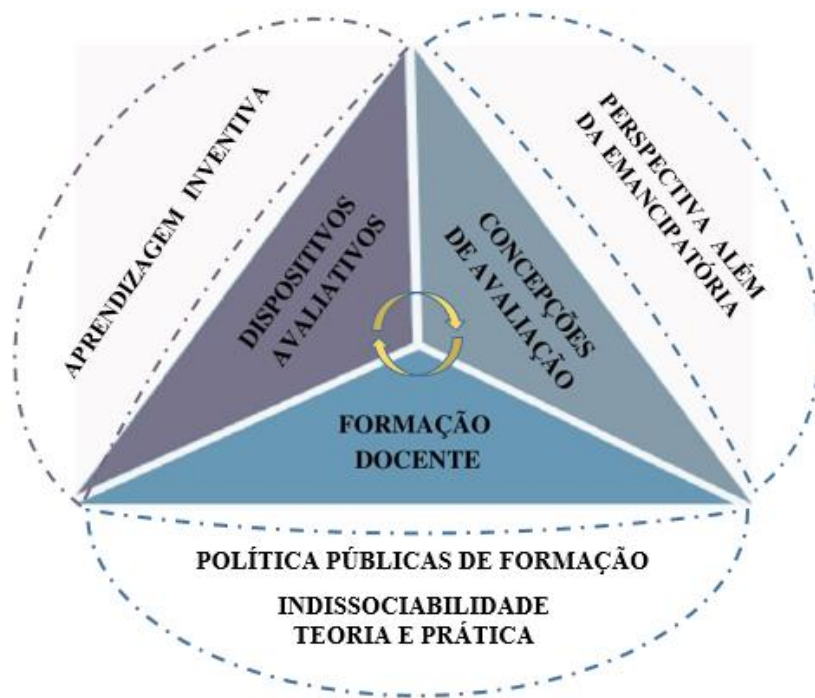
Para Cunha e Isaia (2006), a professoralidade é construção do sujeito-professor ao longo de vida; processo em que o educador experimenta, produz modos de ser e marcas. Esse conceito envolve o diferencial permanente de singularidade que cada docente produz, é uma versão nova de si mesmo. Morin (2015b) adverte sobre a necessidade de se pensar bem, para agir bem e a ética corrobora com o respeito às relações, sendo pertinente a ciência das responsabilidades docentes para a condução do processo formativo, com vistas ao desenvolvimento integral dos sujeitos históricos e culturais da escola.

A sociedade vive em constante transformação, as exigências educacionais aumentam e, conseqüentemente, as demandas da profissionalização também. Segundo Imbernón (2011, p. 46), “[o] desenvolvimento profissional do professor é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional”. A formação é fator decisivo no desenvolvimento profissional, mas existem outros aspectos relevantes, como salário, condições de trabalho (estrutura das escolas e universidades), plano de carreira e estatuto do magistério.

As produções deste estado do conhecimento evidenciaram apenas uma pesquisa, em 2020, envolvendo avaliação e formação de professores. O trabalho de Senna (2020) teve como objetivo mapear as representações sobre a avaliação da aprendizagem, tendo como sujeitos três professores de cada, a saber: Ciências Biológicas, História e Letras. Os achados indicaram que a avaliação da aprendizagem não está alinhada a uma tendência teórica, mas representa uma mescla de várias vertentes pedagógicas. Além disso, a percepção dos docentes sobre esse tema envolve informalidade, com ênfase no comportamento, na linguagem e na aparência física. Essa descoberta valida a necessidade urgente de formação permanente com os docentes das licenciaturas, visando às rupturas no campo epistemológico e teórico-conceitual da avaliação, que tem como premissa a aprendizagem, e não o modo de ser e falar dos educandos.

Desse modo, mapeei as **inter-relações entre a formação inicial de professores e o campo da avaliação da aprendizagem**, buscando, assim, semelhanças e diferenças entre esta pesquisa e as publicações (ver figura 13). No tocante aos objetivos, a análise das concepções e identificação do processo avaliativo contemplou os dispositivos aplicados pelos sujeitos investigados – docentes – em diferentes licenciaturas.

Figura 13 – Inter-relações entre formação de professores e práticas avaliativas



Fonte: Autoria própria (2021).

No movimento de ir e vir, as diferenças emergiram na base epistemológica da complexidade, por essa abordagem orientar a “[religação do] conhecimento das partes ao conhecimento do todo. [...] E que, em vez de isolar, é preciso examinar o fenômeno em sua multidimensionalidade [...] conceber o contexto, o global, o multirreferencial e o multicultural” (MORAES, 2019, p. 108-109). A indissociabilidade teoria e prática também apareceu nas discussões das publicações.

No campo da formação docente, discuto as políticas públicas recentes, como a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, das Diretrizes Curriculares Nacionais e da BNC-Formação, a Resolução CNE/CP n.º 1/2020, das Diretrizes Curriculares Nacionais e a BNC-Formação Continuada, que mudaram o cenário de formação, potencializaram a desprofissionalização e a

precarização do trabalho docente. Nos trabalhos mapeados, essa discussão é praticamente ausente.

Outro diferencial desta investigação é a adoção do termo dispositivo no processo de avaliação como meio material ou intelectual que faça parte da organização do trabalho pedagógico e permita a construção de conhecimento. Nas estratégias ativas das aulas, os dispositivos podem ser criados/elaborados tanto pelo professor quanto pelo discente, visando ao desenvolvimento da aprendizagem inventiva, a qual se refere à aprendizagem em um processo de problematização, que ocorre quando nos deparamos com algo que nos surpreende e nos obriga a pensar (KASTRUP, 2010), transcendendo a aprendizagem emancipatória. Nas publicações, a predominância foi de instrumentos avaliativos, com foco em provas ou resolução de problema.

3 INTERLOCUÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: multidimensionalidades empíricas

Esta seção tem como objetivo abordar os desdobramentos metodológicos da pesquisa, especificando os dispositivos incorporados aos fenômenos em análise, o *lócus* com história, missão, organização curricular e mudanças no cenário institucional, caracterizando a cidade também onde se localiza a instituição. Apresento os sujeitos participantes e os procedimentos para a produção e análise interpretativa dos dados e informações.

A realização de pesquisas pressupõe escolhas que resultem em atitudes para se alcançar os objetivos. Nessa experiência investigativa, vivi uma longa jornada, aprofundei leituras, busquei outros trabalhos que tratavam sobre o tema, sistematizei fundamentos que sustentaram esta proposta; elaborei um projeto com os elementos estruturantes e dispositivos que me implicaram com os sujeitos e o território da formação e da avaliação.

No campo científico, a compreensão sobre os fenômenos investigados opera como um condutor de desdobramentos que façam sentidos, inicialmente, enquanto pesquisadora e, posteriormente, como leitora. A ciência, segundo Morin (2005, p. 15), “[...] é o conhecimento vivo que produz a grande aventura da descoberta do universo, da vida, do homem [...]”. Esse conhecimento resolve enigmas e mistérios, visando à satisfação das necessidades da sociedade.

Imbricar-me nesse universo permitiu abdicar dos engessamentos manifestados em crenças tidas como verdades absolutas para expandir-me ao novo, ao inacabado, às incertezas constantes sobre o mundo da formação de professores e das práticas avaliativas baseadas na intencionalidade de que todo conhecer é um fazer. A proposta de uma pesquisa-intervenção possibilitou avanços nos meus próprios medos e limites, com registros de cada fase, reação, retroação e processos entre os sujeitos e o objeto por meio da escuta e da convivência com o diferente.

3.1 COMPLEXIDADE E INTERVENÇÃO: todo conhecer é um fazer

O mundo exige formas diferentes de entender a realidade. Os avanços da ciência, considerando o ser humano como sujeito do conhecimento, têm apresentado rupturas com paradigmas cartesianos de pesquisa. Ser e estar no mundo conectado por redes desencadeia desafios que a humanidade enfrenta, pois, enquanto ser de relações e escolhas nas minhas decisões, ecoa nas respostas do passado, nas atitudes do presente e nas transformações do futuro.

Nesse sentido, a implicação com uma IES, lócus desta investigação, deu-se desde 2001, quando ingressei no ensino médio, depois, em 2004, vivenciei a primeira experiência de emprego e de formação inicial docente, inclusive, alguns dos sujeitos desta pesquisa foram professores e/ou colegas da graduação. Após 2007, período em que concluí o ensino superior, continuei minha imbricação de diversas maneiras: participando de formação continuada, seminários regionais, eventos, reuniões de pais (minha filha também estuda no campus) e, recentemente, no desenvolvimento deste estudo.

O transitar nesses lugares e espaços de saberes despertou-me o desejo de um movimento em prol da educação para enxergar os movimentos latentes nas práticas docentes com uma idealização forjada nas tessituras teóricas da complexidade de Morin (2003, 2005, 2014, 2015a). Este compreende a complexidade como um tecido *complexus*, com a constituição heterogênea e inseparável entre sujeito e objeto. Assim, a complexidade pode ser fato, ação, composição de interação, um fenômeno que apresenta caos, ambiguidade e incertezas, sendo necessário livrar-me das certezas e escolher elementos de coerência, designação e distinção.

Nessa perspectiva, Morin (2003, p. 39) teoriza sobre a necessidade de a educação promover uma inteligência que considere o complexo dentro de uma contextualização abarcadora com múltiplas dimensões em nível global. “[A] educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e de forma correlata, estimular o uso da inteligência geral” (MORIN, 2003, p. 39). Isso significa que o conhecimento não deve ser fragmentado, descontextualizado e não relacional. As tessituras do saber integram sentidos e significados quando se encontram/enxergam/percebem as relações forjadas nos elos da aprendizagem.

O pensamento complexo emergiu da epistemologia formulada pelo filósofo francês Edgar Morin, na década de 1960, com intuito de questionar o paradigma da razão e a ciência como único vetor para a interpretação da realidade. Essa teoria apoia-se na capacidade de interligar diferentes dimensões, possibilitando que os professores trabalhem com diversos olhares e contextos na tentativa de superar as fronteiras entre as disciplinas. Segundo Petraglia (2011, p. 48), “[...] a complexidade se dá no pensamento que indica o paradoxo do uno e do múltiplo, na convivência inquieta e ao mesmo tempo estímulo da ambiguidade, da certeza e da desordem”. Nesse ínterim, percebi como os atravessamentos dessa teoria desencadearam gatilhos para o meu repensar de uma educação embasada nesses (ver figura 14).

Figura 14 – Pensamento complexo



Fonte: Autoria própria (2022).

O princípio **sistêmico-organizacional** estabelece a conexão entre a parte e o todo, indissociáveis, envolvidos em um processo interativo em que as partes revelam o todo e vice-versa. A organização do ser vivo produz propriedades desconhecidas na sua constituição física e química em que “[...] o todo é, igualmente, menos que a soma das partes, cujas qualidades são inibidas pela organização do conjunto” (MORIN, 2014, p. 94).

O operador **cognitivo hologramático** tem origem em hologramas, sendo “[...] uma imagem em que cada ponto contém quase a totalidade da informação sobre o objeto” (MORIN, 2005, p. 302). O todo está nas partes, assim como a parte está no todo. Como pesquisadora da área de educação, percebo como a visão holográfica permite uma visão aberta por estabelecer a interligação das partes à totalidade num processo dinâmico, com idas e vindas.

O **circuito recursivo** apresenta uma causa que produz um efeito, que, por sua vez, produz a própria causa, em movimento circular. Esse processo permite, ao mesmo tempo, sermos produto e produtores, pois “[...] tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor” (MORIN, 2015a, p. 74).

Assim, da interação do homem com a sociedade constitui-se o conhecimento, a cultura, a linguagem que se retroalimentam, recriando o homem e o meio.

O **operador dialógico** tem relação com organização. Segundo Morin (2015a, p. 73-74), “[...] a ordem e a desordem são dois inimigos: um suprime o outro, mas ao mesmo tempo, em certo caos, eles colaboram e produzem organização e complexidade”. Esse paradoxo pode ser visto no espaço escolar por meio das práticas docentes que manifestam posicionamentos contraditórios e concorrentes, mas também complementares, as quais permitem a mobilização de conhecimentos em diferentes situações.

O circuito **autonomia/dependência** exprime a ideia de que os sistemas apresentam um processo de auto-eco-organização, formado pelas interações complexas e antagônicas entre o sujeito e o meio. Nesse operador, específico para os humanos, a autonomia e a dependência são inseparáveis, uma vez que necessitam de energia, informação e organização do meio ambiente (MORIN, 2014). Em sua trajetória, o professor (re)significa sua autonomia num processo de construção de aprendizagens e conhecimentos.

O **circuito retroativo** refere-se aos processos de auto-regulação, relacionando-se com a noção de retroalimentação e construção da ilusão linear, já que o efeito retroage sobre a causa e permite a autonomia organizacional do sistema. No âmbito do ensino e da aprendizagem escolar, esse princípio ecoa na ressignificação de conhecimento, na retroalimentação dos saberes produzidos durante todo o processo. No campo da avaliação, esse circuito age como gatilhos associados à apropriação no ciclo da aprendizagem, pois as atitudes estabelecem mecanismos para autoavaliação decorrente do estado de consciência.

A **reintrodução do sujeito cognoscente** retoma a centralidade do saber, baseando-se na argumentação científica de que “[...] todo conhecimento é uma reconstrução, tradução feita por uma mente/cérebro, em uma cultura e época determinadas” (MORIN, 2014, p. 96). O estudo desse princípio possibilitou a interpretação de processos avaliativos e a identificação de práticas avaliativas (re)construídas na trajetória (auto)formativa dos professores.

Esses princípios permitem repensar os caminhos da educação, visto que “[...] reformar o pensamento é uma necessidade democrática chave para formar cidadãos capazes de enfrentar problemas [...], o desenvolvimento de uma democracia só é possível dentro de uma reorganização do saber” (MORIN, 2014, p. 110). É necessário desconstruir a visão de que essa realidade mudará de um dia para a noite, mas pensar e fomentar atitudes que reverberem esse trilhar já contribui para uma educação além do capital.

As minhas inquietações, provenientes da experiência profissional e acadêmica, sobre os conhecimentos científicos e o senso comum levaram-me a indagações acerca das práticas

avaliativas no contexto da formação inicial de professores e sua contribuição no processo de aprendizagem. Para tanto, estabeleci objetivos, escolhas metodológicas para encontrar respostas e contribuir com a área deste estudo. Busquei, portanto, um diálogo entre os elementos que compõem o arcabouço e o rigor outro desta investigação (ver figura 15).

Figura 15 – Elementos da pesquisa



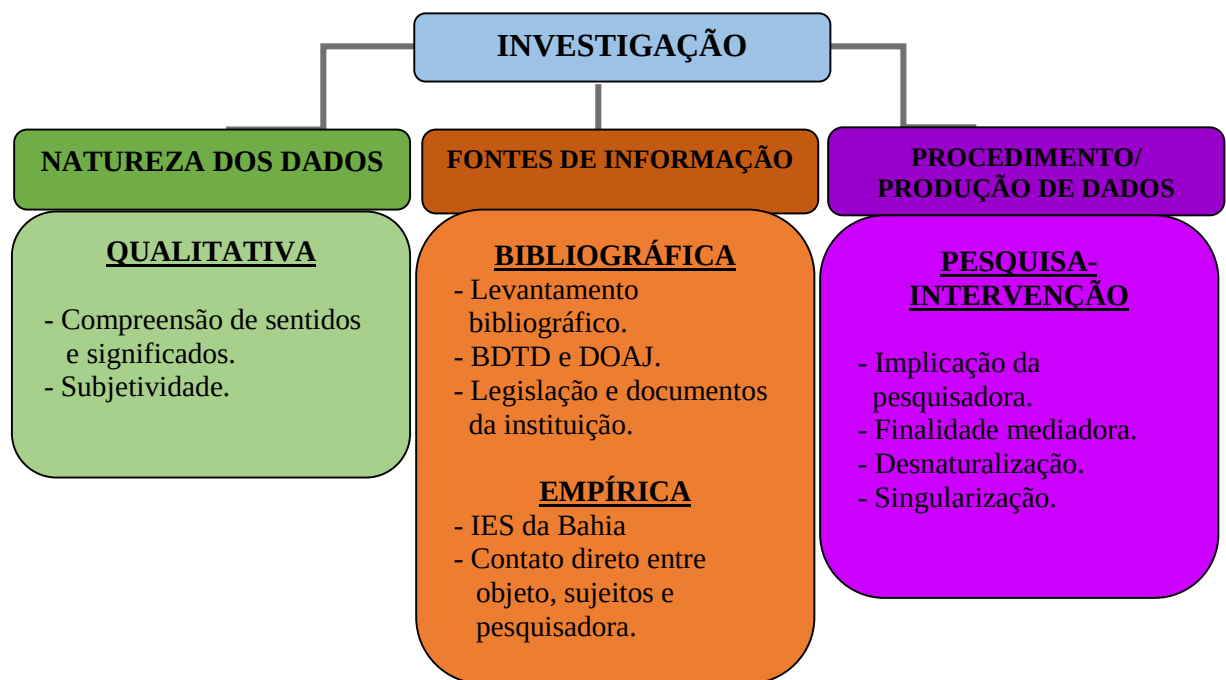
Legenda: Q (Questão de pesquisa) e OE (Objetivo específico)

Fonte: Autoria própria (2022).

Nas inter-relações entre os elementos da problemática deste estudo, busquei examinar a heterogeneidade, as incertezas, a ambiguidade, os sentidos e os processos avaliativos nos espaços de formação inicial de professores, na perspectiva de que o pensar, o ser e o fazer pedagógico colaboram para uma práxis baseada na reflexão-ação-reflexão dos profissionais das licenciaturas. Para tanto, sustentei-me na complexidade, distinguindo os fatos das ações dos participantes, implicada na religação de saberes.

A tríade ensino-pesquisa-extensão legitima os saberes e os fazeres produzidos nos espaços acadêmicos por serem caminhos *continuum* para aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (DELORS, 2001). A metodologia adotada na realização desse percurso foi alicerçada na abordagem qualitativa, bibliográfica, empírica e de intervenção (ver figura 16), que contribuiu para o entendimento dos desafios da formação de professores e permitiu compreensões diferentes dos processos avaliativos, colocando-me no campo investigado, numa implicação entre a pesquisadora, o sujeito e o objeto, com o propósito de estabelecer condições para a produção de dados e informações para esta investigação.

Figura 16 – Tipos de pesquisa adotados



Fonte: Autoria a partir de Gonsalves (2011) e Paulon (2005).

Quanto à natureza dos dados, fundamentei-me na pesquisa qualitativa, pela necessidade de entrar no campo com o objetivo de interpretar, e não de quantificar as informações. De acordo com Denzin e Lincoln (2006), esse tipo de investigação envolve uma

abordagem interpretativa do mundo, significando que os pesquisadores estudam fenômenos em seu ambiente natural, tentando entendê-los em termos de sentidos atribuídos pelas pessoas, suscitando, ainda, que a palavra qualitativa implica qualidade de processos que não podem ser examinados ou medidos, experimentalmente em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência.

Esse trilhar metodológico também me fez realizar uma revisão bibliográfica, por meio do levantamento de produções de teses, dissertações e artigos que permitiram a construção do estado do conhecimento e possibilitaram o entendimento no âmbito das práticas avaliativas na formação inicial de professores.

Vivenciar as inter-relações das práticas avaliativas no contexto da formação, possibilitou-me criar procedimentos de produção de dados e informações baseados na interação, na interpretação e na construção de conhecimento, com vistas à modificação processual desta investigação, embasando-me na pesquisa-intervenção, que implica “[...] uma indissociabilidade entre quem se propõe a conhecer e quem é conhecido, cujo resultado é uma co-produção/transformação de ambos [...] sujeito e objeto se engendram na pesquisa, se inventam em cada pesquisar” (PAULON; ROMAGNOLI, 2010, p. 4). Nessa proposição, busquei entender o cotidiano em suas multidimensões, numa implicação que

[...] não diz respeito à noção de comprometimento, motivação ou relação pessoal com o campo de pesquisa/intervenção; ao contrário, explorar a implicação é falar das instituições que nos atravessam, [denunciando] aquilo que a instituição deflagra em nós, é sempre efeito de uma produção coletiva, de valores, interesses, expectativas, desejos, crenças que estão imbricados nessa relação (ROMAGNOLI, 2014, p. 47).

No decorrer desta pesquisa-intervenção, compreendi diferentes ideias, sentimentos, medos, dúvidas, inquietações dos professores, experiências de vida, acadêmicas e profissionais, ocasionando reflexões e indagações que, por meio da escuta e imbricação, aproximou-me da ação de pesquisar. Confesso ter sido um desafio entrar no lócus com diferentes dispositivos, inferir e sofrer inferências nesse campo, mas, ao mesmo tempo, os anos de convivência na IES como aluna, licencianda, colaboradora, profissional e mãe me entusiasmavam para (re)conhecer as práticas avaliativas desenvolvidas pelos docentes na configuração da formação inicial. Era um misto de emoções, sentimentos, gratidão, inquietações, incertezas e saudade das experiências (re)construídas no decorrer desse território marcante.

3.2 ENCONTRO COM O OUTRO: imbricações com os sujeitos

O humano é formado pelo biológico, social e cultural, e essas categorias o acompanham desde o surgimento até a morte. Ao nascer, o sujeito se adapta a um novo ambiente como válvula de sobrevivência. O meio e a cultura influenciam no funcionamento do corpo a partir da alimentação, da comunicação, do contato com os objetos, as coisas, os animais e as pessoas. O ser no mundo é construído por essa tríade e (re)produz o aprender até (re)significação da consciência.

O conceito de sujeito supera a visão dicotômica cartesiana e adota uma visão plural sem perder a essência de sua identidade, na tentativa de condenar a tradição filosófica e científica, que ora destrói, persegue, isola e ora sustenta no mundo da vida (MORIN, 2014). Essa concepção de sujeito encontra um ponto que descreve a divisão de mentes entre a visão de mundo reflexiva ou holística e o caminho científico e determinista.

Nessa perspectiva, o sujeito seria definido, segundo Morin (2014), a partir de quatro princípios identitários: o primeiro refere-se ao egocentrismo no sentido de se colocar no centro do mundo, incluindo o princípio da separação, diferenciação e unificação. A diferença entre o eu e o mundo externo é operacionalizada por meio da identidade, que caracteriza a possibilidade subjetiva/objetiva entre o eu afirmado e a diferença entre o fora e o dentro. O segundo refere-se à inseparabilidade entre o eu, que, uma vez reconhecido, permanece o mesmo, apesar das modificações internas (caráter, humor) e suas alterações físicas decorrentes da idade. O terceiro é o da exclusão, o qual suscita a distinção entre os sujeitos, ou seja, o eu é único para cada um. O quarto da inclusão é complementar e contraditório, pois, ao mesmo tempo, considera um “nós” em um “eu”, inserindo na subjetividade aquela pessoa que ama como a mãe, o pai, os filhos.

Assim, o humano é de natureza existencial “[...] porque é inseparável do indivíduo, que vive de maneira incerta, aleatória e acha-se, do nascimento à morte, em um meio ambiente incerto, muitas vezes ameaçador e hostil” (MORIN, 2014, p. 123-124). O sujeito é único e a individualidade não é diferença, é ser singular e subjetivo, assim são os professores participantes desta pesquisa, inseparáveis do eu indivíduo e professor, atuantes nos cursos de licenciatura, especificamente em Pedagogia, Letras, Letras/Inglês, Matemática, Física, Química, Geografia, História, Ciências Biológicas e Educação Física de uma instituição privada de ensino superior na Bahia.

Os participantes foram 12 professores, sendo 9 mulheres e 3 homens, com faixa etária entre 25 e 55 anos, sendo que um deles faleceu, no percurso. Então, concluí a pesquisa com

11 e usei nomes fictícios, devido ao sigilo e preservação da identidade dos docentes locais (ver figura 17). O modelo de ensino adotado pela IES requer que esses profissionais atuem no âmbito local, regional e/ou nacional. Localmente, a atuação acontece de forma presencial; no regional, as aulas podem ser presenciais ou remotas em diferentes unidades de ensino; e no nacional, os encontros com os discentes são virtuais.

Figura 17 – Professores participantes da pesquisa



Fonte: Autoria própria (2022).

O levantamento do perfil desses sujeitos foi realizado, inicialmente, com uma busca no Currículo Lattes; alguns se encontravam desatualizados, então disponibilizei, via Google Forms (ver apêndice B), um questionário com os seguintes indicadores: idade, sexo, formação (ensino superior e pós-graduação), tempo de serviço, anos de atuação docente na instituição e pseudônimo para a preservação da identidade.

Quanto à formação, os 11 participantes são licenciados nos cursos, a saber: Letras (4), Geografia (1), Pedagogia (1), História (2), Ciências Sociais (1), Química (1) e Matemática (1). Desses, quatro concluíram a especialização, cinco fizeram mestrado e dois são professores doutores na área de Educação. A formação inicial desses sujeitos é oriunda de instituições privadas, inclusive, da IES lócus desta investigação; já na pós-graduação *stricto sensu*, o destaque é da universidade pública, em especial, a UFS.

Referente aos anos de experiência na docência, seis professores têm entre 1 e 10 anos, dois entre 11 e 21, dois entre 22 e 31 e um acima de 32. No tocante ao tempo de atuação no campo deste estudo, cinco professores têm até 5 anos, dois entre 6 e 11, um entre 12 e 16, dois entre 17 e 21 e um acima de 22 anos; do total de 11, dois são docentes exclusivos da IES, outros são professores ou coordenadores pedagógicos em escolas de educação básica das redes pública e privada, e outro ainda trabalha na saúde pública municipal.

3.3 ECOSSISTEMAS FORMATIVOS: nos rastros da singularidade

O objetivo desta subseção é explicitar a delimitação desta pesquisa enquanto área de estudo, situando-a geograficamente no território em análise. A investigação desenvolveu-se numa IES, localizada em um município da Bahia, localizado a cerca de 360 quilômetros de Salvador e a 110 quilômetros de Aracaju/Sergipe; apresenta uma área de 442.186 quilômetros quadrados e pertence ao Polígono da Seca, no Nordeste do estado baiano; economicamente baseia-se em serviços, agricultura (com destaque para a cultura do milho, feijão e abóbora), indústria (padarias, serralharia, mercenária etc.) e comércio varejista, como supermercados, lojas de roupas e calçados, casas de autopeças e mecânica.¹⁸

A população desse município, em 2021, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), era de 29.124 pessoas, sendo que a maioria reside na zona rural, distribuída em diferentes localidades e povoados. Além disso, essa cidade é considerada pequena, uma vez que apresenta menos de 50 mil habitantes.

Em relação à educação, o município tem uma creche, 16 escolas de ensino fundamental (seis na zona urbana e 10 na rural), uma de ensino médio na rede pública municipal e estadual, duas na rede privada com oferta de educação infantil e ensino fundamental e uma IES particular. A carência de oferta do ensino médio faz os estudantes deslocarem-se para as cidades circunvizinhas, já no ensino superior, o movimento é contrário,

¹⁸ Informações encontradas no site cidade-brasil. Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br/>.

há discentes que saem de suas cidades a fim de ingressarem nessa instituição, campus deste estudo.

No que se refere ao lócus desta dissertação, essa IES foi fundada em 1982, inicialmente, como uma escola de ensino fundamental e médio, que tinha como finalidade, a princípio, dinamizar ações comunitárias de caráter social, pretendia-se a criação de uma unidade de ensino orgânica com movimento e dinamicidade. Em 2001, esse estabelecimento recebeu uma nova nomenclatura e passou a ofertar também ensino superior, com a oferta dos cursos de licenciatura em Letras Português, Ciências Contábeis e o antigo Normal Superior, para atender às necessidades do próprio município, que era carente de profissionais graduados. Em 2002, devido ao número de estudantes, a IES passa a funcionar em outro prédio e a ofertar o curso de Pedagogia. A cada ano, novos cursos eram criados, a saber: Administração (2004), Direito (2005), Enfermagem e Educação Física Licenciatura (2008), Psicologia (2009), História, Matemática, Ciências Biológicas Licenciatura (2012), Engenharia Agrônômica (2013), Química, Educação Física Bacharelado, Engenharia Civil, Farmácia, Física, Fisioterapia, Geografia, Nutrição, Serviço Social, Sistemas de Informação (2014), Odontologia, Arquitetura e Urbanismo (2015)¹⁹.

A instituição cresceu, ao ponto de, em 2015, criar mais cinco unidades em outros municípios, sendo quatro na Bahia e uma em Sergipe, todas reconhecidas pelo MEC, passando de faculdade a centro universitário. Até o primeiro semestre de 2016, os cursos eram organizados em três centros de conhecimento: Ciências Humanas, Ciências Biológicas e Ciências Exatas. Em maio de 2015, a organização adota oito áreas: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências Sociais e Aplicadas, Engenharias e Linguística, Letras e Arte.

Desde 2019, esse centro universitário passa por transição, integrando-se a um ecossistema de ensino que compreende 25 instituições de educação distribuídas pelo Brasil. A partir de 2021 o propósito foi construir conhecimentos necessários para o desenvolvimento das regiões Nordeste da Bahia e Centro-sul de Sergipe, visando à melhoria de vida das pessoas, tendo como missão formar sujeitos capazes de analisar e refletir sobre seu papel social e, assim, propor soluções para minimizar os problemas sociais e educacionais da região, por se acreditar na educação como meio de promoção da qualidade de vida e do desenvolvimento da região e do país.²⁰

19 Informações retiradas da dissertação de Vieira (2017). Disponível no Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe (RIUFS).

20 Informações retiradas do site da IES.

A instituição ampliou a oferta de cursos de graduação, incluindo Biomedicina (2020), Engenharia Biomédica (2020); Letras Português/Inglês, Engenharia Química, Estética (2021) e pós-graduação *lato sensu e stricto sensu* nas áreas de Arquitetura e Urbanismo & Design, Ciências Agrárias & Meio Ambiente, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Humanas, Ciências Jurídicas, duração de até meses, com aulas on-line e encontros presenciais. Essa instituição segue as portarias do MEC, adotando as modalidades de ensino presencial e a distância. Nos cursos presenciais, utiliza até 40% da carga horária total no formato virtual.²¹

No 2º semestre de 2021, a instituição alterou o currículo, passando a adotar Unidades Curriculares (UCs), ao invés de disciplinas. As UCs concentram-se na competência do estudante a partir do desenvolvimento de habilidades ao agregar múltiplas áreas do conhecimento, tendo dois docentes ou mais na mesma UC, que orientam temas diferentes de forma integrada, por meio da resolução de problema, da interação, do desenvolvimento de projetos, visando à formação multidisciplinar e crítica capaz de atender às exigências do mercado²². Sobre essa mudança curricular, a professora Harry Potter (2023) reforça o entendimento sobre o que é uma UC:

[...] espécie de aglomerado de conteúdos para se trabalhar dentro de uma mesma estrutura [...], a ideia é que a gente trabalhe com tópicos geradores. Esses tópicos geradores são [organizados] em metas de compreensão [...]; essas metas [devem ser] exploradas no decorrer de cada uma das aulas para que eles desenvolvam alguns instrumentos.

Nessa memória, a professora enfatiza a condensação e os parâmetros a serem seguidos para se alcançar as metas. Outra vertente das UCs é que podem ser classificadas em quatro comunidades de aprendizagem: a) Core Curriculum, com a integração de conhecimentos fundamentais aos alunos do ensino superior, independentemente do curso escolhido, permitindo a interação com diversas áreas e cursos; b) UCs de área e Profissão destacam a aprendizagem como foco em temas vinculados à grande área do conhecimento e da profissão, promovendo a interação entre os pares de outros cursos, com o propósito de desenvolver competências, além de mobilizar uma rede de contatos; c) UCs específicas focam em habilidades peculiares da futura profissão; d) UCs Duais unificam a formação acadêmica ao mundo do trabalho, possibilitando a participação dos discentes em projetos ligados ao mercado ocupacional e trabalhista.²³ A matriz curricular das licenciaturas apresenta os seguintes eixos: UC Core Curriculum, UCs de área, UCs de profissão, UCs Específicas, Vida

²¹ Informação retirada do site oficial da instituição e do Manual do Aluno disponível também no site.

²² Fragmento retirado do site da IES.

& Carreira, integrando-se, ainda, aos cursos de extensão e às atividades complementares (ver figura 18).

Figura 18 – Organização curricular (2022)



Fonte: Autoria própria a partir das matrizes curriculares da IES pesquisada (2022).

Nessa organização, o curso de Ciências Biológicas e Educação Física não contemplam as UCs de profissão, Gestão Educacional e Políticas Públicas, Tecnologia da Informação e Comunicação em Educação. As UCs Vida & Carreira e Core Curriculum, atividades complementares e cursos de extensão são comuns a todos os cursos. A oferta de UCs específicas varia entre os cursos (Apêndice D): Letras e Educação Física (08); Pedagogia, História e Geografia (07); Ciências Biológicas (06); Matemática e Física (05) e Química (02).

²³ Informações retiradas do Manual do Aluno [2019?].

A matriz curricular não segue uma ordem específica de UCs e a oferta se dá, conforme organização da instituição e as necessidades dos alunos, exceto a UC Vida & Carreira, que deve ser ofertada no primeiro semestre. Durante a produção de dados e informações, foi muito comum presenciar estudantes do primeiro ao oitavo período de diferentes licenciaturas participando de uma mesma UC.

Cabe frisar que cada UC é desenvolvida por dois professores, com aulas presenciais e virtuais, um inicia uma temática presencialmente enquanto o outro faz a continuidade na outra aula no formato virtual, através da plataforma Zoom Meetings²⁴, seguindo essa logística durante todo o período, ocupando os horários da matriz curricular (ver quadro 1).

Quadro 1 – Cronograma de aulas

Dia da semana	UC	Carga horária	Professor
Segunda-feira	UC 01	80h	01
Terça-feira	UC 01	80h	02
Quarta-feira	Extensão	-	03
Quinta-feira	UC 02	80h	04
Sexta-feira	UC 02	80h	05

Fonte: Autoria própria a partir de dados do site oficial da instituição (2022).

Nessa proposta, os alunos só podem cursar duas UCs por semestre; durante a semana, as segundas e terças são destinadas a uma UC, as quartas para cursos de extensão e as quintas e sextas dedicada aos estudos de uma segunda UC no turno noturno. Registro a existência de um calendário alternativo, principalmente, para os estudantes oriundos de cidades circunvizinhas que podem optar pelo cronograma ofertado na sexta e no sábado nos turnos matutino, vespertino e noturno. Essa flexibilização curricular nos cursos de formação de professores pauta-se na Resolução n.º 2/2019, art. 7º, inciso XII.

A UC Core Curriculum é ofertada no início de cada semestre, sendo divulgados temas, dentre os quais o discente escolhe aquele que melhor se adéqua à sua formação ou carreira. As temáticas mais comuns são: análise social, artes e suas linguagens, culturas, economia, educação ambiental, espanhol instrumental, História e Sociedade, inglês instrumental, Libras, Língua Portuguesa, música, Química, raciocínio ético filosófico, raciocínio jurídico, raciocínio lógico e matemático e saúde mental. Destaco, ainda, que essa UC é ofertada no âmbito nacional, [...] na modalidade apenas on-line [...]. Então, por exemplo, semestre passado eu dei

²⁴ Interface digital que permite fazer videoconferência, muito utilizada em reuniões, aulas e suporta um grande número de participantes.

Core Curriculum de Língua Portuguesa e Libras, é o nome da UC Português e Libras, então, nessa UC havia gente de todos os cursos, áreas possíveis, de todos os lugares do canto que existia a [instituição], São Paulo, Santa Catarina, Minas e algumas poucas pessoas daqui. É o aluno que escolhe [...]. O Core Curriculum não ocorre na primeira semana de aula, começa, às vezes, 15 dias depois, quando os alunos já escolheram e fizeram a matrícula [...] a depender da demanda vão abrindo novas turmas. (PROFESSORA AILA, 2023).

Na visão dessa docente, nessa UC, é possível integrar diferentes áreas de conhecimento, como a UC de Libras e Português; ela é transversal e ressalta a importância da comunicação, seja de um veterinário, professor, profissional de direito, evidenciando a relevância de em uma equipe de trabalho ter alguém formado para atender e incluir a pessoa com deficiência.

A UC Vida & Carreira, com a ajuda de um tutor, permite ao aluno projetar seu futuro profissional, pensar em sua vida; seus objetivos, personalizar sua formação, considerando as diversas possibilidades da IES; criar seu currículo; estar em contato com os profissionais do mercado de trabalho e ter acesso a vagas e oportunidades de emprego (MANUAL DO ALUNO, [2019?], não paginado). Esse eixo orienta a organização da vida e carreira em torno de cinco tópicos: universo acadêmico, eu comigo, eu com os outros, eu no mundo e eu e minha carreira.

Nessa UC, o acadêmico constrói uma narrativa pessoal (história de vida), um currículo profissional e um projeto de engajamento. Este último é elaborado em grupo, desenvolvido em algumas etapas: primeiro detectar um problema na sociedade, depois refletir sobre quem é afetado; qual a relação com o sujeito, o que pode ser feito em prol e como a equipe pode intervir. Em imbricação nas aulas dos professores, um licenciando destacou a UC Vida & Carreira, por contribuir para o despertar profissional, além disso enfatizou a relevância da criação do currículo na plataforma e do desenvolvimento do projeto, que pode ser validado como atividade de extensão (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2022).

As atividades de extensão são obrigatórias, conforme estabelecido pelo MEC, na Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018, exigindo uma composição de no mínimo 10% do total da carga horária curricular nos cursos de graduação. Nessa instituição, essa carga horária destina 330 horas na matriz curricular das licenciaturas, com participação em programas, projetos e cursos de extensão semestralmente.

O Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório nas licenciaturas, com carga horária total de 400 horas. No semestre de 2022.1 era realizado do 1º ao 8º período; em 2022.2 sofreu alteração e passou a ser ofertado entre o 4º e 8º período. Segundo o Manual

do Aluno [2019?], o objetivo do estágio é formar estudantes para o desenvolvimento profissional junto à UC Vida & Carreira e ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), compondo, assim, o eixo de Práticas e Carreira.

A realização do estágio exige cadastro na escola com formalização do termo de compromisso na plataforma. Além disso, a IES exige relatório e defesa no final da UC. Durante minha imbricação no campo, ouvi queixas dos alunos, por meio de com-versações, sobre a burocratização dos estágios, desde as assinaturas de documentos até o preenchimento do relatório final. Também fui convidada para compor a banca examinadora de alguns trabalhos de defesa do estágio, momento de ressignificação de saberes (re)construídos pelos alunos.

Além desse estágio obrigatório, há o estágio não obrigatório, conforme prevê a Lei n.º 11.788/2008²⁵. A empresa responsável pela intermediação é o Instituto Euvaldo Lodi (IEL)²⁶. O estudante de licenciatura pode auxiliar o estagiário nas escolas do município. Muitos universitários relataram ser estagiários, sendo necessário apresentar o Currículo Lattes na Secretaria Municipal de Educação.

Os processos avaliativos das UCs acontecem durante o semestre letivo e são denominados de avaliação um (A1), avaliação dois (A2) e avaliação três (A3). A primeira é uma prova discursiva, a segunda é uma prova objetiva, ambas com valor de 0 a 30 pontos, e a terceira consiste no desempenho do aluno explícito no plano de ensino, resultando em um (ou mais) produto, com peso de 0 a 40 pontos. A A1 e A2 são realizadas por meio da plataforma com data prevista no calendário acadêmico e duração de quatro horas, podendo o estudante optar em realizar a prova em casa ou no laboratório de informática da IES. No dia da prova, os professores ficam on-line para sanar as dúvidas. Na A3, o professor tem autonomia para escolher os dispositivos avaliativos, conforme explicou a professora Harry Potter (2022): “[...] a gente considera as entregas de atividades, seminários, participação, frequência, tudo que eles produzem.”

Para a aprovação na unidade curricular, seja na modalidade presencial ou virtual, o aluno necessita obter a pontuação mínima de 70 pontos, somando a A1, A2 e A3. Além de

²⁵ Determina sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelas Leis n.º 5.452 (de 1 de maio de 1943) e n.º 9.394 (de 20 de dezembro de 1996); revoga as Leis n.º 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e n.º 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória n.º 2.164-41, de 24 de agosto de 2001.

²⁶ Instituto criado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), desde 1969, presente em todo o território brasileiro responsável por oferecer soluções no desenvolvimento de carreiras. Tem como missão aumentar a competitividade da indústria no Brasil por meio do desenvolvimento de competências em gestão e inovação. Disponível em: https://www.portaldaindustria.com.br/iel/institu_cional/missao-visao-e-valores/.

atingir essa nota, faz-se necessário ter pelo menos 75% de frequência na UC. Caso não consiga, o acadêmico pode realizar a Avaliação Integrada (AI) no início do semestre seguinte, desde que tenha média a partir de 40 pontos e inferior a 70. A AI consiste numa prova, envolvendo todos os conteúdos da UC, tem valor de 30 pontos e irá substituir a menor nota entre a A1 e a A2.

Nos componentes curriculares Vida & Carreira, Estágio e TCC, os alunos são avaliados com os conceitos aprovado (A) ou reprovado (R), observados os critérios, as regras e os regulamentos específicos. Ressalto que o cumprimento das atividades complementares (200 horas) e de extensão (300 horas), definida na matriz curricular das licenciaturas, é critério obrigatório para conclusão do curso.

Esta subseção envolveu a compreensão do currículo, sua organização e intencionalidades para a formação profissional. Percebo que, pelo currículo, a proposta de formação ecoa como contemporânea, inovadora e alinhada ao perfil das profissões desejado pelo mercado de trabalho. Entretanto, há desafios que me preocupam enquanto educadora que considera e entende a realidade dos estudantes da região Nordeste. A educação deve ser contextualizada do local para o global, assim como as oportunidades de inserção nesse globo.

Diante da estrutura curricular e da minha implicação no campo, noto que as possibilidades estão direcionadas para os atores das capitais. Isso fica perceptível nas parcerias profissionais, nos intercâmbios e no quesito tecnológico. Não desconsiderando a importância desses fenômenos na formação, destaco a ausência da realidade e da cultura local e regional. As oportunidades e as parceiras não são igualitárias; esse fato me leva a considerar que o currículo não contempla o cotidiano da região. Por isso, na próxima subseção, apresento os dispositivos utilizados para a produção dos dados e das informações, visando à compreensão da configuração da formação inicial de professores e das práticas avaliativas na IES, com vistas à compreensão dos elementos e princípios de uma educação de qualidade baseada no respeito às diferenças.

3.4 INTENCIONALIDADES DOS DISPOSITIVOS: um rigor outro

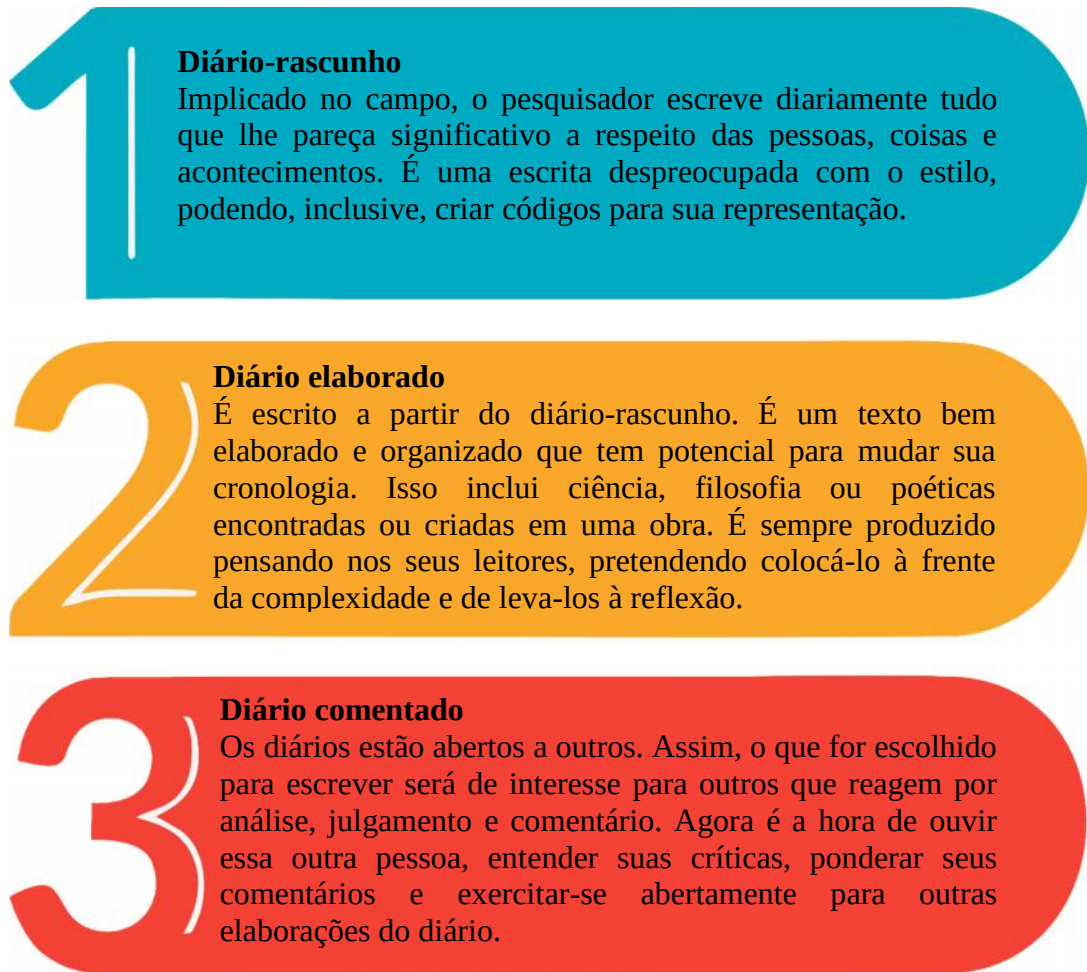
Esta subseção tem a finalidade de descrever os dispositivos que nortearam esta pesquisa. Descrevo as intencionalidades das escolhas e rebatimentos na atuação *in loco*. Entendo dispositivo como a criação de estratégias e procedimentos múltiplos e flexíveis viáveis em um determinado tempo e espaço para produzir conhecimentos acerca do que se propõe investigar. Para o alcance dos objetivos desta investigação, fora necessário se implicar

com dispositivos plurais, como o diário de itinerância, as com-versações e o memorial narrativo.

O diário de itinerância é um dispositivo proposto por Barbier (2007, p. 133), que consiste num “[...] bloco de apontamentos no qual cada um mostra o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à sua vida”, nele são registrados acontecimentos, angústias, inquietações, divergências, conflitos vivenciados e refletidos por mim. Esse tipo de dispositivo permite “[...] pesquisar com a experiência, tanto da perspectiva de um imaginário implicado, cotidianamente vivido, via processualidade e o detalhismo da escrita diarista, quanto para uma socialização possível, onde habita sua transversalidade.” (MACEDO, 2015, p. 68).

Enquanto pesquisadora, percebi-me como sujeito existencial, registrando eventos, acontecimentos, reverberações e encontrando em mim uma companheira de diálogo. Destaco que essa experiência representou uma possibilidade metodológica de pesquisa orientada para existência e a transversalidade (BARBIER, 2007). Nessa direção, esse dispositivo apresenta algumas fases, a saber: diário-rascunho, diário elaborado e diário comentado (ver figura 19).

Figura 19 – Fases do diário de itinerância²⁷



Fonte: Autoria própria com base em Barbier (2007).

As fases não pretendem denotar separação, quebra e fragmentação; pelo contrário, a ideia é de (trans)formação que ocorre na prática cotidiana e na revisitação dos escritos. Essas etapas evidenciaram o meu processo de construção como pesquisadora que, ao mergulhar nas andanças, me implicou em sentidos, significados e descobertas.

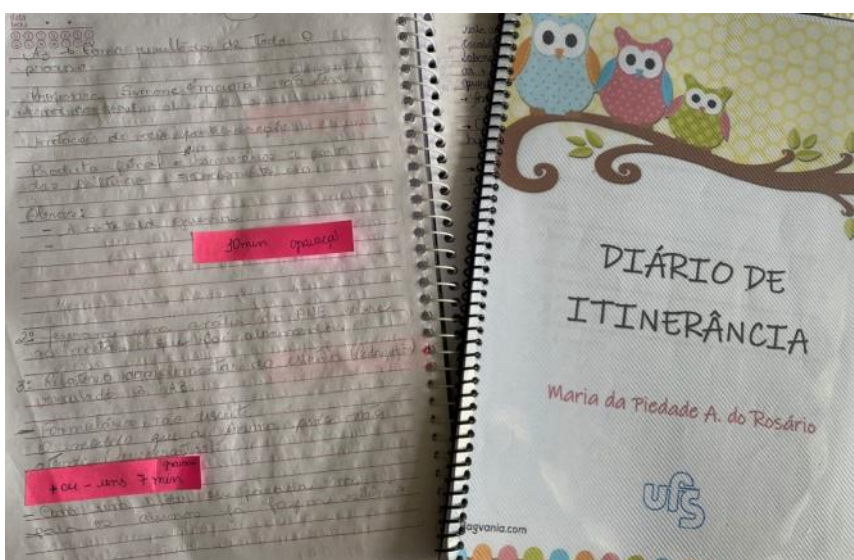
Diante do potencial desse dispositivo, a partir de 20 de outubro de 2021, comecei a entrar em contato com a instituição a fim de conseguir a liberação para iniciar a produção de dados e informações. Fui direcionada a diversos setores, muitos foram os obstáculos, mas, com persistência, em 29 de novembro, autorizaram-me a entrar em contato com a coordenadora das licenciaturas; consegui agendar um encontro para o dia 24 de março. Na oportunidade, apresentei meu projeto, enfatizei os dispositivos, os sujeitos e a documentação necessária. Naquele momento, a coordenação enviou e-mail aos professores, anexou o meu

²⁷ A terceira fase, diário comentado, não foi possível desenvolver, visto que existe uma rotatividade de alunos e de professores nas turmas.

projeto, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice A) e o cronograma, solicitando a confirmação da participação na pesquisa com autorização para que eu pudesse participar das aulas. Já era o final do período, então, não foi possível concluir todo o processo investigativo com todos os professores. A imbricação no lócus ocorreu com sete professores no período de 2 a 23 de junho.

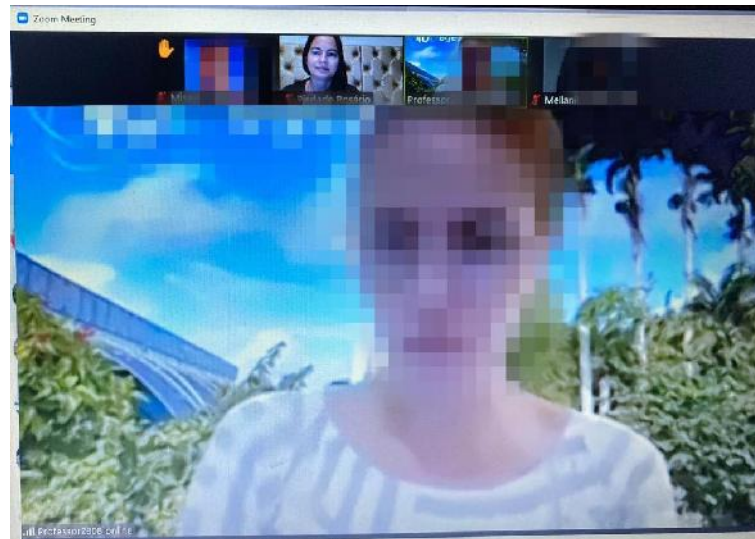
Organizei o diário para registro das itinerâncias, colocando em destaque as questões de partida e os objetivos, os quais nortearam a produção de dados e informações; lá destaquei percepções, opiniões, dilemas, sentimentos, sensações em forma de rascunho. Durante as aulas, o gravador ficava ligado para que depois eu pudesse entender os significados relacionados aos elementos da minha problemática. Em seguida, revisava o rascunho para construir o diário elaborado (ver figura 20).

Figura 20 – Diário de itinerância



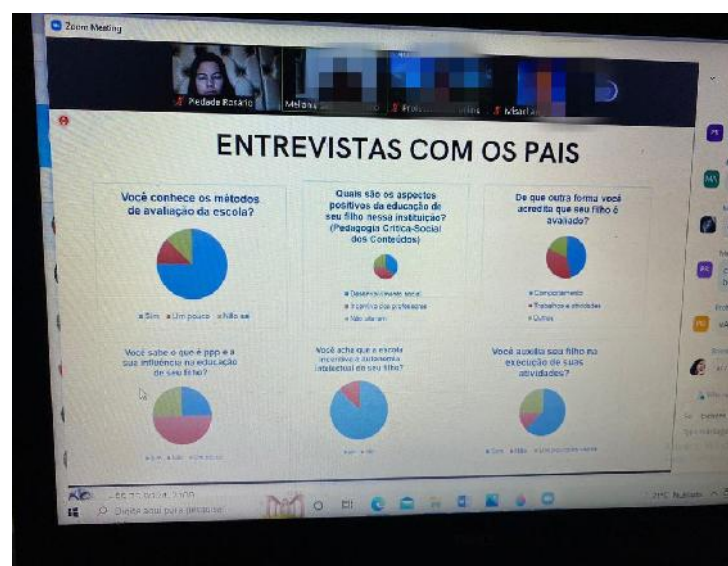
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

No início do período seguinte, 2022.2, de 24 de setembro a 21 de outubro, voltei ao campo para me imbricar nas aulas dos outros quatro professores. Essas aulas aconteceram na modalidade presencial (nos espaços físicos da IES) e virtual (na plataforma Zoom), conforme figura 21. O diário (re)construído durante essas fases me permitiu cartografar os dispositivos utilizados pelos professores.

Figura 21 – Aula virtual

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Nessa UC, Discussões e Linguagens, tinha cinco alunos matriculados e no dia nove de junho participaram três. A professora Clarice (2022) iniciou a aula, solicitando que os discentes lessem o texto de Magda Soares sobre discurso, texto e linguagem; após 20 minutos aconteceu a socialização chamada, por ela, de tempestade de ideias; naquele momento, os alunos contribuíram com a discussão e eu também, uma vez que o assunto tinha relação com o tema de minha monografia, também participei. Posteriormente ao intervalo, a professora apresentou uma aluna que me convidou para uma participação na banca de defesa de estágio, haja vista a abordagem envolver a temática avaliação da aprendizagem (ver figura 22).

Figura 22 – Defesa de estágio (2022)

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Os resultados da entrevista apontaram que os pais afirmaram conhecer os métodos avaliativos, porém compreendem que o comportamento pode ser avaliado, além disso não conhecem o projeto político-pedagógico (PPP) da escola. Esse documento democrático ainda é desconhecido por muitos, inclusive, pelos licenciandos que relataram o contato com o PPP nessa oportunidade. Vivenciar essas experiências de estágios com os alunos foi significativo.

A professora Lela (2022) também me convidou para compor a banca de defesa de estágio (ver figura 23) na UC de Educação Básica: Avaliação e Currículo, no dia sete de junho. Foram quatro alunas de diferentes períodos (1º, 3º e 8º) que defenderam. No 1º semestre de 2022, os estágios supervisionados ainda ocorriam em todos os períodos, favorecendo a aproximação entre as IES e a educação básica. Defendo, portanto, que a escola e a universidade promovam diferentes cenários de aprendizagem.

Figura 23 – Participação em banca (defesa de estágio)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

A participação nessas bancas permitiu vivenciar dilemas e contradições enfrentados nas escolas públicas, como dificuldades de acesso às tecnologias digitais, de democratização do ensino, principalmente, pela falta de participação da comunidade escolar na elaboração do PPP, principalmente no período da pós-pandemia, entre outros.

As professoras Aila (2022) e Lela (2022), responsáveis pela UC Gestão Educacional e Políticas Públicas, utilizaram a entrevista como dispositivo avaliativo, solicitando aos alunos que elaborassem questões voltadas à gestão e convidassem a secretária de educação do município para uma coletiva. No dia quatro de junho, a aula aconteceu em um espaço diferente, com música e café da manhã; após acolhida da gestora, as docentes fizeram a

abertura, e os alunos tiveram momentos de interlocução e contetualização da realidade (ver figura 24).

Figura 24 – Entrevista coletiva com a secretária municipal de educação



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Outro dispositivo aportado nesta pesquisa foi a com-versação, visando à atribuição de novos sentidos à palavra conversa, permitindo o diálogo e a interação com múltiplos significados e possibilidades de compreensões (MACEDO, 2016). Considerei não só as interações verbais, mas também como cada professor, aluno e coordenadora desenvolvia as interlocuções e narratividades, viajava e sentia o que estava a ser narrado, surgindo singularidades produzidas por sujeitos em uma ação dialógica.

No decorrer da implicação no campo, interação, cumplicidade, diálogo, reciprocidade, afeto e vínculo foram acontecendo, então, as com-versações não tinham um local específico, nem um tempo determinado. Elas emergiam nas aulas, nos corredores, nos intervalos, nas descidas das rampas no momento de irmos embora, na sala da coordenação, na sala dos

professores, às vezes, com os alunos, noutras com os docentes e em outras ainda com a coordenadora. Assim, cada implicado na com-versação era marcado por sua singularidade e colaborava, a partir de seu lugar de fala, com um direcionamento mútuo.

Essas narrativas possibilitam escrever a própria história, promovendo mudanças na compreensão de si, dos outros e da prática produzida no cotidiano. Movida por esse entendimento, emergiu o memorial narrativo (ver apêndice C) como um dispositivo que Macedo (2015, p 73) define sendo uma “[...] demanda, um conjunto de informações sobre a vivência do sujeito, levando em consideração algum aspecto da sua vida, seja ele profissional, religioso, afetivo, formativo etc.”. Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino significa partir da (des)construção da experiência tanto do professor como do pesquisador, numa relação dialógica, criando uma cumplicidade de dupla descoberta em que os fenômenos são revelados em nós à medida que são descobertos nos outros (CUNHA, 1998).

Entendo que o memorial viabilizou a construção de uma prática pedagógica diferenciada e possibilitou o desenvolvimento de saberes e fazeres favoráveis ao autoconhecimento dos docentes a partir de condições históricas, sociais e culturais. Assim, se a narrativa feita pelo próprio sujeito permite a restauração de uma prática intencional, o memorial promove uma leitura crítica e reflexiva dos diversos momentos ressignificados da trajetória acadêmica e profissional num (re)pensar da formação e das experiências, conferindo-lhe novos significados.

3.5 ANÁLISE DE IMPLICAÇÃO: compreensões, idas e vindas

Esta subseção explicita os procedimentos de análise em uma produção de dados e informações por meio das interferências e interpretações dos professores no intuito de promover uma pesquisa com rigor outro. O entendimento sobre as práticas avaliativas na formação inicial docente demandou retomar conceitos, implicação e subjetividades.

O processo de análise constituiu-se à luz das noções subsunçoras compreendidas como afirmações resultantes da interpretação dialógica entre a experiência no campo e a teoria que sustenta esta pesquisa, viabilizando o conhecimento que produz novos sentidos e significados. Essas experiências baseadas nas (inter)relações e alicerçadas pela metodologia da pesquisa-intervenção favoreceram a interpretação dos dados por meio do meu envolvimento com as operações cognitivas.

A escolha das noções subsunçoras como procedimento de análise fundamentou-se no fato de se tratar de uma sistematização de informações e dados como um conjunto que, pela

pluralidade de elementos, pode cruzar os limites entre o que se investiga e as descobertas de novas possibilidades (OKADA, 2006). Logo, os movimentos da imbricação com o campo constituíram uma fase de ressignificação de saberes.

A análise e interpretação dos dados e informações foi complexa, envolveu a subjetividade e avançou à medida em que o conhecimento foi mobilizado pelas indagações, críticas, saberes implícitos, decorrentes do contato com o estado do conhecimento, das interações com os participantes e os dispositivos (diário de itinerância, com-versações e memorial narrativo) trabalhados no campo.

Esse processo exigiu mobilização para autorreflexões diante de realidades antes consideradas óbvias, precisando, portanto, de uma imaginação viva capaz de produzir [...] significados e acontecimentos, recorrências, índices representativos de fatos observados, contradições profundas, relações estruturadas, ambiguidades marcantes” (MACEDO, 2004, p. 216). Nesse movimento de compreensão, avancei na identificação das unidades de significação por meio das operações cognitivas, com vistas ao (re)agrupamento das noções subsunçoras (ver figura 25).

Figura 25 – Aspectos das noções subsunçoras



Fonte: Autoria própria (2023).

A análise evidenciou as ações mobilizadas nesse percurso, apoiada na ideia de bacia semântica, a qual representa um contínuo de significados do tempo em que a pessoa vive e possibilita a síntese dos avanços científicos. Para Araújo e Azevedo (2018), essa bacia é uma metáfora dos rios e serve para explicar as permanências, as transformações e os significados dados ao mundo, onde pode mergulhar-se e construir novos sentidos. A bacia semântica é alimentada por ideias, ações, fenômenos, valores, emoções e interpretações próprias.

Esses aspectos foram desenvolvidos, segundo Ritzmann, Netto, Oliveira e Fialho (2012), a partir do escoamento de correntes descoordenadas e antagônicas que se afloram da divisão das águas (reagrupamento das correntes e disputas), nomeação dos rios (caracterização de toda a bacia), organização dos rios (teorização da bacia), contestação das margens (consolidação) e os desgastamentos dos deltas e os meandros (saturação e abertura para outros escoamentos). É nesse trajeto dinâmico e intermitente que o subjetivo, as interpretações e o empírico se entrelaçaram com interlocuções constantes.

Nesse sentido, por meio do diário de itinerância, das com-versações e do memorial narrativo, mergulhei nos achados, metaforicamente, representados pelas águas dos rios, a fim de compreender os fenômenos da realidade investigada. As ocorrências foram responsáveis pelo surgimento das bacias semânticas com elementos significativos emergidos do campo, utilizando as operações cognitivas, caracterizadas por uma série de conexões e associações complexas e cíclicas (ver figura 26).

Figura 26 – Operações cognitivas de análise das noções subsunçoras



Fonte: Autoria própria a partir de Macedo (2009).

Nesse movimento de mobilização das estruturas mentais guiado pelas operações cognitivas – a) distinção do fenômeno; b) exame minucioso; c) codificação; d) (re)agrupamento por noções subsunçoras; e) sistematização textual; f) produção de uma meta-análise com novas interpretações; e g) estabelecimentos de relações e conexões –, revisei as questões, o objetivo geral e os específicos, com a intenção de selecionar o corpus a ser analisado. Ressalto que a análise e interpretação dos dados e das informações devem ser não hierárquicas, nem fechadas, uma vez que essas operações estão abertas a retomadas e encadeamentos. Esta pesquisa-intervenção, em diversos momentos, permitiu idas e vindas, releituras, diálogos, inquietações, reformulações, favorecendo reverberações do próprio campo empírico.

A sistematização do corpus foi uma fase que exigiu a superação da fragmentação, sendo um ponto de partida para diferenciar fenômenos dos elementos significativos. Após a definição do material, analisei o diário de itinerância e as produções dos professores participantes, utilizando a técnica de destacar palavras-chave ou trechos com marca texto de cores variadas, com vistas à identificação de significados e acontecimentos (ver figura 27).

Figura 27 – Exame minucioso do corpus

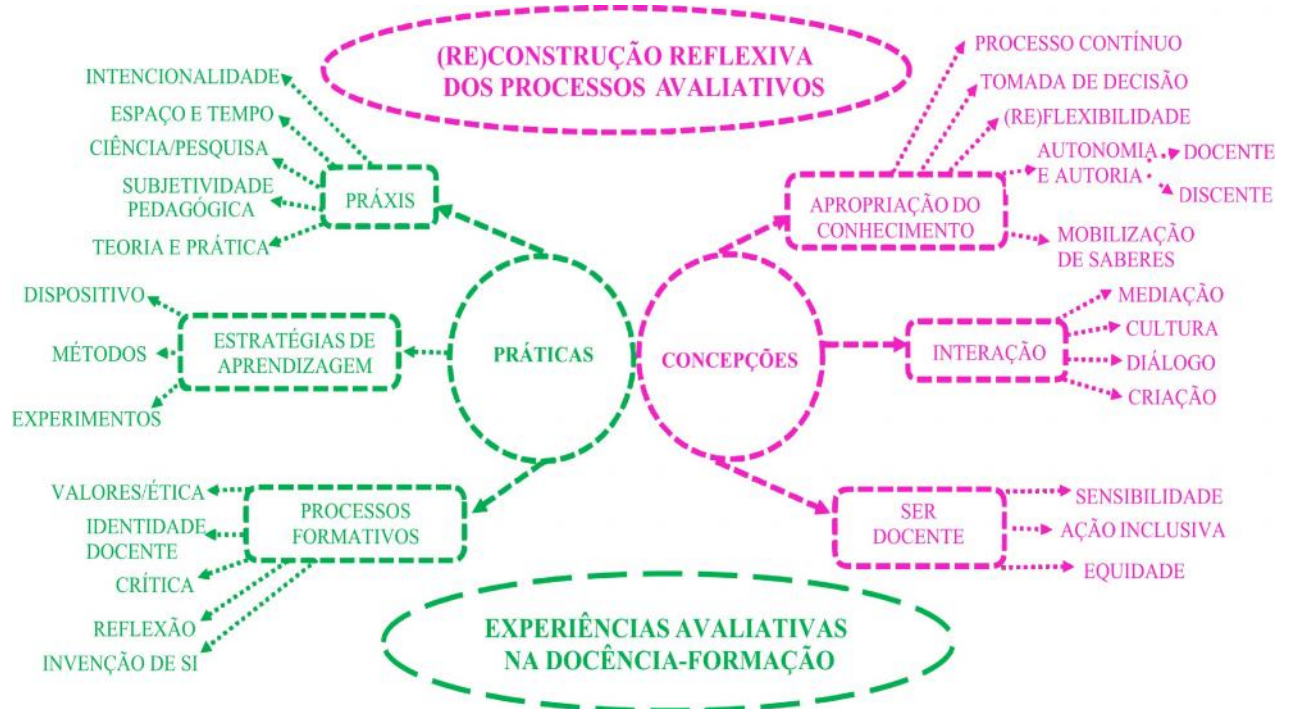


Fonte: Autoria própria (2023).

Nesse caminho aberto de interpretações, examinei o corpus empírico, submetido às relações intersubjetivas dos professores investigados. A submersão nos dados e nas informações permitiu a codificação das unidades de significação (re)agrupadas por eixos temáticos: apropriação do conhecimento, interação, ser docente, práxis, estratégias de aprendizagem e processos formativos (ver figura 28).

A codificação dos elementos e as reflexões oriundas das intencionalidades referentes à formação inicial de professores e às práticas avaliativas, ao longo da implicação no campo, fizeram emergir novos significados. Os temas e campos foram confrontados em um diálogo de afirmações, indagações, relações e inter-relações entre os elementos da problemática, teoria e empiria, emergindo as seguintes noções subsunçoras: **(re)construção reflexiva dos processos avaliativos e experiências avaliativas na docência-formação** (ver figura 29).

Figura 29 – (Re)agrupamento das noções subsunçoras



Fonte: Autoria própria (2023).

Essas noções subsunçoras emergiram do (re)agrupamento de temas e campos sobre as concepções e as práticas avaliativas, com base na analogia de sentidos e correlações entre os conjuntos de elementos. Esse processo constituiu-se por meio da (re)construção dos elementos significativos, diferenciando-se daquilo que não era essencial, porém sem quebras e descontextualizações, correlacionando as informações e os participantes.

Após a apropriação dos elementos das noções subsunçoras, desenvolvi a sistematização textual do conjunto, a produção da meta-análise com a interpretação e autorreflexões da formação inicial de professores e das práticas avaliativas, como também estabeleci relações e (re)ligações entre as próprias noções subsunçoras como detalhamento na quarta seção.

3.6 DIRETRIZES E ASPECTOS ÉTICOS: o fazer ciência

Esta subseção tem como objetivo sinalizar os princípios éticos adotados nesta investigação, a qual teve como referência as diretrizes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), visando à garantia da integridade científica. Esse documento estabelece orientações que demonstram a exigência de créditos às fontes de estudos, utilizando citações; não modificação do significado das ideias ou fatos

explicitados pelo autor original; apresentação de resultados de um trabalho único complexo e consistente, não sendo permitido fragmentá-lo em manuscritos particulares; além de outras recomendações.

O projeto desta investigação foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFS, por meio da Plataforma Brasil²⁸, conforme institui o art. VII da Resolução Conselho Nacional de Saúde (CNS) n.º 196/1996: “[toda] pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa”, sendo este estudo aprovado pelo Parecer Consubstanciado n.º 5.610.618 (ver anexo A).

Além disso, obedeci aos princípios éticos estabelecidos na Resolução CNS n.º 510, de 7 de abril de 2016. Para tanto, usei a carta de apresentação para a solicitação da assinatura do TCLE pelos professores que, na oportunidade, foram informados dos possíveis riscos e desconfortos, benefícios, providências e cautelas, ressarcimento de despesas, confidencialidade, garantindo o anonimato e conferindo-lhes o sigilo das informações dadas. Comuniquei também sobre os dispositivos que utilizaria para a produção de dados. Solicitei a concordância para uso das imagens feitas, colocando-me à disposição para dirimir dúvidas, tendo os sujeitos a liberdade de desistirem da participação a qualquer momento.

²⁸ Plataforma Brasil é um sistema digital unificado criado pelo Governo Federal responsável pelo registro de pesquisas que envolve seres humanos para todo o CEP/CONEP do país.

4 FORMAÇÃO E DOCÊNCIA: divergências, aproximações e reflexões no campo da avaliação

A trajetória percorrida até os achados desta pesquisa aproximou-me da teoria, da empiria e da autoria na compreensão dos sentidos e significados produzidos por meio das inter-relações entre a formação inicial e as práticas avaliativas, à luz da epistemologia da complexidade e dos movimentos de que todo conhecer é um fazer na pesquisa-intervenção.

As noções subsunçoras emergidas do campo foram analisadas na perspectiva da complexidade que visa a não fragmentação, a partir de uma visão do todo. A interpretação da realidade possibilitou a sistematização textual desta investigação com o intuito de responder às questões de pesquisa. Assim, nesta seção, evidencio os resultados, estabelecendo conexão com os dispositivos utilizados na produção de dados e informações estruturada em subseções.

Na primeira subseção, desenvolvo a noção de **(re)construção reflexiva dos processos avaliativos**, evidenciando as quatro gerações da avaliação, segundo Guba e Lincoln (1989), para a compreensão das diferentes concepções. Discuto também a apropriação do conhecimento dos professores nos movimentos interativos sobre o exercício da docência na formação inicial, explicitando, inclusive, o equívoco conceitual em abordar a prova como sinônimo de avaliação.

Na segunda subseção, apresento a noção **experiências avaliativas na docência-formação** como ação reflexiva e mobilizadora de saberes que tornou relevante as experimentações, os passos, as reações e retroações na construção de acontecimentos analisadores em suas contradições e visões. As aproximações, as divergências e os afastamentos entre esta pesquisadora e os participantes instituíram a organização e as inter-relações como privilégio de produção de conhecimento científico.

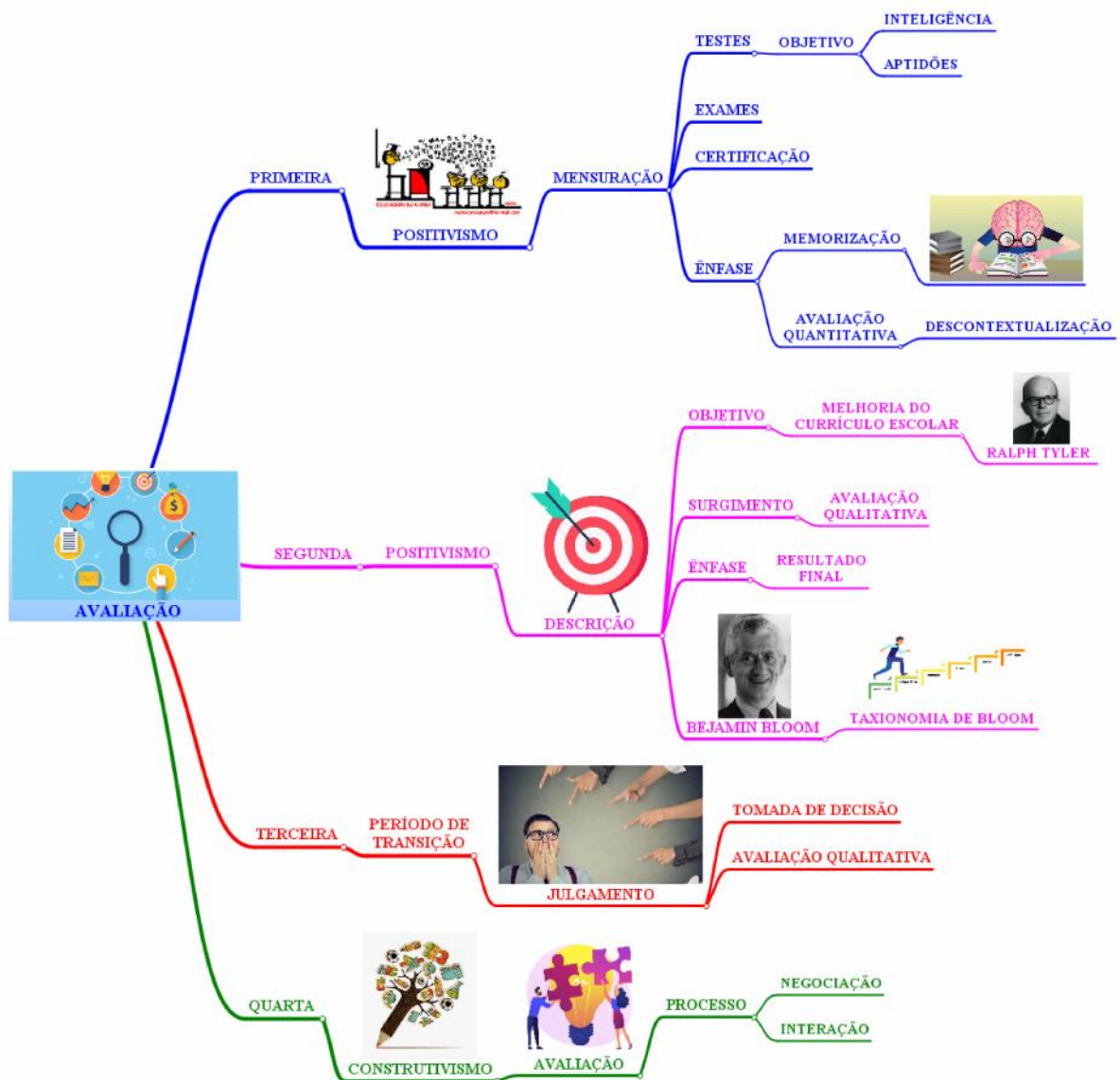
4.1 (RE)CONSTRUÇÃO REFLEXIVA DOS PROCESSOS AVALIATIVOS

Esta subseção aborda as concepções dos professores sobre avaliação da aprendizagem, com vistas ao entendimento das inter-relações entre a teoria e o campo empírico. As vivências, as inquietações e as autorreflexões permitiram a compreensão das percepções e congruências sobre os processos avaliativos, bem como sua relação com o meio e os sujeitos da educação.

Nem sempre a avaliação esteve vinculada à aprendizagem. Segundo Guba e Lincoln (1989), as gerações da avaliação perpassaram pelos conceitos de mensuração, descrição, juízo de valor e negociação, conforme evidencia a figura 30. Compreender o percurso histórico da

avaliação pressupõe entender os limites e a inserção de sentidos no campo educacional, resultante de um processo complexo de (re)construção de conhecimento incutido em diferentes epistemologias, influências e origens que conferiram a configuração histórica da avaliação da aprendizagem.

Figura 30 – Gerações da avaliação



Fonte: Autoria própria a partir de Guba e Lincoln (1989).

Na primeira geração, a avaliação estava associada à concepção de mensuração/medida, sob forte influência positivista dos testes e exames com o objetivo de medir a inteligência e as aptidões, traz a aprovação ou reprovação que, para efeitos sociais, se constituíram na inclusão ou exclusão, enfatizando a quantificação e a descontextualização. As dificuldades de

aprendizagem não tinham valor formativo sobre o que o aluno aprendeu e o que precisa revisar.

O conceito de avaliação, na segunda geração, embora ainda sob forte influência do positivismo, assume uma função descritiva. Ralph Tyler, um pesquisador e educador americano e principal representante dessa geração, inspirou outros estudiosos, inclusive, ficou conhecido como o “pai da avaliação” e a concebia como um processo de aferição do desempenho, ligado à reformulação dos currículos, dos conteúdos e das estratégias de ensino, numa perspectiva de avaliação por objetivos (VIANNA, 2000). Benjamin Bloom também colaborou com essa perspectiva de avaliação, sendo o responsável pela taxionomia cognitiva, a qual “[se baseava], na ideia de que as operações cognitivas podiam ser organizadas em seis níveis de complexidade crescente, em que cada nível subsequente dependia da capacidade de desempenho do aluno nos níveis anteriores” (SANTOS; BERGANO, 2016, p. 1). As práticas avaliativas permaneciam pautadas na tradição técnica, as quais têm como objetivo “[...] produzir indivíduos ‘competentes’ para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas” (LUCKESI, 2011, p. 61-62).

A terceira geração relaciona-se à concepção de avaliação como juízo de valor, “[...] nada mais significa que uma afirmação ou negação qualitativa sobre alguma coisa, tendo como base critérios previamente estabelecidos” (LUCKESI, 2011, p. 214). Essa geração encontrava-se num período de transição nas concepções de avaliação, uma vez que o objeto avaliado deixava de ser o resultado e passava a ser o processo, exigindo do professor a tomada de decisão.

O desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC) que considera o diálogo, a interação e a mediação no processo de construção do conhecimento impulsionou a quarta geração à concepção de avaliação baseada na perspectiva construtivista. Nessa geração, a avaliação é entendida como processo de interação e negociação, o professor torna-se um ator no processo de comunicação coletiva e social; o discente, por sua vez, assume o papel ativo na construção do próprio conhecimento.

Assim, a avaliação não se dá no vazio, constitui-se parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem num contexto complexo, dialético, democrático, contínuo e formativo. Para Hadji (2001), a avaliação formativa tem como função produzir informações pertinentes com o fito de subsidiar uma prática pedagógica diferenciada capaz de adaptar o ensino às singularidades dos estudantes.

A discussão sobre as concepções enfatizadas nas gerações da avaliação mensuração, descrição, juízo de valor e negociação possibilitou a compreensão das diversas percepções

pelas quais foi se constituindo o ato de avaliar. Esse processo está ligado às tendências pedagógicas que sofrem influência política, ideológica, econômica, social e cultural, por isso o surgimento de uma tendência pedagógica diferente não significa a eliminação de concepções e práticas anteriores. A professora Sofia (2022) acredita que “[...] as tendências pedagógicas não desaparecem, elas perdem força e outras ocupam o lugar, sempre com um poder ideológico [...] que tem uma reprodução ou intenção”.

O processo avaliativo envolve a apropriação do conhecimento que, segundo a teoria de Vygotsky (2007), se dá por meio da interação do sujeito com o meio e o outro. Nessa construção, a mediação do professor tem papel relevante na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) do aluno, com um olhar atento para as potencialidades e as condições de aprendizagem, não transmitindo conteúdos para que sejam decorados com a finalidade de responder às provas, pelo contrário, a ideia é a promoção do aprender significativamente.

A mediação docente possibilita o encurtamento do campo intermediário entre a zona de desenvolvimento real, conhecimentos prévios, e a zona de desenvolvimento potencial, tornando real o que antes era potencial (VYGOTSKY, 2007), caracterizando a zona de desenvolvimento proximal. Desse modo, os processos de ensino e aprendizagem implicam um diagnóstico para conhecer os saberes já produzidos e criar estratégias de intervenções para a mobilização de conhecimentos ainda em construção.

Na visão de Morin (2014), a construção do conhecimento é entendida como processo colaborativo entre professor e estudante, trata-se do princípio recursivo que parte das informações à (re)ligação dos conhecimentos produzidos ao longo da vida. Esse movimento estabelece um circuito interpretativo de idas e voltas que permite uma articulação entre o novo e o existente, estendendo-os em diferentes direções.

Os professores evidenciaram uma concepção de avaliação da aprendizagem compreendida como processual, mediadora, inclusiva, qualitativa, diagnóstica, que exige organização, análise, reflexão, planejamento, diálogo, interação, zelo, tomada de decisão, levando ao apreender (ver figura 31). As concepções dos docentes pesquisados foram organizadas na interface *Word Clouds*, que permitiu fazer uma representação de palavras visuais e colocar em destaque aquelas com mais recorrência.²⁹

²⁹ Informações disponíveis em: <https://www.mentimeter.com/pt-BR/features/word-cloud>.

ao modelo classificatório ainda vigente nas práticas pedagógicas por ela observada. Nessa lógica, a professora Lela (2022) evidenciou que “[a] avaliação é um gargalo na educação, que precisa ainda ser muito discutida [...]”, devido ao seu caráter classificatório e autoritário exercido na escola. Embora a IES organize processo de ensino na perspectiva de desenvolvimento de competências baseado na Resolução n.º 2019, os professores mantêm outro entendimento. Assim, a educação carece reformar o pensamento para atender às necessidades de um mundo em transformação, sem a perpetuação de uma visão reducionista, simplista e fragmentada que moldaram o paradigma cartesiano (MORIN, 2014).

A reforma do pensamento possibilita uma educação para a autonomia do docente e do estudante. Freire (1997) elucida que o professor ético compreende a missão de ensinar quando não transmite conhecimento, mas propicia condições para o educando participar, questionar, refletir, sugerir e assumir-se como ser histórico, social e inacabado. A professora Lela (2022) corrobora com essa ideia, quando afirma que “[avaliar] é sempre muito complexo e exige muita responsabilidade [...] ética e justiça”, sendo assim, posso inferir que educar na e para a complexidade é promover aprendizagens colaborativas, refletir sobre a práxis e incluir. Assim, faz-se necessária a mobilização do saber do aluno, com vistas à promoção de uma educação autônoma que fomente o conhecimento, visando à formação inicial baseada na autoria.

Para Charlot (2000), a mobilização é um movimento interno do aluno, causado por algo ou alguém. No contexto escolar, o professor é responsável por tal mediação. A professora Clarice (2022) relatou uma experiência vivenciada, quando fazia aula de Língua Portuguesa, na segunda série do ensino médio, um estudante desistiu de estudar no meio do ano. Após uma conversa, ela se permitiu conhecer a história e os motivos do afastamento desse discente e propôs sua participação na abertura do sarau com uma poesia:

[...] ele produziu coisas lindíssimas, apresentou de forma extraordinária as próprias poesias com um estilo [...] de denúncia social muito forte [...]; a descoberta dele como poeta fez ele se encontrar [...], ganhou reconhecimento da turma, da escola, aumentou a autoestima [...]; hoje ele escreve, compõe e canta com um colega, aí, às vezes, a música passa nas rádios, na internet, aí, ele manda uma mensagem dizendo que a música dele foi tocada e eu fico muito feliz [...]. (PROFESSORA CLARICE, 2022).

Essa experiência evidencia uma apropriação de conhecimento baseada em significados. Os atos de ensino e de aprendizagem estão ligados às histórias de vida do professor e do estudante e representam mais que um encontro. Charlot (2000, 2014) sugere a compreensão do aluno para além da escola, visto que o contexto familiar está impregnado de

sentidos e *habitus*, conhecê-lo favorece a dinâmica da docência, estabelecendo uma relação de mobilização, sentido e desejo com o mundo, consigo mesmo e com outros.

O diálogo viabiliza, como elemento significativo, o (re)construir, o (des)construir e o co-construir do conhecimento, produzido pela mediação com o outro e o meio por meio da linguagem (FREIRE, 1997), potencializando as aprendizagens numa perspectiva de educação para a complexidade. O professor Leandro (2022) ressaltou em uma de suas aulas que os alunos “[...] podem dar sua opinião, aqui não tem certo ou errado, amo quando discordam porque o ensino aqui é pautado no diálogo, pensar diferente [...]”. A professora Clarice (2022) destacou a comunicação como estratégia principal de suas aulas, afirmando que “[...] tudo é muito dialógico por si só e aí vai permitindo que a gente provoque o aluno a falar, a pensar e a gente vai também falando, vai pensando e essas interlocuções vão ocorrendo [...]”. E a professora Sofia (2022) propôs a discussão sobre avaliação da aprendizagem baseada em teóricos como Hoffmann (2009), Luckesi (2011) e Vygotsky (2007), na aula on-line, no dia 6 de junho de 2022.

Avaliar a aprendizagem implica acolher para a partir daí decidir. Concordo com Luckesi (2011), quando afirma que a avaliação da aprendizagem é um ato amoroso, pois o próprio ato deve ser acolhedor, inclusivo, diagnóstico e não de julgamento, castigo e ameaça. Corroboram com essa ideia as professoras Sofia (2022), Lela (2022) e Aila (2022), ao depreenderem avaliação como uma ação que sinaliza, nutre, confronta e zela. Esse ato amoroso ampara as realidades e não permite julgamentos.

No entanto, o modelo de educação defendido pela instituição, lócus desta pesquisa, apresenta como premissa um ensino para atender às necessidades de mercado, com ausências de olhares para o contexto em que o discente está inserido, o currículo baseado na globalidade para atender às instituições do grupo espalhadas pelas regiões do Brasil. Um registro sobre esse aspecto é o fato de o calendário não se adequar às especificidades da região. Na aula do dia 6 de junho de 2022, a professora Kelly (2022) avisou aos alunos que ainda não sabia como iria proceder o feriado de São João, visto que a IES local não tem um calendário próprio e segue nacional (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2023).

As minhas implicações com essa instituição, no período de 2001 a 2007, como aluna, colaboradora e pesquisadora, em 2022 e 2023, permitiu-me notar uma diferença na concepção de educação antes da transição de 2019. Essa unidade, baseada na carência socioeconômica da região, defendia uma educação para o desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida das pessoas, com um Projeto Político Institucional (PPI) próprio e definido para atender às especificidades dos estudantes, visava ao desenvolvimento da cultura, da pesquisa científica e

do pensamento reflexivo.³⁰ Após esse período, os processos institucionais indicam a falta de um currículo definido, inclusive, não me foi concedido por estar em construção. A busca é a padronização para as 25 instituições que compõem o grupo, desconsiderando, com isso, os aspectos culturais, econômicos, sociais de cada região, com vistas à comercialização do ensino no Brasil.

Diante desse contexto educacional, depreendo que a concepção de avaliação como inclusiva e reflexiva apresentada pelos professores têm relação com as itinerâncias desenvolvidas antes da transição, conforme memórias da professora Clarice (2022), que revelou que as suas implicações sobre avaliação se deram não só na graduação, mas, principalmente, no processo de formação continuada e nos grupos de estudos promovidos pela IES, na qual trabalha desde os 18 anos e aproveitou o momento para declarar gratidão por fazê-la docente e contribuir para o entendimento dos processos avaliativos para um ensino com equidade.

A compreensão dos processos de ensino e aprendizagem como um vínculo afetivo entre o professor e discente demanda reconhecimento de necessidades, acompanhamento, cuidado, intervenção pedagógica, considerando a realidade e adotando a avaliação como um dispositivo de aprendizagem. Morin (2017) declarou, em entrevista, a necessidade da figura do professor nos processos avaliativos, ao afirmar que “[ele] deve ser o regente da orquestra, observar o fluxo desses conhecimentos e elucidar as dúvidas dos alunos [...]”³¹ para uma formação inicial de qualidade.

O conceito de qualidade na esfera educacional está relacionado a diversas compreensões. Para Dias Sobrinho (2015), a noção de qualidade vincula-se a responsabilidades públicas e privadas dos sujeitos e grupos sociais, bem como a interesses, projetos e contextos econômicos e sociais. Felicetti e Morosini (2009) observaram que a crítica e a reflexão para uma formação de qualidade são incipientes nas universidades, visto que estas abdicaram de responsabilidades, como a inserção de novos processos de ensino e da aprendizagem para a construção de conhecimento, promoção de estratégias que possibilitassem coerência e justiça social.

Desse modo, por ser a educação um direito de todos, faz-se necessário não só dar acesso, mas garantir a permanência com qualidade. Diante desse dever, impõe-se o princípio da responsabilidade coletiva na formação humana, sendo não somente das IES e professores,

³⁰ Informações retiradas da dissertação de Vieira (2017).

³¹ Informação verbal da entrevista “É preciso educar os educadores” de Edgar Morin. Disponível em: <https://www.fronteras.com/leia/exibir/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadoresgar>.

mas de todas as instâncias sociais. Formar o indivíduo para a transformação social requer um trabalho colaborativo com a produção de conhecimentos dentro e fora da escola, numa perspectiva de ensino e aprendizagem baseada na dialogicidade, na relação, na tolerância, nos confrontos de ideias, na corresponsabilidade e na equidade (IMBERNÓN, 2016).

Nessa direção, a equidade é um aspecto relevante na promoção da qualidade educacional. Nascimento (2016) define equidade como o tratamento diferenciado dado para os diferentes, apoiando-se nos estudos qualitativos e quantitativos como princípios para a compreensão da complexidade local a partir da realidade global. Nesse âmbito, a professora Lela (2022) define os processos avaliativos como “[...] um desafio que exige de nós ética e justiça”. Assim, para uma educação baseada na equidade, os docentes apontaram a necessidade de

[...] buscar os mais diversificados instrumentos por considerar que existem diferentes estilos de aprendizagem. (PROFESSORA LELA 2022).

[...] cuidar para que todos aprendam. (PROFESSORA AILA, 2022).

[...] alinhar os instrumentos mais eficientes da avaliação com as particularidades de cada percurso, níveis de compreensão, tópicos geradores e competências profissionais desenhadas em cada componente curricular. (PROFESSORA YAMA, 2022).

[...] a avaliação e seus instrumentos estejam adequados ao alunado e não o oposto. (PROFESSOR LEANDRO, 2022).

[...] um processo diversificado e contínuo [...]. (PROFESSORA HARRY POTTER, 2022).

[trabalhar] com diferentes formas de avaliação, tendo a possibilidade de compreender o que o aluno já aprendeu, como aprendeu e o que precisa ser revisado. (PROFESSORA NICOLE, 2022).

[avaliar] ao longo de todo o período de aprendizagem. (PROFESSOR JOSÉ, 2022).

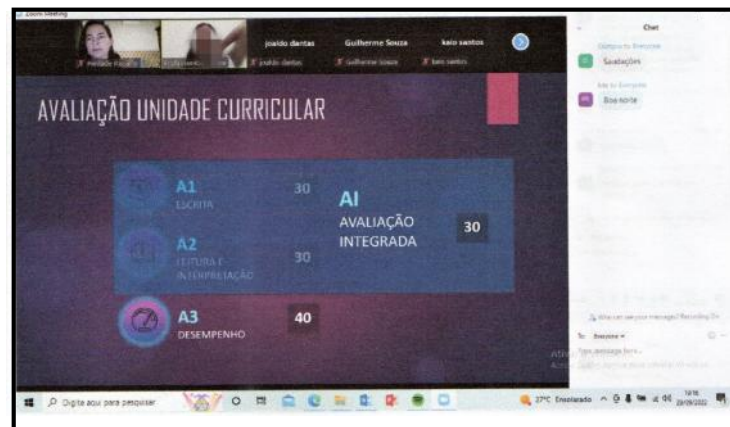
Conhecer o estudante, adequar estratégias aos diferentes estilos de aprendizagens, acompanhar os processos, dar *feedback*, refletir sobre a prática e intervir são ações pedagógicas pertinentes na busca por uma formação justa e igualitária para todos, considerando todo o percurso de aprendizagem e não apenas as aplicações de provas e entrega de resultados/notas. Para Felicetti e Morosini (2009, p. 21), “[...] a equidade representa a intensidade em que os alunos podem se beneficiar da educação e da formação, através de acesso, oportunidades, acompanhamentos e resultados”.

Por outro lado, as concepções avaliativas de alguns professores pesquisados apresentam equívoco conceitual, uma vez que tratam a avaliação como sinônimo de prova, sobre o qual considero pertinente discutir. A professora Yama (2022) apontou que os alunos precisam **dominar o conteúdo e demonstrar se houve apropriação com a entrega do**

produto final; a professora Sofia (2022), mesmo com uma visão aberta e processual para avaliação pontuou, na aula do dia 6 de junho de 2022, **sua preocupação com o conteúdo por conta da prova** e comunicou que na próxima aula faria uma retomada dos assuntos da A2; [...]; a professora Lela (2022) ressaltou que “[**avaliar**] é sempre muito complexo, **elaborar uma questão** é um aprendizado profissional”, referindo-se à prova; a professora Aila (2022) relatou um episódio ocorrido na graduação: “[...] lembro que em uma dessas **provas**, eu e uma amiga, escrevemos tanto, a lápis que não deu tempo passar a limpo [...] e o professor **recolheu a avaliação** e entregou no setor [...]” e, ainda, salientou: “[...] tínhamos 3 avaliações dissertativas durante o semestre [...]”.

Essas memórias permitem-me inferir que os professores se referem à avaliação como prova e vice-versa. Essa confusão de sentido pode ter relação com a forma como a instituição organiza as avaliações (A1, A2, A3 e AI). A professora Lela (2022) destacou: “[já] utilizei o sistema de avaliação classificatória e progressiva, **depende da instituição**”. Na aula do dia 29 de setembro, a professora Harry Potter (2022) explicou a organização das avaliações (ver figura 32).

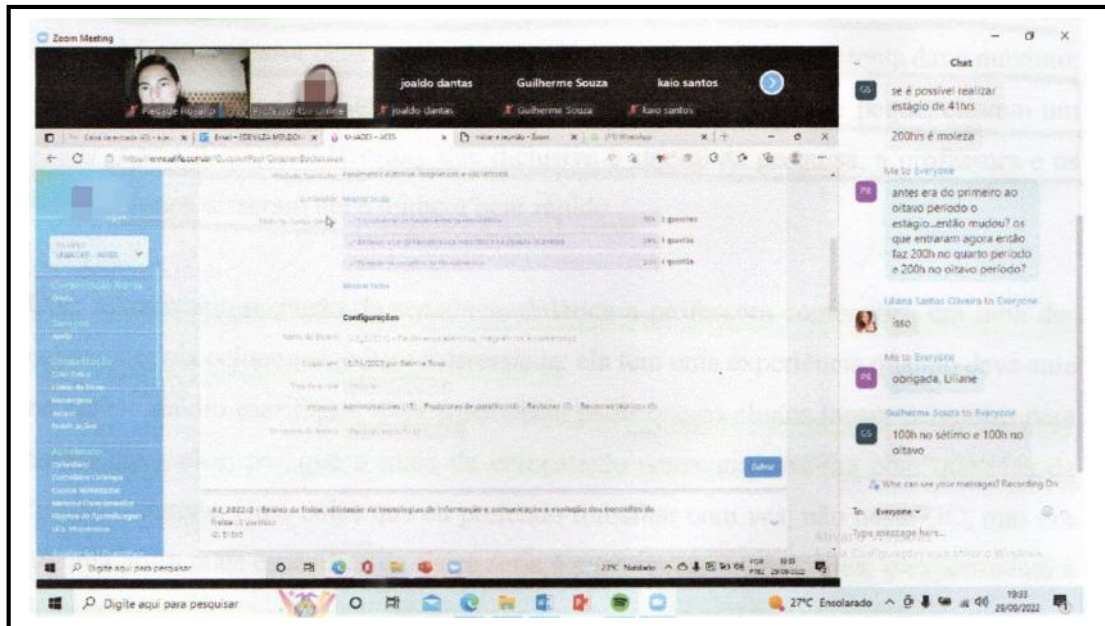
Figura 32 – Organização da avaliação



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

A A1 é uma prova escrita, discursiva e argumentativa, uma vez que é dado um caso e os alunos vão traçar estratégias para análise e resolução. A A2 é uma prova objetiva composta por 15 questões de interpretação, elaborada a partir de metas de compreensão específicas. Segundo a professora Harry Potter (2022), ela recebe, via plataforma, a descrição para a construção das questões, apontando as metas, quantidade de questões a serem elaboradas para cada meta e o nível de dificuldade, conforme figura 33.

Figura 33 – Processo de elaboração da A2



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

A explicação da professora sobre o processo de elaboração da prova me fez compreender o porquê de a A2 ser considerada pelos alunos um “bicho papão”. Comecei a frequentar as aulas dos professores em 2 de junho de 2022 e, a partir das com-versações, as turmas evidenciaram medo e insegurança nessa fase. Trago algumas falas dos docentes sobre essa prova para uma compreensão dos efeitos de repulsa dos licenciandos. Na aula do dia 3 de junho de 2022, a professora Helena (2022) fez uma revisão dos conteúdos para a A2 e utilizou diversas vezes a expressão: “[se] vier uma questão perguntando...”, até que um discente, hipoteticamente, criou uma questão possível de ser cobrada na prova e ela logo disse que essa questão não iria cair, mas, em seguida, se corrigiu, visto que a A2 não é elaborada somente por ela e por isso não tem como prever.

No dia 6 de junho de 2022, a professora Sofia (2022) avisou aos discentes, no final da aula, que no dia 13 iria retomar os conteúdos, devido à construção das questões não serem feitas somente por ela e pela professora Lela (2022), docentes da regional. A elaboração também pode ser realizada por um profissional da rede nacional. Os assuntos não são diferentes, “[...] mas, às vezes, o jeito de elaborar confunde um pouco, tá? [...]”. Ainda sobre a polêmica da A2, reiterou a professora Yama (2022), na aula do dia 10 de junho:

[se] a gente construiu 50 questões e aí os itens são randomizados, quer dizer, às vezes, o item que cai para um aluno não vai cair para o outro, mas o princípio é [...] garantir que se trabalhou aquela meta e os alunos sejam capazes de responder qualquer item que tenha relação com aquele tema”.

A A3 “[...] é chamada também de avaliação de desempenho ou produto final [...]. O estudante precisa mobilizar as competências e debates de todo semestre e nós vamos acompanhando, mediando e orientando a elaboração” (PROFESSORA AILA, 2022). Nessa avaliação, os educadores têm autonomia para criar dispositivos avaliativos e propõem artigos científicos, seminários, mapas mentais e conceituais, debates, busca ativa, resenhas, amostras e feiras interdisciplinares, dentre outros (ver figura 34).

Figura 34 – Exposição do produto final semestre 2022.2



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Essa exposição envolveu diversos cursos, dentre eles o de Educação Física, Ciências Biológicas e Pedagogia. Os estudantes utilizaram dispositivos de aprendizagem para explorar o estudo das proteínas, criando um álbum digital com a disposição do QR Code e na versão impressa com o propósito de mediar a compreensão desse conteúdo, nos dois primeiros cursos. Os licenciandos de Pedagogia usaram estratégias de alfabetização com a construção de material lúdico. Por fim, explico que a AI é uma prova objetiva no mesmo formato da A2,

realizada no início do semestre seguinte pelos alunos que não atingiram os 70%, podendo substituir a nota da A1 ou da A2.

Esses achados evidenciam que a A1, A2, A3 e AI não devem ser tratadas como sinônimo de avaliação da aprendizagem, pelo caráter de exame, com foco nos conteúdos e desempenho e realização em plataforma, que faz a contagem de erros e acertos com processamento da nota. A prova representa uma metodologia predominante no ato de avaliar, correspondendo a 60% do desempenho. Nesse sentido, houve mudança na denominação de exame para a avaliação e a prática contínua de reprodução, fruto de antepassados que não desenvolveram o conceito de avaliação, mas de exame (LUCKESI, 2011). Faz-se necessário que os professores e a instituição repensem o significado de avaliação como processo, possibilidades de aprendizagem, sem a precisão de padronização. A defesa é avaliar para diagnosticar, acompanhar e intervir na realidade, via mediação e interação.

Outro aspecto que destacou, com relação às concepções de avaliação dos professores, é o uso da palavra ferramenta, que deriva do latim, no plural, *ferramentum*, e segundo o dicionário Aurélio, é um “[...] utensílio de ferro dum trabalhador, duma arte ou ofício”. Desse modo, utiliza-se para otimizar uma ação, como colocar um prego é mais rápido e eficaz com o auxílio de um martelo. No campo da computação, as tecnologias digitais são criadas para executar determinadas tarefas que, manualmente, levariam mais tempo. Na área da educação, o emprego desse termo merece atenção, visto que os professores participantes aplicam com o sentido de uma avaliação técnica, a saber:

Nas minhas aulas utilizo diversas **ferramentas** para que todos alcancem o objetivo da aula: vídeos, desenhos, textos, charges, anotações no caderno e outros. (PROFESSORA NICOLE, 2022).

Penso que avaliar a aprendizagem é algo extremamente positivo, no entanto, deve ser planejado com cautela para que não apenas se quantifique, mas o qualifique e permita que diferentes meios possam ser utilizados como **ferramenta** na construção de uma aprendizagem significativa. (PROFESSOR LEANDRO, 2022).

[o jornal] continua sendo uma **ferramenta** muito usada e pode ser usada como **ferramenta pedagógica** [...]. (PROFESSORA YAMA, 2022).

A expressão ferramentas foi empregada pela professora Nicole (2022) como recurso didático que, na visão de Lorenzato (2009), são instrumentos adotados pelo docente como meio de colaboração com os processos de ensino. Apesar da variação, que pode ir desde um livro até os citados pelas professoras Nicole (2022) e Yama (2022), as ferramentas se restringem “[à] categoria de meio auxiliar, de alternativa metodológica à disposição do professor e do aluno” (LORENZATO, 2009, p. 18).

O professor Leandro (2022) compreende a necessidade da utilização de diferentes meios para a construção de uma aprendizagem significativa, no entanto utiliza o termo ferramenta como uso de uma técnica nos processos avaliativos. A substituição do termo por dispositivo abrange não só os meios materiais como também intelectuais, possibilitando a escolha e a criação de dispositivos, de acordo com os objetivos que desejam alcançar, numa multiplicidade de uso, mobilizando o aluno a pensar, questionar, opinar, (re)construir.

A análise desta subseção evidenciou as concepções avaliativas dos professores participantes da pesquisa. Os eixos que emergiram da noção subsunçora sinalizam para a compreensão de que alguns desses profissionais tratam a avaliação da aprendizagem como um processo contínuo, reflexivo e inclusivo, incorporado pela interação, mobilização de saberes, apropriação do conhecimento, visando rupturas de um sistema tradicional que atravessa os contextos históricos, culturais e sociais da avaliação. Todavia, essa concepção não se constitui como geral, sendo preciso vencer esse desafio na formação inicial de professores, visto que “[...] muitos compreendem os conceitos e concordam com as concepções que identificam a avaliação como parte do processo e não como o fim dele, mas, ainda assim, na prática, a avaliação ainda corresponde ao fim do processo” (ANDERSON, 2022, p. 107).

Os achados, assim, apontam que os professores são confrontados em seu cotidiano com um sistema de avaliação institucionalizado, e a análise revelou que eles cometem equívocos de utilizar o termo avaliação como sinônimo de prova, nesse caso, as concepções não determinam os fazeres da docência. Nessa condição, as práxis constroem-se do desenvolvimento contínuo da nossa consciência como pessoa e docente numa perspectiva indissociável entre teoria e prática.

4.2 EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS NA DOCÊNCIA-FORMAÇÃO

Esta subseção explicita as experiências avaliativas dos professores participantes da pesquisa, enfatizando os processos formativos na defesa de que as partes e o todo implicam uma formação inicial, pautada na reflexão-ação-reflexão e na construção de saberes e fazeres docentes para a potencialização de uma educação de qualidade com equidade.

A experiência é fonte de significado e implicações, funciona como um suporte de escolha que impulsiona objetivos pessoais e profissionais, sendo fundamental no reconhecimento de processos cotidianos (MACEDO, 2015). Desse modo, decidi, como um ser em (re)construção, pesquisar a experiência e dialogar com o coletivo que possibilitou a

formação e transformação dos imbricados, por meio dos memoriais narrativos para o pensar-fazer da docência no ato avaliativo.

Os processos jesuítcos de avaliação não consideram a experiência, os saberes produzidos, pelo contrário, focam no acumulado e quantitativo de conteúdos e habilidades ratificadas em provas. Para além dessa ideia simplista, Dewey (2010) defende uma educação com experimentações, na qual o conhecimento se dá no mundo das dúvidas e incertezas, reconhece vivências como a continuidade de experiências passadas e refletidas e não como repetição e reprodução, além de problematizar o ensino tradicional que considera a lógica formal³² nos processos de ensino e aprendizagem.

Larrosa (2015) entende a experiência como tudo que nos acontece, passa, atravessa, produzida ou não de sentido. No campo das experiências avaliativas, os professores vivenciaram uma formação básica pautada no modelo de ensino tradicional, sem a valorização dos saberes produzidos da interação, conforme evidenciam os relatos:

[metodologia] muito limitada, decoreba mesmo [...], as provas eram literalmente você tirar o conceito do livro. (PROFESSORA CLARICE, 2022).

[metodologias] tradicionais com aulas expositivas, quadro e giz. (PROFESSOR JOSÉ, 2022).

[...] voltada para a memorização, um ensino basicamente conteudista, havia distribuição de trabalhos, mas o peso maior era realmente da nota da prova. (PROFESSORA LELA, 2022).

[...] lembro-me das avaliações e dos métodos estarem quase em sua totalidade voltados à memorização dos conteúdos, regras e fórmulas, geralmente, a prova vinha mimeografada e na maioria das vezes questões discursivas onde na verdade objetivavam respostas esperadas de acordo com os livros e/ou apostilas. (PROFESSOR LEANDRO, 2022).

[as] avaliações eram basicamente decorebas: lembro que eu decorei uma tabela do livro didático que trazia dados sobre IDH, PIB... e ela caiu na prova para podermos preencher com os dados numéricos (rsrsrsr). Também havia uma professora que passava 20 questões, aproximadamente, e dessas, 10 caíam na prova. (PROFESSORA AILA, 2022).

Segundo Alves e Pereira Filho (2019, p. 147), a relação professor, aluno e conhecimento na escola tradicional é “[opressora], castradora da autonomia, da liberdade criativa, da curiosidade, uma forma verticalizada de impedir a produção de cidadãos planetários capazes de pensar e agir sobre seu entorno”. A professora Sofia (2022) relatou que, na sua formação, chegou a apanhar de régua, ficar de castigo no canto da parede da sala,

³² Segundo Vieira Pinto (1979), a lógica formal dominava o período clássico e se encarregava com as descobertas simplistas e superficiais das matérias e dos fenômenos.

por colar na prova porque não conseguia memorizar os conteúdos. Logo, passou a odiar o universo da escola, onde tudo era proibido e se tornou uma aluna reprimida, medrosa e tímida, destacando uma graduação também pautada em um ensino formal e obrigatório com a utilização de instrumentos que não valorizavam a produção e a criatividade do estudante, como os velhos fichamentos e as bancas. Essas memórias explicitam a necessidade de se repensar a formação docente, visando à perspectiva complexa, com práticas ecoformadoras que favoreçam a abertura, a contextualização, a criação, a alteridade e o despertar para a responsabilização com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

A ecoformação tem relação com o conceito de auto-eco-organização, criado por Morin (2015a), que expressa uma maneira diferente de compreender a indissociabilidade entre o sujeito e o mundo, numa relação recíproca de continuidade. Essa percepção permite entender que a docência se faz pela tessitura da pluralidade de saberes e pelas experiências cotidianas como pessoas e com a profissão, uma imbricação em mover-se para a interação, a ordem e desordem na construção de uma aprendizagem colaborativa, sendo o discente corresponsável pela sua aprendizagem.

O fenômeno da aprendizagem é um elemento cultural valorizado e, a partir da identificação dos diferentes contextos e movimentos experienciais, é possível a reivindicação do direito de aprender (MACEDO, 2014). A legislação e os documentos oficiais, como a Constituição Federal (CF), LDBEN, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), reconhecem a avaliação da aprendizagem como um processo contínuo, com prevalência da avaliação formativa e debatem sobre uma base curricular comum desde a década de 1980. A CF determina, por meio do art. 210, a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, garantindo uma formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988).

Em 1996, a LDBEN também reafirmou, no art. 26, que os currículos da educação básica devem ter base nacional comum com a complementação de uma parte diversificada pelo sistema de ensino e pelas escolas, considerando as características regionais e locais dos estudantes (BRASIL, 1996). A BNCC foi institucionalizada com o propósito de atender a essa demanda, garantindo o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento do educando, independente da região em que se encontra (BRASIL, 2017), com uma parte diversificada correspondente ao currículo de responsabilidade do sistema das escolas.

Macedo (2014) e instituições como a Anped e a Anfope criticam a BNCC por adotar proposta pautada em competências e habilidades, com caráter homogeneizador e de

padronização do ensino que limita a autonomia do professor e a diversidade cultural, social e contextual, princípios estes fundamentais para garantir uma educação de qualidade.

O currículo compreende os conteúdos de aprendizagem, os planos pedagógicos, os processos avaliativos propostos que acabam influenciando na escolha de objetos de conhecimento e procedimentos. Não se pode, portanto, deixar a responsabilidade do currículo e das políticas públicas de educação “[...] nas mãos dos burocratas da educação e dos tecnocratas de plantão, com seus pensamentos reducionistas e nenhum compromisso com a gravidade dos problemas educacionais” (MORAES, 2019, p. 115).

Desse modo, as atividades docentes estão submetidas às políticas públicas educacionais que promovem os processos de precarização e desprofissionalização e colocam o controle nas mãos do Estado e dos gestores das instituições de ensino. Essa realidade, do sistema de avaliação com o objetivo de alcançar as metas de aprendizagem mínimas, contribui, assim, para o fracasso escolar e a exclusão.

A professora Sofia (2022) relatou que, na década de 1980, concluiu o magistério e começou a atuar como professora, reproduzindo um ensino pautado na rigidez, na transmissão de conteúdo e na prática da avaliação como um momento único, conforme fora lhe ensinado, e copiou esse modelo por muito tempo. No entanto, a inquietação para descobrir como o aluno aprendia motivou-a a fazer algumas leituras e participar de cursos de formação continuada, promovendo algumas mudanças epistemológicas, porém não o suficiente para a modificação das práticas, visto que a escola e os demais professores seguiam um paradigma e ela sozinha não tinha força para ir em outra direção. Essa docente acrescentou, ainda, com relação à BNCC, que, por não ter o poder para modificá-la, passou a aproveitar o que o documento tem de bom, mesmo com as limitações.

A academia aligeira a formação docente, dificultando a construção de identidade e a qualidade do ensino no cumprimento das exigências da profissão (PROFESSORA SOFIA, 2022). Os estudos de Pereira (2019), Sales (2017) e Oliveira (2017) defendem a necessidade de um olhar diferenciado em relação aos requisitos de profissionalização, com cursos que atendam às demandas das licenciaturas e à mobilização de saberes e percursos (auto)formativos para além de uma titulação.

Nesse sentido, a formação inicial de professores requer estudos e pesquisas acerca das inter-relações entre os conhecimentos produzidos e as experiências cotidianas no alcance de uma profissionalidade. A pesquisa de Frossard, Cassani, Stieg, Paula e Santos (2018) evidenciou que o contato do licenciando com a escola, na função de professor, potencializa a formação e o desenvolvimento dos saberes da experiência. A professora Sofia (2022)

questionou se as licenciaturas promovem a interação com as escolas de educação básica para que o discente possa vivenciar o chão da escola, quando há casos em que o próprio professor desconhece essa realidade. Sá (2019) recomenda práticas pedagógicas pautadas não apenas no currículo oficial, mas também produção conhecimento, experiências, histórias de vida e afetos.

A professora Clarice (2022) reconheceu a relevância das experiências cotidianas com o estudante na construção da profissão, a saber: “[a] partir dos 18 anos quando ingressei no colégio, na condição de professora, eu já comecei a fazer-me docente, dentro de um processo continuado [...] e fui me fazendo aprender ser professora [...]”. Entendo, assim, que as concepções e as práticas avaliativas adotadas hoje não se deram na graduação com as disciplinas, mas, principalmente, no processo de formação continuada e no desenvolvimento da professoralidade.

Essa professoralidade envolve um processo de construção do sujeito docente no decorrer de sua trajetória pessoal e profissional, nos espaços e tempos em que ele (re)constrói a prática educativa (OLIVEIRA, 2003). Assim, as trajetórias de (auto)formação docente e das instituições de ensino, os dispositivos de aprendizagem, os processos avaliativos, as relações interpessoais, a subjetividade e a intersubjetividade que envolvem as práxis devem considerar a identidade da profissão.

Nessa perspectiva, as disciplinas específicas sobre avaliação da aprendizagem ou a discussão do tema em outros componentes curriculares na formação inicial também contribuem na constituição da identidade de ser professor. Dos 11 pesquisados, cinco discutiram a temática em disciplinas, como: Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, Prática de Ensino e Metodologia da Pesquisa. Estudar a avaliação da aprendizagem contribui para o processo de (re)construção do conhecimento por meio do acompanhamento e da reflexão da prática. Nessa premissa, o diálogo acontece, os saberes são mobilizados, as experiências são vividas, o pensamento torna-se participativo e crítico, a autonomia e independência do aluno passam a ser desenvolvidas num movimento de recursividade, potencializando os processos de ensino e aprendizagem e a professoralidade baseada na ética e nos valores.

Outro aspecto relevante para a formação docente é o desenvolvimento da ética nos acadêmicos, visto que, após formados, serão os educadores de um conjunto de princípios e regras de conduta na escola básica. Imbernón (2016) destaca que a docência está embebida de valores, logo é uma profissão moral, sendo necessária uma reflexão para além do instrumental, em que a identidade da profissão docente é justa e visa à formação de pessoas

capazes de suscitar o bem comum e a democracia. Assim, uma formação ética permite o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem as experiências, as aprendizagens, a inclusão social, a responsabilidade compartilhada e o desapegar da descontextualização, reprodução, exclusão que não contribuem para a (trans)formação do sujeito histórico e cultural e da sociedade.

A formação inicial dos professores pesquisados evidenciou a apreciação de processos avaliativos, diferentes daqueles vivenciados na educação básica. A professora Aila (2022) apontou uma mudança positiva no estilo das provas: “[...] eram dissertativas. Escrevíamos um texto com fundamentação teórica, a partir de um caso problematizador. [...] As aulas eram maravilhosas, muito dinâmicas e participativas.” As professoras Clarice (2022) e Lela (2022) destacaram o contato com outros dispositivos como seminários, projetos, trabalhos em grupo, fichamentos, artigos, ensaios e resenhas. O professor Leandro (2022) vivenciou experiências diferentes nos três cursos de graduação; na Engenharia Agrônoma e na Gastronomia, as provas tinham um caráter prático e no curso de História, o processo foi baseado em leituras, pesquisas em bibliotecas e bancos de dados, a realização de provas discursivas on-line e participação em seminários e fóruns.

Essas memórias retratam uma formação com práticas avaliativas pautadas na ação, mediação e reflexão, permitindo aos alunos o questionamento, a criticidade, a resolução de problemas, a criação, a participação e a interação, aspectos estes relevantes à construção de uma docência que reconhece sua função social e ética, com vistas à promoção de uma educação de qualidade.

A transformação da prática docente implica mudanças epistemológicas do próprio fazer pedagógico, visando à superação de reprodução, do autoritarismo, da promoção do conhecimento acrítico e à exclusão social. Os estudos de Bachelard (2001) contribuíram para o rompimento de teorias cartesianas que não valorizam as experiências, a subjetividade e a reflexão e, para a compreensão do conhecimento como progresso contínuo de retificação, permitiu um pensamento aberto, reflexivo e crítico sobre a prática, sendo o professor um inventor de si, que dialoga, mobiliza saberes, vivências, experiências, derruba obstáculos, aprende enquanto ensina, questiona e deixa se questionar, desenvolvendo estratégias pedagógicas colaborativas e construtivas, favorecendo ao estudante criar, produzir, criticar e pesquisar.

Vasconcellos (2000) e Morin (2014, 2015a) também propõem rupturas com epistemologias fundamentadas num modelo de ensino conservador, com aulas expositivas e conteudistas, atividades mecânicas e desprovidas de sentido, práticas avaliativas focadas no

desempenho e não na aprendizagem. Em decorrência dessa situação, o aluno não aprende, o professor não ensina, a evasão aumenta e os alunos que permanecem nas escolas e universidades são submetidos ao conhecimento transmitido como verdadeiro e absoluto. Esses elementos da lógica formal devem ser superados pelas contribuições da complexidade que defende o conhecimento como um “[...] fenômeno multidimensional e [...] simultaneamente, físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social”. (MORIN, 2005, p. 18).

As ações do professor e do aluno não podem ser desconsideradas nos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que constituem o ponto de partida para a construção do conhecimento complexo. Para tanto, faz-se necessário, antes de tudo, entender como se dá o conhecimento. Para Morin (2005, p. 34), conhecer é realizar operações de que o conjunto envolve a tradução de símbolos e signos, a construção de sistemas cognitivos articulando informações e a solução de problemas, pois “[...] todo conhecimento hoje necessita refletir sobre si mesmo, reconhecer-se, situar-se, problematizar-se [...]: não há conhecimento sem conhecimento do conhecimento”.

Anastasiou (2009) acredita que a construção do conhecimento se processa no pensamento e pelo pensamento do aluno, sob mediação docente. A ensinagem implica uma ação intencional com escolhas de diferentes estratégias de aprendizagem, propondo ao estudante a realização de atividades mentais complexas e diferentes, como: comparação, resumo, observação, classificação, interpretação, crítica, busca de suposições, imaginação, obtenção e organização dos dados, levantamento de hipótese, aplicação, decisão e planejamento de projetos e pesquisas.

Os achados evidenciaram, ainda, o uso de diversos dispositivos de aprendizagem. A prova, como já dito, é o principal adotado pela instituição e corresponde a 60% do desempenho; o professor tem autonomia para escolher atividades com o percentual de 40%, conforme os objetivos que deseja alcançar. As incidências de uso tiveram variação, a saber: 5,4% o seminário; 4,5% o estudo de caso; 3,6% o fichamento, o artigo e a tempestade de ideias; 2,7% resumo, resenha, feiras/eventos/amostra, entrevista, pesquisa, simulado e relatório; 1,8% ficha de leitura, questionário, lista de exercícios, grupos de verbalização e observação, autoavaliação, estágio, portfólio, mapa conceitual, lousa interativa, jornal, produções oral e audiovisual (ver figura 35).

procedimentos numa perspectiva dialógica que favoreça a (re)construção do conhecimento e a compreensão das realidades vividas pelo estudante e interpretadas pelo outro (colega, professor, comunidade).

O estudo de caso exige a análise de uma situação de contexto real que precisa ser investigada, permitindo ao aluno a solução de problema, a tomada de decisão, a argumentação e o trabalho em grupo (ver figura 36). A elaboração dos casos é realizada de acordo com os objetivos de aprendizagem que se busca desenvolver, com questões que guiem o estudante para a resolução/solução. O professor pesquisado Leandro (2022) evidenciou o uso do dispositivo como prática avaliativa: “[...] eu faço uso de muitos estudos de caso para que [os estudantes] experimentem a pesquisa e ao mesmo tempo a construção de sua criticidade no tocante aos conteúdos propostos [...]”.

Figura 36 – Estudo de caso

TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO

CASO

Durante um trabalho de coleta de dados feita por acadêmicos de licenciaturas a professores da escola OPP sobre o olhar e a prática dos docentes com vistas a tecnologia, pode-se observar posicionamentos para todos os gostos. O professor Marcio Pinho, por exemplo, traz um depoimento de que não se sente seguro em usar as tecnologias em sala de aula, embora se sinta confortável no uso diário da tecnologia, mas sente dificuldade em transportá-la didaticamente. “O uso básico do computador e algumas de suas ferramentas ainda é uma dificuldade presente entre nós”, diz ele. Seu colega Joaquim, que também assume ter esta dificuldade, alega falta de apoio pelo sistema tanto no quesito de infraestrutura, quanto formação. **Terá, então, de esperar as condições ideais? Pensa alto um acadêmico.**

O professor Palito tem a opinião de que o uso do computador se tornou um modismo e deixa o aluno ainda mais acomodado e fora do foco de aprendizagem, sem valorizar a escrita, a leitura e a interpretação e ainda acrescenta: “Trabalhar com uma turma no laboratório, muitas vezes, é muito difícil, devido às redes sociais. [...] É um pouco chato ficar a todo momento “vigiando” o que os alunos estão fazendo. **O que é mesmo tecnologia para este professor?** A professora Regina relata que criou, no ano passado, um projeto que incorporou o uso do WhatsApp para o estudo dos gêneros textuais. Para isso, ela criou grupos com os estudantes do oitavo e nono anos, que passaram a mandar os textos produzidos em casa pelo aplicativo de mensagens. Com um projeto simples, ela afirma ter observado como resultados, a facilitação da comunicação e um aumento da motivação das turmas. “Alguns alunos que já tinham gosto pela escrita me enviaram até outros textos, que não estavam relacionados com o gênero que eu estava pedindo. Eu aceitava e revisava”. **O que é possível concluir disso?**

Os acadêmicos levantaram para si muitas questões. Desde aquelas que o fizeram pensar no que é tecnologia e como ela se construiu ao longo do tempo até ao pensá-la para além do instrumento, da técnica... A imagem a seguir foi utilizada no Relatório final deste trabalho dos acadêmicos como forma de relacionar às análises feitas aos dados coletados.

<https://images.app.goo.gl/63XrdHKy4MmjB6es5>

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Este estudo de caso foi uma construção coletiva das professoras pesquisadas Lela (2022) e Sofia (2022), que descreveram um fato, trazendo questões em destaque com o objetivo de nortear a problematização e imagens para enriquecer a discussão. Na resolução do caso, primeiro, o grupo menor analisou, pesquisou e discutiu, depois aconteceu a socialização dos resultados no grande grupo, finalizando com as professoras, que fizeram uma avaliação do trabalho, retomando conhecimento científico, quando necessário. Anastasiou e Alves (2009) defendem que as soluções dos casos não devem ser comparadas aos outros grupos, visto que, nesse processo, prevalecem os aspectos de (re)construção do conhecimento significativo e da reflexão da prática.

O ensino pautado no estudo de caso requer mediação dialógica, complexidade na elaboração do caso, orientação e acompanhamento nos grupos de discussão, elementos determinantes para o envolvimento de todos, com vistas à ressignificação do conhecimento crítico e da autonomia. No âmbito da avaliação, o educador precisa perceber se a argumentação evidencia os conhecimentos produzidos a partir dos conteúdos, se há coerência na prescrição do problema, além de observar a profundidade da argumentação e a variedade dos pontos de vista (ANASTASIOU; ALVES, 2009).

A produção de fichamentos, artigos e tempestade de ideias tiveram um uso significativo nos processos de ensino dos professores pesquisados. O primeiro disposto consiste no registro do resumo da leitura. Nesse procedimento, o aluno identifica as partes relevantes do texto, utilizando momentos de mobilização, construção e elaboração (ANASTASIOU; ALVES, 2009). A produção de artigo exige operações cognitivas complexas: o estudante pesquisa, lê, confronta ideias, argumenta, desenvolve a escrita, a criatividade e a criticidade, num processo dialógico e interativo consigo e com os pares.

A tempestade de ideias ou tempestade cerebral é um dispositivo que possibilita ao estudante criar ideias de forma espontânea, por meio de questionamentos feitos pelo professor sobre uma temática. O discente verbaliza opiniões e concepções produzidas ao longo da vida. Nessa dinâmica, não existe certo ou errado, mas sim pontos de vistas diferentes. Os levantamentos são anotados e analisados, servindo como ponto de partida para a exploração do que será estudado. Nessa configuração, os conhecimentos prévios são mobilizados em contextos e conexões diferenciadas, o docente é mediador e oferta condições para os desvelamentos e as tessituras de saberes.

Os resumos, resenhas, feiras/eventos/amostras, entrevistas, simulados e relatórios evidenciam a relevância da pesquisa na sala de aula para as estratégias de aprendizagem. Para Anastasiou e Alves (2009), Galiuzzi, Moraes e Ramos (2003), a pesquisa é uma das formas de

envolver os alunos e os professores, num processo de questionamento, crítica, de verdades ocultas, propiciando, a partir daí, a construção de argumentos, de modo que haja um equilíbrio entre as informações e as novas, com vistas ao desenvolvimento do pensamento autônomo e construtivo. Trabalhar com pesquisa implica tanto a mobilização quanto a construção do conhecimento, desafiando o estudante a buscar respostas e solucionar problemas.

Considero dois dispositivos de aprendizagem usados pelos professores pesquisados potencializadores do conhecimento: portfólio e autoavaliação. Segundo Anastasiou e Alves (2009), o portfólio é o registro de trabalhos identificados como significativos pelo aluno, após um processo de análise e reflexão. Nele é evidenciado o processo de construção de uma atividade, o que permite ao docente conhecer as singularidades e peculiaridades do desenvolvimento de cada um, contribuindo também para a reflexão da práxis e reelaboração do processo de ensinagem.

Esse dispositivo possibilita o acompanhamento da aprendizagem de forma processual e, por isso, sinaliza uma concepção diferenciada de avaliação e nota, tornando o procedimento complexo, além disso, considera os espaços e tempos de aprendizagem, a mobilização, o diálogo e a interação como elementos de aprendizagem significativa e correlatas.

A autoavaliação é um dispositivo de aprendizagem e autonomia que favorece aos processos de ensinagem, no diagnóstico das dificuldades dos alunos e do docente como mediador do conhecimento, por isso [...] não visa à atribuição de notas ou menções [...] tem o sentido emancipatório de possibilitar-lhe refletir continuamente sobre o processo da sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar suas percepções” (VILLAS BOAS, 2008, p. 52). Além disso, esse dispositivo coloca o estudante como participante ativo do processo, permitindo refletir sobre os avanços na construção do conhecimento e a consciência sobre o próprio aprender.

Os dispositivos aqui discutidos norteiam os processos de ensino e aprendizagem para além da transcrição e reprodução, numa perspectiva ativa em que a mediação dialógica, a mobilização e a interação docente são determinantes na construção do conhecimento. A inserção desses disparadores de aprendizagem nos processos avaliativos considera as singularidades do aluno e desenvolve a crítica, a autônoma, a criatividade, a reflexão, a ética, na promoção de uma formação inicial de qualidade sustentada no ensino, na extensão e na pesquisa.

O ensino, a pesquisa e a extensão formam um tripé nas universidades por meio do art. 207 da CF de 1988: “[...] as universidades [...] obedecerão ao princípio de indissociabilidade

entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1998). Os estudos de Cunha (1996) e Severino (2008) apontam a necessidade de uma formação docente que possa contribuir com essa premissa, pautando-se na mobilização do conhecimento e nas práticas pedagógicas capazes de articular a tríade para uma educação de transformação social.

O ensino é toda ação planejada que tem como propósito a aprendizagem, logo tem uma intencionalidade, podendo acontecer não só na sala de aula, mas em qualquer espaço educativo. Morin (2014, p. 21) afirma que “[...] mais vale uma cabeça bem-feita que uma cabeça bem cheia”, desse modo, a ação docente deve mobilizar o aluno à pesquisa, à dúvida, ao questionamento e à transformação social, ao invés de aniquilar a curiosidade, elemento fundante na construção crítica do conhecimento.

A ausência do ensino com pesquisa e extensão causa impactos nos processos avaliativos, a professora pesquisada Sofia (2022) teve sua curiosidade reprimida durante sua formação, os seus questionamentos foram substituídos por memorizações e a imaginação com seu gibi lhe foi arrancada e jogada no lixo. Logo, tornou-se uma docente reprodutora das práticas conservadoras: “[a] ditadura disse que um bom professor tinha que ser perverso, reprovar, ter sua marca de reprovador, isso foi o que me ensinaram, não entendia, mas ao mesmo tempo acabava repetindo porque era um *slogan* que estava na minha cabeça”. Em direção contrária, a participação do aluno nas atividades destacadas nesse tripé contribui para uma sociedade complexa, sendo relevante um ensino mediado, em que o professor faça rupturas para além da alienação da práxis que, para Freire (2011, p. 134),

[...] não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão. Mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres da práxis e, assim, se tornaram capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele. É que, como seres da práxis e só enquanto tais, ao assumir a situação concreta em que estamos, como condição desafiante, somos capazes de mudar-lhe a significação por meio de nossa ação.

Pensar a práxis como possibilidade de transformação da realidade é refletir sobre o agir, significando-o, a partir de dúvidas, incertezas, convergências. Essas implicações foram identificadas nas aulas dos professores investigados, na UC de Vida & Carreira, na solução de um problema ou necessidades da comunidade. Os projetos estavam voltados para corroborar com os animais de rua, a orientação no trânsito e o combate ao alcoolismo, sendo mobilizadas as etapas de construção, definição de objetivos, público-alvo e estratégias (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2022). Reconheço na ação docente a importância da lente da insociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão, na unidade teoria e prática, viabilizando a articulação do

conhecimento científico com a comunidade num processo de interação e transformação da realidade social. Esta permite aos estudantes a participação ativa no processo da ética, democrática e pertinente; e ao professor, a práxis, favorecendo a qualidade na formação e na profissão.

Para a professora Sofia (2022), “[...] uma teoria que eu não consigo confrontar com a prática é uma teoria morta e uma prática que eu não consigo relacionar com a teoria é uma prática cega [...]”. Essa memória reafirma a visão de que teoria e prática são indissociáveis e comunicáveis, sendo assim, ao tratá-las separadamente, elas ficam esvaziadas de sentidos e significados. A dicotomia teoria-prática fragiliza a formação e, consequentemente, a ação docente, num processo descontextualizado, fragmentado, linear, impactando os processos avaliativos. Luckesi (2011) orienta como o professor deve começar as mudanças nas práticas avaliativas, por meio da (re)definição das intencionalidades da ação docente, assumindo uma posição crítica, capaz de nortear o planejamento, a execução e a avaliação.

Morin (2014), por sua vez, propõe mudanças na concepção e nas práticas docentes por meio da reforma do pensamento, a qual orienta um ensino para o pensar bem, para a inseparabilidade, isto é, para o conhecimento holístico em oposição à perspectiva cartesiana, que dividiu o conhecimento. Desse modo, o pensamento complexo defende uma formação não dicotômica de professores, pois acredita que não é possível continuar ensinando com uma inteligência cega, fragmentada e separada. A construção da docência requer a (re)ligação de saberes e aborda a multidimensionalidade humana.

Uma docência em que teoria e prática é indissociável, a avaliação é um processo contínuo, mediado para a produção do conhecimento e não para a reprovação. O professor reconhece a interdependência entre teoria e prática e busca conhecer o contexto que envolve o aluno, cria estratégias de aprendizagem mobilizadoras de processos, acompanha, reflete a prática e ressignifica conceitos e saberes. A avaliação é a apropriação do conhecimento e o reconhecimento de estágios significativos da construção da identidade docente, numa perspectiva para além da emancipatória.

Essa conjuntura permite a valorização da profissão docente, com ações específicas da prática, como crenças, hábitos e cultura, que constituem a identidade da docência. Pimenta e Lima (2017) ressaltam a relevância de os estágios serem espaços de pesquisa, que fomentem saberes experienciais, de conhecimento e pedagógicos. A oferta do estágio está orientada na Resolução n.º 2/2019, no art. 15, § 2º como:

[...] prática pedagógica que deve, obrigatoriamente, ser acompanhada por docente da instituição formadora e por 1 (um) professor experiente da escola onde o estudante a realiza, com vistas à união entre a teoria e a prática e entre a instituição formadora e o campo de atuação. (BRASIL, 2019, p. 9).

Entretanto, o que se apresenta é incoerente com a indissociabilidade teoria e prática, princípio fundamental para a formação de professores, visto que a concepção do documento revela um entendimento de separação ao propor uma união. Para Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 374), nessa resolução, “[...] a prática está posta como um saber fazer, como domínio do conteúdo a ser desenvolvido e da melhor metodologia para tal, como um rol de competências e habilidades encerradas em si mesmo”. Assim, não percebo na BCN-Formação uma relação dialógica entre teoria e prática, bem como não menciona uma prática com experiências construídas historicamente, mas sim uma proposta de competências e habilidades a serem desenvolvidas na atuação docente.

Segundo Pimenta e Lima (2017), o estágio implica a construção de saberes para uma prática reflexiva, retroalimentada na escola. Os achados evidenciaram o desenvolvimento das práticas de estágios desde o primeiro semestre, com um momento privilegiado para as experiências, as chamadas defesas de estágio. Ao final de cada semestre, a instituição exige relatórios de estágio disponibilizados na plataforma, para além de um relatório técnico e burocrático, os professores criaram a defesa de estágio, momento em que permite ao aluno refletir sobre a unidade teoria e prática, apontando problemáticas, inquietações, desafios, limites e aprendizagens.

Reconheço, portanto, esse momento como privilegiado, haja vista o estágio ser compreendido “[...] como momento final das carreiras quando os estudantes estão em condição de aplicar aquilo que foi aprendendo ao longo dos cursos universitários.” (ZABALZA, 2014, p. 101). No entanto, a possibilidade de vivenciar os próprios cenários profissionais durante o curso potencializa as trajetórias (auto)formativas. As imbricações desta pesquisa-intervenção possibilitam compreender as experiências avaliativas numa perspectiva de desenvolvimento crítico e ético do cidadão, com vistas à transformação social. A prática docente como ação reflexiva e mobilizadora de saberes revelam experimentações na apropriação do conhecimento e das estratégias de aprendizagem com a criação e autoria.

Quanto ao campo da formação docente, o ensino tradicional e mecânico que os professores receberam na educação básica ficou em evidência. Alguns apontaram uma graduação com práticas diferenciadas, aulas dinâmicas e participativas, utilização de dispositivos de aprendizagem diversificados, provas argumentativas com resolução de problema. Outros pesquisados revelaram rupturas com paradigmas tradicionais por meio de

formação continuada num processo de unidade entre teoria e prática, sustentada na reflexão-ação-reflexão, visando à transformação dos espaços conservadores de aprendizagem.

A organização avaliativa da instituição restringe as práticas dos professores pesquisados ao ensino pautado no desenvolvimento de competências e habilidades para a realização de provas institucionalizadas. Por outro lado, os docentes conseguem articular dispositivos de aprendizagens pautados em sentidos e significados.

5 REDES DE TESSITURAS: pouso, limites e perspectivas

Esta pesquisa discutiu sobre formação inicial de professores e práticas avaliativas em uma instituição superior da Bahia. As aproximações, os afastamentos e as autorreflexões mobilizaram conhecimentos e saberes no campo das políticas públicas, da unidade entre teoria e prática e da intencionalidade no trabalho com dispositivos que permitam rupturas epistemológicas com fazeres ancorados na pedagogia jesuítica.

O campo da formação de professores aponta uma descaracterização frente às políticas públicas educacionais de negação e desvalorização da profissão. As Resoluções n.º 2/2019 e n.º 01/2020 adotam uma visão tecnicista, de fragmentação e padronização do currículo que interfere na autonomia dos professores e das universidades. Há uma imposição de proposta pedagógica pautada em competências e habilidades e na lógica de mercado que ignora as diferentes concepções de ensino e de ideias plurais.

O privilégio do saber fazer em detrimento do saber, a dicotomia entre teoria e prática e a precarização do trabalho docente implicam a desvalorização da profissão. As entidades Anfope e ANPEd têm se mobilizado para a revogação dessas políticas de formação, inclusive, criaram, congregadas a outras entidades nacionais, fóruns e movimentos sociais, o Manifesto de Frente Revoga BNC-Formação e pela retomada da Resolução n.º 02/2015.

Diante do cenário de formação docente marcado pelo neoliberalismo pedagógico, os processos avaliativos implicam a verificação das competências e habilidades, tendo a prova como principal instrumento de medida. Nessa lógica, a preocupação não é a aprendizagem, mas sim os números e os indicadores que podem não representar a realidade no âmbito da escola. Nessas condições, o ensino superior não cumpre sua finalidade de garantia de uma educação de qualidade baseada na equidade com propostas de desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, visando ao estímulo da pesquisa e da extensão.

Esta pesquisa iniciou-se com um levantamento de teses, dissertações e artigos, intitulado estado do conhecimento, buscando o mapeamento de trabalhos publicados na área do objeto deste estudo. Os achados indicaram concepções de avaliação da aprendizagem sustentadas em práticas conservadoras, evidenciando-se, assim, a necessidade de um (re)pensar a formação inicial de professores numa perspectiva de teoria e prática indissociáveis, de mobilização de aprendizagem com vistas à criação e à autoria.

Essa perspectiva envolveu a minha subjetividade de pesquisadora e a dos professores, atentando-me ao rigor outro da metodologia da pesquisa-intervenção, pautada nos princípios da complexidade. No processo de produção dos dados e das informações, imbriqueei-me com

os participantes na (re)construção das concepções sobre práticas avaliativas, utilizando os dispositivos diário de itinerância, memorial narrativo e com-versações, analisados à luz das noções subsunçoras, que sinalizaram o percurso do alcance das respostas para as questões de pesquisa.

As redes de tessituras (re)construídas a partir da fundamentação teórica e dos resultados qualitativos contraídos do campo empírico, inclusive, no cenário dos sentidos e significados da formação inicial de professores e das práticas avaliativas, permitiram-me alcançar o objetivo geral desta pesquisa: compreender as inter-relações entre as práticas avaliativas utilizadas pelos professores das licenciaturas e o campo teórico-conceitual do processo formativo.

As concepções dos professores pesquisados sobre a avaliação da aprendizagem evidenciaram a compreensão de um processo contínuo, que possibilita o acompanhamento na (re)construção do conhecimento e na reflexão da prática para se romper com as lacunas e ausências do sistema escolar, sendo, ainda, um desafio na formação inicial. Saliento que alguns participantes apontaram uma concepção contraditória de avaliação ao utilizarem como sinônimo de prova. Além disso, a organização curricular da instituição denomina provas objetivas e discursivas como avaliação (A1, A2, A3 e AI), contribuindo, portanto, para a produção de discursos equivocados no campo dos saberes e fazeres no exercício da docência.

No tocante às práticas avaliativas, o sistema avaliativo da instituição limita o fazer docente ao uso de prova com um percentual representativo de 60% na composição geral da nota dos discentes. Têm-se, então, 40% de possibilidades para uso de dispositivos sob a responsabilidade e a decisão dos docentes. Nesse último caso, os dispositivos mais aplicados para avaliar o processo de aprendizagem incidiram numa perspectiva de produção de conhecimento por meio de operações cognitivas complexas.

Dispositivos de aprendizagem como seminários, estudos de caso, tempestade de ideias, grupos de verbalização e grupos de observação, artigos, resenhas, fichamentos, pesquisas, entrevistas, portfólios, amostras, feiras, eventos culturais, entre outros, orientam qualitativamente o processo de ensino para além da reprodução e da memorização. Trata-se de uma perspectiva de produção do conhecimento crítico, com autonomia e autoria, com vistas à promoção de uma formação inicial de qualidade que respeita as diferenças.

As experiências de ensino e de avaliação com esses dispositivos também corroboram com as trajetórias (auto)formativas refletidas na educação, favorecendo rupturas epistemológicas e metodológicas na docência com predominância de práticas apoiadas nas

pedagogias inventivas. Dispositivos avaliativos diferenciados permitem a superação de lacunas e ausências presentes em processos de aprendizagem da lógica formal.

Nesses pousos, percebi que a lógica mercantil do ensino superior impacta nos processos formativos das licenciaturas. A personalização da avaliação, pautada no predomínio de provas, com o objetivo de verificar o domínio de competência e habilidades, reformulação de currículos, com vistas ao aligeiramento dos cursos, agrupamento de turmas em unidades curriculares comuns para a redução da jornada de trabalho ou do quadro de professores são elementos evidenciados.

Nessa perspectiva, notei, por parte dos professores, uma preocupação em cumprir os conteúdos programáticos, revisá-los, a fim de não prejudicar os alunos quantitativamente, visto que eles são submetidos aos exames (A1, A2 e AI) elaborado no âmbito nacional com integração ao ecossistema de ensino local. Assim, por mais que os pesquisados acreditem e busquem estratégias e dispositivos pautados na reflexão-ação-reflexão, a prevalência está no que essa instituição determina, tendo eles que se adequar à lógica mercadológica.

Esta pesquisa também foi marcada por alguns limites e dificuldades, que, inclusive, fazem parte dos movimentos de idas e vindas de uma investigação com rigor outro, fundamentada em redes complexas de intencionalidades. A autorização para o início do estudo foi morosa, exigindo contato com diversos setores. O diálogo foi iniciado em outubro de 2021, e a liberação concedida em junho de 2022. O acesso aos projetos dos cursos das licenciaturas implicadas não me foi conferido, aspecto este que demandou mais tempo para compreender a organização e funcionamento. Foram necessárias estratégias ativas para a localização de informações sobre o ecossistema de ensino e de avaliação.

Essas adversidades não comprometeram o desenvolvimento desta pesquisa, porém recomendo algumas ações que, se realizadas, podem beneficiar a formação inicial de professores desta instituição: a) construção e reformulação democrática dos projetos pedagógicos dos cursos, considerando a realidade da comunidade local; b) efetivação do colegiado estudantil para que os alunos colaborarem com melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; c) promoção de formação continuada em serviço para os participantes, visando às discussões no campo das políticas públicas de formação, da avaliação da aprendizagem, das experiências com dispositivos de aprendizagem inventivos, da transdisciplinaridade, da criatividade com o objetivo de ressignificar a práxis pedagógica, baseada na resolução de problemas, criação, autoria e argumentação.

REFERÊNCIAS

- ADENA, K. **Avaliação do ensino e aprendizagem na docência universitária e a formação de professores de Arte Visuais**. 2017. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.
- AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 648-663, 2007.
- ALVES, M. D. F.; PEREIRA FILHO, A. D. Educação inclusiva pela perspectiva ecoformadora. In: SÁ, R. A. de; BEHRENS, M. A. (org.). **Teoria da complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa**. Curitiba: Appris, 2019.
- ANASTASIOU, L. das G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L.P. (org.) **Processo de ensinagem na universidade**. 8 ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2009.
- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L.P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (org.) **Processo de ensinagem na universidade**. 8. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2009.
- ANDERSON, C. da S. **Avaliação da aprendizagem matemática: concepções e práticas de professores que lecionam no município de Estância (SE)**. 2022. 139 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.
- ANPEd. **Uma formação formatada**. 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 10 maio 2021.
- ARAÚJO, A. F.; AZEVEDO, F. J. O Imaginário Educacional na Perspectiva de Gilbert Durand. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 1, n. 41, p. 73-95, jan./mar. 2018.
- ARAÚJO, D. S.; BRZEZINSKI, I.; SÁ, H. G. M. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, v. 29, n.1, p. 1-26, 2020.
- ARDOINO, J.; BERGER, G. Ciências da educação: analisadores paradoxais das outras ciências, Tradução Rogério Córdoba. In: BORBA, S.; ROCHA, J. (org.) **Educação e pluralidade**. Brasília: Plano, 2003.
- BACHELARD, G. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro, 2007.
- BARBOSA, R. L. L.; ANNIBAL, S. F., NICACIO, R. T. Compreensões acerca de práticas avaliativas na formação de professores. **Acta Scientiarum Education**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 215-224, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70. 2010.

BARINO, M. A. **Investigando as ações e critérios docentes para avaliar em Matemática**. 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2017.

BORALI, H. L. **Memoriais formativos como recurso avaliativo no ensino superior de Ciências Biológicas**. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 mar 2022.

BRASIL. **Lei n.º 9.394 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP, n.º 2, 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 dez. 2021

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP, n.º 2, de 2 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNERESCNECPN22019.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP, n.º 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 mar. 2022.

BRITO, L. P. S. de. **Análise das concepções e das práticas avaliativas de professoras formadoras: um olhar para os estágios supervisionados obrigatórios do curso de licenciatura plena em Ciências Biológicas**. 2018. 154 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Recife, Recife, 2018.

CARVALHO, W. R. L. **Da alvorada ao ocaso**: estudo de caso sobre a avaliação da aprendizagem em cursos de pedagogia diurno e noturno em uma instituição de ensino superior da rede pública. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

CATÁLOGO GRUPOS DE PESQUISA. 2. ed. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2023. Disponível em: https://pesquisapos.ufs.br/uploads/page_attach/path/17205/catalogo-grupos-de-pesquisa1.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

CERTEAU, M de. **A invenção do cotidiano**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; 2002.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

CUNHA, M. I. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 31-46, 1996.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 3, p. 182-186, 2008.

CUNHA, M. I.; ISAIA, S. Professor da educação superior. In: MOROSINI, M. (org.). **Enciclopédia Pedagogia Universitária**: glossário, v. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: http://www.furb.br/proen/new/docs/Enciclopedia_Pedagogia.PDF.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2010.

ESTEBAN, M. T. **A avaliação no cotidiano escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, jan./mar. 2009.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e terra, 1997.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FROSSARD, M. L.; CASSANI, J. M.; STIEG, R.; PAULA, S. C.; SANTOS, W. dos. Apropriações das práticas avaliativas para o exercício da docência de estudantes de licenciatura em educação física. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 29, n. 1, p. 1-13, 2018.

GALIAZZI, M. do C.; MORAES, R.; RAMOS, M. G. Educar pela pesquisa: as resistências sinalizando o processo de profissionalização de professores. **Educar**, Curitiba, n. 21, p. 227-241. 2003.

GALVÃO, E. F. C.; GALVÃO, J. B. Pesquisa intervenção e análise institucional: alguns apontamentos no âmbito da pesquisa qualitativa. **Revista Ciência da Sociedade**, v. 1, p. 54-67, jan./jun. 2017.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. **Textos FCC**, São Paulo, v. 29, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, S. da. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP n.º 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, jun./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>. Acesso em: 15 ago. 2021.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 5. ed. Campinas, SP: Alínea, 2011.

GONZAGA, A. E. de S. **Das concepções às práticas de avaliação**: um estudo sobre as práticas avaliativas no curso de licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park, California: Sage, 1989.

HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

IBGE. **Características e panorama**: população. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/paripiranga/panorama>. Acesso em: 29 fev. 2023.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

KASTRUP, V. Experiência estética para uma Aprendizagem Inventiva: notas sobre acessibilidade de pessoas cegas a museus. **Informática na educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 38-45, jul./dez, 2010.

KASTRUP, V.; BARROS, R. B. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (org.) **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 76-91.

KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**: técnicas de pesquisa. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LORENZATO, S. Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis. In: LORENZATO, S. (org.). **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2018.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MACEDO, R. S. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, R. S.; GALIFFI, D. A.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 75-126.

MACEDO, R. S. **Pesquisar a experiência**: compreender/mediar saberes experienciais. Curitiba: CRV, 2015.

MACEDO, R. S. **A pesquisa e o acontecimento**: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: Edufba, 2016.

MACEDO, R. S.; NASCIMENTO, C. O.; GUERRA, D. de M. Heterogeneidade, experiência e currículo: contrapontos à ideia de Base Nacional Comum e à vontade de exoterodeterminação da formação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p.1556-1569, out./dez. 2014.

MACIEL, A. de O. **Cartografia da formação, dos saberes e das práticas avaliativas de professores no curso de licenciatura em Matemática**. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

MARTINS, E. R. **Possibilidades do uso da metodologia de ensino-aprendizagem-avaliação de matemática através da resolução de problemas em um curso de licenciatura Matemática na rede Federal de Educação Tecnológica no estado de São Paulo**. 2019. 222 f. Tese (Doutorado em Educação da Matemática) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2019.

MORAES, M. C. Questões curriculares contemporâneas no âmbito da complexidade e da transdisciplinaridade. In: SÁ, R. A. de; BEHRENS, M. A. (org.). **Teoria da complexidade**: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa. Curitiba: Appris, 2019.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários para educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MORIN, E. **O método 1**: A natureza da natureza. Sulina, 2005.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MORIN, E. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Tradução de Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Boco. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

MORIN, E. É preciso educar os educadores. **Fronteiras**, Porto Alegre, jan. 2017. Disponível em: <https://www.frenteiras.com/leia/exibir/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadoresgar>. Acesso em: 20 abr. 2023.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: Editora CRV, 2021.

NASCIMENTO, M. B. da C. **Iniciação científica em redes colaborativas e formação universitária de qualidade**: a perspectiva do egresso (2007-2013). 2016. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

NASCIMENTO, M. B. da C.; SANTOS, M. H. S.; AZEVEDO, T. H. da S. Dimensões, sentidos e significados: mapeamento das produções da Revista Tempos e Espaço em Educação. **Revista Práxis Educacional**, Bahia, v. 16, n. 40, p. 475-508, jul./set. 2020.

OLIVEIRA, L. de. **Um estudo com professores supervisores do Pibid sobre suas compreensões/ações acerca da avaliação do ensino e aprendizagem**. 2017. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

OLIVEIRA, V. F. Professor do ensino superior, saberes acadêmicos e demandas profissionais. In: MOROSINI, M. (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

OKADA, A. L. P. **Cartografia investigativa: interfaces epistemológicas comunicacionais para mapear conhecimento em projetos de pesquisa**. 2006. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PARO, V. H. **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

PAULON, S. M. A análise de implicação com ferramenta na pesquisa-intervenção. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 18-25, 2005.

PAULON, S. M.; ROMAGNOLI, R. C. Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 85-102, 2010.

PEREIRA, M. R. Será mesmo que o magistério atual é formado pela “seleção dos pécissimos”? **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 333-347, 2019.

PEREZ, O. P. **Análise do portfólio reflexivo como instrumento de avaliação formativa em um curso de bacharelado e licenciatura em Enfermagem**. 2018. 194 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

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

PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PINHEIRO, N. V. **Avaliação na licenciatura em Matemática sob a ótica dos discentes: implicações para a aprendizagem e para a formação como docente**. 2019. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L.V. **Manual de investigação em ciências sociais**. Tradução: João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. 4 ed. Portugal: Gradativa-Publicações Ltda, 2005.

REGO, A. M. da C. **A formação de professores em Química e Física de Pernambuco e suas relações com as novas perspectivas de avaliação da aprendizagem:** uma análise documental à Luz da teoria dos construtos pessoais e das gerações da avaliação. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019.

RITZMANN, I. G.; NETTO, M.; OLIVEIRA, P. C. de; FIALHO, F. A. P. Imaginário e representação das imagens de perfil no Facebook. **Revista Travessia**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 137-157, 2012.

ROMAGNOLI, R. C. O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 44-52, 2014.

SÁ, R. A. de. Contribuições teórico-metodológicas do pensamento complexo para a construção de uma pedagogia complexa. In: SÁ, R. A. de; BEHRENS, M. A. (org.). **Teoria da complexidade:** contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa. Curitiba: Appris, 2019.

SADA, C. M. **A avaliação da aprendizagem na licenciatura em matemática:** o que dizem documentos, professores e alunos? 2017. 342 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SAKS, F. do C. **Busca booleana:** teoria e prática. 2005. 61f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Gestão da Informação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

SALES, E. de S. **Formação inicial de professores de Química:** um estudo acerca das condicionantes da prática avaliativa. 2017. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.

SANTOS, G.; BERGANO, S. Benjamin Bloom. In: Encontro Educação: pensadores ao longo da história 2016, Bragança. **Anais [...]**. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 2016. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/16815>.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória:** desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHREINER, J. S. **A avaliação da aprendizagem na perspectiva do movimento CTS:** um estudo na formação inicial de professores. 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

SENNA, L. F. G. de. **A avaliação da aprendizagem e o seu papel na formação inicial de professores:** representações docentes. 2020. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

SERGIPE. **Resolução n.º 6/2022/CONEPE, de 25 de março de 2022.** Disponível em: https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/programa/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=136&idTipo=2. Acesso em: 10 fev. 2023.

SEVERINO, A. J. **Ensino e pesquisa na docência universitária:** caminhos para a integração. Cadernos de Pedagogia Universitária: Universidade de São Paulo, n. 3, 2008.

SILVA, A. P. da. **A formação em avaliação da aprendizagem dos licenciandos de um Instituto Federal**. 2019. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

SILVA, J. M. **Avaliação da aprendizagem nas representações de licenciados indígenas, professores em exercício na educação básica, em São Gabriel da Cachoeira-AM**. 2016. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

TEIXEIRA, F. dos S.; SILVA, M. de J. A. e; LIMA, M. da G. O desenvolvimento docente na perspectiva da (auto)formação profissional. *In*: VIII Semana da Pesquisa Científica, 2010, Teresina. **Anais [...]**. Teresina: Faculdade Santo Agostinho, 2010.

TRINDADE, V. P. da. **Avaliação da aprendizagem**: análise de concepções de futuros professores de Matemática na perspectiva da teoria da aprendizagem significativa. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

UFS EM NÚMEROS 2023. Disponível em: https://indicadores.ufs.br/uploads/page_attach/path/18258/UFS_Em_n_meros_2023.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 11 ed. São Paulo: Libertard, 2000.

VIANNA, H. M. Avaliação e o avaliador educacional: depoimento. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 20, p. 183-205, 2000.

VIEIRA, K. S. **Estudantes universitários de uma instituição privada e suas relações com o saber**: de espectadores a protagonistas. 2017. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Virando a escola pelo avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2008.

VILLAS BOAS, B. M. de F.; SOARES, S. L. O Lugar da avaliação nos espaços de formação de professores. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, 2016.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.** São Paulo: Cortez, 2014.

ZOCARATTO, B. L. **A aprendizagem da avaliação em seus três níveis em um curso de licenciatura de um instituto federal:** desafios e possibilidades. 2018. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

É com imensa satisfação que lhe convidamos para participar como voluntário/a do projeto **EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS NA DOCÊNCIA-FORMAÇÃO: divergências, aproximações e reflexões em uma instituição de ensino superior da Bahia**, sob a responsabilidade da pesquisadora mestranda Maria da Piedade Andrade do Rosário e orientação da Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento, ambas vinculadas ao Programa de Pós-graduação de Educação (PPGED), da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Esta investigação foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), considerando os aspectos a seguir.

1 DESCRIÇÃO

Esta pesquisa tem como **objetivo geral** compreender as inter-relações entre as práticas avaliativas adotadas pelos/as professores/as das licenciaturas e o campo teórico-conceitual dos processos formativos em uma instituição de ensino superior (IES) da Bahia, apoiando-se na base epistemológica da complexidade pautada na multidimensionalidade dos fenômenos educacionais, articulando-se às estratégias da metodologia de pesquisa-intervenção, a qual estabelece e cria dispositivos constituídos em acontecimentos diferenciadores com potencial de análise. Para tanto, esta investigação, que compreende o indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do humano, envolverá 12 educadores como sujeitos. No tocante aos dispositivos de produção de dados e informações, utilizar-se-ão o diário de campo com registros das observações, emoções, sentimentos e aprendizagens durante a implicação nas aulas, as conversas correntes e o memorial narrativo que permite estimular os/as participantes a lembrarem/recordarem de situações e fatos significativos. O corpus empírico será analisado à luz das noções subsunçoras, as quais incidem em bacias semânticas (re)construídas por meio de operações cognitivas relacionadas às unidades de significação e construção de meta-análises em busca de novas interpretações.

2 RISCOS E DESCONFORTOS

Os riscos e desconfortos envolvidos na execução deste estudo podem ser: (i) estigmatização, (ii) invasão de privacidade, (iii) falta de entrosamento e (iv) conflitos entre os participantes. Caso alguém precise de orientação ou qualquer encaminhamento etc., esta investigadora responsabilizar-se-á por prestar assistência imediata.

3 BENEFÍCIOS

Os benefícios desta investigação apresentam uma contribuição direta para o campo da formação de professores com reflexões problematizadoras e apropriações de conhecimento sobre práticas avaliativas, apoiadas em ações intencionais dentro do tripé universitário ensino, pesquisa e extensão. Defende-se que o ato de avaliar parta de compreensões, dialogicidades e processos subjetivos tecidos em tramas distintas e olhares epistêmicos que garantam aprendizagens colaborativas de licenciandos e estudantes da escola básica.

4 PROVIDÊNCIAS E CAUTELAS

O desenvolvimento desta investigação implica atividades que evitem e reduzam efeitos e condições adversas. Para tanto, agendar-se-ão encontros presenciais, atendendo à disponibilidade de dias e horários dos/as participantes e adotar-se-ão atitudes que respeitem o rigor científico, com vistas a evitar juízo de valor, bem como priorizará o diálogo e a busca pela garantia do bem-estar dos/as envolvidos/as. Além disso, esta pesquisadora participará das aulas presenciais e remotas à construção do diário de campo e das conversas correntes. De acordo com a disponibilidade do/a docente regente, combinar-se-á previamente a entrega do memorial narrativo. Durante produção dos dados, utilizar-se-ão da gravação de áudios e registros de fotos.

5 RESSARCIMENTO DE DESPESAS

Caso aceite participar, não haverá qualquer compensação financeira. A **aceitação é voluntária**, sem garantias de indenização. Não há nenhum gasto para a participação dos/as voluntários/as. Toda e qualquer despesa ficará a cargo desta pesquisadora responsável.

6 CONFIDENCIALIDADE

Todas as informações serão confidenciais e divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos/as voluntários/as, a não ser entre as responsáveis do estudo, sendo assegurado o sigilo. Além disso, há o compromisso de que os dados e as informações produzidas sejam utilizados conforme os objetivos propostos pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) n. 510/2016, art. 9º, inciso v; art. 17, inciso IV. Os dados (gravações, conversas correntes, fotos, filmagens etc.) ficarão armazenados sob a responsabilidade de Maria da Piedade Andrade do Rosário e, para preservação da identidade, serão adotados pseudônimos sem nenhum tipo de identificação nominal.

7 DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS

Esta pesquisadora compromete-se com a divulgação dos resultados, em formato acessível aos/as participantes (Resolução CNS n.º 510/2016, art. 3º, inciso IV), bem como retornará ao campo para apresentar os benefícios diretos aos sujeitos e difundir os resultados.

8 DIRIMIÇÃO DE DÚVIDAS

Se desejar dirimir alguma dúvida sobre esta investigação e/ou métodos utilizados, gentileza entrar em contato com esta pesquisadora, Maria da Piedade Andrade do Rosário, pelo e-mail: piedade.andrade@hotmail.com ou pelo número (75) 99803-8872. Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos, você poderá consultar o CEP da UFS, localizado à rua Cláudio Batista s/n, bairro Sanatório, Aracaju, telefone e horários para contato: (79) 3194-7208 – segunda a sexta-feira, das 7h às 12h, e-mail: cep@academico.ufs.br. O CEP é um órgão colegiado interdisciplinar e independente, criado para defender os interesses dos/as participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade. Além disso, esse órgão visa contribuir com o desenvolvimento da ciência dentro de padrões éticos.

9 UTILIZAÇÃO DE DADOS E INFORMAÇÕES

Estou ciente e permito o uso de informações e dados, incluindo áudios e imagens, produzidos nesta investigação, nas formas previstas da lei, respeitando-se o anonimato.

10 CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO

Você poderá decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite, não haverá problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase, também sem nenhuma penalidade.

Se estiver de acordo, solicitamos, por gentileza, que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, disponibilizado em duas vias. Uma via será entregue e a outra ficará com esta investigadora.

Maria da Piedade Andrade do Rosário
Pesquisadora responsável

Assinatura do participante voluntário

APÊNDICE B – Questionário com levantamento do perfil dos docentes

Prezado(a) Professor(a)

Este questionário tem como objetivo levantar as características dos sujeitos da pesquisa intitulada **FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: estudo sobre as práticas avaliativas em uma instituição de Ensino Superior da Bahia**. A pesquisa visa compreender as inter-relações entre as práticas avaliativas utilizadas pelos professores de licenciaturas e o campo teórico-conceitual do processo formativo.

Pesquisadora: Maria da Piedade Andrade do Rosário (PPGED/UFS)

Orientadora: Profa. Dra. Marilene Batista (PPGED/UFS/GEES)

Sua identidade (nome) não será revelada na pesquisa, gostaria, portanto, que escolhesse um pseudônimo (nome adotado por um autor ou responsável por uma obra literária ou de qualquer outra natureza, que não usa seu nome civil verdadeiro).

Texto de resposta curta

.....

Número de celular

Texto de resposta curta

.....

...

E-mail

Texto de resposta curta

.....

Idade

Texto de resposta curta

.....

Sexo

☐ Masculino

☐ Femenino

Formação Ensino Superior

Nome do curso:

Ano de conclusão:

Nome da Instituição:

Texto de resposta longa

Formação pós-graduação

Nome do curso:

Ano de conclusão:

Nome da Instituição:

Há quanto tempo você trabalha em sala aula?

Texto de resposta curta

Há quanto tempo você trabalha na instituição Ages/Anima?

Texto de resposta curta

Qual a sua opinião, ideia ou concepção de Avaliação da aprendizagem?

Texto de resposta longa

APÊNDICE C – Memorial narrativo³³

Pesquisa: **Experiências Avaliativas na Docência-Formação: divergências, aproximações e reflexões em uma instituição de ensino superior da Bahia**

Pesquisadora: **Maria da Piedade Andrade do Rosário**

Orientadora: **Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento**

O memorial narrativo³⁴ constitui-se de um conjunto de informações sobre as vivências do sujeito, considerando aspectos profissionais, formativos, afetivos etc. Nesse dispositivo de produção de dados, a busca envolve a ressignificação de eventos, situações e recordações significativos, via memória. Essa construção permite a compreensão de experiências que emergem da narração, dos comentários explicativos, erráticos, paradoxais, contraditórios que estão fora de qualquer julgamento.

Fonte: MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência:** compreender/mediar saberes experienciais. Curitiba, PR: CRV, 2015. p. 73-74.

A **proposta** é você, professor(a), “voltar” ao passado para resgatar pessoas, episódios e experiências vivenciadas em sua vida profissional, assim como recordar os processos formativos (educação básica e ensino superior) no campo da **avaliação da aprendizagem**. Lembre-se de registrar os sentidos e os significados (re)construídos, as dificuldades encontradas, **podendo trazer, além do texto escrito, imagens, extratos de documentos, músicas, cenas filmadas etc.** O roteiro abaixo pode ajudar, mas **não é obrigatório!**

1. Quais lembranças você traz de sua história de estudante da **educação básica** (educação infantil e ensino fundamental/médio) sobre o processo de avaliação da aprendizagem? Como era a avaliação da aprendizagem realizada pelos seus professores? Algum docente marcou sua memória nesse aspecto, de forma positiva ou negativa?
2. E na **graduação**, quais lembranças você guarda de sua história de estudante relacionadas aos processos avaliativos? Quais dispositivos (instrumentos e/ou metodologias) eram utilizados?
3. O curso de **graduação** tinha alguma disciplina específica sobre avaliação da aprendizagem? Se não, o tema era discutido em outra disciplina?
4. Qual a sua concepção (opinião/ideia) de avaliação da aprendizagem, a partir das experiências (re)construídas ao longo da sua trajetória formativa?

³³ Esse dispositivo de pesquisa foi elaborado a partir das discussões realizadas no Grupo de Estudos em Educação Superior (GEES/UFS/CNPq).

³⁴ O **memorial narrativo** deve ser redigido na **1ª pessoa** do singular (eu).

5. Qual **modelo de ensino**³⁵ tem sustentado sua prática pedagógica no campo da avaliação da aprendizagem?
6. No tocante à **tendência pedagógica**³⁶ que norteia sua prática avaliativa, qual seria a sua base?
7. Quais **práticas avaliativas** (ações, atividades, estratégias, metodologias e/ou instrumentos) você tem utilizado ao longo da sua trajetória profissional?
8. Considerando sua carreira docente, seja na educação básica ou no ensino superior, registre experiências/situações marcantes com o tema avaliação da aprendizagem.

³⁵ Os modelos de ensino podem ser: a) **clássico** – transmissão de conhecimento, centrado no professor; b) **tecnológico** – tecnicista com foco no conteúdo; c) **personalizado** – escolanovista, tendo como foco o estudante; d) **interacionista** – ambiente dialógico, com a mediação docente e participação ativa do aluno etc.

³⁶ Algumas tendências pedagógicas: a) **tradicional** (centrada no professor com ênfase na exposição oral); b) **renovada** (centrada no aluno com ênfase no processo de aprendizagem); c) **tecnicista** (inspirada no behaviorismo com ênfase no conteúdo); d) **libertadora** (direcionada a discussões com temas sociais/políticos para ação de intervenção); e) **crítico social dos conteúdos** (ênfase no saber sistêmico com participação ativa do aluno); f) **construtivista** (desenvolvimento da aprendizagem do aluno pela construção do conhecimento).

Unidade Curricular	LICENCIATURA								
	Letras	Pedagogia	Matemática	História	Geografia	Física	Química	Educação Física	Ciências Biológicas
Inclusão e Libras	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Extensão	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Educação Básica: Currículo e Avaliação	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Profissão Docente e Identidade Profissional	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Gestão Educacional e Políticas Públicas	X	X	X	X	X	X	X		
Psicologia e Educação		X	X	X	X	X	X	X	X
Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação	X	X	X	X	X	X	X		
Ciências Naturais e suas Tecnologias									X
Modelagem e Simulação do Mundo Físico-químico							X		
O Discurso e seus Significados – Português	X								
Estágio Supervisionado	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Linguagem e Interação Social – Português	X								
Língua Forma, Relação e Sentido – Português	X								
Literatura e Identidade Cultural	X								
Gêneros Discursivos	X								
Literatura e Modernidade	X								
Saberes Necessários à Docência em Educação Infantil		X						X	X

Unidade Curricular	LICENCIATURA								
	Letras	Pedagogia	Matemática	História	Geografia	Física	Química	Educação Física	Ciências Biológicas
Ciências Humanas e suas Tecnologias		X							X
Língua Portuguesa e Literatura Infantojuvenil		X							X
Ludicidade, Linguagens, Corpo e Movimento		X							X
Educação Matemática: a construção do saber e do fazer matemático		X							X
Resolução de problemas em diferentes sistemas de coordenadas			X						
Referências Históricas, Lógica, Padrões Numéricos e Processos Algébricos			X						
Espaço, Forma e Argumentação			X						
Sociedade Feudal e Mercantil Europeia				X					
Sociedade Ameríndia e América Pós-colômbia				X					
Relações Transatlânticas: Brasil e África				X					
Civilizações da Antiguidade Oriental e Ocidental				X					
Formação do Brasil Contemporâneo e Direitos Humanos				X					

Unidade Curricular	LICENCIATURA								
	Letras	Pedagogia	Matemática	História	Geografia	Física	Química	Educação Física	Ciências Biológicas
Treinamento Esportivo e Prescrição de Exercício Físico								X	
Educação Física, Arte, Corpo e Movimento								X	
Educação Física no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos								X	
Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental								X	
Trabalho de Conclusão de Curso								X	X
Biodiversidade Vegetal									X
Processos Evolutivos e Ecologia Comportamental									X
Ecologia e Biodiversidade de Invertebrados									X
Ecologia e Biodiversidade de Cordados									X
Vida e Carreira	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Atividades Complementares	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Legenda:

	Core Curriculum
	Área
	Profissional
	Específicas Letras
	Pedagogia
	Matemática
	História
	Geografia
	Física
	Química
	Ed. Física
	Ciências Biológicas
	Vida e Carreira
	Atividades Complementares

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: um estudo sobre as práticas avaliativas em uma instituição de ensino superior da Bahia

Pesquisador: MARIA DA PIEDADE ANDRADE DO ROSARIO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 59783122.9.0000.5546

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.610.618

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo "Informações Básicas da Pesquisa" (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1963717.pdf) e do "Projeto Detalhado / Brochura Investigador" (Projeto_modificado.docx), postados em 13/08/2022.

Introdução:

Avaliar é uma necessidade primordial, seja qual for a norma na qual se baseia o modelo de educação. Não temos como fugir da necessidade de avaliarmos o conhecimento em todas as etapas de ensino, desde o ensino básico até o último grau. Dessa forma, a avaliação na formação docente ocupa um espaço importante nos debates atuais sobre educação, visto que o professor e o futuro professor precisam compreender as práticas avaliativas como um processo que envolve reflexão-ação-reflexão. A avaliação no cotidiano escolar, ao longo da história da educação, assumiu um caráter classificatório, punitivo por meio da prática de provas e exames (LUCKESI, 2011). Essa ação docente de usar a avaliação para dar notas e verificar o quanto o aluno aprendeu ou não, e seguir adiante sem fazer uma reflexão de sua prática e do que precisa ser revisto não colabora com a apropriação de saberes de maneira significativa. Pesquisas como a de Duarte

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cep@academico.ufs.br



Continuação do Parecer: 5.610.618

Brochura Pesquisa	Projeto_plataforma_Brasil_modificado.docx	13/08/2022 15:23:19	ROSARIO	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_PARA_USO_DE_DADOS_ASSINADO.pdf	13/08/2022 15:21:15	MARIA DA PIEDADE ANDRADE DO ROSARIO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_MODIFICADO.docx	13/08/2022 15:19:55	MARIA DA PIEDADE ANDRADE DO ROSARIO	Aceito
Outros	arquivos_e_similares.pdf	14/06/2022 17:19:20	MARIA DA PIEDADE ANDRADE DO ROSARIO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_compromisso.pdf	14/06/2022 17:18:04	MARIA DA PIEDADE ANDRADE DO ROSARIO	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_Plataforma_Brasil.pdf	10/06/2022 14:32:02	MARIA DA PIEDADE ANDRADE DO ROSARIO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	10/06/2022 14:30:27	MARIA DA PIEDADE ANDRADE DO ROSARIO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	08/06/2022 22:28:40	MARIA DA PIEDADE ANDRADE DO ROSARIO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	08/06/2022 22:25:14	MARIA DA PIEDADE ANDRADE DO ROSARIO	Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_de_imagens.docx	08/06/2022 22:24:20	MARIA DA PIEDADE ANDRADE DO ROSARIO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_ANUENCIA.pdf	08/06/2022 22:23:52	MARIA DA PIEDADE ANDRADE DO ROSARIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pesquisa.docx	08/06/2022 22:23:26	MARIA DA PIEDADE ANDRADE DO ROSARIO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cep@academico.ufs.br