



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**A APRENDIZAGEM DA AVALIAÇÃO EM SEUS TRÊS NÍVEIS EM UM CURSO DE  
LICENCIATURA DE UM INSTITUTO FEDERAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

**BRUNA LOURENÇÃO ZOCARATTO**

Brasília (DF),  
2018

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**A APRENDIZAGEM DA AVALIAÇÃO EM SEUS TRÊS NÍVEIS EM UM CURSO DE  
LICENCIATURA DE UM INSTITUTO FEDERAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

BRUNA LOURENÇÃO ZOCARATTO

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Brasília (DF),  
2018

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

ZZ84a Zocaratto, Bruna Lourenção  
A aprendizagem da avaliação em seus três níveis em um Curso de Licenciatura de um Instituto Federal: desafios e possibilidades / Bruna Lourenção Zocaratto; orientador Benigna Maria de Freitas Villas Boas . -- Brasília, 2018. 343 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2018.

1. avaliação em seus três níveis. 2. formação de professores. 3. Instituto Federal. 4. aprendizagem e prática da avaliação. I. , Benigna Maria de Freitas Villas Boas, orient. II. Título.

**BRUNA LOURENÇÃO ZOCARATTO**

**A APRENDIZAGEM DA AVALIAÇÃO EM SEUS TRÊS NÍVEIS EM UM CURSO DE LICENCIATURA DE UM INSTITUTO FEDERAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

**Defesa de Tese de Doutorado apresentada à seguinte Banca Examinadora:**

Brasília, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2018

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Benigna Maria de Freitas Villas Boas**

Orientadora – FE/UnB

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Veruska Ribeiro Machado**

Membro externo à instituição – IFB

---

**Prof. Dr. Erisevelton Silva Lima**

Membro externo ao programa – Secretaria de Educação do DF

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edileuza Fernandes da Silva**

Membro vinculado ao programa – FE/UnB

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Shirleide Pereira da Silva Cruz**

Membro Suplente – FE/UnB

## AGRADECIMENTOS

A Deus, meu abrigo e meu consolo, pela vida e por Sua infinita graça e misericórdia.

À minha tia Sueli, ao meu tio Zete e à minha prima Patrícia por me ensinarem, verdadeiramente, o significado da palavra família e por estarem presentes em minha vida quando mais precisei. Dizer “obrigada” é pouco diante da gratidão enorme que sinto por vocês.

À minha tia Célia (*in memoriam*), por ter sido uma exímia educadora e minha grande inspiração. Peço desculpas por nunca ter revelado minha admiração por você.

À minha orientadora, prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Benigna Villas Boas, pelo abraço acolhedor com que me recebia para a realização das orientações de forma zelosa e precisa, sempre me apontando o Norte nessa trajetória inesquecível que foi o doutorado. Obrigada pela confiança e escuta atenta e respeitosa. Agradecer muito é, ainda assim, pouco diante de tudo que pude aprender.

Ao Márcio Villas Boas, por também sempre me receber com um lindo sorriso em sua casa e, acima de tudo, me ensinar que o grande valor da vida está nas pequenas coisas. Nunca me esquecerei da “florzinha no chão”.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB, em especial, à prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Sales de Melo, prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kátia Curado, profa. Dra. Raquel Moraes e prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Shirleide da Silva Cruz, pelos valorosos ensinamentos construídos nas disciplinas que cursei e que muito contribuíram para a realização desta pesquisa.

A todos os membros da banca de qualificação, pelas contribuições enriquecedoras a partir de uma leitura cuidadosa e minuciosa que me permitiram refletir e ampliar o olhar sobre o objeto de estudo.

À Edna, Rozângela e tia Rosa, meu agradecimento especial por vivenciarem comigo uma fase delicada ao longo dessa jornada. Serei eternamente grata pelo amor incondicional de vocês, por, nos momentos de fraqueza e dificuldade, estarem sempre prontas para estenderem as mãos e me ajudarem a levantar. O que aprendi com vocês levarei para a vida toda.

À Gabriela Donaton, por me ensinar que depois de uma tempestade sempre existe o brilho do sol. Obrigada por nunca me deixar cair.

A todos os meus amigos, pelo incentivo, ajuda, provocações e afeto que, sem dúvida alguma, contribuíram para a escrita desta tese. Em especial, meu agradecimento a Marcela e Marina, por sempre me receberem tão bem em seus lares e me mostrarem o verdadeiro significado da amizade.

À Mara Castilho, por sempre se mostrar disposta a ajudar e trazer contribuições ao desenvolvimento desta pesquisa.

À Enílvia, pela amizade ao longo dos quatro anos de uma linda caminha. Obrigada por se fazer presente em todos os momentos.

Aos colegas do GEPA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico, pelo acolhimento carinhoso no início de 2015 e com quem até hoje vivencio ricas experiências sobre avaliação. Minha gratidão a todos por estarem tão presentes durante esta caminhada.

Aos participantes desta pesquisa, que, em momento algum, se opuseram ao seu desenvolvimento, mas, ao contrário, mostraram-se interessados em contribuir. Muito obrigada pelas valiosas interações e pela sensação de pertencimento à realidade dentro da qual estavam inseridos.

Ao Instituto Federal de Brasília – *campus* Riacho Fundo, pela oportunidade de tirar licença capacitação e, assim, ter melhores condições de me dedicar ao desenvolvimento da pesquisa.

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.  
Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós  
ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos  
sempre.”  
(FREIRE, 1989, p. 47)

## RESUMO

Com a expansão da formação de professores para a Educação Básica na década de 90 e, com base no relatório do Ministério da Educação, “Escassez de Professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais”, de 2007, os IFs integraram o movimento expansionista, dedicando 20% das vagas a cursos de licenciatura, bem como criando programas especiais de formação pedagógica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, e para a educação profissional, sem, entretanto, haver um engessamento dessa oferta. Assim, houve a ampliação de cursos de outras áreas, inclusive línguas estrangeiras, sendo o de Letras/Espanhol com maior crescimento. Nesse cenário que se desenhou, de acordo com Verдум et. al. (2017), o IF mostrou-se como um novo *locus* de formação docente, com pouca ou nenhuma experiência nesse âmbito, o que demanda o desenvolvimento de pesquisas para o desvelamento da sua realidade concreta. Essa situação, atrelada à centralidade da avaliação no contexto das políticas neoliberais, contribuíram para a construção do objetivo desta pesquisa de analisar as aprendizagens e práticas de avaliação em seus três níveis presentes em uma turma do curso de Letras/Espanhol de um Instituto Federal e as implicações para o processo formativo desses futuros professores, tomando como base estudos de Scaramucci (2006), Mendes (2006), Sordi & Ludke (2009), Freitas et. al. (2013) e Soares (2014). A opção metodológica foi o materialismo histórico-dialético a fim de apreender o objeto de estudo em sua totalidade e complexidade, considerando as contradições e ambiguidades da realidade histórico-social investigada a partir das categorias metodológicas de Cury (1986): contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia. Os dados desta pesquisa foram obtidos por meio de observação participante com notas de campo, análise documental, questionários e entrevistas semiestruturadas, sendo os participantes a coordenadora de graduação, presidente da comissão das Diretrizes de Avaliação, coordenadora do curso envolvido, professores e estudantes de Práticas de Ensino II. O movimento analítico dos dados teve como ponto de partida a construção de núcleos de significação (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015), elaborados a partir da fala dos interlocutores da pesquisa e confrontados com informações levantadas no campo empírico. A defesa da tese de que a aprendizagem da avaliação em seus três níveis pode ampliar a visão do campo avaliativo dos professores em formação inicial, requerendo que ela ocupe lugar de destaque na organização do trabalho pedagógico dos cursos de licenciatura, não foi confirmada integralmente. Não é dada a devida importância à avaliação educacional, tanto no IF, como em todo, quanto no curso de Letras/Espanhol, aparecendo como um último item do programa, sob uma abordagem secundarizada, sem sistematização teórica e limitado ao nível da avaliação das aprendizagens. São priorizadas a dimensão técnica e o enfoque instrumental da temática, sem considerar suas dimensões políticas, sociológicas, ideológicas e pedagógicas e ter como referência a realidade da escola de Educação Básica. Os formadores de professores, apesar de apresentarem entendimento sobre avaliação formativa, ainda não demonstram a devida compreensão da avaliação institucional e da avaliação em larga escala. A avaliação institucional é percebida com uma prática burocrática da própria instituição. Os estudantes, então, são privados de construir saberes sobre a avaliação educacional e de compreender a articulação entre seus níveis, assim como ampliar sua visão sobre a temática. Contudo, um grupo de discentes consegue vislumbrar a integração desses níveis, o que não ocorre nos documentos aprovados pelo IF pesquisado, representando um achado importante da pesquisa e que alerta para a necessidade urgente de a temática ser devidamente trabalhada na formação do professor avaliador.

**Palavras-chave:** avaliação em seus três níveis; formação de professores; Instituto Federal; aprendizagem e prática da avaliação.

## ABSTRACT

With the expansion of the teachers' professional development program for Basic Education in the 90s, and based on the Ministry of Education report "Teacher Scarcity in Middle School: structural and emergency propositions", from 2007, the IFs (Federal Institutes) have integrated the expansionist movement, dedicating 20% of the places in the teacher training courses to the theme and creating special programs of pedagogical development in Sciences and Mathematics, and in professional education, not restricting the offer mandatorily, though. Hence, there has been an amplified offer of courses from other areas, including foreign languages, Spanish being the one with greater growth. According to Verdum (2017), within the framework designed, the IF represented a new *locus* of teacher background development, for those with little or no professional experience, which requires carrying out research for serious concrete reality to be achieved. That situation, coupled with the centrality of the evaluation in the context of neoliberal policies, has contributed to the construction of this research's objective of analyzing the three levels of learning and evaluation practices in a Spanish course class of students at a Federal Institute, and their implications on the development of the formative process of the future teachers, taking into account the studies of Scaramucci (2006), Mendes (2006), Sordi e Ludke (2009), Freitas et. al. (2013) and Soares (2014). The methodology of choice was historical-dialectical materialism, in order to totally encompass the object of study in its complexity, considering contradictions and ambiguities of the historical-social reality researched starting from Cury's (1986) methodological categories: contradiction, totality, mediation, reproduction and hegemony. This research's data were obtained by means of participant observation with field notes, documental analysis, questionnaires and semi-structured interviews, with the participation of the undergraduate course coordinator, the president of the Evaluation Directives Commission, the coordinator of the course involved, the teachers and the Teaching Practice II students. The analytical movement of the data started from the construction of signification nuclei (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015), developed from the research interlocutors' speech and confronted by information raised empirically. The defense of the argument that the learning of evaluation on all three levels can amplify the view of the evaluative field of teachers in early training, requiring that it occupy an outstanding position in the organization of pedagogical work in the teacher training courses was not fully confirmed. Due importance is not given to educational evaluation, both in the IF as a whole as in the Spanish course, coming as a last item in the program, under a secondary, theoretically un-systematized approach and limited to the level of the learnings evaluation. The technical dimension and the thematic instrumental focus are given priority, without consideration for their political, sociological, ideological and pedagogical dimensions to bring reference to school reality in Basic Education. In spite of showing understanding of what formative evaluation represents, the teacher trainers still cannot demonstrate consistent comprehension of institutional evaluation and of large scale evaluation. The institutional evaluation is perceived as a bureaucratic practice close to the institution itself. The students are hence deprived of building knowledges about educational evaluation and of understanding the articulation among its levels, as well as of amplifying their view of the theme. However, a group of students can perceive the integration of those levels, which does not happen in the documents approved by the IF researched, representing a significant finding of the research, which calls attention to the urgent need of the theme's being duly worked on in the training of the evaluator-teacher.

**Key-words:** Evaluation on all three levels; teacher training; Federal Institute (IF); learning and evaluation practice.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	– Apreensão do Real (MHD).....	45
<b>Figura 2</b>	– Concepção dos Contextos da Pesquisa.....	50
<b>Figura 3</b>	– Evolução do Número de Estudantes Matriculados por Tipo de Curso do IF Pesquisado.....	54
<b>Figura 4</b>	– Organograma PREN/2012.....	59
<b>Figura 5</b>	– Organograma PREN/2017.....	60
<b>Figura 6</b>	– Objetivo Geral e Instrumentos/Procedimentos Metodológicos Utilizados.....	66
<b>Figura 7</b>	– Constituição dos Núcleos de Significação.....	82

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	– Cursos de Licenciatura.....	35
<b>Gráfico 2</b>	– Proporção da Quantidade de Disciplinas por Área.....	145
<b>Gráfico 3</b>	– Distribuição de Instrumentos/Procedimentos Avaliativos utilizados por formadores e futuros professores.....	196

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	– Relação dos Cursos de Licenciatura Oferecidos nos IFs até Início de 2016.....	34
<b>Quadro 2</b>	– Evolução do Número de Estudantes nos Cursos de Licenciatura.....	54
<b>Quadro 3</b>	– Perfil de Interlocutores da Pesquisa – Presidente da Comissão de Diretrizes de Avaliação, Coordenadores e Professores.....	62
<b>Quadro 4</b>	– Articulação entre Objetivos, Interlocutores e Instrumentos/Procedimentos Metodológicos Utilizados.....	67
<b>Quadro 5</b>	– Quantitativo de Observações Participantes com Notas de Campo Realizadas.....	74
<b>Quadro 6</b>	– Relação entre Núcleos de Significação e Segmentos.....	85
<b>Quadro 7</b>	– Oferta de Licenciatura em Letras/Espanhol na Rede Federal.....	128
<b>Quadro 8</b>	– Concepção de Avaliação Educacional nos PPCs dos Cursos de Letras/Espanhol dos IFs.....	130
<b>Quadro 9</b>	– Demonstrativo de Disciplinas de Formação Pedagógica.....	146
<b>Quadro 10</b>	– Respostas sobre o Uso da Autoavaliação no Processo Formativo.....	189
<b>Quadro 11</b>	– Distribuição de Instrumentos/Procedimentos Avaliativos Utilizados por Professores e Estudantes em Formação.....	214
<b>Quadro 12</b>	– Respostas sobre Experiência com Avaliação na Trajetória de Escolarização.....	264
<b>Quadro 13</b>	– Concepção de Avaliação Educacional dos Estudantes no Seminário...	267
<b>Quadro 14</b>	– Resignificação do Conceito sobre Avaliação.....	270
<b>Quadro 15</b>	– Níveis da avaliação na Resolução CNE/CP 9/2001.....	276

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Avaliação Institucional
AIP	Avaliação Institucional Participativa
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBLA	Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada
CLAFPL	Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas
CDGR	Coordenação de Graduação
CDPD	Coordenadora Pedagógica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro
CEFET-GO	Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
CEFET-RN	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte
CEFET-RR	Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima
COGEN	Coordenação Geral de Ensino
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	Distrito Federal
DICOM	Diretoria de Comunicação Social
EaD	Educação a Distância
E/LE	Espanhol como Língua Estrangeira
ENADE	Exame Nacional de Cursos
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EIT	Escola Industrial e Técnica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FIC	Formação Inicial e Continuada
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fonalifes	Fórum Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais

IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFB	Instituto Federal de Brasília
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFRR	Instituto Federal de Roraima
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
NDE	Núcleo Docente Estruturante
ODP	Organização Didático-Pedagógica
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PRAD	Pró-Reitoria de Administração
PREN	Pró-Reitoria de Ensino
PREX	Pró-Reitoria de Extensão
PRDI	Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRPI	Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação
PRGP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
Prouni	Programa Universidade para Todos
RBEPT	Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Scielo	<i>Scientific Electronic Library On-line</i>
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

Sisu	Sistema de Seleção Unificada
TAE	Técnica em Assuntos Educacionais
USAID	United States Agency for International Development

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>18</b>
<b>1 O ENCONTRO COM O OBJETO DE ESTUDO.....</b>	<b>22</b>
1.1 O curso de licenciatura investigado e os objetivos norteadores da pesquisa.....	32
1.2 O método de pesquisa escolhido: materialismo histórico-dialético.....	42
1.3 Compreendendo o contexto de pesquisa: o campo e os interlocutores.....	52
1.4 Instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa.....	65
1.5 O processo de construção dos dados da pesquisa.....	76
<b>2 TESSITURAS ENTRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DOS IFs.....</b>	<b>86</b>
2.1 Desvelando a avaliação e o processo de formação de professores no contexto dos CEFETs: de 1978 a 2008.....	87
2.2 A formação de professores para avaliar no contexto dos Institutos Federais.....	103
2.3 A avaliação educacional em cursos de licenciatura e as novas DCNs no contexto dos Institutos Federais.....	116
2.4 A avaliação nas licenciaturas em Letras/Espanhol nos Institutos Federais.....	127
<b>3 A APRENDIZAGEM DOS TRÊS NÍVEIS DA AVALIAÇÃO EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL: FORMA-SE PARA AVALIAR?.....</b>	<b>139</b>
3.1 A organização curricular do curso de Letras/Espanhol e os saberes sobre avaliação: qual o seu lugar?.....	144
3.2 Diálogo com a coordenadora sobre os níveis da avaliação – Núcleo: do concebido ao vivido em um campo de contradições.....	158
3.3 Conversa com professores sobre os três níveis da avaliação – Núcleo: progressos e percalços na formação docente acerca da avaliação educacional.....	170
3.4 As significações elaboradas pelos estudantes de Práticas de Ensino II sobre avaliação para as aprendizagens, institucional e em larga escala.....	184
3.4.1 Avaliação para as aprendizagens: Núcleo 1 – Avaliação como verificação de desempenho.....	186
3.4.2 Avaliação para as aprendizagens: Núcleo 2 – Avaliação associada à quantificação.....	198
3.4.3 Avaliação para as aprendizagens: Núcleo 3 – Avaliação como processo de aprendizagem.....	206
3.4.4 Avaliação institucional: Núcleo – Um caminho constituído por falas evasivas e elocuições sobre a qualidade institucional e do ensino.....	218
3.4.5 Avaliação em larga escala: Núcleo – Conceituações que revelam falta de valorização.....	228
3.5 O olhar dos estudantes sobre a articulação da avaliação em seus três níveis.....	232

3.6	<b>Internucleação das significações da coordenadora do curso, das professoras e estudantes de Práticas de Ensino II sobre a avaliação em seus três níveis.....</b>	236
4	<b>A AVALIAÇÃO EM SEUS TRÊS NÍVEIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COMPREENDENDO A RELAÇÃO ENTRE AS DIMENSÕES PEDAGÓGICA E NORMATIVA DA AVALIAÇÃO.....</b>	244
4.1	<b>A avaliação educacional na organização do trabalho pedagógico de Práticas de Ensino II.....</b>	245
4.1.1	O processo avaliativo desenvolvido na turma: experiências vividas pelos estudantes.....	255
4.1.2	A aula sobre avaliação educacional em Práticas de Ensino II.....	261
4.1.3	Os saberes sobre avaliação e as experiências avaliativas vividas em Práticas de Ensino II: possíveis interlocuções.....	268
4.2	<b>A dimensão normativa da avaliação educacional e a formação inicial de professores – Núcleo: a avaliação em seus três níveis e as fragilidades na esfera institucional.....</b>	271
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: PERSPECTIVAS PARA A APRENDIZAGEM DA AVALIAÇÃO NO CONTEXTO INVESTIGADO.....</b>	290
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	305
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..</b>	327
	<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA GRAVAÇÃO EM ÁUDIO.....</b>	328
	<b>APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL.....</b>	329
	<b>APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO (ESTUDANTE).....</b>	330
	<b>APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS ESTUDANTES APÓS APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO.....</b>	334
	<b>APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A COORDENADORA DO CURSO.....</b>	335
	<b>APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS/ESPANHOL.....</b>	336
	<b>APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A COORDENADORA DE GRADUAÇÃO.....</b>	337
	<b>APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A PRESIDENTE DA COMISSÃO DE DIRETRIZES DE AVALIAÇÃO.....</b>	338
	<b>APÊNDICE J – REGISTRO DE OBSERVAÇÕES (NOTA DE CAMPO).....</b>	339
	<b>APÊNDICE K – PROCESSO DE NUCLEARIZAÇÃO DA COORDENADORA DO CURSO DE LETRAS/ESPANHOL.....</b>	340
	<b>APÊNDICE L – PROCESSO DE NUCLEARIZAÇÃO DAS PROFESSORAS.....</b>	341
	<b>APÊNDICE M – PROCESSO DE NUCLEARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES.....</b>	342
	<b>APÊNDICE N – PROCESSO DE NUCLEARIZAÇÃO DA CDGP E PRESIDENTE DA COMISSÃO DE DIRETRIZES DE AVALIAÇÃO.....</b>	343

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O contexto histórico e social que impulsionou a redefinição do papel estatal por meio de políticas públicas neoliberais e limitou suas funções no campo social e educacional provocou, segundo Soares (2014), a coexistência de decisões intervencionistas e descentralizadas e, conseqüentemente, contradições e tensionamentos na esfera do Estado, os quais reverberaram no campo educacional. De acordo com Freitas, D. (2009), com o movimento reformista, o Estado brasileiro estabeleceu novas organizações e passou a ter a avaliação em larga escala como importante ferramenta do controle centralizado, operando, então, como Estado-avaliador, cuja ascensão ocorreu “pelo rearranjo institucional e administrativo estratégico para que o projeto de modernização conservadora da sociedade brasileira lograsse ser hegemônico no país” (ibidem, p. 148).

À luz dessas considerações, o neoliberalismo possibilitou que a educação fosse compreendida como elemento importante nos processos de acumulação capitalista por meio da formação de novas gerações de sujeitos. Assim, as licenciaturas ganharam importância estratégica no que se refere à realização das reformas educativas no âmbito da Educação Básica. O prestígio empregado à formação, por meio das políticas, está em equacionar o problema para provocar a elevação dos níveis de “qualidade” da educação, que, segundo o Banco Mundial (BM), dentre outros fatores, é determinado pela instrução e melhoria do conhecimento dos professores (FREITAS, H., 1999).

Diante desse contexto, existiu a expansão da Educação Superior pelo país, subordinada às recomendações dos organismos internacionais, com criações de Instituição de Educação Superior (IES), diversificação e flexibilização da oferta de cursos de modo a atender à crescente demanda pela formação docente. É nessa conjuntura, com a promulgação da Lei nº 11.892/2008, que os Institutos Federais (IFs) foram criados, tendo como compromisso destinar vinte por cento de suas vagas para cursos de licenciatura, bem como para programas especiais de formação pedagógica, visando ao processo formativo de docentes para a Educação Básica.

Assim, ao integrarem a política nacional voltada para essa finalidade, os IFs colaboram com a expansão de vagas para as licenciaturas, o que cria um novo *locus*. Porém, isso acontece em uma instituição de ensino com histórico voltado para educação técnica, demandando a construção de reflexões críticas e o engajamento em debates sobre a formação inicial de professores dentro dessas instituições. Essa afirmação é corroborada por Otranto (2015), quando a autora diz que, tendo em vista a institucionalidade dos Institutos Federais como novo *locus* de formação docente no país e a quantidade exígua de trabalhos sobre o assunto, faz-se

necessário que pesquisas sejam conduzidas como forma de desvelamento da realidade concreta, dentro da qual as licenciaturas encontram-se inseridas.

Somando-se a essa situação, segundo Júnior (2013), existe o fato também de, antes dos IFs, no histórico de oferta de licenciaturas da Rede Federal, os primeiros cursos de Letras iniciaram-se em 2006, ofertados em duas unidades distintas dos antigos Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN) e de Roraima (CEFET-RR), ampliando o debate interno entre os saberes das ciências exatas, industriais e humanas. Portanto, por não ser um curso tradicionalmente oferecido pela Rede Federal e ter ganhado espaço nos IFs, com a oferta em outra unidade, e, agora, tanto na modalidade presencial, quanto a distância, justifica-se a necessidade de desenvolvimento de pesquisas que se dediquem à formação de professores de Letras/Espanhol nesse contexto, uma vez que podem trazer contribuições para a consolidação de cursos de licenciatura na mesma área.

Além disso, tomando como referência a proeminência da avaliação no campo político e educacional e o número estreito de investigações que se dedicam a essa categoria no contexto de formação de professores nos Institutos, tornando-se praticamente escasso, quando se considera seus diferentes níveis, o movimento de articulação entre eles e as implicações para o processo formativo de docentes, a presente pesquisa elegeu como temática a aprendizagem e prática da avaliação para as aprendizagens, institucional e em larga escala em um curso de licenciatura em Letras/Espanhol de um Instituto Federal. Parto do pressuposto de que se trata de uma aprendizagem que pode provocar a ampliação do campo avaliativo de docentes em formação inicial, o que requer uma posição destaque na organização curricular e no desenvolvimento do trabalho pedagógico dos cursos de licenciatura. Em razão da centralidade que essa categoria adquiriu, é necessário que o ensino e a construção de saberes extrapolem as aprendizagens em sala de aula e considere também questões macrossociais, isto é, a sua dimensão política, ideológica e sociológica.

Para desvelar a realidade concreta do contexto de pesquisa, suas inter-relações e a dinâmica como parte de um todo, de um processo, assim como revelar as contradições ocultas ou subjacentes e captar o dinamismo e mutabilidade inerentes ao objeto investigado, busquei pela interlocução entre a dimensão normativa da avaliação (o proposto), a dimensão não normativa descritiva (o dito), e a dimensão pedagógica (o feito) ao longo da estruturação desta pesquisa.

Desse modo, no capítulo 1, descrevo o encontro com o objeto de pesquisa com base em relatos sobre minha trajetória pessoal e profissional. Estabeleço relações entre as diversas experiências pelas quais passei ao longo do meu processo de formação, bem como os fatores

motivadores que me despertaram o interesse pelas aprendizagens e práticas da avaliação em seus três níveis em um curso de Letras/Espanhol, no contexto de um Instituto Federal. Apresento o percurso metodológico a ser trilhado, dedicando-me ao detalhamento da natureza desta pesquisa, do método escolhido e dos instrumentos e procedimentos utilizados para a construção de dados, com a finalidade de tornar possível a análise e a atribuição de significados. Além disso, apresento o resultado do levantamento bibliográfico, o qual respalda o ineditismo da temática escolhida, contribuindo, assim, para a problematização do tema, da tese defendida e da definição dos objetivos geral e específicos do estudo.

O capítulo II, por sua vez, versa sobre a fundamentação teórica desta investigação. Assim, discuto sobre a avaliação educacional na formação de professores no contexto da Rede Federal. Essa reflexão iniciou-se, aproximadamente, nos anos 1978, quando, ainda no contexto dos CEFETs, surgiu a prerrogativa de formar professores para as disciplinas das áreas técnicas, em razão da carência de docentes habilitados para assumi-las à época; necessidade que não era atendida pelas universidades. Assim, considereei, como parte das reflexões elaboradas, a relação entre avaliação educacional na formação de professores nos CEFETs e contexto histórico-social, assim como o período em que ocorreu a ascensão do Estado-avaliador e suas implicações para o campo educacional, em específico os espaços formativos. A historicização do objeto de estudo, em seguida, perpassou pela criação dos Institutos Federal, quando problematizei a formação de professores para avaliar, analisei a relação entre a avaliação educacional em cursos de licenciatura e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais nesse contexto. Por fim, discuti os três níveis da avaliação educacional presentes na dimensão normativa avaliação tendo como referência, principal, os projetos pedagógicos de curso, em Letras/Espanhol, nos Institutos Federais comprometidos com essa oferta.

No capítulo III, busquei esclarecer como ocorre a aprendizagem nos três níveis da avaliação em um curso de formação de professores de espanhol, levando em consideração se eles são, realmente, formados para avaliar. Nesse momento, examinei a avaliação sob sua dimensão não normativa descritiva, ou seja, o que entendem a coordenadora do curso, os professores e os estudantes da disciplina observada (Práticas de Ensino II) sobre a avaliação para as aprendizagens, institucional e em larga escala, e o movimento dialético de articulação entre elas, assim como a organização curricular de Letras/Espanhol em termos do tratamento dado aos estudos sobre essa temática. Ao final, realizei a interlocução entre as significações, que foram produzidas pelos participantes, com o intuito de analisar possíveis relações estabelecidas entre as elocuições de cada segmento.

O capítulo IV analisa a avaliação em seus três níveis na formação de professores no contexto de pesquisa, a fim de compreender a relação entre as dimensões pedagógica e normativa. Nesse momento, volto-me para apreciação desta categoria na organização do trabalho educativo de Práticas de Ensino II e no processo avaliativo desenvolvido na turma, assim como para a averiguação de possibilidades de relação entre os saberes construídos pelos estudantes e as vivências materializadas na disciplina. Ademais, por entender que o espaço educativo “não é uma ilha na sociedade. Não está totalmente determinada por ela, mas não está totalmente livre dela” (FREITAS, 1995, p. 99), investiguei a avaliação tomando como referência os contextos micro e macro desta pesquisa, de forma a evidenciar possíveis inter-relações que se estabelecem entre os dois e as contradições existentes entre as intencionalidades propostas em documentos institucionais e as ações, de fato, concretizadas em relação ao objeto de estudo desta pesquisa.

Entendo que a realidade social pode ser apenas apreendida em sua totalidade quando os determinantes que a constituem e são por ela constituídos são analisados dialeticamente e de modo integrado, com capacidade de transpor o concreto-dado em direção ao concreto-pensado, em um movimento contínuo. As considerações finais deste estudo, portanto, representam a tentativa de sintetizar toda essa atividade orgânica e dinâmica, além de apreender as possibilidades e os desafios de realização do objeto investigado.

## 1 O ENCONTRO COM O OBJETO DE ESTUDO

O pensamento de Freire (2014, p. 67) de que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros” representa minha decisão de participar do processo seletivo para o curso de mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília em 2009. O contato que tive com textos acadêmicos, com teses e dissertações fez com que eu percebesse a necessidade de mais pesquisas sobre formação de professores e avaliação.

Assim sendo, a minha pesquisa, intitulada *A cultura de avaliar professores de inglês em formação inicial de um curso de Letras de uma universidade do DF*: estudo de caso, se justificou por contribuir para uma reflexão mais aprofundada sobre questões que permeiam a formação docente e avaliação; categorias fortemente entrelaçadas. O objetivo era não só identificar e discutir as crenças sobre avaliação reveladas pelos participantes no estágio supervisionado, mas também de compreender como se caracterizava a formação dessa cultura de avaliar e analisar de que forma o curso de Letras/Inglês contribuiu para a construção de uma prática avaliativa em consonância com as tendências contemporâneas.

Os participantes foram três estagiários do curso de Letras/Inglês de uma universidade pública e a professora responsável pelo estágio supervisionado. Os resultados mostraram que os futuros professores reconheciam tanto a importância da avaliação quanto a necessidade de meios avaliativos que não fossem pautados apenas na aplicação de provas. Observei que, apesar de em alguns momentos prezarem por uma avaliação formativa, na maioria das vezes, eles se voltavam para uma ação que tratava a avaliação nos moldes tradicionais, sendo tal forma também adotada nas práticas de ensino.

Além disso, identifiquei a necessidade de atualização da estrutura curricular do curso de Letras/Inglês ao tomar por base, por exemplo, a ausência de uma disciplina que tratasse da avaliação educacional no contexto de línguas estrangeiras e que pudesse contribuir para o processo de formação dos futuros professores. Como consequência, os participantes da pesquisa se engajaram em uma prática avaliativa desprovida de reflexão, guiada pela aprendizagem por observação (LORTIE, 1975), ou seja, sem passarem por um processo de reorientação e ressignificação de suas crenças em relação à avaliação. Assim, reproduziram práticas pedagógicas vivenciadas durante o processo de formação. Em outras palavras, os estudantes avaliavam a turma pela qual eram responsáveis no Estágio Supervisionado da mesma forma como foram avaliados pelos seus professores da licenciatura, o que reforçava a

importância de um espaço reservado ao estudo sobre avaliação na organização curricular do curso de Letras/Inglês.

Paralelamente ao desenvolvimento dessa pesquisa de mestrado, participei de dois concursos, um para ser docente em um Instituto Federal e outro na área de Magistério/Inglês como oficial temporário do Exército. Em 2011, fui convocada para o curso de formação de oficiais e designada a trabalhar em um colégio militar, no qual permaneci por oito meses. Apesar de pensar na rigidez disciplinar, nesse contexto de ensino, o professor tinha certa liberdade para realizar seu planejamento de ensino. No entanto, em relação à avaliação, o mesmo não acontecia. As provas escritas eram elaboradas pelos coordenadores das turmas, não respeitando necessariamente a organização do trabalho pedagógico dos professores, refletindo uma influência da organização capitalista do processo de trabalho no contexto escolar, ao retirar do professor, em alguma extensão, seu poder de decisão (VILLAS BOAS, 2011). Segundo a autora, isso acontece quando o professor recebe prontos, apenas para que sejam aplicados, as propostas pedagógicas, os projetos, a dosagem de conteúdos programáticos, por mês ou bimestre, materiais instrucionais e instrumentos avaliativos. Essa situação de cisão entre a concepção e a execução do trabalho pedagógico costuma encontrar justificativa, como assinala, na formação inadequada a que se submete o professor, uma vez que, ao estudar pouco sobre avaliação em seu processo formativo, ele acaba sendo privado de construir conceitos e princípios de avaliação para criticar e redirecionar práticas pedagógicas tradicionais.

Tais reflexões me acompanharam quando, já em meados do segundo semestre, fui convocada a trabalhar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). A realidade educacional era outra, uma vez que a maioria dos alunos contemplados estavam, há anos, sem estudar e viam nesses cursos a possibilidade de profissionalização e de ter um emprego melhor. As experiências que tive com ensino e avaliação foram importantes para perceber a necessidade de aprimorar meus conhecimentos como forma de oferecer uma prática avaliativa mais justa, na qual o aluno fosse considerado ao longo de todo processo – desde o planejamento até os momentos de tomada de decisão.

Com base nos ensinamentos de Marx (1984) de que cada homem constrói sua própria história enquanto produz e reproduz sua existência por meio do trabalho, procurei orientar a organização do trabalho pedagógico em sala, tendo a aprendizagem dos estudantes como referência. Assim, todas as etapas de ensino eram realizadas de forma dialogada, incluindo a escolha dos instrumentos avaliativos. Percebi, então, que se eu poderia ajudar os estudantes, por que iria atrapalhá-los durante seu processo de aprendizagem? Essa preocupação se

intensificou quando comecei a dar aulas no curso superior de Letras/Inglês no *campus* onde trabalho.

De certa forma, passou um filme em minha cabeça em relação às minhas experiências vividas, as quais foram significativas para meu crescimento tanto acadêmico quanto profissional, que me impulsionaram a construir e reconstruir meus conhecimentos sobre avaliação educacional. Partindo do pressuposto de que ao mesmo tempo em que se avalia se aprende a avaliar, assim como enquanto se aprende também se avalia (VILLAS BOAS, 2014), os professores aprendem a avaliar ao mesmo tempo que se formam, e esse processo é longo, e se inicia ainda quando são estudantes. Assim, vivências dos professores, nos vários níveis do processo de escolarização, fazem parte da sua constituição, marcando-os de forma positiva ou negativa.

Portanto, com a intenção contribuir para que os estudantes vivenciem e discutam sobre avaliação educacional, busquei envolvê-los na organização do trabalho pedagógico das disciplinas que ministrava, desde decisões que envolviam o planejamento do plano de ensino até a execução e redirecionamentos do processo avaliativo. Ademais, sempre que tinha a oportunidade, discutia com eles o estabelecimento de relações entre a avaliação educacional e os temas abordados durante as aulas, além de indicar textos e livros que abordavam o assunto. Apesar de o curso de licenciatura em que atuo não ter uma disciplina específica que trate dessa temática, acredito ser importante oferecer a eles algumas reflexões para que suas crenças e concepções sejam discutidas, revisitadas, e os saberes sejam construídos juntamente com o exercício docente.

Entendo que os Institutos Federais, ao se comprometerem legalmente com a oferta de cursos de licenciatura, tornam-se um novo *locus* de formação docente. Como uma Instituição que também atende à Educação Superior, representa um espaço propício à construção de reflexões críticas, com potencialidade para favorecer a unidade, tanto na teoria quanto na prática, no processo de constituição e articulação de diferentes saberes ao exercício da docência; enriquecendo, assim, a formação inicial de professores. Entretanto, é preciso levar em consideração de que se trata de um contexto com pouca ou nenhuma experiência nesse âmbito, uma vez que o histórico da Rede Federal de Educação, dentro da qual os IFs se encontram inseridos, era, até então, voltado para a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica (VERDUM, MOROSINI E GIRAFFA, 2017; LIMA, F., 2012, 2016).

Diante do exposto, discutir e investigar o processo formativo de professores, quando ele passa a acontecer em um novo *locus*, é primordial para refletir sobre os desafios e as

contribuições das licenciaturas dentro dessas instituições para a formação de professores na Educação Básica.

Assim sendo, novamente, fui tomada por inquietações que se estenderam ao anseio de cursar o doutorado. Tinha como objetivo aprofundar os conhecimentos construídos sobre avaliação educacional e formação de professores ao longo dos anos, além de procurar novas experiências que trouxessem contribuições para meu crescimento profissional como educadora no contexto do Instituto Federal e, por conseguinte, para os estudantes e os professores em formação inicial, futuros avaliadores.

No primeiro semestre de 2014, quando iniciei o doutorado, tive a oportunidade de cursar a disciplina Avaliação Educacional, ministrada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Benigna Maria de Freitas Villas Boas, que, para mim e para a pesquisa, foi como um divisor de águas. Digo isso, pois percebi que meu entendimento construído sobre avaliação se encontrava ainda limitado ao espaço da sala de aula, ou seja, ao nível da avaliação da aprendizagem. Entretanto, aprendi que havia mais dois, tomando como base os níveis propostos por Freitas et. al. (2013, p. 10): a avaliação em larga escala (realizada no estado ou país) e a institucional (feita em cada escola pelo seu coletivo). Para além da mera existência de níveis isolados, os autores postularam que eles interajam de modo a termos uma compreensão mais integrada e um olhar mais amplo dos processos avaliativos no campo educacional.

De algum modo, fui percebendo que, no processo de formação de professores, a avaliação deveria ser abordada sob uma perspectiva mais abrangente, tanto relacionada a questões no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, quanto na esfera escolar e no contexto social mais amplo. Com base nesses níveis é que os estudantes e os professores em formação inicial vão conviver no exercício da profissão, fazendo da aprendizagem da avaliação um dos saberes essenciais para o processo do trabalho docente (SORDI e LUDKE, 2009).

Essas considerações e as experiências por mim vivenciadas contribuíram para que um importante passo fosse dado em relação à pesquisa, além de um encontro com o objeto de estudo, que foram: a delimitação do referencial teórico à avaliação em seus três níveis e à formação de professores, assim como a escolha do Instituto Federal como contexto de investigação. Tive a intenção de realizar uma pesquisa que pudesse contribuir, de forma conceitual, com uma visão ampliada em relação ao campo avaliativo e ao processo formativo de docentes, colaborando com o debate e a construção de conhecimento científico, os quais são oriundos de investigações realizadas que analisam a relação entre o processo formativo e a ampliação da visão de avaliação dos futuros professores (GATTI, 2003; VILLAS BOAS, 2005,

2014; MENDES, 2006; GARCIA, 2009; CALDERANO, 2010; SORDI e LUDKE, *ibid*; SOARES, 2014; VILLAS BOAS e SOARES, 2016).

Por ser uma pesquisa de doutorado, há a exigência de que venha acompanhada pelo ineditismo científico, um fator primordial para conferir originalidade à proposição do objeto de estudo da questão norteadora, da tese defendida e dos objetivos a serem alcançados em seu processo de desenvolvimento. Para tanto, a fim de poder melhor defini-los, percebi a necessidade de realizar um levantamento da produção teórica produzida sobre avaliação em seus três níveis e a formação de professores – atento-me à análise das tendências e dos dilemas que têm predominado nas investigações já conduzidas. Desse modo, conhecendo a essência dos trabalhos já realizados, terei condições de agregar novos elementos e justificar a pertinência desta pesquisa.

A organização da revisão bibliográfica se deu em três momentos principais, sendo que em um deles a catalogação se voltou para a análise de artigos publicados na base de dados Scientific Electronic Library On-line (SciELO); na Revista Educação e Sociedade; na Revista Estudos em Avaliação Educacional; e na Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica (RBEPT). Em seguida, realizei consultas no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), cuja finalidade está em integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e de dissertações existentes no país, além de disponibilizar o acesso a um catálogo nacional que contém o texto integral dessas produções acadêmicas. Posteriormente, no terceiro momento, foram investigados os trabalhos científicos apresentados nos grupos de trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE).

Para a realização do levantamento bibliográfico, delimito o período de tempo entre 2009, uma vez que os IFs foram criados no dia 29 de dezembro de 2008, e 2015, tendo em vista que o trabalho de campo teria início no ano de 2016, e, nesse sentido, era preciso ter o objeto de estudo definido. Entretanto, essa etapa da pesquisa passou por um processo de atualização, e a busca por trabalhos científicos que contemplassem o objeto investigado foi estendida até o ano de 2017. Não foi uma tarefa fácil, pelo contrário, demandou muito esforço e atenção. Foram utilizadas como palavras-chave nesse processo de busca: formação de professores; avaliação em seus três níveis; e Instituto Federal. Observei que era preciso ter o cuidado de utilizar algumas alternativas de modo a não prejudicar essa etapa da pesquisa, pois à medida que os descritores mudavam, a quantidade de trabalhos acessados também alterava. Assim sendo, passei também a levar em consideração: curso de licenciatura; IF; avaliação e avaliação educacional como forma de ampliar a possibilidade de acesso aos trabalhos científicos.

Durante o processo de rastreamento dos artigos publicados no Scielo e nas revistas brasileiras de Educação Profissional e Tecnológica, Educação e Sociedade e Estudos em Avaliação Educacional, pude observar a inexistência de trabalhos que promovessem o diálogo entre a formação de professores e a avaliação no contexto do IF. Ao tomar como base o quantitativo de artigos publicados pelas duas últimas revistas no período utilizado como referência, identifiquei apenas uma produção científica cujo contexto fosse o Instituto Federal. Entretanto, a temática não correspondeu aos campos conceituais utilizados no processo de levantamento desta pesquisa.

Em relação ao Scielo e à RBEPT, no total, foram levantados oito trabalhos, dos quais em apenas um a avaliação foi abordada de forma evidente, porém sem relação com a formação de professores. Em outros dois artigos, aos quais tive acesso, identifiquei ambas as temáticas, no entanto não estavam relacionadas de forma direta. Tal observação aconteceu com base numa leitura mais atenta, uma vez que não estava claro no título, no resumo nem nas palavras-chave utilizadas que esses campos conceituais seriam abordados de algum modo. Em um dos trabalhos científicos, a *Formação docente: reflexão e didática por um ensino de química atrativo*, Alves et. al. (2012) propõem como objetivo a análise da importância da reflexão e dos saberes didáticos para a formação dos licenciandos em química, tendo como foco um ensino atrativo que seja capaz de produzir conhecimento.

De acordo com os autores, os resultados revelam que a relação entre a reflexão e os saberes didáticos oportunizam ao estudante desse curso experiências indispensáveis à construção individual de conhecimento. Além disso, a pesquisa realizada permitiu aos professores em formação inicial o reconhecimento de que a avaliação influencia a prática docente incidindo diretamente sobre o ensino. No entanto, cumpre ressaltar que essa temática é tratada de forma mais genérica, sem apresentar maiores aprofundamentos e nexos com o campo conceitual de formação de professores. Ao contrário, aparece de forma tímida e em um único momento na produção do artigo.

O outro trabalho científico ao qual me referi anteriormente é intitulado *Relato de experiências pedagógicas de ensino e aprendizagem na modalidade de educação a distância no curso de licenciatura em Letras/Espanhol do IFRN*, em que o objetivo é apresentar experiências vivenciadas em uma turma do 5º semestre na disciplina Organização e Gestão da Educação Brasileira. Apesar de a avaliação não ser a questão central do trabalho, Sena (2012) destaca que o modo ela como é conduzida traz implicações para o funcionamento de toda a prática educativa. Todavia, deve ser salientado que nesse trabalho a temática é abordada dentro de uma visão mais instrumentalizadora, uma vez que se volta para a referência aos meios

utilizados por docentes do curso para avaliar os estudantes em formação, sem levar em consideração discussões mais profícuas e amplas sobre essa importante categoria da organização do trabalho pedagógico com os futuros professores de escolas da Educação Básica.

Dando prosseguimento ao levantamento das produções bibliográficas, iniciei a segunda fase com a busca por teses e dissertações catalogadas no banco de dados da CAPES. A situação encontrada não foi diferente. Novamente, deparei-me com pesquisas conduzidas nos Institutos Federais, com desencontro entre as temáticas formação de professores e avaliação. Dos três trabalhos levantados, dois consideraram a avaliação institucional, porém a temática foi abordada de forma genérica na Educação Profissional e Tecnológica; e um considerou a autoavaliação como instrumento de gestão na Educação Superior no contexto da Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia, que é o caso de Menezes (2012).

O objetivo da pesquisa foi analisar a apropriação pela gestão dos resultados da autoavaliação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás no período de 2006/2008, com ênfase no uso de recomendações da Comissão Própria de Avaliação. Por um lado, a autora constatou que os resultados contribuíram para o alinhamento das ações da instituição com aquelas exigidas pelo Ministério da Educação nos processos de reconhecimento de cursos. Por outro, os gestores ou ignoravam o relatório, ou tinham dificuldade em aplicar as recomendações feitas pela CPA, o que denotou falta de clareza no que diz respeito ao processo de avaliação instituído e ao uso da autoavaliação como estratégia da gestão para tomada de decisão.

No banco de dados da BDTD, ao todo, encontrei sete pesquisas, três de doutorado e quatro de mestrado, que tratavam da formação inicial de professores em cursos de licenciatura nos IFs e que consideravam pelo menos um dos níveis da avaliação. Todas tinham em evidência, ou no título, ou no resumo, a formação de professores no contexto do Instituto Federal, o que não aconteceu com a temática avaliação. Para identificá-la e compreender qual nível era abordado, e de que forma, foi preciso fazer uma leitura minuciosa, uma vez que, de modo geral, os estudos estabeleciam relação indireta entre esses dois campos conceituais.

Dessas sete pesquisas levantadas, cinco fizeram menção à avaliação em larga escala ao longo do trabalho escrito e, dessas, duas levaram em consideração a articulação com a avaliação institucional. Observei que os vínculos estabelecidos com a formação de professores eram mais tomando como referência o reconhecimento do curso de licenciatura por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), sem levar em consideração os impactos da inserção da temática avaliação educacional no processo formativo dos futuros professores. As outras duas pesquisas analisadas, por outro lado, abordaram a avaliação da

aprendizagem de forma articulada com a formação de professores, sendo ambas destacadas a seguir.

Arantes (2013), em sua pesquisa de mestrado intitulada *Formação de professores nas licenciaturas do Instituto Federal Goiano: políticas, currículos e docentes*, analisou o processo formativo de docentes nas licenciaturas desse IF com base nas políticas, nos currículos e nos formadores que compõem os cursos. Referenciado nas matrizes curriculares e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de licenciatura em Matemática, Ciências Biológicas e Química dos cinco *campi* em funcionamento à época de realização de sua pesquisa, observou que, de algum modo, a formação de professores não privilegiava assuntos relacionados à profissão docente, dentre eles a avaliação da aprendizagem. Todavia, o autor ressaltou que apenas o *campus* Urutaí abordava a temática no processo constitutivo do futuro professor. Apesar de não se apresentar como uma disciplina de cunho especificamente teórico, mas como uma oficina de prática pedagógica, cujo nome era “avaliação do desempenho escolar”, o autor já considerava como um avanço.

Em outra pesquisa de mestrado, a avaliação apresentou-se articulada diretamente com a formação de professores. Gonzaga (2016) concentrou-se em analisar as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores do curso de licenciatura em Matemática do Instituto Federal da Paraíba, *campus* Cajazeiras, e as influências em suas práticas avaliativas. Dentre algumas das conclusões apresentadas, estão: a) a necessidade de desenvolvimento de um trabalho de formação continuada acerca da avaliação da aprendizagem com os professores atuantes no curso, com o objetivo de implementar mudanças nas práticas desenvolvidas, junto aos alunos da licenciatura em Matemática; b) a constatação de que, apesar de os professores sinalizarem a intenção de realizar práticas de avaliação contínua, numa perspectiva formativa, ainda é muito forte a herança da avaliação vinculada à ideia de aplicação de testes, de mensuração; e c) a importância de uma reformulação do PPC com vistas a debates sobre as disciplinas que o compõem, vislumbrando discussões sobre elas e, conseqüentemente, a forma como são trabalhadas e avaliadas no contexto do curso.

Dando prosseguimento à revisão bibliográfica, iniciei a terceira e última fase: a análise das produções científicas da ANPEd e ENDIPE. Entretanto, não obtive êxito no processo de busca, o que me leva a ressaltar, novamente, a dificuldade em encontrar trabalhos científicos que abordem a avaliação educacional na formação de professores no contexto dos Institutos Federais. De modo geral, portanto, as três etapas da pesquisa me permitiram evidenciar que existe ainda um número muito tímido de produções teóricas que levem em consideração o diálogo entre o processo formativo de docentes e a avaliação em cursos de licenciatura. Percebi

também um número escasso de artigos científicos, de teses ou de dissertações concentradas na aprendizagem da avaliação na formação de professores em cursos de licenciatura dos IFs, sendo praticamente inexistente quando considero seus três níveis.

Além disso, observei uma quantidade maior de pesquisas que se dedicaram à discussão de aspectos referentes à implementação e políticas de implantação de cursos de licenciatura nos Institutos Federais, em sua maioria, na visão de gestores e docentes. Em razão da falta de tradição dos IFs com cursos de formação de professores e dos esforços empreendidos para atender à legislação em relação a esse tipo de oferta, torna-se emergencial que essa discussão também extrapole a dimensão política e invada a materialidade das práticas pedagógicas na sala de aula da Educação Superior. Afinal de contas, os Institutos Federais estão formando futuros professores para atuarem na Educação Básica e Profissional. É preciso considerar o que os estudantes têm a dizer. Eles precisam ser ouvidos.

Assim sendo, com base no levantamento bibliográfico realizado, nas considerações elaboradas e nas experiências significativas que vivenciei ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional, elegi como objeto de estudo desta pesquisa *A aprendizagem da avaliação em seus três níveis em um curso de licenciatura no contexto de um Instituto Federal: desafios e possibilidades*. Dessa forma, reafirmo o entendimento de que a ampliação do campo da avaliação para além de aspectos referentes à aprendizagem em sala de aula pode trazer influências diretas para o processo formativo do futuro profissional da educação no exercício da docência no espaço escolar.

Alguns autores sinalizam a importância da ampliação do campo avaliativo para que seja construída uma perspectiva mais sociológica da avaliação em cursos de formação inicial de professores (PEREIRA e MENDES, 2004; PEREIRA, 2006; MENDES, 2006). Eles alertam para a necessidade de se transcender a superficialidade com que a discussão sobre avaliação acontece, sem restringi-la apenas ao âmbito das aprendizagens. Sordi e Ludke (2009) complementam essa ideia e explicam que, frente aos processos de avaliação externa cada vez mais presentes nas políticas educacionais, faz-se imprescindível que os cursos de formação inicial de professores levem em conta discussões mais profícuas sobre a avaliação em seus três níveis e proporcionem aos seus estudantes experiências avaliativas que assistam a sua aprendizagem.

Nesse sentido, segundo Otranto (2015), tomando como referência a institucionalidade dos IFs como um novo *locus* de formação de professores no Brasil e dada a quantidade exígua de trabalhos científicos sobre o assunto, o que foi corroborado pela revisão de artigos, de dissertações e de teses, surge a questão central que norteia este estudo: que aprendizagens e

práticas de avaliação em seus três níveis estão presentes em uma turma de um curso de licenciatura no contexto de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia? Para tanto, levei em consideração como as experiências vivenciadas no processo formativo se refletem nas significações<sup>1</sup> elaboradas sobre avaliação educacional pelos estudantes, futuros professores da Educação Básica.

Como ponto de partida, tomei por base as seguintes indagações: 1) qual o entendimento sobre a avaliação em seus três níveis no IF investigado?; 2) qual o tratamento dado à avaliação educacional no curso pesquisado?; 3) quais as significações elaboradas sobre avaliação em seus três níveis pela coordenadora do curso, pelos professores e estudantes da turma investigada?; 4) quais as experiências de avaliação em seus três níveis vivenciadas por estudantes dessa turma?; 5) como se dá o processo avaliativo desenvolvido na turma envolvida na pesquisa?; 6) há articulação entre os saberes construídos sobre avaliação pelos estudantes na turma envolvida com as experiências avaliativas por eles vivenciadas na disciplina? Como?

Cumprir justificar que a opção por investigar apenas uma turma de um único curso de licenciatura de um Instituto Federal aconteceu com base na percepção de André (2005), que entende que não é um grande número de participantes, e acrescento cursos, que traz qualidade aos dados e às informações produzidas, mas a flexibilidade do pesquisador, a compreensão do objeto estudado e as suas relações estabelecidas com o tema. Além disso, entendo que o sujeito é individual e, ao mesmo tempo, histórico e social. Portanto, a turma de licenciatura considerada nesta pesquisa, ao expressar suas opiniões sobre aprendizagem e prática da avaliação em seus três níveis, revela não somente a própria voz, mas também a de seus pares. (GOMES, 2012; SANTOS, 2017). Isso acontece porque os estudantes pertencem a um mesmo curso de formação de professores, cuja organização curricular é a mesma e, nesse sentido, a cultura escolar que os constitui, e é por eles constituída, não difere.

Ademais, parto do princípio de que “a obviedade não coincide com a perspicuidade e a clareza da coisa em si; ou melhor, ela é a falta de clareza da representação da coisa” (KOSIK, 1976, p. 27). Nesse sentido, ao investigar uma turma, tive maiores condições de mergulhar no campo e envidar esforços para conhecer a realidade concreta dentro da qual o objeto em estudo encontrava-se inserido, de ir além do óbvio e poder investigar a fundo meus questionamentos e a superficialidade das informações levantadas, uma vez que meu contato com os participantes foi maior e mais constante. Essa ideia foi também sustentada na realização do levantamento bibliográfico, pois, até onde minha análise das produções teóricas alcançou, observei que não

---

<sup>1</sup> Este tema será abordado mais à frente.

houve a intenção de os pesquisadores aprofundarem as informações reunidas durante o desenvolvimento de suas pesquisas, por meio do uso de outros instrumentos e de procedimentos metodológicos que pudessem complementar e ampliar a possibilidade de apreensão do objeto em estudo, e, assim, trazer contribuições enriquecedoras ao movimento analítico dos dados.

Outro fator que corroborou diz respeito à configuração do campo da avaliação, elemento constitutivo do objeto de estudo desta investigação, caracterizado como bastante complexo, polissêmico e plurirreferencial (DIAS SOBRINHO, 2002; DALBEN, 2006). Os processos avaliativos exigem análises que levem em consideração a dimensão sociohistórica para o entendimento de seus sentidos e significados sociais. Portanto, a investigação do objeto de estudo permitiu minha imersão no campo de pesquisa, propiciou o aprofundamento das informações levantadas e a apreensão do dinamismo e complexidade inerentes a ele.

É importante ressaltar que o fato de ter considerado uma turma de um curso de licenciatura para o desenvolvimento da pesquisa não significa que os esforços empenhados para compreender o objeto em estudo e responder ao problema de pesquisa tenham se restringido ao espaço da sala de aula e ignorado sua inserção no curso, de modo geral. Freitas (1995, p. 99) esclarece muito bem que “a escola não é uma ilha na sociedade. Não está totalmente determinada por ela, mas não está totalmente livre dela”. Nesse sentido, com a finalidade de não negligenciar o conhecimento do objeto em sua essência, mas de reconhecê-lo em sua totalidade, oferecendo-lhe sentido e significado, foram considerados diferentes sujeitos sociais (gestores, professores e estudantes) e o contexto macro em que o objeto de estudo se encontra inserido: o IF ao qual o curso de licenciatura pesquisado pertence e a sociedade capitalista.

Em outras palavras, a turma não foi tomada como uma “porção de terra”, uma ilha social cercada de um mar de sociedade. Ao contrário, considerei o objeto de estudo em movimento dialético com o curso e a Instituição a qual pertence e a sociedade que o engendra. Mas que curso pesquisar diante do mar infinito de possibilidades? Com base nessas problematizações, a seguir apresento a definição do curso de licenciatura no qual ocorreu a pesquisa, assim como os objetivos e a tese defendida.

### **1.1 O curso de licenciatura investigado e os objetivos norteadores da pesquisa**

Para fazer um levantamento dos cursos de licenciatura oferecidos pelos Institutos Federais no Brasil, utilizei a base de dados oficial e única de informações relativas às Instituições de Educação Superior (IES) e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino

do Ministério da Educação, o e-MEC. A busca iniciou-se pela lista das 38 unidades distribuídas por todo o país até o início de 2016. O estabelecimento desse limite aconteceu em razão da necessidade de definir o curso de licenciatura a ser pesquisado para, então, iniciar o trabalho de campo.

No sistema, quando aparecia o IF a ser analisado, se verificava os cursos de graduação que constavam como sendo oferecidos e se observava também se o grau era licenciatura ou tecnológico. Caso se tratasse de um curso de formação de professores, era analisado em qual Instituto Federal seria realizada sua oferta e quantos *campi* o ofereciam. Dessa forma, com base na sistematização dos dados levantados, tive condições de elaborar um quadro e um gráfico com a finalidade de revelar a situação dos cursos de licenciatura oferecidos pelos IFs, bem como facilitar a compreensão e a visualização das informações destacadas.

Vale esclarecer que o quadro foi construído com base na relação existente entre o curso de formação de professores, quantos Institutos Federais cadastrados no e-MEC o ofereciam e qual a sua quantidade de oferta, considerando que podem existir diferentes modalidades, presencial ou EaD. O gráfico, por sua vez, foi elaborado com base nas áreas de conhecimento estabelecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Em razão de as nomenclaturas de alguns cursos não serem contempladas pelo Quadro<sup>2</sup> disponibilizado pela agência de fomento, tive o cuidado de pesquisar o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) no site do IF, ao qual pertenciam, e analisar, a partir das suas características, as afinidades com as áreas de conhecimentos da Capes para, assim, poder classificá-los.

---

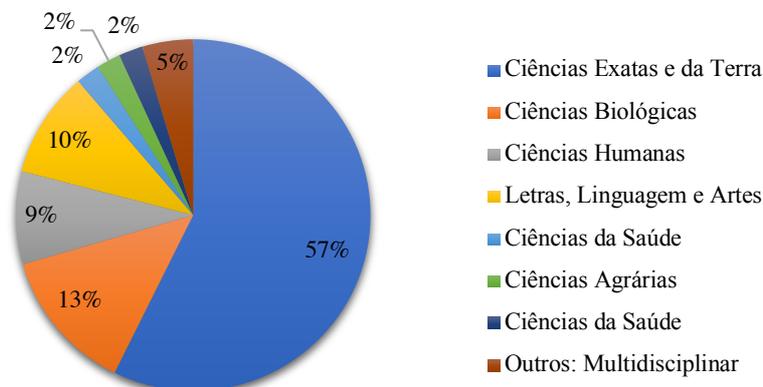
<sup>2</sup> Essa informação foi coletada no site da Capes. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2016.

**Quadro 1** – Relação dos Cursos de Licenciatura Oferecidos nos IFs até Início de 2016

<b>Curso</b>	<b>Quantidade de IFs que oferecem</b>	<b>Quantidade de cursos oferecidos</b>
Artes Cênicas	2	2
Artes Visuais	3	3
Biologia	5	6
Ciências Agrárias	3	5
Ciências Agrícolas	4	4
Ciências: Biologia e Química	1	1
Ciências: Biologia, Física e Química	3	4
Ciências Biológicas	20	48
Ciências da Natureza	2	4
Ciências da Natureza e Matemática	1	1
Ciências da Natureza – Química	1	1
Ciências Sociais	2	4
Dança	2	3
Educação Física	6	9
Educação Profissional Científica e Tecnológica	2	4
Física	30	61
Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional	1	1
Geografia	9	11
História	1	1
Informática/Computação	7	18
Interdisciplinar em Ciências Naturais	1	3
Interdisciplinar em Educação no Campo	1	1
Química	34	70
Letras	2	2
Letras/Espanhol	3	5
Letras/Português e Inglês	2	3
Letras/Português e Espanhol	3	3
Letras/Português	9	12
Letras/Português e Literaturas	1	1
Letras/Inglês	1	1
Licenciatura Plena em Matérias Específicas do Ensino Médio	1	2
Licenciatura Intercultural Indígena	1	1
Matemática	30	86
Música	4	4
Pedagogia	6	14
Programa Especial de Formação de Professores para os Componentes Curriculares da Educação Profissional	1	2
Teatro	1	1
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>406</b>

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora com base em dados do e-MEC<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Dados compilados a partir de informações fornecidas no site do e-MEC. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2016.

**Gráfico 1 – Cursos de Licenciatura**

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora com base em dados do e-MEC.

Pode-se verificar que os cursos de licenciatura oferecidos variam entre formação específica em disciplinas da Educação Básica, formação para Educação Profissional, formação em pedagogia e formação mais genérica, em que se encaixam os programas especiais de formação pedagógica, considerados como licenciaturas no sistema e-MEC (LIMA, F., 2013). Das diversas opções de formação docente, bem como a quantidade de oferta distribuída pelas 38 unidades dos Institutos Federais pelo país, pode-se verificar que os dados demonstram a alta predominância dos cursos na área das ciências exatas e da terra e biológicas, correspondendo a 70% em relação as outras áreas de conhecimento, que, somadas, equivalem a 30%. Essa preferência de oferta também foi observada por outros pesquisadores que têm se dedicado a analisar os cursos de formação de professores ofertados pelos Institutos Federais no Brasil (LIMA, F., 2012; ASSIS, 2013, ARAÚJO, 2016).

Uma das razões para essa situação pode ser encontrada na Lei nº 11.892, conhecida como a lei de “criação dos IFs”. Seu art. 7º, inciso VI, aponta que os cursos de licenciatura e os programas especiais de formação pedagógica com vistas ao processo formativo de professores para a Educação Básica devem, sobretudo, estar voltados para as áreas de Ciências e Matemática. Entretanto, ao mesmo tempo em que são demonstrados preocupação e comprometimento dos Institutos Federais com tais disciplinas, é possível observar que não há a exclusão da possibilidade de ampliação de oferta dos cursos de licenciatura.

Em um documento elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), intitulado *Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*, reforça-se a ideia de que apesar de a

natureza dos IFs remeter à oferta de licenciaturas voltadas para a área das ciências da natureza, isso não significa um engessamento. O fundamental é que seja assegurado o atendimento das instituições às demandas sociais locais, com ênfase na garantia da qualidade do ensino necessária à região (BRASIL, s/d, p. 2).

Tal fato pode ser observado na representatividade que cursos de outras áreas de conhecimento conquistaram nos espaços da Rede Federal, conforme Gráfico 1, de modo a contemplar as demandas sociais, econômicas e culturais diversificadas e, assim, cumprir com a responsabilidade de formar professores para atuarem na Educação Básica e Profissional<sup>4</sup>. Contudo, com base na revisão bibliográfica realizada na seção anterior e, levando em consideração o objeto de estudo desta pesquisa, observei que o foco das produções científicas levantadas prioriza ainda os cursos de formação de professores em Biologia, Física, Química e Matemática.

Nesse sentido, tendo em vista a necessidade de realizar atividades investigativas que levem em consideração cursos de outras áreas de conhecimento, decidi eleger o de Letras, Linguística e Artes, assim denominado pela CAPES, para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que, para além do atendimento à política de formar professores prioritariamente para as áreas de Ciências e Matemática, é uma das que apresenta maior concentração de licenciatura nos Institutos Federais. Trata-se de uma realidade materializada que não pode ser ignorada, pois os cursos abarcados encontram-se em funcionamento e também precisam ser pesquisados.

Existe uma variedade de cursos dessa área que são oferecidos pelos IFs, como, por exemplo, Artes Cênicas/Teatro, Artes Visuais, Dança, Letras e Música, conforme Tabela 1. Todavia, optei por escolher Letras, pois é o que apresenta maior concentração de oferta: uma quantidade de 27 cursos oferecidos de um total de quarenta, o que equivale a 67,5%. É preciso esclarecer que esse curso tem suas subdivisões e como possibilidades existentes nos Institutos Federais, a partir do levantamento realizado no e-MEC, deparei-me com: Letras/Português, Letras/Línguas Estrangeiras Modernas (Espanhol, Inglês) e Letras/ Português e Inglês ou Espanhol.

Paralelamente a essa análise quantitativa em direção à escolha do curso de licenciatura para a realização desta pesquisa, refleti sobre a escassez de produções teóricas que considerem a avaliação educacional na formação de professores no contexto dos Institutos Federais e recorri a teses, dissertações e artigos científicos já produzidos sobre essa temática em outros contextos. A ideia estava em decidir por um curso e apresentar justificativas que não fossem apenas

---

<sup>4</sup> Assim é previsto pela Lei nº 11.892/2008, em seu art. 7º, inciso VI, alínea b.

sustentadas por dados numéricos relacionados a sua oferta no contexto dos IFs. Por se tratar de uma pesquisa de doutorado, percebi a necessidade de lapidar o objeto de estudo cada vez mais, de modo a conferir originalidade a esta investigação.

Até onde minhas leituras conseguiram alcançar, observei que o curso de Letras/Português vem sendo pesquisado recorrentemente em investigações que se voltam para análises do impacto que o processo formativo traz à ampliação da concepção avaliativa (CHAVES, 2003; VIEIRA, 2006; MOURA, 2007; NEVES, 2007; GATTI e BARRETO, 2009; GATTI, 2010; BARBOSA, 2011; SOARES, 2014). Em decorrência dessa constatação, decidi pesquisar as aprendizagens e as práticas de avaliação em seus três níveis em um curso de licenciatura em Letras/Espanhol por ser o segundo da grande área de conhecimento Letras, Linguística e Artes, com maior representatividade: ofertado por três unidades dos Institutos Federais e com a quantidade equivalente a cinco cursos no total.

Além disso, por não ser tradicionalmente oferecido pela Rede Federal e ter ganhado espaço nos Institutos Federais, justifica-se a necessidade de desenvolvimento de pesquisas que se dedicam à formação de professores de Letras/Espanhol nesse contexto, uma vez que podem trazer contribuições para a consolidação de cursos de licenciatura nessa área. Antes da criação dos IFs, havia a oferta de dois cursos em duas unidades distintas, aprovados no ano de 2006 com base nos respectivos estatutos dos antigos Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN) e de Roraima (CEFET-RR), o que ampliou o debate interno entre os saberes das ciências exatas, industriais e humanas (JÚNIOR, 2013). Com a criação dos Institutos Federais, a oferta do curso de Letras/Espanhol dobrou, até mesmo na modalidade a distância, estando o de língua estrangeira moderna (LEM) em maior crescimento<sup>5</sup>, pois o Letras/Inglês é oferecido por uma única unidade e em apenas um *campus* do Instituto Federal.

O curso de Letras/Espanhol também foi escolhido para a realização desta pesquisa por formar professores que atuam na Educação Básica e Profissional. Quando essa decisão foi tomada, no início de 2016, estava em vigência a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005a, que dispunha sobre o ensino da língua espanhola no currículo do Ensino Médio, tornando obrigatória sua oferta e facultativa a matrícula do aluno. Dessa forma, demandava-se formação inicial de professores para o ensino do Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) nas redes de ensino do Brasil. Todavia, cumpre ressaltar que, no período de realização do trabalho de campo desta investigação, evidenciou-se o debate em torno da Reforma do Ensino Médio, assim como

---

<sup>5</sup> Tomei como referência em consideração os cursos com habilitação única, pois entendo que existem especificidades a serem tratadas caso considerasse cursos com dupla habilitação e não é esse o objetivo da pesquisa.

da legislação supracitada. Com a sua revogação pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que também trouxe algumas alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o espanhol deixou de ser obrigatório e foi sinalizado como língua estrangeira a ser preferencialmente ofertada pelos sistemas de ensino, caso fosse necessário. Apesar dessa mudança ter ocorrido, acredito que a prioridade dada à língua espanhola em relação às outras estrangeiras modernas na legislação pode indicar, de alguma forma, demanda por formação inicial de professores de E/LE, ainda que em contexto diferente da Lei nº 11.161/2005, a antiga “lei do espanhol”.

Essa mudança não trouxe impactos quanto à escolha do curso de Letras/Espanhol para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que, em primeiro lugar, a alteração no currículo das escolas regulares acontecerá gradativamente, não afetando a atual oferta de curso de Letras/Espanhol no IF investigado. Ademais, a decisão por qual pesquisar também se respalda por diferentes razões. Outro motivo que também fundamentou a escolha por esse curso foi porque os conhecimentos específicos dessa área são importantes na composição do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)<sup>6</sup>, uma prova em larga escala realizada no Brasil, que tem por objetivo avaliar o desempenho escolar ao final da escolaridade básica, sendo utilizada, por exemplo, como mecanismo de acesso à Educação Superior, tanto em programas do Ministério da Educação – Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e Programa Universidade para Todos (Prouni), quanto em processos de permanência – Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

Além dessas justificativas, a decisão pelo curso de Letras/Espanhol também foi corroborada por reflexões que venho fazendo desde o início do doutorado sobre a formação do professor de línguas estrangeiras para desenvolver os três níveis da avaliação e com eles conviver na Educação Básica. Os artigos científicos, as teses e as dissertações que tive a oportunidade de ler e que tratam da temática avaliação inserida em processos formativos normalmente priorizam esse estudo no nível da aprendizagem (ROLIM, 2004; BELAM, 2004; BARATA, 2006; PORTO e MICCOLI, 2007; PILETTI, 2008; ZOCARATTO, 2010; NEYRA; 2014). Não consegui encontrar produções teóricas que considerassem os níveis institucional e em larga escala, nem a articulação entre eles nos cursos de licenciaturas em Letras/LEM.

Assim sendo, com o intuito de enriquecer o levantamento bibliográfico realizado na seção anterior e sustentar as considerações já elaboradas, busquei trabalhos científicos que tomassem por base o contexto dos Institutos Federais e tivessem sido publicados em eventos

---

<sup>6</sup> O estudante do Ensino Médio, no ato da inscrição do Enem, escolhe a opção de língua estrangeira moderna (inglês ou espanhol), conforme a matriz de referência disponibilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

voltados especificamente para professores de língua estrangeira. Para tanto, foram analisadas as produções do Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA) e do Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL). A escolha se deu em razão de serem importantes meios de divulgação de pesquisas realizados na área de ensino e aprendizagens de línguas e de formação de professores de LE.

Dos trabalhos analisados, foram encontrados apenas quatro no âmbito dos cursos de licenciatura em Letras/Espanhol dos Institutos Federais, sendo que em nenhum deles a avaliação educacional foi abordada na formação de professores. Ademais, novamente não identifiquei o desenvolvimento de pesquisas que levassem em consideração a participação dos estudantes, futuros professores da Educação Básica e Profissional. Isso reitera a necessidade de saber com profundidade o que eles têm a dizer sobre a avaliação da aprendizagem, institucional e em larga escala, uma vez que conviverão com esses níveis do campo avaliativo no exercício da sua profissão.

Nesse sentido, dada a escassez de produções científicas que considerem a categoria avaliação educacional na formação inicial de professores de línguas estrangeiras modernas e por entender que a pesquisa pode trazer enriquecimento e contribuições valiosas ao contexto de investigação, apresento os seguintes objetivos deste estudo.

Geral:

- Analisar as aprendizagens e as práticas de avaliação em seus três níveis presentes em uma turma do curso de Letras/Espanhol de um Instituto Federal e as implicações para o processo formativo desses futuros professores.

Específicos:

Analisar:

- O entendimento sobre a avaliação em seus três níveis no IF investigado;
- O tratamento dado à avaliação educacional no curso de Letras/Espanhol pesquisado;
- As significações elaboradas sobre avaliação em seus três níveis pela coordenadora do curso, pelos professores e estudantes da turma investigada;
- As experiências de avaliação, em seus três níveis, vivenciadas por estudantes da turma;
- O processo avaliativo desenvolvido na turma envolvida na pesquisa;

- Se e como se articulam os saberes construídos sobre avaliação pelos estudantes, na turma envolvida, com as experiências avaliativas por eles vivenciadas na disciplina.

Levando em conta o contexto investigado, defendo a tese de que a aprendizagem da avaliação em seus três níveis pode ampliar a visão do campo avaliativo dos professores em formação inicial, o que requer que ela ocupe lugar de destaque na organização do trabalho pedagógico dos cursos de licenciatura. A avaliação está presente em todas as atividades, formais e informais, tanto em sala de aula, quanto no curso como um todo. Portanto, sua aprendizagem não pode se encerrar apenas em conteúdos teóricos estudados, uma vez que advém, em sua maior parte, das vivências dos estudantes em formação.

Além disso, em razão da centralidade que a avaliação educacional adquiriu no cenário político e educacional, urge que o ensino sobre esta categoria em cursos de licenciatura, extrapole as aprendizagens em sala de aula e incorpore também os fatores contextuais intra e extraescolares, bem como a articulação entre eles; favorecendo reflexões aprofundadas e a diversificação de experiências avaliativas que, posteriormente, possam ser incorporadas na prática profissional. Nesse sentido, a amplitude ou a limitação da visão da avaliação pode levar o futuro professor a se mobilizar a serviço de alternativas mais democráticas de educação ou reforçar uma realidade social seletiva e excludente, pois o que o profissional aprende e vivencia sobre avaliação nos espaços formativos é levado para sua atuação em escolas de Educação Básica.

É importante, pois, que o estudante construa um entendimento crítico capaz de fazer com que supere o estreitamento da análise da avaliação e tenha condições de discutir os resultados obtidos nos diferentes níveis da avaliação – redirecionando a organização do seu trabalho pedagógico, em sala de aula e em toda a escola. Nesse processo de construção, é necessário também que os formadores de professores aprendam a reconhecer e a disponibilizar seus saberes com a finalidade de produzir sentidos novos à avaliação, de problematizar a realidade social e escolar e de proporcionar ao estudante em formação experiências avaliativas sejam possibilidades em seu futuro exercício profissional. Obviamente que os formadores de professores não são os únicos sujeitos sociais responsáveis por fazer isso, mas possuem função estratégica para mobilizar e circular esses saberes.

Com base nessas considerações, os IFs, ao se comprometerem em fornecer uma base sólida para formação de professores para Educação Básica e Profissional dentro de uma perspectiva que focaliza a integração, o diálogo, a inclusão social e a emancipação do homem

(BRASIL, s/d), precisam refletir de modo apurado sobre a condição que a aprendizagem de avaliação em seus três níveis ocupa no âmbito nos cursos de licenciatura. A criação desses cursos é uma realidade recente e que vem crescendo gradativamente, introduzindo desafios à formação docente.

É importante ressaltar que o fato de o objeto de estudo desta pesquisa se voltar para uma análise mais aprofundada dos saberes sobre avaliação em seus três níveis construídos por professores em formação inicial de uma turma de um curso de Letras/Espanhol não limita, de forma alguma, a apreensão do objeto investigado em sua essência. Compreendo que o homem é, ao mesmo tempo, único, singular e histórico, ou seja, constituído em uma relação dialética com o social e a história. Esse homem, ao produzir sua forma de existência, revela, em todas as suas expressões, a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção. Ao mesmo tempo, ele é também capaz de desvelar sua singularidade e seus sentidos subjetivos. Assim, a sua constituição acontece “pela compreensão de como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade” (VYGOSTSKY, 2001, p. 10).

Dessa forma, segundo Tchalekian (2013), isso quer dizer que, ao optar por envolver na pesquisa apenas uma turma do curso de Letras/Espanhol, tive a intenção de refletir teoricamente sobre o aprofundamento de questionamentos e a complementação de informações que explicitem processos considerados ao mesmo tempo particulares, pois dizem respeito a uma turma desse curso, mas também reveladores da totalidade, situação de muitos outros estudantes. Os discentes da turma investigada, por fazerem parte da mesma cultura escolar dos seus pares do curso de licenciatura podem, também, estando imersos e fazendo parte de uma mesma realidade coletiva, constituir e representar a voz dos seus colegas.

Assim “o singular e o plural estão imbricados um no outro, não se confundem, mas não existem isoladamente, por isso não são apreendidos separadamente” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 302). Isso significa que o singular expressa dimensões do todo que o constitui do mesmo modo que o todo articula dialeticamente as singularidades a partir das quais se reproduz. Portanto, esta pesquisa buscou apreender o objeto investigativo com base nas interações mediadas socialmente com contexto micro, ou seja, levando em consideração a inserção da turma investigada em um universo maior que é o curso de Letras/Espanhol, e o contexto macro, o IF, de modo geral, além da sociedade capitalista. A intenção estava em desvelar o objeto em estudo, não de forma separada e isolada da sua dimensão histórico-social, mas sim em um movimento dialético, compreendendo a complexa teia de relações que fazem parte da sua constituição.

Com o objetivo de entender os princípios que iluminaram o caminho metodológico percorrido por este estudo, na busca por respostas aos objetivos propostos e nas informações que sustentassem a tese defendida, apresento a seguir considerações acerca do método utilizado.

## **1.2 O método de pesquisa escolhido: materialismo histórico-dialético**

O desenvolvimento da ciência e da pesquisa aconteceu em virtude de um processo constante e metódico do homem por explicações dos fatos ou compreensão da realidade. Nesse sentido, a pesquisa pode ser compreendida como um esforço durável de observações em que o pesquisador se engaja em um processo contínuo e exaustivo de reflexão, de análise e de síntese, na tentativa de buscar respostas, fazer descobertas e encontrar possibilidades, trazendo, assim, contribuições científicas para a produção de conhecimento. Assim, de acordo Chizzotti (2006), essa procura sistemática e rigorosa por informações pode ser entendida não como resultado de uma inteligência isolada em um tempo abstrato, mas sim como fruto de um processo histórico-social por meio de esforços coletivos e permanentes na construção das dimensões da vida humana.

A pesquisa pressupõe teorias, a visão de mundo do pesquisador e a sua concepção de realidade, o que contribui para nortear a atividade investigativa. Segundo o autor, o homem, os fenômenos e os acontecimentos da história se interrelacionam, sendo por meio de interações interpessoais e sociais que os significados surgem e a realidade é conhecida e construída. A visão que o pesquisador apresenta da realidade e de mundo está intimamente relacionada ao método adotado no desenvolvimento desta pesquisa, ou seja, aos caminhos trilhados para se chegar a determinados resultados e alcançar os objetivos propostos. Equivale à lente utilizada ao estabelecer articulações entre os elementos da investigação e, portanto, representa um conjunto de valores, de crenças e de atitudes que a acompanham em seu processo contínuo de reflexão crítica e interação dialógica com a realidade dentro da qual o estudo científico se encontra inserido.

O método não é abstrato, mas um “ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo” (GATTI, 2007, p. 44). Constitui um modo determinado de construção do conhecimento em um movimento de formação social, no qual a pesquisadora, por meio de sua relação com a natureza, constrói a teoria e a prática, o pensar e o atuar num processo cognitivo-transformador.

A escolha do método, compreendida como política e ética, além de estar vinculada ao impacto social no contexto institucional, aos resultados, à disseminação e à aplicação da

pesquisa, pressupõe também relação com o interesse, as intenções e as percepções que o pesquisador tem frente ao seu objeto de estudo, segundo Dias (2014). Assim, para analisar as aprendizagens e as práticas de avaliação em seus três níveis presentes em uma turma do curso de Letras/Espanhol de um Instituto Federal, o materialismo histórico-dialético (MHD) foi definido como o caminho metodológico a ser seguido. Procurei, por meio de uma investigação crítica, explicações coerentes e lógicas que pudessem desvelar as múltiplas determinações do objeto de estudo desta pesquisa em seu dinamismo e totalidade social, em meio a contradições, conflitos e conexões entre os diferentes elementos que caracterizam sua realidade concreta.

Envolver a avaliação em seus três níveis em um curso de formação de professores no desenvolvimento deste estudo não foi uma tarefa simples e fácil, pois além da densidade e da complexidade inerentes ao objeto de estudo, há também a dinamicidade própria do processo educativo. Ademais, segundo Soares (2014), o campo avaliativo e o processo formativo de docentes estão impregnados de posições ideológicas, políticas, sociais e culturais que constituem elementos determinantes de seus sentidos e significados sociais. Nesse sentido, ao analisar a complexidade desse contexto, para além de uma forma reducionista, levando em consideração a interpretação dos vários fatores que a determinam e são por ela determinados, reitero que o materialismo se mostrou como o método mais coerente com minha maneira de analisar e de apreender o real em sua totalidade.

Dessa forma, Netto (2011) explica que a pesquisa, viabilizada pelo MHD, proporciona ao pesquisador condições de reproduzir, no plano ideal, a essência do objeto que se propõe investigar e de construir conhecimento teórico partindo da sua aparência dentro de uma realidade concreta. Para o fenômeno investigado ser apreendido em sua essência, ele é, antes de tudo, resultado da construção das primeiras impressões e representações, ou seja, da formulação de ideias com base no contato inicial com o concreto-dado. No caso deste trabalho investigativo, ao adentrar o campo de pesquisa, construí impressões iniciais seguindo as práticas avaliativas e as falas observadas que, de alguma forma, revelavam possíveis significações e ideologias subjacentes ou ocultas inerentes ao objeto de estudo.

A realidade, entretanto, não é diretamente apreendida. Para assimilá-la, é necessário realizar a mediação do pensamento em um movimento de elevação do abstrato para o concreto, por meio de um processo de abstrações sucessivas, das mais simples as mais complexas. Nesse sentido, o todo precisa ser decomposto em partes, de forma que as ideias inicialmente elaboradas acerca do problema de pesquisa sejam dialogadas e confrontadas com teorias que tratam do mesmo objeto de estudo, ou seja, com base em um movimento de abstração do concreto-dado, elas passam a fazer parte de um processo de reflexão e de interpretação no

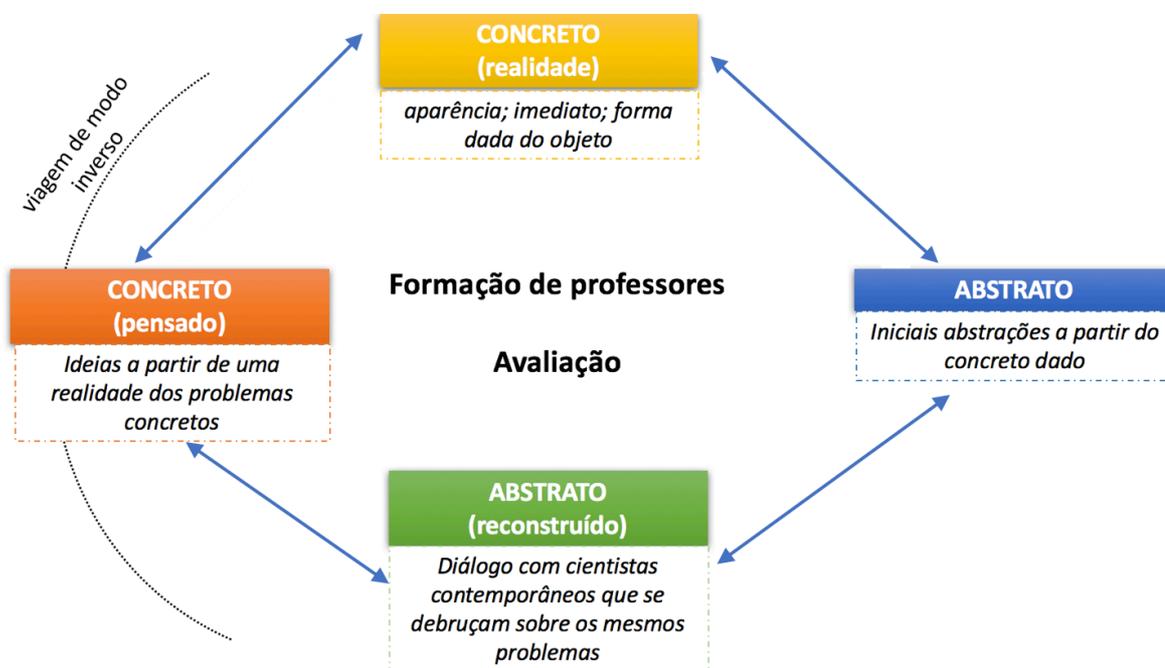
contexto das teorias. Assim sendo, revisitei as abstrações elaboradas inicialmente e engajei-me em um processo de articulação entre produções teóricas já construídas sobre avaliação em larga escala, institucional e para as aprendizagens<sup>7</sup>, e sobre formação inicial de professores na educação superior e no contexto dos Institutos Federais, para, em um movimento dialético, problematizar os dados empíricos levantados.

Em seguida, após a reconstrução das abstrações, as partes voltam a compor o todo de modo que as primeiras impressões cedem espaço para a construção de pensamentos mais complexos seguindo um fluxo cíclico de atividades reflexivas, sistemáticas e críticas. No caso desta pesquisa, o resultado foi o movimento real de defesa da tese de que a aprendizagem da avaliação em seus três níveis pode ampliar a visão do campo avaliativo de futuros professores, o que faz dela uma categoria capaz de trazer contribuições para a formação docente, desde que ocupe lugar de destaque na organização do trabalho pedagógico nas licenciaturas. Conforme Frigotto (2010), diante desse movimento, tem-se como ponto de chegada não mais as iniciais representações, agora reelaboradas e superadas, mas sim o concreto pensado, tal como apresentado por meio da figura abaixo:

---

<sup>7</sup> A expressão utilizada, que reflete a visão desta pesquisa, é avaliação para as aprendizagens, pois, conforme Villas Boas (2014), indica movimento, busca pelas aprendizagens, enquanto que a avaliação da aprendizagem se ocupa de um processo que já ocorreu. Ademais, Harlen (2006) explica que, no primeiro caso, além de ser usada na tomada de decisão que afeta o processo de ensino e aprendizagem em curto espaço de tempo, é equivalente à avaliação formativa, comprometida com as aprendizagens de todos os sujeitos educativos, o que, novamente, reitera o entendimento apresentado no desenvolvimento desta investigação.

**Figura 1 – Apreensão do Real (MHD)**



Fonte: Elaboração da própria autora.

A apreensão da realidade, portanto, pressupõe um movimento constante de ir e vir e, cada vez que se volta ao real concreto, isto é, que se faz a viagem de modo inverso, ao nos depararmos novamente com o objeto de estudo, estamos diante não de uma “representação caótica de um todo, mas de uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (MARX, 1978, p. 116). É por meio da teoria que o pesquisador é capaz de reproduzir em seu pensamento a estrutura e a dinâmica que constituem o objeto investigado. Dentro da perspectiva marxista, seu papel é ativo, pois, para apreender não só a aparência ou a forma dada ao objeto, mas sim a sua essência, ou seja, ele deve ter a capacidade de mobilizar o máximo de conhecimentos, criticá-los e revisá-los, levando em consideração o pressuposto de que seu processo de construção parte da realidade concreta, que é histórica, dinâmica e conflitiva.

Os fenômenos pertencem a uma realidade objetiva e refletem conceitos na mente humana, que estão em mudanças contínuas e ininterruptas. Nesse sentido, segundo Sanfelice (2008), a existência da dialética está condicionada ao movimento, e só há movimento se houver processo histórico. A realidade compreendida sob o prisma materialista traz um conjunto de transformações, conflitos e contradições, o que evidencia o conhecimento como reflexo de um mundo externo e objetivo que o homem vivencia.

Nesse sentido, segundo Schaff (1995), esta pesquisa foi orientada por três elementos constitutivos da filosofia marxista: 1) o indivíduo é formado por meio de um conjunto de suas relações sociais; 2) o conhecimento é compreendido como uma atividade prática e concreta; e 3) ele não pode ser finito, portanto, acabado, uma vez que acumula verdades parciais que a humanidade, em suas fases de desenvolvimento histórico, alarga, limita e supera. O conhecimento, portanto, é uma construção baseada nas interações sociais humanas dentro de uma realidade concreta e histórica. E é nessa direção que o objeto de estudo desta investigação foi analisado, pois busquei apreender também se e como se articulam os saberes construídos sobre a avaliação educacional pelos estudantes da turma envolvida com as experiências avaliativas vivenciadas no campo da pesquisa.

A fim de entender o todo, de conhecer e de interpretar o real e, nesse sentido, compreender mais a fundo a realidade dentro da qual se encontra inserido o objeto de estudo, foram utilizadas as categorias metodológicas propostas por Cury (1986), baseadas na perspectiva do MHD. Conforme o autor, trata-se de um conceito básico cujo objetivo está em refletir sobre aspectos gerais e essenciais do real concreto, suas conexões e relações. Por estar relacionada às condições específicas de cada tempo e lugar, não pode ser compreendida como algo definido e que possui um fim em si mesmo. Ao contrário, têm a função de ser intérpretes do real e possuem sentido como instrumento metodológico de análise, ligadas diretamente à prática educativa e inseridas no contexto de um tempo e lugar específicos. As categorias oferecem subsídios ao desenvolvimento da pesquisa quando investigam a natureza da realidade social e as vinculações existentes entre os determinantes que compõem o objeto de estudo. Elas ajudam, portanto, na compreensão do todo, cujos elementos constituem a realidade concreta.

Com base nessas considerações, o autor aponta cinco categorias de análise fundamentais levando em consideração a dimensão historicizante e a orientação pela filosofia da práxis<sup>8</sup>, a saber: contradição; totalidade; reprodução; mediação; e hegemonia. Todas elas constituíram instrumentos importantes no processo de análise das aprendizagens e das práticas de avaliação em seus três níveis em uma turma do curso Letras/Espanhol de um IF; assumindo a função de intérpretes da realidade social concreta e auxiliando, assim, na apreensão da mutabilidade e dinamismo inerentes ao fenômeno avaliativo (SOARES, 2014) e formação de professores.

---

<sup>8</sup> Segundo Silva (2008, p. 45), “a *práxis*, ou seja, a unidade teoria e prática não acontece na imediatez a partir de modelos e nem por meio de teorias superficiais, ou mesmo resultado de pesquisas que apenas descrevem ou confirmam a realidade. Uma *práxis* emancipadora só pode ser construída se a atividade for analisada e modificada em sua forma (aparência) e em seu conteúdo (essência). Refletir para conhecer a realidade não é o movimento simples de pensar sobre os problemas cotidianos, mas um *devir* histórico”.

A categoria da contradição, segundo Cury (ibid, p. 27), pode ser compreendida como a base de uma metodologia dialética, pois reflete o movimento da realidade na qual o objeto investigado se encontra inserido e é constituído, sendo ela provisória e superável. Nesse sentido, um objeto de estudo só pode ser apreendido em uma relação interna de antagonismo e em uma síntese de conflitos, pois, como o autor afirma, a contradição é, ao mesmo tempo, destruidora e criadora, o que leva à superação do “já sido e o ainda não” (SOARES, ibid., p. 46) e remete ao caráter de inacabamento da realidade, do homem e de suas relações. Isso quer dizer que, ao interpretar o real concreto, a contradição compreende-o como a síntese de uma inadequação entre o que é e o que ainda não é.

A educação é contraditória em seus vários momentos e, uma vez que seus determinantes não acontecem isoladamente, mas em ligação com outros, tem-se a constituição de um campo antagônico que não pode ser representado em sua linearidade. No caso da avaliação, de acordo com Soares (2014), as contradições que a permeiam se revelam por meio de suas práticas e em consequência da função que ela pode desempenhar: de manutenção ou transformação de uma realidade social.

A totalidade, por sua vez, é uma categoria que se justifica, pois permite que a dinâmica da realidade seja apreendida com base no desvelamento de suas conexões e nas leis internas, de modo que o fenômeno, constituído por uma natureza que revela e oculta a essência, ao mesmo tempo, seja compreendido dialeticamente em uma síntese mais ampla pela relação das partes com o todo, e vice-versa. O todo apenas existe de forma concreta nas partes e “é na relatividade das partes que o todo se estrutura e caminha [...]. A totalidade, então, só é apreensível através das partes e das relações entre elas” (CURY, ibid., p. 36). Cumpre ressaltar, ainda, que inexiste uma totalidade que esteja acabada, ao contrário, há um processo de totalização por meio das relações contraditórias e conflitantes entre as partes e as partes entre si.

A totalidade não é sinônimo de todos os fatos nem a soma de todas as partes; isto é algo que o homem, em seu processo de construção do conhecimento, não consegue atingir. Conforme o citado autor, os dados analisados e interpretados, de forma isolada e na sua visibilidade imediata, não constituem nada mais que abstrações; o que faz da totalidade ser concreta, diferentemente do processo de explicação dos dados empíricos, no conjunto de determinações contraditórias e de suas mediações.

A educação representa uma totalidade de contradições, umas superadas e outras, atuais, em construção. Tal contrassenso se relaciona mutuamente com as esferas do real, no processo de mediação, o qual é aberto a vários tipos de relação, na busca por uma compreensão

mais global, que só é possível de acontecer com base nas partes e nas relações externas e essenciais entre as incoerências no processo de totalização histórico-social. Sem isso, a educação passa a ser visualizada e difundida como uma abstração. Em relação à avaliação, e segundo Soares (ibid., p. 46), a totalidade se apresenta por meio da força dos elementos condicionantes e das mediações presentes em sua determinação, tanto no espaço social, quanto no pedagógico.

Com base nas considerações apresentadas, se os contrários se relacionam em um movimento dialético, a mediação, outra categoria, se justifica, pois, desse modo, o real concreto não é compreendido dentro de uma divisibilidade de processos independentes, em que cada elemento guarda para si o dinamismo da sua existência, segundo Cury (ibid., p. 27); diferentemente, se engajam em uma relação baseada na reciprocidade, unindo as partes ao todo. A categoria em questão é entendida básica ao consideramos que a educação é “organizadora e transmissora de ideias, media as ações executadas na prática social” (p. 28), da mesma forma que, quando percebida como prática pedagógica, é capaz de representar mediação entre duas ideias com potencial para mover a ação. O autor explicita a existência de dois movimentos mediadores em que a educação se encontra.

No primeiro deles, ela é compreendida como um instrumento voltado para o processo de acumulação capitalista e que, portanto, contribui para a permanência, pois prepara mão de obra especializada para a reprodução ampliada do capital. Nesse caso, a mediação sustenta as relações exploratórias de modo que os saberes transmitidos pela escola são mediados ideológica e contraditoriamente, tendo em vista as necessidades que surgem no contexto capitalista das relações sociais. No outro, a educação reconhecida como mediação é capaz de se tornar instrumento valioso com base em ações que conduzam à transformação social, ou seja, favorece o saber revelador ao denunciar o saber dissimulador, por meio de uma realidade concreta, anunciando a possibilidade de ações tanto transformadoras quanto sociais.

No caso da avaliação, conforme Soares (ibid.), a categoria da mediação reforça a compreensão de que ela se revela objeto que se configura na interface entre diferentes campos: social, econômico, científico e educacional; e no movimento entre as políticas, a tecnologia e as práticas avaliativas. Ainda de acordo com a autora, nesse sentido, pode-se afirmar que a avaliação é um campo formado por fatores epistemológicos, sociais e políticos, fazendo do conceito polissêmico, múltiplo e bastante complexo.

Outra categoria apontada por Cury (ibid.) é a reprodução, que faz referência à ideia de recapturação de uma visão de mundo, a partir da totalidade, que se encontra alinhada à reprodução do modo de produção capitalista e de suas relações com a finalidade de garantir a

acumulação e, assim, reproduzir o movimento do capital social como um todo. A educação, nesse cenário, merece destaque, pois funciona como reprodutora das relações sociais produzidas na sociedade capitalista, formando não apenas força de trabalho para alimentar tais relações, mas também disseminando um modo de pensar em consonância com as aspirações das classes dominantes, confirmando-a por meio de uma legitimação social. A organização do trabalho pedagógico e, particularmente, a avaliação, podem servir à reprodução de tais relações sociais por meio da disseminação de discursos e de práticas hegemônicas da avaliação, cujo foco está na seleção e na classificação dos estudantes.

Nesse sentido, justifica-se a categoria da hegemonia, pois sua compreensão está ligada à ideia de que a obtenção de um consenso é importante para que haja a reprodução das relações sociais de produção com base na perpetuação de formas ideológicas sustentadas pelos interesses das classes dominantes, que, por sua vez, buscam o conformismo, isto é, de acordo de Cury (1986), a transformação de sua concepção de mundo em senso comum, fazendo penetrar seus interesses nas classes dos subalternos e, assim, assegurar a ordem e as hierarquias estabelecidas.

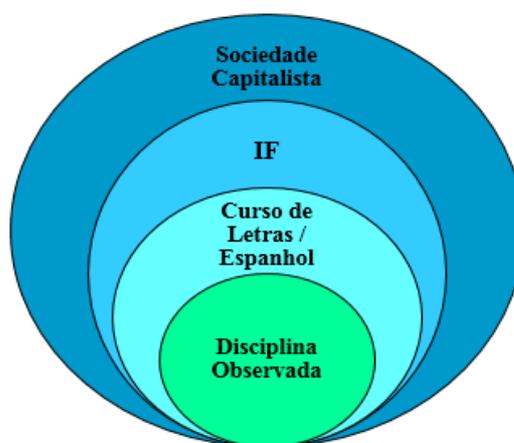
À luz dessas considerações, a educação integra uma estratégia de poder fundamental, regulada pelo Estado, por meio de pacto político com tais classes, a fim de propiciar a reprodução e a manutenção do capital. Nessa lógica, a avaliação cumpre o papel social de dar sustentação aos interesses ideológicos da minoria, ocupando centralidade nas políticas públicas, por meio de práticas de ranqueamento e meritocracia, que acabam levando sua redução a exames no contexto educacional, ou seja, a escola organiza o trabalho pedagógico em conformidade com as características dos instrumentos avaliativos aos quais os estudantes serão submetidos. De modo geral, as práticas de sala de aula são direcionadas pelo conteúdo a ser verificado, priorizando a preparação dos discentes para a realização dos testes e provas, sem que, de fato, a preocupação seja com o desenvolvimento da sua aprendizagem e do seu pensamento crítico-reflexivo.

É importante ressaltar, conforme o autor explicita, que as cinco categorias elencadas não podem ser compreendidas como formas puras que dão conta de toda a realidade, nem como independentes, mas que se completam e atuam de forma articulada “de tal forma que a exposição e explicação de uma já é e exige a explicação e exposição das outras” (CURY, 1986, p. 20). Elas são relativas ao real e ao pensamento, e possuem consistência baseada no momento em que são determinadas, historicamente, e elaboradas, tendo em vista o contexto econômico-social e político no qual são construídas. Quando consideradas de forma isolada e inertes ao movimento, tornam-se abstratas.

A articulação entre essas categorias no processo de construção dos dados desta pesquisa aconteceu com o propósito de realizar uma discussão de forma conexa, sem correr o risco de torná-las a-históricas e, desse modo, não alcançar o real em sua concretude. Busquei o engajamento em um movimento analítico capaz de desvelar as contradições e de transcender as abstrações iniciais formuladas em relação ao objeto de estudo deste estudo, de modo a apreendê-lo em sua totalidade.

Por isso, nesta investigação, ao analisar as aprendizagens e as práticas de avaliação em seus três níveis presentes em uma turma do curso de Letras/Espanhol de um Instituto Federal e as implicações para o processo formativo dos futuros professores, levei em consideração diferentes sujeitos sociais, assim como as mútuas relações e a indissociabilidade entre os contextos macro, representado pelo IF e a sociedade capitalista; e micro, cuja representação se deu com base no próprio curso de licenciatura e da disciplina observada, tal como representado pela figura a seguir:

**Figura 2** – Concepção dos Contextos da Pesquisa



Fonte: Elaboração da autora da pesquisa.

No materialismo histórico-dialético, a natureza não é considerada como um conglomerado casual de objetos, ou seja, que são isolados uns dos outros e sem relação de dependência, mas, ao contrário, como um todo articulado, no qual os fenômenos se encontram vinculados uns aos outros, condicionando-se mutuamente. Nessa perspectiva, portanto, o objeto de estudo desta pesquisa se relaciona com uma totalidade maior, inserida em uma realidade concreta, permeada por contradições e conflitos. Assim, a fim de apreender a totalidade do objeto investigado, é preciso, acima de tudo, identificar os diversos entendimentos sobre a

avaliação em seus três níveis, bem como considerá-la como um campo de disputas, de contradições e de interesses impregnados de visões de mundo e de perspectivas particulares.

Como consequência, foi necessário analisar uma cadeia de mediações e relacionar situações entre si, apanhar os nexos internos e particulares que constituem o problema de pesquisa e, desse modo, apreender o objeto de estudo desta investigação. A finalidade estava em distinguir o essencial do aparente e, destarte, chegar à concretude do real. Além disso, esta pesquisa tem como pedra angular a percepção de que a avaliação, como categoria do trabalho pedagógico, pode contribuir para a reprodução e manutenção das contradições dessa totalidade. Quando seus saberes acontecem de forma fragmentada, não havendo a devida atenção em relação à organização curricular das licenciaturas, pode ser que o professor, em formação inicial, seja levado a construir concepções e práticas avaliativas que vão ao encontro da lógica hegemônica do sistema vigente, em que se avalia para classificar e selecionar.

Nesse sentido, a formação inicial de professores pode fazer a diferença na futura inserção desse profissional na Educação Básica, de modo a ampliar as possibilidades de construção de relações participativas e inclusivas, por meio do processo avaliativo. A desmistificação da natureza excludente e classificatória de que se veste a avaliação e a busca por uma roupagem que privilegia o seu entendimento como espaço dialógico e formativo, com vistas à conquista das aprendizagens pelos estudantes, representa um primeiro passo rumo à construção da escola democrática.

À luz dessas considerações e com a finalidade de atender às categorias metodológicas pormenorizadas anteriormente, a pesquisa, de cunho etnográfico, é a mais relevante para a consecução dos objetivos propostos, uma vez que possibilita ao pesquisador reunir informações sobre um fenômeno social complexo dentro do seu contexto específico. Conforme André (2014, p. 28), no campo educacional, as pesquisas do tipo etnográfico têm como preocupação central o processo educativo, não simplesmente a descrição da cultura, o que é objeto de interesse dos etnógrafos. Dentre as características que configuram um trabalho científico dessa natureza e que são destacadas pela autora, estão o uso de técnicas tradicionalmente associadas à etnografia, a saber: observação participante; entrevista e análise intensiva de documentos; e a interação permanente entre o pesquisador e o objeto pesquisado. Assim, o pesquisador é considerado o elemento principal no processo de coleta e na análise de dados. Nesse sentido, é possível que ele responda às circunstâncias que o cercam, mudando técnicas de coleta, revendo as questões que norteiam a pesquisa, localizando novos sujeitos e revendo a metodologia no desenrolar do estudo.

Outra característica importante da pesquisa de cunho etnográfico está na preocupação com o significado com que as pessoas veem algumas experiências e no mundo que as cerca; no trabalho de campo que envolve e que faz com que o pesquisador mantenha um contato direto e prolongado com as pessoas; no tempo que o pesquisador mantém com a situação estudada, que pode variar desde algumas semanas até vários meses; na descrição, uma vez que o pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos, que são, posteriormente, reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais; e, por fim, na formulação, não a testagem, de hipóteses, de conceitos, de abstrações e de teorias, o que demanda um plano de trabalho aberto e flexível.

Dessa forma, esse tipo de pesquisa se volta para a tentativa de “apreender os modos de entender a problemática estudada a partir dos modos de pensar, sentir, agir, os valores, as crenças, os costumes, as práticas e produções culturais dos sujeitos ou grupos estudados” (ANDRÉ, 2005, p. 26). Um estudo dessa natureza visa à descoberta, à interpretação da realidade em contexto, à apresentação do fato de forma aprofundada por meio do uso de várias fontes de coleta de informações e de uma variedade de situações sociais nas quais os sujeitos estão inseridos e os saberes, construídos.

O trabalho etnográfico aproxima o pesquisador das experiências alheias ao processo de construção do conhecimento sobre determinado objeto de estudo, com a finalidade de observar, de analisar, de explicar e de compreender o modo pelo qual as relações, as práticas sociais e os saberes construídos instauram laços significativos na construção da realidade a ser investigada. É sob essa perspectiva que acontece a relação entre o pesquisador, apoiado nos princípios basilares da pesquisa etnográfica, e o objeto de estudo que propõe investigar, tendo em vista a construção de um movimento dialético contínuo o qual visa à apreensão da totalidade do fenômeno com base nas partes que o compõem e na significação por meio da noção do todo.

Assim sendo, a seguir, apresento o contexto em que se desenvolveu a pesquisa, bem como os instrumentos utilizados para a construção de dados, os quais possibilitaram um conhecimento mais aprofundado da realidade e das contradições existentes, em busca da totalidade do objeto de estudo.

### **1.3 Compreendendo o contexto de pesquisa: o campo e os interlocutores**

A construção dos dados da pesquisa ocorreu ao longo do ano de 2016, o que demandou bastante trabalho de campo nos contextos macro e micro como forma de compreender o

dinamismo, os conflitos, as contradições, as rupturas e as permanências que fizeram parte das determinações histórico-sociais do objeto investigado em sua realidade concreta. Durante esse período de imersão, foram definidos, elaborados e realizados os ajustes necessários aos instrumentos e procedimentos metodológicos, tendo como referência os objetivos específicos, bem como concretizada sua aplicação na realidade investigada.

O Instituto Federal, em que esta pesquisa se desenvolveu, passou a compor Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em dezembro de 2008, quando também aconteceu a criação dos Institutos Federais por meio da Lei nº 11.892. Trata-se, portanto, de uma instituição pública federal de ensino nova, constituída por dez *campi*, no Distrito Federal (DF) atualmente, e que se encontra comprometida com a oferta de cursos de formação inicial e continuada (FIC), técnicos de nível médio, tecnológicos, graduação e pós-graduação articulados às dimensões de ensino, pesquisa e extensão. No período em que ocorreu o trabalho de campo, foram oferecidos dez cursos de licenciatura nesse IF, sendo: Biologia; Computação; Dança; Educação Profissional para Diplomados – Complementação Pedagógica; Física; Química, Letras/Espanhol; Letras/Inglês; Letras/Português; e Matemática. Desses, existem nove cursos em que a licenciatura é, de fato, a única opção de formação ao estudante durante seu itinerário formativo, isto é, durante o cumprimento das etapas que compõem a estrutura curricular do seu curso. Em apenas um, a licenciatura ou o bacharelado pode ser escolhido como opção após o término de um módulo inicial de quatro semestres de componentes curriculares em comum entre essas duas modalidades de ofertas.

De 2010, quando foi oferecida a primeira turma de licenciatura, a 2016, é possível observar um crescimento expressivo no número de estudantes matriculados, saltando de 33 para 1.537, conforme quadro a seguir:

**Quadro 2** – Evolução do Número de Estudantes nos Cursos de Licenciatura

		Número de Alunos						
		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Curso de Licenciatura	Dança	33	119	263	361	364	425	338
	Química			198	237	213	233	261
	Letras/Espanhol				44	78	114	149
	Biologia					81	170	249
	Letras/Inglês					48	78	179
	Letras/Português					42	77	108
	Matemática						48	129
	Computação/Física <sup>9</sup>						42	79
	Educação Profissional para Diplomados						71	91
TOTAL		33	119	461	642	826	1.258	1.583

Fonte: Elaboração da autora da pesquisa com base na plataforma *on-line* do IF[...].

Para facilitar a visualização dessa evolução linear ao longo dos seis primeiros anos de oferta de cursos de licenciatura por esse Instituto Federal, a seguir apresento um gráfico com informações reunidas a partir de uma plataforma *on-line* disponibilizada pela instituição de ensino, em que também são apresentados dados gerais sobre outros tipos de curso.

**Figura 3** – Evolução do Número de Estudantes Matriculados por Tipo de Curso do IF Pesquisado

Fonte: Plataforma *on-line* do IF[...].

<sup>9</sup> Os dois cursos de licenciatura encontram-se aglomerados na mesma linha do quadro, uma vez que na plataforma *on-line* do IF, em que ocorreu a pesquisa, os dados são apresentados por tipo de curso. Nesse caso, ambos são oferecidos pelo mesmo *campus*, não havendo, portanto, distinção entre o número de estudantes no processo de evolução de matriculados.

Uma das justificativas para essa evolução na quantidade de estudantes matriculados em cursos de formação inicial de professores pode ser atribuída à lei de criação dos IFs, que prevê a oferta de, no mínimo, 20% das vagas para cursos de licenciatura e de programas especiais de formação pedagógica. Além disso, existe outro fator a ser considerado que é a expansão da Rede Federal, ou seja, em razão do compromisso firmado na legislação com esse tipo de oferta, à medida que novas unidades são criadas e se consolidam, há o aumento do número dos cursos de licenciatura oferecidos e, conseqüentemente, da quantidade de estudantes matriculados, o que pode justificar a evolução desses cursos no período de 2010 a 2016, conforme Figura 3.

A criação do IF em que esta pesquisa foi desenvolvida e o processo de implantação e funcionamento dos cinco primeiros *campi* dessa unidade aconteceram na segunda fase<sup>10</sup> do Plano de Expansão da Rede Federal (2007-2010), cujo *slogan* era “uma escola técnica em cada cidade-pólo do país”. Ao final desse período, um dos seus *campi* iniciou a oferta do curso superior de licenciatura em Dança, com um número de matriculados ainda muito tímido, o que pode ser explicado em razão de se tratar de uma instituição de ensino nova e sem tradição na oferta de cursos de formação inicial de professores.

Apesar de todas essas instituições terem sido criadas em uma mesma época, seus cursos de licenciatura não foram oferecidos, necessariamente, no mesmo ano, pois isso aconteceu em conformidade com as condições estruturais, logísticas e orçamentárias, bem como os recursos humanos de cada um. Nesse sentido, os outros quatro *campi* iniciaram seus cursos, Biologia, Computação, Física<sup>11</sup>, Química e Educação Profissional para Diplomados, gradativamente em fases posteriores do Plano de Expansão (2011-2014 e 2015-2016), a fim de construir mais unidades do Instituto Federal no país.

É nesse período também que o IF, no qual o trabalho de campo desta investigação ocorreu, construiu cinco novos *campi*, e, em razão disso, mais cursos de licenciatura foram planejados, aprovados e suas ofertas iniciadas, sendo eles: Letras/Espanhol; Letras/Inglês; Letras/Português e Matemática. Com base nessas considerações, chamo atenção para o fato de que esse crescimento da unidade, resultando em dez *campi* em funcionamento no Distrito Federal, com dez cursos de licenciatura oferecidos, contribuiu para que houvesse um aumento

---

<sup>10</sup> A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica entre 2005 e 2007, denominada também de Fase I, teve como propósito a implantação de sessenta novas unidades de ensino pelo governo federal, preferencialmente em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, conforme Lei nº 11.195/2005b.

<sup>11</sup> Apesar de as licenciaturas em Computação e Física serem realizadas no mesmo *campus*, a oferta aconteceu em anos diferentes.

significativo no número total de estudantes matriculados se tomarmos como exemplo o ano de 2016, com 1.583, em comparação com 2010, 33, quando aconteceu a oferta da primeira turma de licenciatura desse IF, conforme Quadro 2 e Figura 3.

No âmbito desta pesquisa, o curso de Letras/Espanhol<sup>12</sup>, escolhido para a investigação do objeto de estudo, foi oferecido por um *campus* que iniciou suas atividades em 2011, em uma região considerada com o comércio mais ativo do Distrito Federal, o que contribuiu para definir seu eixo tecnológico<sup>13</sup> como Gestão e Negócios. Dentre os cursos que já foram oferecidos por essa unidade, podem ser mencionados os de técnico subsequente em Comércio, FIC em espanhol básico e intermediário, pós-graduação *lato sensu* em Gestão Pública, dois cursos de graduação, licenciatura em Letras/Espanhol e tecnologia em Processos Gerenciais, além de cursos técnicos em dois polos para Educação a Distância.

O ingresso da primeira turma do curso de Letras/Espanhol ocorreu no início de 2013 e sua integralização, dentro do tempo mínimo de quatro anos, no final de 2016. Conforme o PPC, a partir da matrícula do estudante, o tempo máximo para integralização é de oito anos. Trata-se, portanto, de um curso novo, que, durante esse período de quatro anos, teve toda sua oferta realizada na sede provisória do *campus*, instalada no primeiro andar de um prédio alugado, em razão do fechamento do prédio original para início de uma reforma.

Após a realização de estudos pela equipe de engenharia da Reitoria do IF, avaliou-se que o local original cedido não apresentava condições estruturais para funcionar uma instituição de ensino e favorecer a sua expansão ao longo dos anos. Uma alternativa seria a construção da sede definitiva em um terreno a ser cedido pelo governo na Região Administrativa em que o *campus* estava localizado. Entretanto, isso não foi possível por causa da indisponibilidade de terrenos nessa área do DF.

---

<sup>12</sup> A licenciatura em Letras/Espanhol foi o primeiro curso de formação de professores de línguas estrangeiras modernas a entrar em funcionamento na unidade do IF em que a pesquisa ocorreu, seguida do Letras/Inglês no ano seguinte, em 2014.

<sup>13</sup> De acordo com Machado (2010), o sistema de organização da oferta da educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil mudou. Antes, o critério era de ser por áreas profissionais e após o Decreto nº 5.773 de 2006, que instituiu o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, a sistematização passou a ser por eixos tecnológicos. Conforme a autora, o uso da noção de áreas profissionais indicava que o princípio organizacional se referenciava na diversidade das atividades econômicas e, em razão do acelerado progresso científico e tecnológico pelo qual o país passava em meados da primeira década do século XXI, houve a necessidade de produção de um novo conceito, o de convergência interdisciplinar, que traria impactos importantes na organização da produção social. Dessa forma, surgiu a proposta de reorganização da educação profissional e tecnológica de graduação baseada em uma nova metodologia, que passou a reunir os cursos em grandes eixos temáticos. Essa mudança trouxe como novidade conceitual o propósito de favorecer o “desenvolvimento de perfis profissionais amplos, com capacidade de pensar de forma reflexiva, com autonomia intelectual e sensibilidade ao relacionamento interdisciplinar, que permita aos seus egressos prosseguirem seus estudos em nível de pós-graduação” (BRASIL, 2006).

Tais percalços, de certa forma, constituíram fatores<sup>14</sup> que podem ter trazido limitações aos cursos presenciais oferecidos, além mesmo para licenciatura em Letras/Espanhol. Ao longo dos meses de trabalho em campo durante o ano de 2016, a coordenadora do curso sinalizou que as condições estruturais de um espaço considerado reduzido acabaram influenciando a quantidade de oferta de vagas, reduzida a uma turma de quarenta alunos anualmente, ou seja, uma limitação horizontal do *campus* que trazia implicações para o crescimento vertical da licenciatura.

Isso aconteceu porque, para dar conta de todos os cursos, havia apenas seis salas de aula, que apresentavam pouca ou quase nenhuma ventilação e, ainda, tinham a acústica comprometida, pois no andar de cima funcionava uma academia. Além disso, os estudantes de Letras/Espanhol, em conversas informais, queixavam-se do espaço reduzido da biblioteca para a realização de estudos e da ausência de espaço de convivência que contribuísse para uma maior socialização entre eles.

Assim sendo, diante dos impasses encontrados ao longo dos anos, que acabaram por impossibilitar a continuidade de funcionamento desse *campus*, a Reitoria comunicou que ele seria fechado e um novo criado em outra Região Administrativa, para o qual foi cedido um terreno com uma construção já edificada, além de passar por reforma. Entretanto, para tentar resolver a situação da melhor maneira possível, foram organizadas e realizadas conversas entre gestores, servidores e estudantes para tratar de questões como remanejamento e possibilidade de migração de cursos para outros *campi*.

Inicialmente, a coordenadora de Letras/Espanhol, os professores e representantes discentes das turmas se reuniram para sinalizar o interesse em possíveis *campi* para a transferência do curso de licenciatura. No dia 12 de setembro de 2016, uma ata foi redigida e encaminhada, juntamente com projetos de pesquisa e extensão e o Plano Pedagógico de Curso, a três unidades desse Instituto Federal para apreciação da estrutura do curso e das suas necessidades para funcionamento. Dentre os elementos considerados necessários para que a licenciatura em Letras/Espanhol fosse oferecida, foram mencionados: quantidade de salas necessárias (quatro no turno matutino, com a possibilidade de ampliação para oito salas); oferta semestral; quantidade de professores – dez; sala de professores para quem atua no curso; laboratório de informática com fones de ouvido; espaço para acervo bibliográfico na biblioteca; e brinquedoteca.

---

<sup>14</sup> Não é a intenção desta pesquisa esgotar os fatores ou razões que podem influenciar na oferta de cursos. A ideia é mostrar um panorama da situação do *campus* em que ocorreram as observações a fim de analisar o contexto de inserção do curso de Letras/Espanhol e os impactos que podem ser trazidos para seu desenvolvimento.

Um *campus* manifestou interesse em acolher esse curso e, dentre algumas das razões apresentadas, estava o fato de ter condições de receber os professores já atuantes, de querer investir em cursos de idiomas e na formação de professores de língua estrangeira, além de ainda não oferecer curso superior de licenciatura. Nesse sentido, Letras/Espanhol foi ao encontro dos anseios apresentados pelos gestores e servidores dessa unidade, que, após a realização dos trâmites legais para transferência, passou a oferecê-lo a partir do primeiro semestre de 2017.

Cumpramos ressaltar que na ata elaborada em setembro de 2016, esse *campus* foi considerado como um dos prováveis a acolher o curso de Letras/Espanhol em razão de haver:

- 1) proximidade ao atual *campus* de funcionamento do curso;
- 2) acesso fácil para os estudantes já matriculados;
- 3) espaço físico compatível com as necessidades da licenciatura;
- 4) recebimento dos alunos em curso naquele momento;
- 5) recebimento dos livros já adquiridos;
- 6) recebimento de projetos de pesquisa e extensão;
- 7) oferta de curso superior adequado às necessidades da comunidade local;
- 8) possibilidade de ampliação de oferta do número de vagas; e
- 9) possibilidade de ampliação do quadro de professores.

Diante de todo esse contexto de mudanças enfrentadas pelo curso citado, é preciso esclarecer que o processo de levantamento de dados e a construção das informações reunidas nesta pesquisa levaram em consideração o trabalho de campo realizado durante o ano de 2016, quando ainda era realizado em seu *campus* de origem e, portanto, antes de iniciar sua oferta na nova unidade.

Em síntese, trata-se de um curso diurno, presencial e com a periodicidade letiva semestral. A forma de ingresso acontece por meio do Sistema de Seleção Sisu<sup>15</sup>, transferências interna e externa e como portador de diploma. Em relação ao regime de matrícula dos estudantes, vale esclarecer que se dá por componente curricular, ou seja, a matriz curricular do curso de Letras/Espanhol não é fechada e, assim, os estudantes de qualquer período podem se matricular em disciplinas sem pré-requisitos, desde que os horários não coincidam. Além disso, a carga horária total do curso é de 3.206,7h<sup>16</sup>, já em conformidade com o mínimo de horas

---

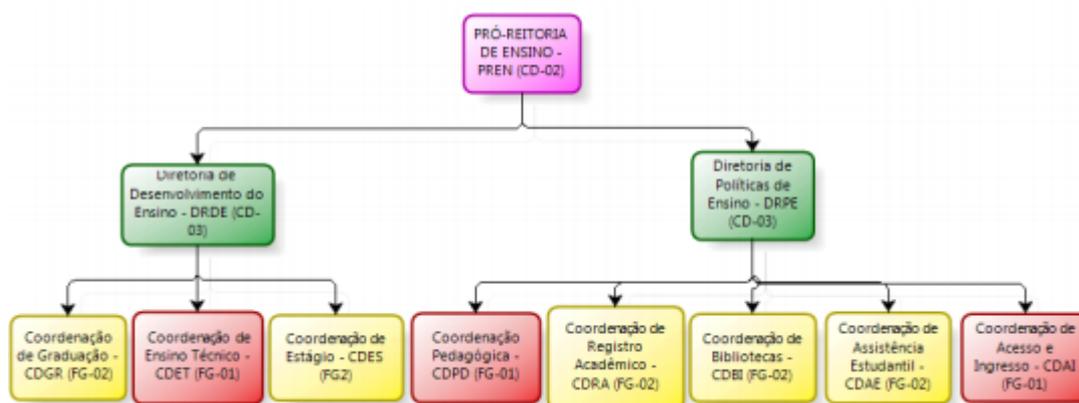
<sup>15</sup> É um sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC) no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem).

<sup>16</sup> O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso já se encontra em conformidade com a Resolução CNE/CP nº2/2015, que 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. Nas novas Diretrizes, ficou estabelecida que a carga horária mínima das licenciaturas passasse de 2.800h para 3.200h.

estabelecidas pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (DCNs), de 2015.

Todos os cursos de licenciatura desse Instituto Federal apresentam em sua constituição um colegiado, formado por professores, representantes discentes e o coordenador – o último convoca e preside as reuniões. Para mediar as relações entre os coordenadores de curso nos *campi* e a Pró-Reitoria de Ensino (Pren)<sup>17</sup> do Instituto Federal, no que diz respeito ao planejamento, implantação e acompanhamento de atividades dos cursos superiores de licenciatura, existiu, até o final de 2016, o Coordenador de Curso de Graduação (CDGR), conforme organograma a seguir.

**Figura 4 – Organograma da Pren/2012**



Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Dentre as responsabilidades que eram dessa coordenação, podem ser mencionadas:

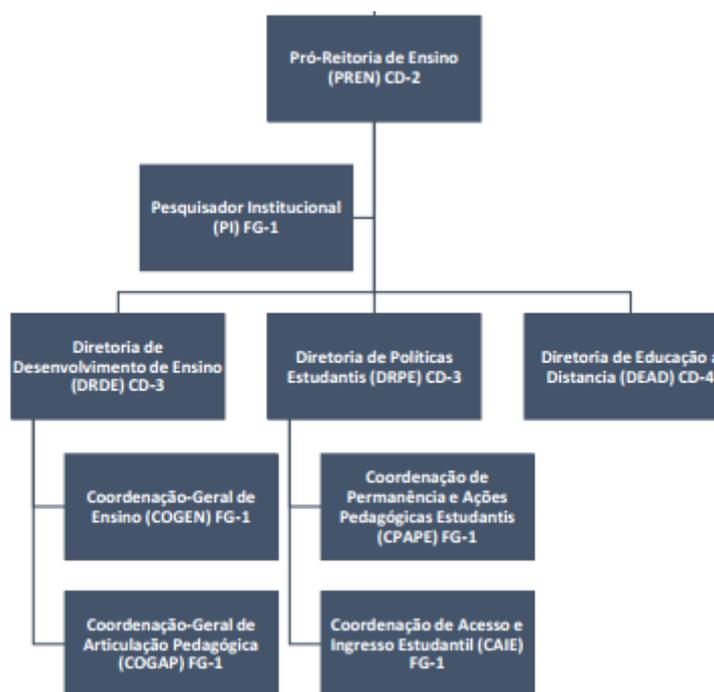
- a) propor diretrizes e normas para as atividades inerentes à graduação;
- b) orientar a organização e desenvolvimento de currículo de acordo com a legislação em vigor, as normas acadêmicas e os avanços pedagógicos;
- c) planejar e operacionalizar as condições para o desenvolvimento das atividades de ensino em conjunto com os coordenadores de cursos;
- d) avaliar os planos de cursos quanto a sua estrutura e conteúdo.

Entretanto, em meio à conjuntura política e econômica vivenciada pelo país, a realização de corte de recursos repassados aos Institutos Federais, a Portaria do MEC 246/2016a

<sup>17</sup> Além da PREN, a Reitoria desse Instituto Federal era formada por outras quatro Pró-Reitorias: de Pesquisa e Inovação (PRPI), de Extensão (PREX), de Administração (PRAD) e de Desenvolvimento Institucional (PRDI). No novo organograma, com exceção da PRPI, todas as outras foram mantidas, juntamente com a criação da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PRGP) e da Diretoria de Comunicação Social (DICOM).

e ao Decreto nº 8.785, de 10 de junho de 2016b, que formalizam a redução de cargos comissionados e gratificações da administração pública federal, esse IF realizou alterações no organograma de 2012. As funções antes exercidas pela Coordenação de Graduação e pela Coordenação de Ensino Técnico foram fundidas e passaram a ser exercidas por uma única denominada de Coordenação Geral de Ensino (Cogen), veja:

**Figura 5 – Organograma PREN/2017**



Fonte: Resolução 001/2017/ CS – IF[...]<sup>18</sup>.

Essa mudança pode indicar a elaboração de novos arranjos na força de trabalho docente em direção a sua simplificação e intensificação, ou seja, a uma forma de precarização das condições de trabalho e remuneração, e conseqüente crescimento da economia neoliberal, além de representar certa fragilidade em relação à consolidação da licenciatura no contexto do Instituto Federal.

Como essas alterações entraram em vigor a partir da publicação da Resolução nº 001/2017 e o período de imersão em campo aconteceu no ano de 2016, ressalto que a CDGR foi considerada como interlocutora no desenvolvimento desta pesquisa, tendo em vista a sua importância ao trazer contribuições enriquecedoras acerca do tratamento dado à avaliação

<sup>18</sup> Resolução publicada pelo Conselho Superior do Instituto Federal de [...], aprovando a nova estrutura organizacional e dando outras providências.

educacional nos cursos de licenciatura e em documentos oficiais que regulam os cursos de graduação nesse Instituto Federal.

É importante esclarecer que a PREN, a quem a CDGR se encontrava submetida, é o órgão executivo do IF com a finalidade de planejar, coordenar e executar as políticas de ensino para a instituição em consonância com as diretrizes emanadas do Ministério da Educação, além de acompanhar a implementação e de avaliar seu desenvolvimento. Uma das ações dessa Pró-Reitoria, com vistas à construção de políticas institucionais de ensino, foi a solicitação de constituição de uma comissão para a elaboração das Diretrizes de Avaliação desse Instituto Federal. Assim, no dia 16 de fevereiro de 2016, a Reitoria, por meio da Portaria nº 324<sup>19</sup>, criou uma comissão composta por dezessete membros, dos quais fiz parte tanto como servidora da instituição, quanto como pesquisadora. Destaco que foi uma experiência muito gratificante, não só pelas contribuições que proporcionei ao grupo, mas também pelos aprendizados que com eles conquistei.

As atividades realizadas por essa comissão foram orientadas pela Coordenadora Pedagógica (CDPD) da Reitoria, conforme organograma de 2012, e aconteceram no período do trabalho de campo desta pesquisa, o que favoreceu sua participação e contribuição como interlocutora, tendo em vista a importante função que exerceu ao planejar e coordenar o processo de construção desse documento orientador no âmbito institucional.

Além da CDGR e da presidente da comissão de Diretrizes de Avaliação, participaram desta pesquisa a coordenadora e três professoras do curso de Letras/Espanhol, selecionadas por causa das disciplinas que ministraram, também porque a ementa do plano de ensino apresentava avaliação dentre os temas a serem trabalhados no estudo. Registro que a participação de outra professora, que era de outro *campus* e contribuía com o curso, não foi possível tendo em vista a falta de tempo. Todos os interlocutores, com exceção da presidente da comissão, que não exerce atividades de docência no Instituto Federal, trabalham quarenta horas, com dedicação exclusiva, e, durante a realização do trabalho de campo, atuaram apenas em cursos de licenciatura. Contudo, é importante salientar que podem ministrar aulas em outros níveis e modalidades de ensino no contexto do IF.

A seguir, apresento quadro construído com informações sobre o perfil dos participantes diretamente envolvidos na pesquisa.

---

<sup>19</sup> Publicada no Boletim de Serviço do Instituto Federal de [...].

**Quadro 3** – Perfil dos Interlocutores da Pesquisa: Presidente da Comissão de Diretrizes de Avaliação, Coordenadores e Professores

Contexto	Referência	Cargo / Função no IF	Início do Exercício no IF	Tempo de Serviço	Nível de Formação
Macro	CDGR	Docente de Biologia/ Coordenadora de Graduação	1º de julho de 2010	16 anos (6 na educação superior)	Mestrado e Doutorado em Botânica.
Macro	Presidente da Comissão de Diretrizes de Avaliação	TAE/ Coordenadora Pedagógica da PREN	24 de outubro de 2013	4 anos (não exerce docência no IF)	Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária/Doutorado em Educação em andamento.
Micro	Coordenadora de Curso	Docente de Pedagogia	31 de julho de 2012	25 anos	Mestrado em Educação, com o título <i>A violência simbólica no processo de formação de professores de séries iniciais do ensino fundamental</i> / Doutorado em Educação, com o título <i>Implicações do Enade para a organização do trabalho pedagógico e as práticas avaliativas em um curso de pedagogia</i> .
Micro	Professora de Práticas de Ensino II (Professora A)	Docente de Pedagogia	6 de junho de 2012	36 anos (desde 1987 na educação superior)	Mestrado em Educação. Título: <i>A Formação do Educador Administrador: Perspectivas</i> /Doutorado em andamento em Educação, com o título provisório <i>A gestão educativa na constituição da subjetividade social em escola inovadora</i> .
Micro	Professora de Planejamento e Organização da Ação Pedagógica (Professora B)	Docente de Pedagogia	12 de setembro de 2012	11 anos (7 na educação superior)	Mestrado em Educação, com o título <i>Estratégias de aprendizagem e subjetividade em estudantes criativos do ensino superior</i> /Doutorado em andamento em Educação.
Micro	Professora de Estágio Supervisionado III (Professora C)	Docente de Letras / Espanhol	1º de julho de 2010	15 anos (por volta de 5 anos na educação superior)	Mestrado em Linguística Aplicada, com o título <i>O ensino de língua espanhola no Instituto Federal de Brasília: o dito, o feito e o pretendido</i> .

Fonte: Elaboração da própria autora.

Outros interlocutores que tiveram participação fundamental no desenvolvimento desta pesquisa foram os estudantes de Práticas de Ensino II. A escolha por essa turma aconteceu uma vez que, antes de iniciarem as observações de aulas no segundo semestre de 2016, analisei as ementas das disciplinas que faziam parte da composição da grade curricular da última versão do PPC do curso, além de todos os planos de ensino encaminhados pela coordenadora. A finalidade estava em identificar, dentre as disciplinas que seriam ministradas, aquelas que incluíam a avaliação em sua programação.

Após esse primeiro filtro, observei que Práticas de Ensino II era a que atendia ao critério, sendo sua oferta sempre realizada no 2º período do curso de Letras/Espanhol. Assim, entrei em contato com a professora responsável para conversar sobre a pesquisa, que prontamente atendeu a minha solicitação e programou para que eu conversasse com os estudantes da disciplina no primeiro dia de aula. Eles se mostraram muito receptivos e interessados em contribuir, sendo que, dos 36<sup>20</sup> discentes matriculados, 33 responderam a um questionário e vinte participaram de entrevistas.

Tendo em vista o objetivo geral desta investigação, o propósito de complementar as informações levantadas e o aprofundamento dos questionamentos que emergiram no processo de coleta do material, e embasado em Aguiar, Soares e Machado (2015), optei por não estabelecer um critério específico de seleção entre os estudantes, mas sim possibilitar que eles fossem igualmente ouvidos. Um fator que contribuiu para essa decisão foi observar a escassez, e quiçá ausência, até onde minha revisão bibliográfica conseguiu chegar, de pesquisas que se dedicam à investigação da avaliação educacional na formação de professores no contexto dos Institutos Federais, e que levassem em consideração o estudante em seu processo formativo. Contudo, a fim de garantir a riqueza e a qualidade da análise, bem como a construção dos dados, estive atenta à quantidade de estudantes interlocutores interessados em participar, segundo Gaskell (2002).

Além disso, assim como ponderam Gaskell (ibid.) e Gomes et. al. (2005), é importante considerar que dentro de um mesmo grupo sempre existirão diferentes opiniões e crenças. Ao escolher dar oportunidade a um número diversificado de estudantes de Práticas II, que responderam ao questionário para complementarem as informações e aprofundarem suas respostas, além de caminhar em direção ao que é homogêneo na cultura escolar, também possibilitei o encontro em relação ao que se diferencia nesse meio social, tendo em vista o acesso às singularidades de cada interlocutor.

---

<sup>20</sup> Informações compartilhadas pela coordenadora do curso de Letras/Espanhol.

Reitero, todavia, com base em Gomes (2012), que esta pesquisa ponderou que a atividade investigativa não tem como finalidade contar percepções e pessoas, pois seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de entendimentos sobre o tema que pretende pesquisar. Ainda segundo o autor, em geral, não há necessidade de abranger a totalidade de falas no contexto da pesquisa, porque a dimensão sociocultural das opiniões de um grupo que tem as mesmas características normalmente apresenta muitos pontos em comum, ao mesmo tempo que revelam suas particularidades.

Diante do exposto, ao escolhermos como participantes estudantes de Práticas de Ensino II, de modo algum negligenciei a apreensão do objeto de estudo em sua essência, do ponto de vista da totalidade concreta. A indagação e a realização do aprofundamento da compreensão acerca dos saberes sobre avaliação em seus três níveis presentes nessa turma refletem não apenas aspectos singulares dos interlocutores, mas também desvelam similitudes desse segmento social, considerando a organização curricular. Estão todos submetidos à cultura escolar e avaliativa, que os constitui e é por eles constituída.

Ademais, como assevera Prates (2014), analisar um fenômeno investigativo à luz da totalidade concreta não significa exaurir todos os fatos, mas problematizá-los de forma articulada e conectada, buscando as determinações que uns têm sobre os outros de modo a melhor interpretar a realidade. Isso quer dizer que não é a quantidade de estudantes que participaram da pesquisa que vai lhe conferir a condição de alcançar a totalidade, mas sim a capacidade do pesquisador de inter-relacionar os fatos que fazem parte da constituição do objeto em estudo, articulando as partes para que essa relação confira sentido ao todo.

Após as devidas explicações, ressalto que expliquei os objetivos e esclareci eventuais dúvidas que pudessem ter em relação à pesquisa aos interlocutores, coordenadores, presidente de comissão, professores e estudantes. Além disso, tomei o cuidado de entregar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e para Gravação em Áudio<sup>21</sup> e de recebê-lo devidamente assinado com a finalidade de proteger os participantes de forma justa e ética, além de me resguardar legal e moralmente, uma vez que se trata de uma manifestação clara de concordância com a participação na pesquisa. Ademais, cumpre ressaltar que, durante o trabalho de levantamento de dados, não enfrentei impedimentos ou quaisquer outros obstáculos que pudessem obstruir o desenvolvimento do estudo. Pelo contrário, fui muito bem recebida pelos participantes, os quais se mostraram interessados em contribuir e também abertos em receber

---

<sup>21</sup> Vide Apêndices A e B.

contribuições deste trabalho investigativo, tanto no contexto macro, o Instituto Federal onde ocorreu a pesquisa, quanto no micro, em que o curso de Letras/Espanhol foi oferecido.

Com a finalidade de melhor compreender como ocorreu a participação desses sujeitos históricos nesta pesquisa e quais foram os meios utilizados para atender aos seus objetivos, na seção a seguir apresento os procedimentos que foram utilizados no processo de levantamento de dados, tendo em vista a funcionalidade de cada um na atribuição de significado aos dados levantados e construídos.

#### **1.4 Instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa**

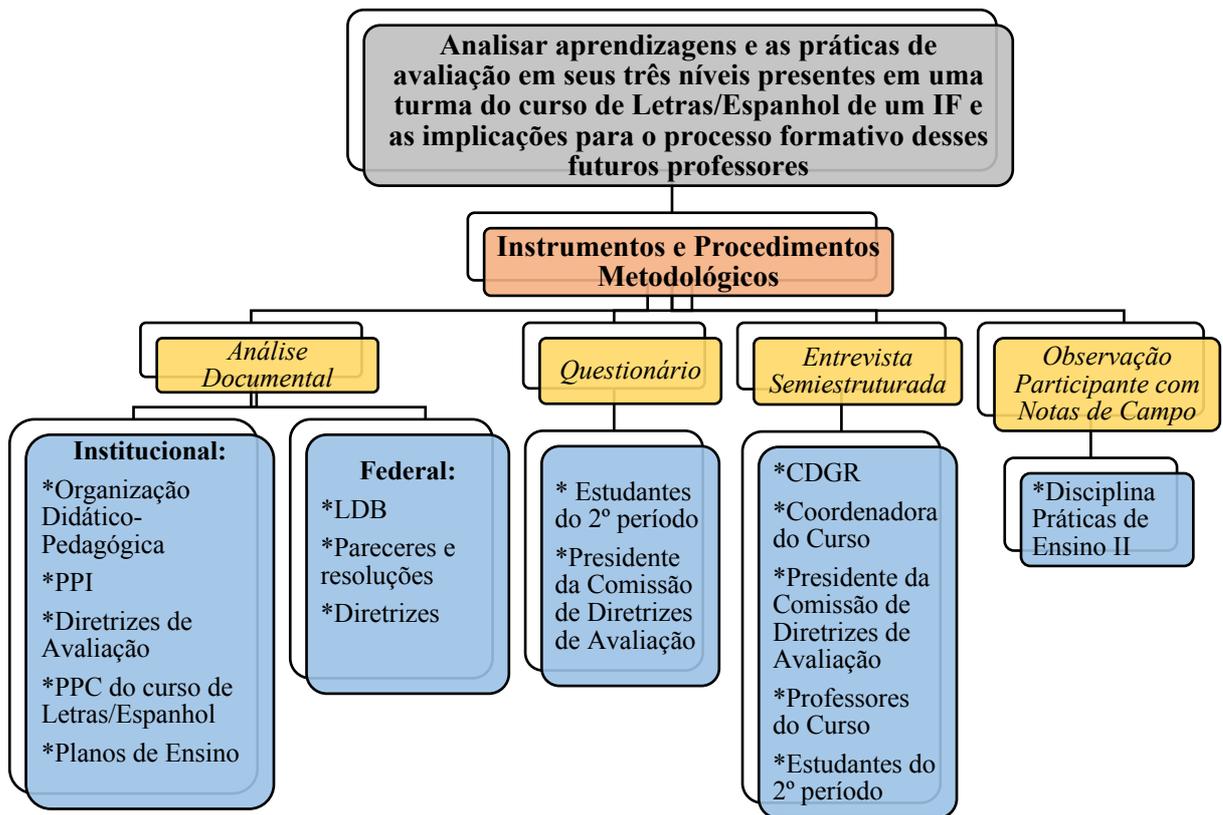
A escolha dos instrumentos e dos procedimentos metodológicos usados no levantamento de dados deste trabalho investigativo levou em consideração o fato de o materialismo histórico-dialético ter sido o enfoque epistemológico adotado em seu desenvolvimento. Nesse sentido, ao adentrar o movimento dialético do real, busquei identificar elementos analíticos que me proporcionassem a apreensão do objeto de estudo em sua totalidade e complexidade nos domínios da sua realidade concreta.

Por entender que o mundo é conhecível, ou seja, que a realidade existe e independe da consciência e que o homem tem a capacidade de conhecê-la em sua essência ao desvelar e analisar suas múltiplas determinações (TRIVIÑOS, 2013), o processo de instrumentalização desta pesquisa foi fundamental para superar a construção de abstrações teóricas insuficientes e explicar o fenômeno investigado. Para tanto, a proposta de analisar, com aprofundamento, as aprendizagens e práticas de avaliação em seus três níveis presentes em uma turma do curso de Letras/Espanhol de um IF e as implicações para o processo formativo desses futuros professores, demandou ouvir respeitosamente os sujeitos históricos no campo social específico das práticas avaliativas, em sua materialidade no contexto pesquisado.

Por estar inserida em um contexto social e em uma realidade histórica, a avaliação está sujeita a uma série de determinações que trazem implicações aos seus significados diversos em contextos distintos e, como assevera Gatti (2003, p. 15), a descontextualização dos fatos avaliativos pode implicar o aprisionamento na condição reprodutivista de tecnicismos racionalistas. Nesse sentido, a fim de pensar o objeto de estudo considerando o contexto no qual ele se encontra inserido e analisando seu significado social e político com vistas a oportunizar avanços relevantes no campo científico que o sustenta, a definição e uso dos instrumentos e procedimentos metodológicos tiveram como referência os objetivos geral e específicos estabelecidos previamente.

Para melhor compreensão, a seguir apresento uma figura representativa que traz o caminho metodológico trilhado para o levantamento e a construção de dados que, em um movimento analítico, levou à apreensão do objeto de estudo em sua realidade concreta.

**Figura 6** – Objetivo Geral e Instrumentos/Procedimentos Metodológicos Utilizados



Fonte: Elaboração da própria autora.

A escolha e o uso desses diferentes instrumentos e procedimentos metodológicos na pesquisa possibilitaram a realização do confronto e articulação dos dados empíricos, inicialmente obtidos com base na realidade aparente e, em um movimento de superação das abstrações iniciais, observados e analisados em sua essência. Entretanto, estive atenta a imprevistos que pudessem exigir uma revisitação da trajetória metodológica seguida e que demandassem um novo olhar sobre a teoria que fundamentou todo percurso. É importante ressaltar que a definição e a organização do percurso metodológico tem estreita ligação com os objetivos geral e específicos propostos, assim como as questões de pesquisa formuladas para o desenvolvimento do trabalho investigativo. Para entender como se deu essa inter-relação, apresento-os a seguir, juntamente com os interlocutores estiveram envolvidos nesse processo.

**Quadro 4** – Articulação entre Objetivos, Interlocutores e Procedimentos Metodológicos Utilizados

<b>Objetivos Específicos (Analisar...)</b>	<b>Interlocutores Envolvidos</b>	<b>Instrumentos/Procedimentos Metodológicos Utilizados</b>
O entendimento sobre avaliação em seus três níveis no IF investigado.	a) Coordenadora de Graduação. b) Presidente da Comissão de Diretrizes de Avaliação.	1. Análise Documental. 2. Questionário. 3. Entrevista. 4. Observação/participante com notas de campo.
O tratamento dado à avaliação educacional no curso de Letras/Espanhol.	a) Coordenadora do curso. b) Professores do curso.	1. Análise Documental. 2. Entrevista. 3. Observação participante com notas de campo.
As significações elaboradas sobre avaliação em seus três níveis pela coordenadora do curso, professores e estudantes da turma investigada.	a) Coordenadora do curso. b) Professores do curso. c) Estudantes da turma investigada.	1. Questionário. 2. Entrevista.
As experiências de avaliação em seus três níveis vivenciadas por estudantes dessa turma.	a) Estudantes da turma investigada.	1. Questionário. 2. Entrevista. 3. Observação participante com notas de campo.
O processo avaliativo desenvolvido na turma envolvida na pesquisa.	a) Professores do curso. b) Estudantes da turma investigada.	1. Questionário. 2. Entrevista. 3. Observação participante com notas de campo.
Como se articulam os saberes construídos sobre avaliação pelos estudantes da turma envolvida com as experiências avaliativas por eles vivenciadas.	a) Professores do curso. b) Estudantes da turma investigada.	1. Questionário. 2. Entrevista. 3. Observação participante com notas de campo.

Fonte: Elaboração da própria autora.

Os documentos foram utilizados nesta pesquisa por apresentarem fonte rica de expressão ideológica em como a educação e os seus determinantes são concebidos. Também foram considerados como espaço de lutas políticas nas quais as relações sociais se encontram inseridas, de acordo com Faria Filho (1998). O autor esclarece que eles são produtos de um determinado contexto e, nesse sentido, revelam visões de mundo e refletem a própria lei em sua dinâmica de realização, ordenando e instituindo relações socioculturais. A análise documental<sup>22</sup> é, portanto, capaz de trazer contribuições para um entendimento contextualizado e historicizado do objeto de estudo.

<sup>22</sup> Vide Apêndice C.

À luz dessas considerações, portanto, o uso da análise documental constituiu um procedimento de construção de dados apropriado para o desenvolvimento desta pesquisa tendo em vista sua proposição de analisar o objeto de estudo com base em condicionantes históricos e determinações sociais, políticas e econômicas. Dessa forma, o exame aprofundado de documentos oficiais voltados para avaliação educacional e formação de professores no contexto de um Instituto Federal, juntamente com outros instrumentos e procedimentos metodológicos, favoreceram a apreensão da realidade concreta dentro da qual o objeto de estudo foi se (re)constituindo.

Entretanto, é importante ressaltar que o uso da análise documental por si só não é suficiente para enriquecer o processo de levantamento de dados e oferecer condições ao pesquisador de apreender o objeto de estudo em sua essência por meio da articulação de seus elementos diversos num todo complexo. Por isso, foi necessário utilizar outros instrumentos metodológicos, como, por exemplo, questionário, entrevista semiestruturada e observação participante com notas de campo<sup>23</sup> para obtenção de mais informações neste trabalho investigativo.

Em relação ao questionário, Chaves (2003) e Gil (2008) esclarecem que eles são capazes de traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas por meio de perguntas mais claras e objetivas, permitindo ao pesquisador acesso a saberes que os participantes construíram com base em experiências vivenciadas em sua trajetória escolar, acadêmica e profissional. Esse instrumento foi usado tendo em vista seu potencial em recolher dados, importantes para o processo de pesquisa, e por possibilitar a percepção da presença ou ausência de características relacionadas ao objeto de estudo. Além disso, sua escolha aconteceu levando em consideração a capacidade de abrangência ao possibilitar uma participação rápida e simultânea de um número maior de pessoas em um curto espaço de tempo, contribuindo para agilizar o processo de levantamento de dados.

Dessa forma, o instrumento metodológico foi respondido por estudantes do 2º período do curso de Letras/Espanhol e se mostrou bastante adequado, uma vez que pude obter dados concretos acerca do entendimento que os alunos têm sobre avaliação em seus três níveis, além de saber o que pensam sobre o ensino da avaliação e das práticas avaliativas no curso. O questionário foi composto por treze questões, sendo nove abertas e quatro fechadas.

Do total dos 36 estudantes matriculados em Práticas de Ensino II no segundo semestre de 2016, 33 responderam ao instrumento, equivalendo a 91,6% de participação. A aplicação do

---

<sup>23</sup> Vide Apêndices D, E, F, G, H, I e J.

questionário aconteceu em sala de aula com autorização prévia da professora e consentimento dos discentes da disciplina. Essa decisão foi tomada porque se tratava de uma grande quantidade de pessoas envolvidas, o que contribuiu para que a devolutiva fosse maior e imediata, evitando o risco de poucos entregarem e, assim, comprometer o processo de desenvolvimento desta pesquisa.

Com a finalidade de endossar a coerência entre as questões que foram formuladas e os objetivos propostos, realizei um teste piloto em uma turma de outro curso de licenciatura do Instituto Federal, onde ocorreu a pesquisa, para identificar possíveis dificuldades dos estudantes quanto ao entendimento das perguntas. Observados os pontos que precisavam ser revisitados e melhorados, e após cuidadosas leituras, o instrumento foi aplicado à turma de Práticas de Ensino II do curso de Letras/Espanhol. Entretanto, cumpre reiterar que, mesmo com a tentativa cautelosa de minimizar as dificuldades encontradas anteriormente, outras acabaram emergindo no processo de tabulação dos dados levantados.

Tal fato pode ter relação com a quantidade excessiva de questões elaboradas, o que levou estudantes a não responderem a algumas perguntas ou então a respondê-las sem que houvesse coerência com o que era perguntado. Outro ponto a destacar refere-se ao fato de que observei muitas perguntas respondidas de modo superficial, sem haver maiores desenvolvimentos, o que reflete a demanda por habilidade escrita e a construção de raciocínio acerca de questões formuladas em um determinado espaço de tempo.

Com o propósito de superar esses percalços, a técnica da entrevista foi utilizada para oportunizar aos estudantes maiores esclarecimentos em relação ao que responderam ou, até mesmo, explicações sobre o porquê deixaram de responder certas perguntas. Desse modo, tive melhores condições de aprofundar questionamentos que foram se revelando no processo de análise e na tabulação dos dados levantados por meio do questionário, sem que o foco fosse na construção de críticas ingênuas acerca do objeto de estudo, voltando-se, ao contrário, para uma análise densa e complexa do objeto de estudo.

Como pesquisadora, compreendo a relação quantidade-qualidade como indissociável e, nesse sentido, a aplicação do questionário, complementada e aprofundada com a realização de entrevistas, possibilitou intenso mergulho analítico nas informações levantadas, favorecendo discussões mais fecundas e ricas do ponto de vista teórico-metodológico, de modo a superar a predileção por sínteses superficiais. Além disso, de acordo com Ludke e André (2013), a entrevista apresenta um caráter interacional que favorece a criação de uma atmosfera de reciprocidade entre quem pergunta e quem responde, diferentemente de outros instrumentos de pesquisa, os quais promovem o estabelecimento de uma relação hierárquica entre pesquisador

e pesquisado. Quando bem-feita, a pergunta pode permitir maior aprofundamento de pontos que aparecem como conflitivos ou divergentes e são levantados com base em outras técnicas de coleta consideradas mais superficiais.

Dentre as possibilidades, a entrevista semiestruturada foi escolhida por apresentar uma estrutura mais geral e flexível, sem seguir uma ordem fixa no momento de interação. Ludke e André (ibid.) explicam que a construção de um roteiro predefinido, porém sem rigidez, permite que o entrevistador faça as adaptações que achar pertinentes, conforme o desenrolar da interação estabelecida com o entrevistado. Com base nessas considerações, esclareço que, ao longo das entrevistas, foram necessárias a realização de algumas reformulações de perguntas que compunham o roteiro inicial, bem como a elaboração de novos questionamentos com o propósito de alcançar o objetivo delineado com o uso desse instrumento metodológico. Além disso, todas as questões que fizeram parte desse roteiro foram elaboradas tendo como referência os objetivos específicos da pesquisa e as entrevistas gravadas e transcritas com o consentimento dos interlocutores.

Todavia, busquei levantar e confrontar informações que pudessem subsidiar a apreensão do objeto investigado em sua totalidade histórico-social, dentro da complexa teia de conflitos e de contradições que fazem parte da sua constituição. Vale ressaltar que tão logo as entrevistas aconteceram, realizei as transcrições dos áudios gravados a fim de garantir maior fidedignidade da fala dos interlocutores. Apesar de ser um trabalho árduo que demanda muito tempo, é uma importante etapa no processo de construção dos dados, pois permite ao investigador ir além do significado aparente e, assim, atribuir sentido aos dados levantados.

Dada a relevância da entrevista para o desenvolvimento desta pesquisa, combinei com a professora de Práticas de Ensino II para utilizar parte da aula a fim de ter uma conversa com os estudantes explicando a necessidade de eles utilizarem tal instrumento metodológico. Optei por não utilizar o termo entrevista nesse momento de conversa para evitar a produção de uma atmosfera mais intimidadora e haver, por conseguinte, possíveis resistências quanto à participação dos estudantes. Expliquei, ao contrário, que se tratava de um diálogo por meio do qual eles poderiam elucidar, complementar e aprofundar o que escreveram no questionário em relação ao que pensavam sobre a avaliação em seus três níveis, o ensino da avaliação educacional no curso de Letras/Espanhol e as práticas avaliativas que eram desenvolvidas.

De acordo com Gil (2008), para que se obtenha o sucesso com a entrevista, é importante que o entrevistado se sinta livre de qualquer coerção, intimidação ou pressão, o que cria uma atmosfera de cordialidade e favorece o estabelecimento do *rapport*, ou quebra de gelo, entre entrevistador e entrevistado.

Após as devidas explicações aos envolvidos, entreguei uma lista para ser preenchida, de acordo com a preferência por dia e horário para realizar a entrevista. A fim de assegurar a participação dos discentes. Achei importante entrar em contato com cada um, previamente, para confirmar a data marcada. No caso de impossibilidade, remarcávamos com base na lista preenchida e também na disponibilidade tanto da pesquisadora, quanto deles. Foi necessário esse planejamento, porque muitos não lembravam o dia que tinham marcado. Além disso, em razão de imprevistos posteriores, não poderiam ser entrevistados no período sinalizado.

Acredito que, em razão de todo o cuidado para possibilitar a concretização das entrevistas, esta pesquisa teve acesso a um número bastante satisfatório de estudantes que aceitaram participar, pois, dos 33 que responderam ao questionário em Práticas de Ensino II, vinte foram entrevistados, o que equivaleu a 60,6% de participação. Inicialmente, trinta tinham demonstrado interesse. Entretanto, em razão de outros compromissos ou eventualidades, não puderam participar.

De qualquer forma, é importante destacar que a turma se mostrou muito solícita em contribuir com mais esta etapa da pesquisa, sem haver, portanto, maiores resistências. Um dos estudantes que participaram exaltou a importância que as entrevistas estavam dando para verbalizar, explicar e ampliar o que havia escrito no questionário, conforme registro a seguir.

Eu estava sentada em um corredor do *campus* quando o Estudante Y se aproximou de mim e disse: “Nossa, Bruna, eu gostaria de dizer que achei muito interessante essa oportunidade que você está dando a mim e aos meus colegas de poder falar melhor sobre o que escrevemos no questionário. Normalmente, a gente observa pesquisas que aplicam questionário e depois não dão retorno, fica só com o que foi escrito. Quando a gente fala, dá para explicar melhor e quando o assunto é avaliação, a gente quer falar muita coisa, ainda mais porque estamos em um curso de formação de professores”. (NOTA DE CAMPO – 9 de novembro de 2016).

A fala do estudante chama atenção à importância que o uso de entrevistas pode trazer para o desenvolvimento de um trabalho científico, uma vez que proporciona aos sujeitos interlocutores da pesquisa a sensação de respeito em um processo de escuta ampliada. Isso acontece uma vez que permite ao pesquisador conhecer mais a fundo a perspectiva dos participantes acerca do objeto de estudo, oferecendo a eles a oportunidade de complementar as informações e de aprofundar as respostas do questionário aplicado anteriormente. Desse modo, pude ter acesso a informações obtidas por meio da fala individual, que revela condições estruturais, valores, normas e transmite representações de determinados grupos, de acordo com Minayo (2008).

Outro ponto a ser observado com base no registro acima é o cuidado que pesquisas sociais, cujo objeto de estudo se encontra inserido no campo educacional, devem ter em relação ao uso de instrumentos e de procedimentos metodológicos que possam limitar o acesso do pesquisador a informações, muitas vezes, preocupado em alcançar uma grande quantidade de interlocutores e de dados em detrimento da qualidade das análises. A esse respeito, Gomide (2013, p. 10) assevera que é preciso haver um movimento contrário aos discursos retóricos e pouco argumentativos, que partem somente da premissa imediatamente manifesta sem se preocupar com a refutação detalhada e rigorosa dos achados.

Com essa mesma intenção de apropriação crítica do objeto em estudo, as entrevistas foram utilizadas com a coordenadora de graduação (CDGR) e a presidente da Comissão de Diretrizes de Avaliação com o objetivo de favorecer a análise do entendimento do IF, de modo geral, sobre a avaliação em seus três níveis, e a apreensão da complexa teia de relações que constituem o objeto de estudo. A finalidade também estava em possibilitar a construção de conhecimento científico partindo do princípio de que não é possível apreender esse objeto em sua totalidade sem que haja um movimento analítico maior, o qual estabeleça articulações entre singularidade, particularidade e universalidade.

Singularidade porque o objeto de estudo é um recorte da realidade concreta, que ganha significado tanto na particularidade das múltiplas mediações determinadas pelas relações sociais específicas do contexto em que os interlocutores estão inseridos quanto nas determinações universais da sociedade capitalista. Portanto, a análise dos saberes sobre a avaliação em seus três níveis presentes na turma de Práticas de Ensino II implica o resgate da sua historicidade, da sua dinâmica multifacetada e das mediações sociais construídas em seu processo constitutivo de modo que os fatos não sejam analisados isoladamente, mas sim em articulação com os contextos micro e macro desta pesquisa.

É importante destacar que em momento algum enfrentei empecilhos para entrevistar nenhum dos interlocutores, sempre respeitei a disponibilidade de cada um deles. De acordo com Triviños (2013, p. 129), em uma pesquisa qualitativa que faz uso de entrevista semiestruturada, é conveniente que o pesquisador estabeleça horário e locais possíveis e fixe a duração aproximada, pois não só permite a ele um planejamento, mas também significa um respeito às atividades dos participantes.

Com o propósito de contribuir para a captação das tramas da realidade investigada dentro da qual o objeto de estudo se constitui, e é por ela constituída, as entrevistas foram consideradas importantes e usadas no processo de levantamento de dados com a coordenadora e três professores do curso de Letras/Espanhol no contexto micro. Trata-se de profissionais da

educação com a importante função de contribuir para a produção de conhecimento científico e que, portanto, podem interferir no processo de aprendizagem da avaliação em seus três níveis de estudantes de Práticas de Ensino II e do curso de Letras/Espanhol como um todo.

Em síntese, assim como reforça Triviños (ibid.), o processo de entrevista semiestruturada representa melhores resultados se considerar diferentes grupos de pessoas, que, no caso desta pesquisa foram: os estudantes de Práticas de Ensino II; a coordenadora; os professores do curso de Letras/Espanhol; a coordenadora de graduação; e a presidente da Comissão de Diretrizes de Avaliação. Esse instrumento metodológico, em virtude do tempo envolvido e da busca de profundidade, acaba, de certo modo, limitando o número de interlocutores a serem entrevistados, pois é preciso garantir a riqueza da análise dos dados levantados.

Nesse sentido, Gaskell (2002, p. 71) projeta um limite em torno de quinze a 25 entrevistas individuais, levando em consideração o volume de textos extraídos das transcrições, na intenção de ir além da seleção superficial de um número de citações ilustrativas no movimento analítico da pesquisa. Apesar de todos os esforços, reconheço que sempre haverá dificuldades emergentes em relação às interações pessoais estabelecidas no desenvolvimento de uma pesquisa. Nesse sentido, assim como Minayo (2008) esclarece, todo o cuidado não precisa ser resultado de normas rígidas e nem de preceituário a ser cumprido pelo pesquisador. Ao contrário, a finalidade está em oferecer sugestões, com base em experiências, que podem favorecer o diálogo e a interação entre os interlocutores.

Além das entrevistas, dos questionários e da análise documental, também foram realizadas observações participantes, com notas de campo, para ter condições materiais de complementar e contrapor os dados obtidos anteriormente. Dessa forma, tive o cuidado de não reduzir a realidade concreta à concepção dos sujeitos de investigação, mas de tentar utilizá-la como meio de aproximação do concreto vivido. Parto do entendimento de Marx (1984) de que é preciso sustentar a argumentação em lógicas demonstrativas ligadas ao real-concreto, e essa é uma expansão de fatos, não reprodução de discursos. É imprescindível, pois, a existência de nexos entre os pressupostos teórico-metodológicos com a pesquisa de campo a fim de favorecer a aproximação das condições concretas de origem e reprodução do objeto investigado e a compreensão mais aprofundada dos conflitos, contradições e antagonismos que permeiam seu processo de totalização.

À luz dessas considerações e a fim de que houvesse uma análise mais acurada dos múltiplos fatores que condicionam e são condicionados pelo objeto em estudo em sua concretude, a observação participante com notas de campo foi adotada por permitir ao

pesquisador conhecer a dinâmica das relações sociais construídas no contexto de pesquisa. Ademais, esse procedimento metodológico permite ao pesquisador acompanhar *in loco* as experiências diárias dos participantes e, desse modo, se aproximar dos conhecimentos pessoais dos interlocutores como forma de compreender e interpretar o objeto estudado, segundo Ludke e André (2013).

Além disso, segundo as autoras, a observação pode possibilitar um contato pessoal e estreito entre o pesquisador e o objeto investigado, o que é considerado um aspecto importante em abordagens qualitativas. À medida que acompanha de perto as experiências dos participantes no campo de pesquisa, o pesquisador pode apreender sua visão de mundo e os significados que atribuem à realidade que os cercam e as suas próprias ações. Dessa forma, é possível a realização do registro de práticas sociais e discursivas dos sujeitos da investigação tomando como referência objeto de estudo no campo de pesquisa.

A seguir, apresento algumas informações para melhor compreender como aconteceram as observações participantes.

**Quadro 5** – Quantitativo de Observações Participantes com Notas de Campo Realizadas

<b>Espaço de Observação</b>	<b>Participantes Envolvidos</b>	<b>Período em que ocorreu a Observação</b>	<b>Relação Quantidade Observada/Total Realizado</b>
Reuniões da Comissão de Diretrizes de Avaliação	Presidente da Comissão	Manhã ou Tarde	6/11
Reuniões do Colegiado de Letras/Espanhol	Representantes discentes, professores e coordenadora do curso de Letras/Espanhol	Tarde	8/9
Aulas de Práticas de Ensino II	Estudantes do 2º período e professora de Práticas de Ensino II	Manhã	16/16
Atividade Extracurricular Organizada pelo Curso	Professores	Manhã	3/5

Fonte: Elaboração da própria autora.

Parece oportuno reiterar que Práticas de Ensino II foi escolhida como campo de observação de aulas no segundo semestre de 2016, uma vez que era a disciplina, dentre as ofertadas nesse mesmo período, que abordava a temática avaliação. Além disso, destaco a formação e as experiências da docente, que já ministrou nesse *campus* do IF um curso de intitulado *Avaliação Formativa: fundamentos teóricos e prática pedagógica*, em 2014, bem como sua presteza e disponibilidade em me acolher como pesquisadora. As aulas aconteceram

às segundas-feiras, no turno matutino, de 8h20 às 11h10, e a carga horária da disciplina é equivalente a 60h.

Um cuidado que, muitas vezes, passa despercebido, e que procurei tomar para os participantes se sentirem mais à vontade com minha presença durante as observações, foi o de sempre deixar meu caderno de anotações aberto, pois acreditava que se eu o fechasse, poderia dar a impressão de que estava escondendo algo, fazendo uma radiografia de problemas detectados no campo de pesquisa em relação ao que era falado ou praticado em termos do objeto investigado. As notas de campo constituem um diário pessoal com a finalidade de ajudar o pesquisador “a acompanhar o desenvolvimento do projeto e a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 151), o que, a meu ver, não precisa ser um diário de anotações trancado a sete chaves.

Por fim, acredito que a escolha e o uso de diferentes instrumentos e procedimentos metodológicos nesta pesquisa possibilitaram o processo de triangulação dos dados, que, segundo Triviños (2013), tem por objetivo abranger de forma máxima a amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo. Assim, parte-se do entendimento de que é impossível conceber a existência de um fenômeno social isoladamente, “sem suas raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com a macrorrealidade social” (ibid., p. 138).

Nesse sentido, a escolha e o uso desses variados meios possibilitaram a realização do confronto e a articulação dos dados empíricos, oferecendo maiores condições de analisar de forma mais cuidadosa e crítica o objeto investigado, apreendido em suas dimensões quantitativa e qualitativas, baseado nas relações estabelecidas entre elas. Por se tratar de um estudo orientado pelo materialismo histórico-dialético, esse processo foi compreendido como mediação necessária para tentar explicar o objeto de estudo como unidade dialética articulada a um todo maior determinado pela concretude do seu contexto histórico. Em outras palavras, o uso da análise documental, do questionário, das entrevistas e da observação participante com notas de campo permitiram que houvesse amplitude da apreensão do objeto em estudo uma vez que tive acesso à percepção de múltiplos ângulos da avaliação educacional no processo formativo no contexto investigado. Além disso, segundo Soares (2014), proporcionaram a identificação e a análise das nuances que permeiam as interrelações por ele estabelecidas entre contextos micro e macro desta pesquisa.

A seguir, explico mais detalhadamente como ocorreu o processo de construção e a análise dos dados levantados, com base no materialismo histórico-dialético.

### **1.5 O processo de construção dos dados da pesquisa**

O processo de apreensão da realidade em pesquisas, cujo enfoque teórico-metodológico é o materialismo histórico-dialético, demanda do pesquisador um papel ativo na produção de conhecimento científico e na construção de pensamentos mais elaborados acerca do objeto de estudo. São exigidos esforços contínuos de interpretação crítica e análise criteriosa das informações levantadas com base no movimento transitório entre o concreto-dado e o concreto-pensado. Para tanto, é preciso transcender a concreticidade aparente dos acontecimentos, passar pela decomposição do todo, para, então, chegar ao conhecimento da realidade e do fenômeno em sua essência.

Conforme Frigotto (2010), é por meio do trabalho de análise das informações levantadas que se identificam as determinações da problemática pesquisada e são estabelecidas as conexões, as mediações e as contradições dos fatos que a constituem. É nesse momento em que se busca superar a percepção imediata, a análise mecânica e empiricista, passando-se, conforme o autor, do plano pseudoconcreto ao concreto, que expressa o conhecimento apreendido da realidade.

Para possibilitar uma melhor compreensão do objeto estudado nesta pesquisa, busquei, a partir do processo intensivo de leitura e releitura, sistematização e análise das evidências, encontrar os determinantes mais profundos e fecundos com a construção de categorias conceituais analíticas, que tiveram como sustentação a teoria e as categorias metodológicas propostas por Cury (1986). Assim sendo, os discursos revelados pelos interlocutores e registrados por meio da realização de observações dos participantes, como notas de campo, entrevistas e aplicação de questionários, foram cotejados com aqueles identificados nos documentos oficiais que abordaram o objeto de estudo desta investigação. O propósito estava em transformar os dados levantados em uma produção reflexiva capaz de levar o pesquisador não apenas ao encontro do conteúdo das mensagens expressas, mas também a desvendar o que há por trás delas, por meio de um movimento analítico minucioso e esforços capazes de “evidenciar o silêncio que sempre acompanha as palavras” (SHIROMA; CAMPOS e GARCIA, 2005).

Para Vygotsky (2001), Aguiar e Ozella (2013), o significado da palavra é crucial para o entendimento da complexidade envolta na articulação dialética entre o pensamento e a linguagem. Partindo do entendimento de que a linguagem se constitui em instrumento indispensável no processo de formação do homem, inserido em uma realidade coletiva e com

capacidade de transformar o social em psicológico, é também caminho para se chegar ao pensamento e ao sentido do ser, pensar e agir do sujeito.

Isso acontece, pois, segundo Tchalekian (2013), a construção da subjetividade do homem se dá por meio da constituição de elementos da realidade objetiva, o que significa dizer que o indivíduo se apropria dos significados sociais e constitui seus sentidos, embasando, assim, sua visão acerca do mundo, bem como seu modo de ser. Nesse processo, a linguagem, produzida social e historicamente, desempenha função determinante de prática social mediadora ao, juntamente com os significados, permitir uma representação da realidade no pensamento e, portanto, compreensão da atividade no campo da consciência, segundo Aguiar, Soares e Machado (2015).

Isso quer dizer que linguagem e pensamento se relacionam dialeticamente e de forma mediada. Ao mesmo tempo em que formam uma unidade, uma vez que um só é possível pela existência do outro, mas não se confundem, pois ambos têm aspectos que os tornam únicos. Vygotsky (ibid.) ainda pondera que o pensamento pode não se realizar como palavra e, nesse sentido, esta pesquisa, ao se propor a realizar análise mais aprofundada do objeto de estudo no contexto de investigação, preocupou-se em levar em consideração as transformações pelas quais passa o movimento do pensamento até ser expresso na palavra com significado, revelada por meio dos discursos produzidos pelos interlocutores.

Com base nessas considerações, Aguiar e Ozella (ibid.) explicam que a transição do pensamento para a palavra, dentre as muitas transformações que ocorrem, passa pelo significado e sentido. Trata-se de duas categorias que não se perdem em sua singularidade, mas que também não podem ser deslocadas uma da outra. Os significados das palavras são construções históricas e sociais que, uma vez compartilhadas entre os homens, possibilitam sua comunicação e socialização de experiências. De acordo com Tchalekian (ibid.), os sentidos se apresentam mais fixos e estáveis, embora também se transformem na materialidade da história. As significações, por sua vez, configuram um campo de movimento permanente por meio da relação entre a subjetividade do indivíduo e a realidade vivida. São singulares, únicas e também, assim como a autora pontua, históricas, pois fazem referência às experiências de vida do sujeito, inseridas em um determinado contexto histórico-social. Contudo, embora conceitualmente distintos, o sentido e o significado estabelecem relação de reciprocidade na constituição da subjetividade<sup>24</sup> do homem, como ser social.

---

<sup>24</sup> O termo subjetividade é entendido com base nas considerações de González Rey (2003). Conforme o autor, esse conceito deve ser apreendido em sua complexidade, plurideterminação e de forma sistêmica, tendo em vista que é sustentado pelo sentido subjetivo e influenciado pela sociedade, por pessoas e pelo contínuo movimento das redes

Portanto, dada à estreita relação dessas duas categorias com as vivências afetivas e as situações concretas, é importante destacar que os contextos histórico-sociais que mediam a construção dos significados, materializados na realidade objetiva e que são apropriados pelo homem, também podem ser compreendidos como mediadores dessa internalização na dimensão subjetiva do indivíduo. Ao estar sujeito a critérios de ordem emocional<sup>25</sup> e ideológica, tendo em vista que o homem é fruto e construtor de sua sociedade, esse movimento permite a existência de uma singularização na constituição dos sentidos.

Partindo dessa perspectiva, ao desconsiderar a articulação dialética entre sentido e significado, os conhecimentos ficam limitados à realidade empírica, ao real aparente. A apreensão do significado das palavras possibilita a superação da imediatez de uma descrição meramente descontextualizada e o consequente alcance da sua dimensão concreta, isto é, da abstração do real concreto de modo a chegar aos sentidos. Dessa forma, os significados constituem o ponto de partida, o caminho para se chegar a zonas mais instáveis, fluidas e profundas, denominadas por Aguiar e Ozella (ibid.) de zonas de sentido, que permitem melhor compreender o sujeito e as transformações pelas quais seus pensamentos passam até serem expressos em palavras.

Nessa teia de relações, a organização hierarquizada da sociedade e de suas relações sociais exerce poderosa influência sobre as diferentes formas de comunicação, sendo, portanto, considerada no processo analítico das mensagens produzidas ao longo desta pesquisa. Assim como lembra Fairclough (2001, p. 105), embora sociais os significados, os sentidos com que as palavras são usadas “entram em disputas dentro de lutas mais amplas”, uma vez que, “as estruturas particulares das relações entre as palavras e das relações entre os sentidos de uma palavra são formas de hegemonia”. Para Bakhtin (2014), as palavras, portanto, apresentam-se sempre carregadas de uma multidão de fios ideológicos que servem de trama às relações sociais em todos os domínios.

Nesse sentido, por entender que a análise das aprendizagens e das práticas da avaliação em seus três níveis, em uma turma de um curso de Letras/Espanhol de um IF, adentra na complexidade do processo de construção do pensamento e da linguagem, e que essa articulação

---

de relações sociais. Subjetividade, então, é “o sistema de significações e sentidos subjetivos em que se organiza a vida psíquica do sujeito e da sociedade, pois subjetividade não é uma organização intrapsíquica que se esgota no indivíduo, mas um sistema aberto e em desenvolvimento que caracteriza também a constituição dos processos sociais” (GONZALEZ REY, 2003, p. 8).

<sup>25</sup> Assim, “se a emoção diz não, os meios não estão disponíveis [...], a emoção é que define a disponibilidade dos recursos subjetivos do sujeito para atuar” (GONZALEZ REY, 2003, p. 245). Portanto, deixa-se evidente que os registros emocionais geram um estado de desejo e tensão, com capacidade de mobilizar o sujeito, criar experiências afetivas e, como atividade psíquica, ter papel regulador, segundo Aguiar e Ozella (2013).

dialética perpassa uma teia de relações entre palavra, sentido e significado, ancoradas ideologicamente no contexto sócio-histórico, fiz uso de núcleos de significação para análise dos discursos produzidos.

Trata-se de uma proposta metodológica de construção dos dados levantados na pesquisa, baseada no método histórico-dialético e na Psicologia Sócio-Histórica, com vistas à apropriação das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade objetiva. Uma vez que os elementos determinantes das formas de significação da realidade não estão ao alcance imediato do pesquisador, é preciso que a aparência do real seja superada, assim como a apreensão da sua unilateralidade. O que se pretende com os núcleos de significação é apreender as relações e as contradições, isto é, as mediações sociais e históricas que configuram as significações como unidades dialéticas da fala e do pensamento, possibilitando ao pesquisador passar da aparência das palavras (significados) para sua dimensão concreta (sentidos), segundo Aguiar, Soares e Machado (2015).

Dessa forma, o trabalho com os núcleos de significação objetiva expressar movimento de abstração com base no empírico, permitindo, dessa forma, um caminhar em direção ao real concreto, conforme os autores salientam. Tomando por base o sujeito, o pesquisador busca apreender aquilo que não foi dito, ou seja, tenta entender a sua fala interior, seu pensamento, o processo de constituição dos sentidos e as contradições que fazem parte dela. Ainda cumpre ressaltar que a opção pelo uso do termo significação nesta investigação não foi aleatória, mas aconteceu diante da complexidade e dificuldade de apreender e de se caminhar até as zonas de sentido constituídas pelo sujeito. Com a finalidade de melhor compreendê-los, os significados são tomados como pontos de partida, que, por meio de um trabalho analítico e interpretativo, possibilitam um movimento de superação das aparências, podendo caminhar para “zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, [...] zonas de sentido” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226). Tendo em vista que sua apreensão não se revela facilmente, sendo, muitas vezes, desconhecida pelo próprio sujeito, seria inviável a análise dos sentidos constituídos por interlocutores de diferentes segmentos de acordo com Aguiar (2017)<sup>26</sup> – o que é o caso desta pesquisa, a qual leva em consideração a coordenadora, os professores e os estudantes de uma turma do curso de Letras/Espanhol.

Portanto, a partir do entendimento de que a significação “remete à dialética que configura a relação entre sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade”

---

<sup>26</sup> A convite do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe), a Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Wanda Aguiar fez uma apresentação, enriquecida com discussões, sobre Núcleos de Significação na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, no dia 12 de maio de 2017.

objetiva (AGUIAR; SOARES e MACHADO, *ibid.*, p. 59), esta investigação foi desenhada em direção à apreensão das significações constituídas sobre a avaliação, em seus três níveis, pelos interlocutores, com a finalidade de se aproximar dos sentidos por eles elaborados, acerca do tema tratado. Além disso, o propósito também estava em vislumbrar a possibilidade de construir elementos indicadores de práticas pedagógicas que favorecessem a aprendizagem da avaliação educacional no curso de licenciatura investigado.

A proposta dos núcleos de significação ocorre em três etapas fundamentais que se interrelacionam, iniciando-se pelo levantamento de pré-indicadores. Nesse momento, o objetivo foi identificar palavras que revelassem indícios em relação à forma de pensar, de sentir e de agir dos interlocutores, considerando a relevância para a compreensão do objeto de estudo. Assim, deve-se partir das palavras inseridas em um contexto que lhes confere significado, podendo ser desde a própria narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constituem. Dessa forma, como Aguiar e Ozella (2013) asseveram, não se trata de palavras isoladas. Os pré-indicadores referem-se a “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado” (*idem.*, p. 309) e expressam a materialidade histórica do sujeito frente à realidade da qual participa. Os significados contextualizados das palavras são tomados como totalidades parciais, ou seja, como partes do todo, como elementos que constituem e são constituídos na dialética da totalidade em que o sujeito se encontra inserido (AGUIAR; SOARES e MACHADO, 2015).

Quando dialeticamente articulados, os pré-indicadores permitem um aprofundamento maior do conhecimento sobre as formas de significação do sujeito do que quando analisados isoladamente. Assim, iniciada a segunda etapa da proposta metodológica, cuja finalidade é sistematizar os indicadores, realiza-se um movimento de aglutinação por similaridade, complementaridade ou contraposição dos pré-indicadores com o intuito de chegar a uma menor diversidade. Assim, de acordo com Aguiar e Ozella (2013, p. 309), é importante ressaltar que os critérios para que isso aconteça não são, necessariamente, isolados entre si, sendo alguns indicadores complementares pela semelhança e pela contraposição, da mesma forma. Outro importante aspecto a ser considerado nesse processo de aglutinação foi a realização de múltiplas leituras e o dispêndio de esforços de análise do material produzido para poder apreender e organizar os indicadores, a fim de se estabelecer as relações necessárias para que a sistematização fosse concretizada.

Enquanto na etapa dos pré-indicadores o processo analítico se volta para a apreensão dos elementos empíricos da realidade e das formas aparentes da significação, na sistematização dos indicadores, o movimento dialético de análise centra-se não somente para pinçar os

significados das palavras, que constituem elementos de uma totalidade, mas também neles aprofundar, abstraindo “a complexidade das relações contraditórias e históricas que o constituem” (AGUIAR; SOARES e MACHADO, *ibid.*, p. 67). Essa outra fase tem como finalidade a negação do discurso tal como se apresenta, isto é, a negação da afirmação, do dito, superando a dimensão empírica de conhecimento das significações e permitindo análise que não é sustentada pela unilateralidade, mas sim em conceitos de confirmação.

Para tanto, é preciso explicitar as relações existentes entre os pré-indicadores, com origem no empírico, constituído pelo “todo caótico” e figurado na intuição, e que chega até a análise, representada pela elaboração de abstrações mais simples e apreensão de características básicas da realidade, isto é, os significados das palavras. O segundo movimento, marcado pela retomada do processo de síntese, parte das abstrações e caminha em direção à realidade concreta, o que configura a última etapa do procedimento metodológico: a construção dos núcleos de significação.

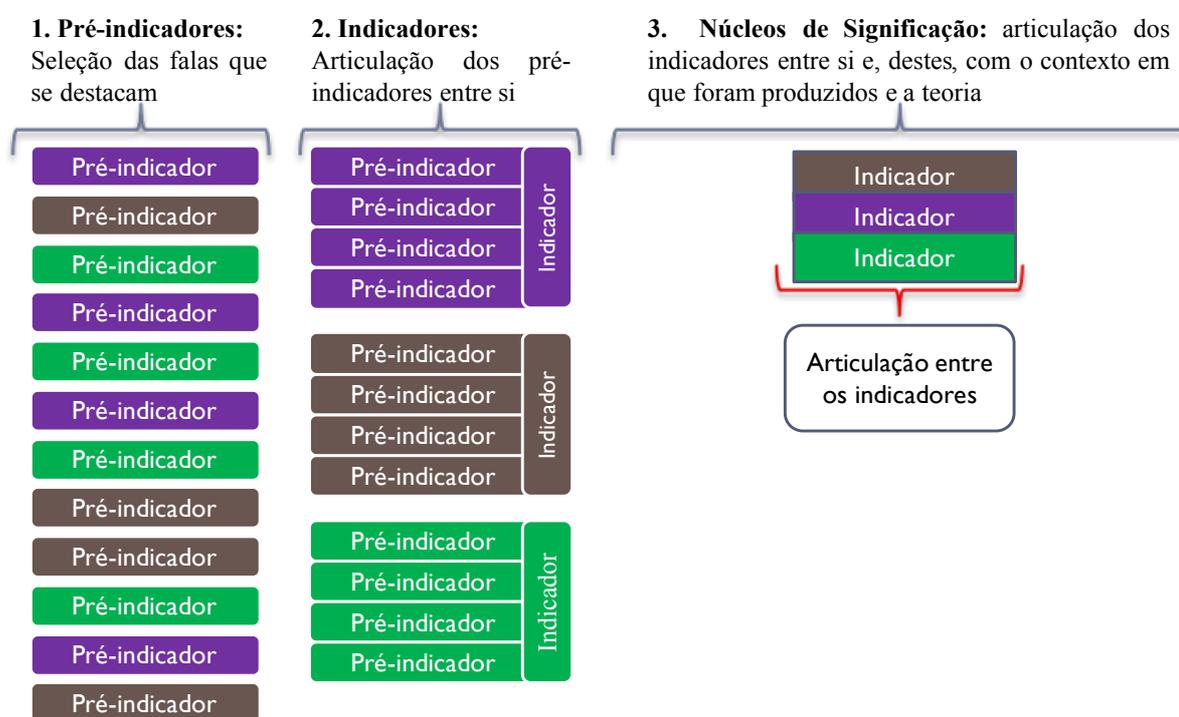
Nesse momento, visa-se a superação do discurso aparente, desvinculado do contexto sócio-histórico, buscando alcançar a concretude da realidade por meio da articulação dialética dos indicadores e, assim, revelar e objetivar a essência dos conteúdos expressos pelos sujeitos, em um processo de teorização dos achados da pesquisa. O critério para a nuclearização é, novamente, articular os conteúdos por semelhança, complementaridade e/ou contradição a fim de sintetizar as mediações que constituem o sujeito em relação à sua maneira de pensar, de sentir e de agir, identificando as transformações e as contradições que se estabelecem na construção de seus sentidos e significados. Esse movimento avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido, permitindo que sejam construídas análises mais consistentes baseadas tanto nas condições subjetivas dos interlocutores da pesquisa, quanto nas contextuais e históricas da realidade objetiva.

Trata-se, portanto, de um “poder” de síntese mais aprofundado de forma que a organização e a nomeação dos núcleos de significação sejam resultado da inter-relação de diferentes “momentos”, mesmo contraditórios, apreendidos com base na aglutinação dos indicadores, elementos fundamentais para identificar os conteúdos e sua mútua articulação com vistas à revelação e ao alcance da essência dos conteúdos expressos pelo sujeito (AGUIAR AGUIAR; SOARES e MACHADO, *ibid.*, p. 231). Nessa etapa, os autores sugerem como caminho para nomeação a extração de uma ou mais expressões da própria fala do participante para compor uma frase curta que revele a articulação realizada na elaboração dos núcleos e que explicita o movimento do sujeito dentro dos objetivos da pesquisa.

É válido ressaltar que o processo de nuclearização tem como base a totalidade histórico-social, uma vez que esse movimento acontece por meio da relação entre as partes e o todo, ou seja, o todo, que havia sido inicialmente cindido para que se chegasse às palavras com significado, é agora recomposto de forma a alcançar a interpretação dos sentidos produzidos na atividade social e histórica dos sujeitos.

Para melhor compreender esse movimento de análise, segue uma figura que representa bem o que foi explicado:

**Figura 7 – Constituição dos Núcleos de Significação**



Fonte: Adaptação da Apresentação de Aguiar (2017).

Partindo de um todo ainda caótico/empírico, representado pela desordem em que se encontram as teses levantadas com base nas falas dos sujeitos interlocutores desta pesquisa, realizei leituras flutuantes do material transcrito, a fim de identificar palavras com significados, ou seja, palavras inseridas em um contexto que foram chamadas de pré-indicadores. Para que isso ocorresse, foi necessário tomar como base o objeto de estudo da pesquisa e, assim, chegar a diferentes unidades de significação. Nesse momento, foram realizadas e reiteradas atentas leituras das transcrições das entrevistas semiestruturadas e das informações constantes dos questionários aplicados aos estudantes de Práticas de Ensino II, dos quais pude extrair

conteúdos relacionados ao objeto de estudo desta pesquisa e que se mostraram frequentes, imprecisos ou carregados de carga emocional.

O próximo passo ocorreu com o agrupamento dialético dos pré-indicadores em indicadores por contraposição, semelhança ou complementaridade, segundo Aguiar e Ozella (2013), representando um passo a mais em direção a uma apreensão mais totalizante e integradora do sujeito. Como demonstrado pela figura, é possível observar uma menor diversidade de conteúdo temático. Nessa fase, o tratamento analítico dado aos eventos da pesquisa levou em consideração o agrupamento dos pré-indicadores já identificados por cada segmento, sem perder sua especificidade, ou seja, não foi feito núcleo de significação de cada sujeito para depois articular dialeticamente. Ao contrário, elaborei somente os pré-indicadores de todos, separadamente, e daí para frente articulei conforme o grupo ao qual o sujeito pertencia: coordenação, professor ou estudante. Isso aconteceu porque não é intenção desta pesquisa buscar sentidos de cada sujeito, mas as significações sobre a avaliação em seus três níveis dos segmentos em questão.

Finalmente, a partir da releitura do material produzido, baseada no agrupamento resultante (conjunto dos pré-indicadores e indicadores), iniciei um novo processo de aglutinação, que culminou na organização dos núcleos de significação. Nessa etapa, assim como orientam Aguiar e Ozella (ibid.), o número de núcleos deve ser reduzido de modo a não haver um retorno aos indicadores, expressando pontos centrais e fundamentais que tragam implicações e que revelem determinações constitutivas dos grupos de sujeitos.

Finalizado esse momento, iniciei a análise de forma intranuclear, ou seja, a discussão teórica aconteceu dentro do próprio núcleo a fim de garantir as especificidades dos diferentes segmentos desta pesquisa e depois avancei para uma articulação internúcleos, a partir dos já constituídos. Esse movimento dialético permitiu-me desvelar semelhanças e/ou contradições que, interpretadas com base no contexto de produção, da articulação com a teoria e da realidade objetiva, que é histórica e social, contribuiu para a apreensão das significações que articulam a fala e o pensamento dos sujeitos, ou seja, superar a dimensão abstrata e alcançar o concreto em sua totalidade. Como salientam Aguiar e Ozella (2006), trata-se de um momento analítico mais complexo, completo e sintetizador, ou seja, quando os núcleos são integrados no seu movimento interpretativo, em um plano mais interiorizado.

Apesar de a análise das significações elaboradas sobre avaliação em seus três níveis pela coordenadora do curso, professores e estudantes de Práticas de Ensino II ser um dos objetivos específicos da pesquisa, o uso de núcleos de significação constituiu o ponto de partida do processo de construção dos dados levantados. Nesse sentido, foram utilizados também no

movimento dialético de análise das falas produzidas e registradas nas entrevistas semiestruturadas com a CDGR e a presidente da comissão de Diretrizes de Avaliação do IF.

Essa decisão aconteceu porque o homem é um ser social e histórico, imerso na sociedade que o forma e é por ele formada, cuja história pessoal e coletiva o constitui e representa. Portanto, a singularidade que configura a sua construção de sentidos traz as marcas do contexto social e seus significados, ou seja, apesar de particular, os sentidos atribuídos acontecem a partir da interação com os pares e o meio em que se encontra inserido, sendo, assim, uma representação do real, que é objetivo. Nessa perspectiva, analisar o entendimento sobre a avaliação em seus três níveis, no IF investigado, com base no ato formal de comunicação verbal, com as interlocutoras acima mencionadas, perpassa as significações elaboradas como elemento fundante no processo de análise e na compreensão do objeto estudado.

Assim sendo, partir dos núcleos de significação constituídos e tive condições de confrontar os dados aparentemente dispersos das entrevistas semiestruturadas realizadas no contexto macro desta pesquisa juntamente com a análise documental. O intuito estava em apreender, na sua concretude, as múltiplas determinações que se entrelaçam na composição do objeto em estudo. Parto do entendimento de que os documentos oficiais são produtos de uma realidade histórica que se constrói e se modifica dialeticamente e não devem ser menosprezados no processo de compreensão do real e na construção de novas sínteses.

Nesse sentido, Shiroma, Campos e Garcia (2005) pontuam que as recomendações presentes nos textos de política educacional exigem que sejam interpretadas e adaptadas de acordo com as circunstâncias e com os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade. Os textos, caracterizados por elementos contraditórios em permanente movimento no tempo e espaço, devem ser lidos em relação ao contexto de produção e confrontados com outros do mesmo período e local, para que sejam compreendidos em sua complexidade e nunca independentes da história, do poder e de interesses.

Dessa forma, à luz das considerações apresentadas, esclareço que os núcleos, ao serem organizados por segmentos, levaram em consideração os três níveis da avaliação simultaneamente e a articulação entre eles. Todavia, em relação aos estudantes, tendo em vista a existência de um maior número de participantes e informações levantadas para serem analisadas, os núcleos foram constituídos tomando como referência cada nível e, ao final, foi realizada análise sobre o entendimento dos discentes acerca da integração entre eles. Para melhor visualização, a seguir, mostro o resultado do processo de nuclearização com base nas falas dos participantes da pesquisa.

**Quadro 6** – Relação entre os Núcleos de Significação e os Segmentos

Contexto	Segmentos	Núcleos de Significação	
Micro	Coordenadora do Curso de Letras/Espanhol	Do concebido ao vivido em um campo de contradições.	
	Professores	Progressos e percalços na formação docente acerca da avaliação educacional.	
	Estudantes	Avaliação para as aprendizagens	1. Avaliação como verificação 2. Avaliação associada à quantificação 3. Avaliação como processo de aprendizagem
		Avaliação Institucional	Um caminho por falas evasivas e elocuições sobre a qualidade institucional e do ensino.
Avaliação em larga escala		Conceituações marcadas por contradições: entre falas incertas e consistentes.	
Macro	Coordenadores (CDGR e Presidente da Comissão de Diretrizes de Avaliação)	A avaliação em seus três níveis e as fragilidades na esfera institucional.	

Fonte: Elaboração da própria autora.

Cumpramos ressaltar ainda que, apesar de entender os limites interpretativos imanentes a cada um dos instrumentos e dos procedimentos metodológicos utilizados no processo de apreensão do objeto de estudo, em sua complexidade e totalidade, também compreendo como seus elementos constitutivos as ideologias, as contradições e as múltiplas determinações que se desvelam em uma realidade concreta. Nesse sentido, o objeto não pode ser visto como um complexo de elementos acabados, mas sim, diferentemente dessa ideia, um processo de complexos em construção e transformação que precisam ser contextualizados em suas condições objetivas. Para tanto, é imprescindível o estabelecimento de relações entre o objeto de estudo e as determinações sociais, históricas e políticas, conectando suas particularidades dialeticamente e coordenando-o como uma síntese explicativa cada vez mais ampla e densa, segundo Soares (2014).

Em vista disso e com a finalidade de compreender com maior profundidade o campo de interação entre o real concreto da avaliação e o contexto de formação de professores no Instituto Federal, a seguir estabeleço um paralelo analítico com os contextos nos quais as temáticas que constituem o objeto de estudo desta pesquisa foram tecidas.

## **2 TESSITURAS ENTRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DOS IFs**

A análise e compreensão das conjunturas políticas, econômicas e sociais, atreladas ao contexto histórico, são importantes, tendo em vista a necessidade de ruptura com uma visão reducionista acerca do objeto investigado, no caso desta pesquisa, a avaliação em seus três níveis e a formação de professores. A leitura política dos conflitos e as contradições que permeiam essas duas dimensões, intrinsecamente relacionadas a projetos de sociedade, é relevante para que o entendimento construído sobre o objeto de estudo aconteça com base em suas múltiplas determinações. Segundo Netto (2011), para apreender não a aparência, mas a essência, a dinâmica e a estrutura de um fenômeno, deve-se mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los e revisá-los dentro de uma realidade objetiva, que é histórica, dinâmica e conflitiva.

De acordo com Miguel (2015) e Hofling (2001), a política, compreendida como uma atividade presente em todas as sociedades humanas e constituída com base em síntese de ideologias, modos de produção de um determinado momento histórico e interesses distintos que expressam relações sociais de poder, assume variadas feições, nasce do contexto social e é resultado de decisão interventiva da esfera pública na realidade social. A mutabilidade das políticas é movida pela historicidade, o que impossibilita a investigação dos elementos determinantes da educação desprendidos do tempo histórico e, portanto, sem levar em consideração os fatores que conferem a eles dinamismo em seu processo de rupturas e permanências. O objeto de estudo não pode ser, portanto, apreendido estaticamente, mas considerado diante das condições concretas da realidade social em que se constitui e é por ele constituído.

De acordo com Hilsdorf (2012, p. 79), as mudanças registradas não apresentam temporalidade uniforme, sendo descontínuas à medida que o caráter plural do tempo e as necessidades políticas, culturais, religiosas e pedagógicas da época e dos diferentes espaços não possibilitam a existência de uma precisão cronológica das transformações pelas quais a sociedade passou. Para Bittar e Ferreira Jr (2011, p. 99), todo um conjunto de práticas é próprio de determinada época e de sociedades que fazem parte de um processo histórico de construção, isto é, não foram sempre de uma forma e não serão sempre assim.

À luz dessas considerações e a partir da necessidade de retomar as raízes das questões históricas que perpassam a avaliação e a formação de professores na Rede Federal até chegar à criação dos IFs, faz-se necessário analisar as interlocuções existentes entre elas para além de

uma visão simplista, em uma realidade inerte. Ao contrário, é preciso considerar os múltiplos fatores em sua explicitação de modo a ampliar o entendimento dos conhecimentos e das práticas avaliativas nos espaços formativos docentes, tendo como fio condutor a historicidade, que confere dinamismo às condições concretas da realidade social. Sem dúvida, é preciso que a discussão da formação de professores e da avaliação educacional, nesse contexto, leve em consideração a retomada das questões políticas que configuram esses campos em razão da influência que exercem na construção de projetos de formação emancipadores ou mantenedores dos interesses da classe hegemônica.

O intuito deste capítulo, portanto, está em analisar e compreender a fundo as temáticas destacadas anteriormente por meio de um movimento dialético, o qual leve em consideração as contradições e os conflitos existentes no contexto histórico-social de criação da Rede Federal. Conforme Freitas H. (2007), entender as amarras sociais e as condições históricas é importante para que não sejam criadas ilusões de soluções fáceis para os problemas da formação que permeiam o campo educacional. Portanto, a construção de novos processos formativos, respondentes às exigências e necessidades sociais na atualidade, deve, antes de tudo, se situar no campo das contradições e das lutas pelo anúncio de uma outra sociedade, bem como se nortear a partir de uma visão sócio-histórica de educador.

### **2.1 Desvelando a avaliação e o processo de formação de professores no contexto dos CEFETs: de 1978 a 2008**

A história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil teve início na primeira década do século XX, quando o então presidente da República, Nilo Peçanha, criou dezenove escolas de Aprendizes e Artífices com o propósito de oferecer educação aos pobres e despossuídos, retirando-os das ruas e dando a eles oportunidades para o desenvolvimento de habilidades de modo a se tornarem úteis ao país. Em 1930, essas instituições de ensino deram origem aos Liceus Industriais que, em pouco mais de dez anos, foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas (EITs).

No final da década de 1950, com a conquista de autonomia didática e de gestão, as EITs se tornaram autarquias e passaram a ser denominadas de Escolas Técnicas Federais. O objetivo dessas unidades escolares estava em proporcionar iniciação técnica e base cultural geral que permitissem ao educando integrar-se à comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos (BRASIL, 1959). Foi a partir dessas escolas que os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) se originaram, quando, em 1978, três deles foram criados

por meio da promulgação da Lei nº 6.545, a saber: um no, Paraná, um em Minas Gerais e Celso Suckow da Fonseca, no Rio de Janeiro. A essas novas instituições foi conferida a atribuição de formar engenheiros de operação e tecnólogos, processo que mais tarde foi estendido a outras escolas que ainda seriam transformadas, além do compromisso com a formação de professores no contexto da Rede Federal, tal como pode ser observado em seus objetivos educacionais na legislação que tratava sobre o funcionamento dos Cefets.

- I – ministrar ensino em grau superior:
  - a) de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos;
  - b) de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos;
- II – ministrar ensino de 2º grau, com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais;
- III – promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área técnica industrial;
- IV – realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços. (BRASIL, 1978).

Portanto, os Centros Federais de Educação Tecnológica tinham como finalidade não apenas a oferta de cursos técnicos, mas também a de graduação e pós-graduação na área de tecnologia, uma vez que a preocupação estava em preparar o Brasil para a revolução tecnológica que ocorreria entre 1980 e 1990. Cumpre ressaltar, de acordo com Brasil (2009, 2010a), que essas instituições foram as primeiras dentro da história da Rede Federal a fazerem parte do número de instituições de educação superior, as quais ofereciam cursos de licenciatura. Entretanto, nesse contexto em específico, o foco estava voltado ao processo formativo de professores para atuarem em disciplinas especializadas no extinto 2º grau, bem como naquelas que compunham os currículos dos cursos que tinham como propósito a formação de tecnólogos.

Essa ênfase dos cursos de licenciatura ocorreu porque, em razão de o parque industrial brasileiro ter expandido, houve aumento da exigência para a formação de profissionais com maior peso ao domínio de tecnologias mais avançadas por parte dos técnicos, segundo Brasil (2004a). Tal situação acabou demandando redirecionamentos na organização do ensino da Rede Federal dada sua estreita articulação com o sistema produtivo do país. Nesse sentido, a prerrogativa dos Cefets para formar professores estava associada às especificidades das disciplinas das áreas técnicas e à carência de professores habilitados para assumi-las à época, necessidade que não era atendida pelas universidades. É diante desse cenário, então, que houve a urgência de preparação em âmbito superior de professores para o ensino das disciplinas

“profissionalizantes” de maneira rápida, utilizando recursos humanos já existentes, portadores de uma formação semiacabada (BRASIL/CFE, 1982).

De acordo com Simão (2004), para a formação de professores nesse contexto, foram consideradas válidas tanto as propostas de licenciatura, quanto os chamados Esquemas I e II<sup>27</sup>, conhecidos como medidas emergenciais para cursos de capacitação docente, o que, de certa forma, reforçou uma visão fragmentária do exercício da docência. Conforme a autora, esse modelo de formação surgiu a partir da Portaria Ministerial nº 432/71, que aprovou as normas relativas aos cursos superiores de formação de professores com habilitação para as disciplinas do ensino médio, relativas às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias, além de originar as licenciaturas de formação especial. Os cursos que constituíam o Esquema I tinham como objetivo possibilitar a formação pedagógica aos portadores de diploma de nível superior a qualquer profissional graduado, desde que cursando as disciplinas necessárias e exigidas para as licenciaturas, a fim de tivessem autorização para lecionar no ensino de 2º grau. Em relação ao Esquema II, qualquer profissional formado em nível técnico e que cursasse, além de disciplinas pedagógicas, as disciplinas de conteúdo técnico específico, ou seja, correlativo à área de habilitação do diploma de 2º grau, faria jus aos direitos dos licenciados.

É possível perceber, portanto, que a oferta de cursos de formação de professores nos Cefets é marcada por uma adequação do sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado. Assim como Freitas H. (1999, p. 17-18) destaca, as reformas educacionais em nível superior ocorridas no Brasil, desde a década de 70, apresentam esse propósito, reafirmando a centralidade ocupada pela formação dos profissionais da educação, tratada ou como fenômeno impulsionador e realizador dos movimentos reformistas, ou como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade.

Nos anos 1970, quando surgiram os Cefets, houve a implantação das licenciaturas curtas<sup>28</sup> como forma de atender às novas demandas impostas pela sociedade, ao propiciar a

---

<sup>27</sup> No ano de 1977, Machado (2008) explica que foi publicada a Resolução nº 3 do Conselho Federal de Educação, que instituiu a licenciatura plena para a parte de formação especial do 2º grau, fixando currículo mínimo e determinando que as instituições de ensino que ofertassem os Esquemas I e II os transformassem em licenciaturas. Para tanto, estabeleceu-se um prazo máximo de três anos, a partir da vigência dessa norma. Com a transformação das três primeiras ETFs em Cefets, ensejou-se grande expectativa em atender à essa demanda, pois um de seus objetivos era precisamente oferecer educação superior de licenciatura plena e curta. Entretanto, pouco sucesso se obteve com relação a essa implantação, uma vez que os Esquemas I e II acabavam se impondo mais (MACHADO, *Ibid.*, p. 12). Segundo a autora, houve, portanto, um relaxamento da Resolução CFE nº 3/77, tornando opcional a formação de professores da parte de formação especial do currículo de ensino de 2º grau, por via dos Esquemas I e II ou por via da licenciatura plena.

<sup>28</sup> As licenciaturas curtas apareceram no país com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º graus. Em seu art. 30, alínea b, ficou entendido que a habilitação específica de grau

formação de maior contingente de professores em curto espaço de tempo, principalmente para as regiões mais carentes do país, o que provocou um processo de aligeiramento da certificação docente e fragilidades na formação de professores, segundo Dias da Silva (2005). Nesse contexto, a educação foi defendida sob diferentes perspectivas. De um lado, sob a égide humanista e emancipatória, abraçada por professores militantes de diversas entidades científicas, era considerada como direito social. De outro, na perspectiva neoliberal, a fim de propiciar a melhoria da qualidade de mão-de-obra para o mercado de trabalho, alimentando, assim, a divisão social entre duas classes fundamentais e antagônicas do sistema capitalista: o trabalhador e o empregador.

Nessa época, predominava o paradigma sustentado pela racionalidade técnica nos processos de formação de professores. Para Schön (1983, p. 21), sob essa concepção, a atividade profissional consistia na solução instrumental de um problema pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica. Isso quer dizer que a prática dos profissionais da educação era reduzida ao uso do conhecimento científico na solução de problemas, e as questões educacionais eram trabalhadas como ordem técnica, resolvidas de forma objetiva por meio de procedimentos racionais da ciência. Em síntese, o professor era um reproduzidor de conhecimentos e sua prática pedagógica diminuída por uma didática instrumental.

Em relação à avaliação educacional, o foco estava voltado às diferenças individuais, com o objetivo único de mensurar e de quantificar as aprendizagens dos estudantes. As bases que sustentavam esse entendimento encontravam raízes nos estudos de Ralph Tyler (1979), o qual defendia a ideia de avaliação por objetivos educacionais e o uso de instrumentos técnicos como basilares em qualquer processo avaliativo. O autor acreditava que além dos testes, havia outras formas de se comprovar mudanças comportamentais por meio de uma série de procedimentos, dentre eles: inventários, questionários, escalas de atitudes e fichas de registro de comportamento – todos com a finalidade de obter informações acerca do rendimento dos estudantes, considerando, assim, uma perspectiva mais longitudinal em termos dos objetivos estabelecidos.

De modo geral, os estudos desse autor, assim como o conjunto de obra de outros como, por exemplo, Mager (1962), Bloom (1972), Ragan (1973), Fleming (1974) e Taba (1974), os quais também seguiram no mesmo caminho, trouxeram impactos consideráveis no modo como

---

superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração, permitiu ao professor a atuação apenas no ensino de 1º grau, ou seja, da 1ª a 8ª séries. Para diferenciar esta licenciatura da plena, Neto (2015) explica que o Parecer 895/71 estabeleceu como duração 1.200h a 1.500h e 2.200h a 2.500h para cada uma, respectivamente.

a concepção da avaliação técnica e classificatória ganhou amplitude nos cursos de formação de professores, pois denotaram a importância da cientificação e da objetivação como tentativa de padronizar e de racionalizar o ensino, evidenciando a tendência tecnicista de pensar a educação. A avaliação nos espaços formativos, pois, estava centrada nos métodos e nos procedimentos operacionais, ou seja, as discussões eram construídas com base em aspectos técnicos do processo avaliativo sem que ele fosse situado em sua dimensão política e ideológica, como pontua Sousa (1998).

Sob essa perspectiva, deve-se destacar a indissociabilidade entre avaliação e o desenvolvimento de testes e medidas educacionais que revelaram processos avaliativos marcados com o propósito excludente. Mesmo sem esta categoria ser enfatizada pedagogicamente nos espaços formativos, os estudantes a vivenciavam de forma classificatória e ficavam preparados para reproduzi-la no contexto escolar. A preocupação não estava em formar professores com vistas à construção de saberes e práticas de avaliação voltadas para a aprendizagem, mas o que existia era o predomínio do seu caráter seletivo e controlador com base na atribuição de notas, menções ou quaisquer símbolos que promovessem a classificação.

Ao tomar como referência os cursos de formação de professores dos Cefets, com o propósito de identificar o tratamento dado ao campo avaliativo, não foram encontrados trabalhos científicos que relatassem especificamente essa temática no processo formativo nesse contexto. Todavia, considerando o entendimento de que a realidade objetiva é um todo coerente, em que cada parte está em relação com outra e que essas articulações formam correlações concretas, unidades ligadas entre si, segundo Lukács (1967), um objeto, processo ou contexto específico não pode ser entendido como elemento meramente simples e isolado. Mas, ao contrário, deve ser considerado como parte que se inter-relaciona com outras em um movimento dialético, e juntas constituem a totalidade, que é a realidade social.

Assim sendo, seria simplista e reducionista abordar a avaliação e a formação de professores nos Cefets desprendidos das influências da realidade sócio-histórica dentro da qual se encontravam inseridos, no período correspondente ao final das décadas de 70 e 80, mesmo considerando que se tratava de um contexto com especificidades, por ser historicamente conhecido pela oferta de cursos técnicos e tecnológicos. Com base nessas considerações, é possível depreender que a avaliação na formação de professores nos Centros Federais de Educação Tecnológica também encontrava sua base na inspiração filosófico-positivista, que tanto demarcou o campo educacional dessa época e cuja ênfase se encontrava limitada àquela realizada em sala de aula.

Ao levar em consideração a Resolução 01/86 do Conselho Departamental de uma das unidades que existiam nesse período, a de Minas Gerais, que aprovou o sistema de avaliação de desempenho escolar dos alunos do 3º grau, é possível observar que, apesar de haver legalmente a proposição de um ensino superior diferenciado do sistema universitário, a ideia predominante de medida e classificação em relação à avaliação no espaço formativo era a mesma em ambos os contextos educacionais. Além disso, outro aspecto a ser considerado é o foco voltado para uma abordagem técnica que ocultava sua dimensão social por meio de práticas seletivas e excludentes, vivenciadas por estudantes nos cursos de formação de professores. Para Bourdieu et. al. (1975), dissimulava-se a seleção social sob a aparência de seleção técnica e legitimava-se a reprodução das hierarquias sociais pela transmutação destas em hierarquias escolares.

Com base nessas considerações e referendada no documento mencionado anteriormente, é necessário pontuar que a função seletiva e classificatória da avaliação na formação de professores no contexto do Cefet-MG apresentava centralidade por meio da aplicação de provas. Avaliava-se para classificar e classificava-se para selecionar, o que reforça o entendimento de Soares (2014) de que no processo formativo prevalecia a concepção técnica e classificatória da avaliação a partir da intencionalidade de controle sobre os estudantes por meio de notas.

Cumprir destacar, ainda, assim como estabelecido no Regimento Geral do Cefet-MG, aprovado por meio da Portaria nº 3, de 9 de janeiro de 1984, que os Departamentos de Ensino Superior eram responsáveis por fixar internamente critérios para avaliar o rendimento dos estudantes com vistas à sua aprovação ou reprovação. Portanto, o conceito de avaliação de aprendizagem que sustentava o trabalho pedagógico desenvolvido nesses cursos e que os futuros professores vivenciavam e eram levados a reproduzir em suas práticas educativas era de seleção e classificação por meio do uso instrumentos avaliativos que comprovassem formalmente o desempenho escolar com base em objetivos educacionais pré-definidos.

Entretanto, assim como Sousa (1998, 1994) constatou, vale observar que a ideia de avaliação da aprendizagem como procedimento de julgar o desempenho do estudante passou a se basear em critérios já na década de 1980, o que, até então, acontecia de forma imparcial e objetiva a partir do cômputo de erros e de acertos presentes nas provas. Em uma pesquisa realizada com a finalidade de analisar trabalhos científicos sobre avaliação da aprendizagem produzidos no Brasil no período de 1980 a 1990, a autora (1996), sinalizou avanços no campo conceitual da avaliação por meio da existência de críticas aos limites impostos por uma visão eminentemente técnica da avaliação e da dissociada dos condicionantes sociais,

problematizando as implicações presentes nos critérios adotados para se promover julgamentos e nas consequências e decisões que deles resultam.

Contudo, apesar de haver sinais de avanços consideráveis na superação da concepção da avaliação com foco em objetivos educacionais, a partir de resistência ao paradigma positivista e da existência de um movimento em direção à ampliação do seu campo conceitual, segundo Goldberg e Sousa (1979,1982); Sousa (1986); Saul (1985, 1988), a perspectiva técnica predominou nas teorias e práticas até início da década de 1990. Soares (ibid.) explica que esse fato se deu em razão do estreitamento das relações entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID) com a finalidade de promover a reforma do ensino do Brasil. Em síntese, o legado americano sobre a avaliação na perspectiva técnica, classificatória e predominantemente quantitativa adentraram os cursos de formação, tanto em relação ao discurso quanto na fundamentação teórica.

Obras publicadas nas décadas de 1970 e 1980, que abordavam o desenvolvimento de testes e medidas educacionais, além de manuais de planejamento de ensino, em que a avaliação da aprendizagem era destacada como um de seus componentes, reforçaram a perspectiva da mensuração com base em prova e testes, e foram incluídas nos currículos dos cursos de formação de professores, de acordo com Sousa (1998).

Nesse contexto histórico, dentro do qual os CEFETS e os cursos emergenciais de graduação de professores oferecidos se encontravam incluídos, o pensamento positivista em relação à avaliação da aprendizagem, que influenciou o espírito dos acadêmicos brasileiros, poderia ser percebido por meio da forte presença em publicações como: *As provas objetivas: técnicas de construção*, de Ethel Bauzer de Medeiros, de 1971; *Planejamento de ensino e avaliação*, organizado por Maria Godoy Turra, no ano de 1975; e *Testes em educação*, escrito por Heraldo Vianna, em 1982, conforme Carvalho e Carvalho (2002).

Tais obras reforçaram a compreensão da avaliação na perspectiva da mensuração com base em provas e testes, sem que fosse considerada sua significação social, política e pedagógica e, também, extrapolada visão marcada sobremaneira pela classificação e seleção. Conforme as autoras, esses livros, adotados em cursos de formação docente, extrapolaram o meio acadêmico e passaram a embasar as normatizações sobre avaliação no Brasil, de modo a integrarem-se à orientação para práticas avaliativas nas escolas.

No âmbito do Estado, a limitação do campo conceitual avaliativo ao uso como medida, controle e regulação buscavam, por meio de ações baseadas nos resultados obtidos, identificar irregularidades materializadas em uma série de objetivos, que articulados incorporavam as reformas educacionais e reforçavam cada vez mais a subordinação da educação às demandas

do mercado de trabalho, segundo as ideias de Gentili (1997). Essas características marcaram o início da década de 1990, momento no contexto brasileiro de redução da intervenção estatal nas ações sociais no país, com a realização de cortes drásticos de investimento na educação e aumento do privilégio aos interesses do capital, sendo o mercado a instância reguladora das relações sociais e econômicas.

Castro (1998, p. 9) esclarece que, a partir das reformas, sai do cenário um Estado-executor e assume em seu lugar o Estado-regulador e Estado avaliador, havendo, pois, a difícil tarefa de substituição de controles burocráticos por uma nova cultura gerencial, que incorporou a política de avaliação como elemento estratégico da gestão pública. Desde então, as políticas públicas de avaliação têm ganhado destaque e passaram a ser utilizadas como mecanismo para aferir, controlar e regular o ensino com base na nova configuração do Estado capitalista, limitado em suas funções, porém fortalecido em suas intervenções, o que legitimou e assegurou a perpetuação da ideologia neoliberal.

Conforme Freitas H. (2002) sintetiza, se a década de 1980 representou o marco da reação ao pensamento tecnicista para os educadores, os anos 1990, contraditoriamente, marcaram a centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares) e representaram o aprofundamento das políticas neoliberais. Nesse cenário, ainda de acordo com Freitas H.(1999), a educação e o processo formativo de professores adquiriram importância estratégica para a realização de reformas educativas ao se voltarem para a formação das novas gerações sob a ótica oficial do neoliberalismo. No Brasil, mais especificamente no governo do Fernando Henrique Cardoso, é que houve a criação e a consolidação de sistemas de avaliação em larga escala, com o objetivo formular, de reformular e de monitorar as políticas educacionais, além de melhorar a qualidade da educação do país a partir do acesso às informações produzidas por meio de exames aplicados em todo território nacional.

Diante desse cenário, fica evidente que o Estado-regulador passa a fazer uso de estratégias avaliativas para alcançar metas e analisar a qualidade da educação, envolvidas por práticas meritocráticas e de responsabilização. Sousa (2009), a esse respeito, enfatiza que os procedimentos de avaliação adotados no campo educacional no Brasil têm como características ênfase em produtos e resultados, mérito atribuído a estudantes, professores e escolas, ou seja, o foco, apesar de sinalizar preocupação com a qualidade da educação, acaba ocorrendo de forma excessiva em dados quantitativos, sem o devido tratamento por meio de práticas de autoavaliação institucional.

A avaliação, portanto, passou a ser compreendida como a chave-mestra dando caminho para as políticas de reformas educacionais e fazendo uso de práticas meritocráticas e

de responsabilização para o alcance de metas e análise da qualidade da educação. A ênfase voltou-se, via *standards*<sup>29</sup> internacionais, para uma metodologia pragmática e despolitizada com vistas à obtenção de resultados em sala de aula, desgarrando-se da análise dos determinantes sociais da escola. A avaliação externa, focalizada apenas em dados de aprovação e média de desempenho, não tem como diretriz a avaliação do trabalho pedagógico de toda instituição de educação. É vedado a ela qualquer esforço explicativo acerca do que os dados implicam, incluindo um estudo dos determinantes sociais, como apontam Sordi e Ludke (2009). Segundo as autoras, a avaliação perde força quando os sujeitos nela envolvidos não reconhecem sua natureza multifacetada, tendendo a valorizar apenas os resultados obtidos pontualmente, sem considerar os processos nos quais se ancoram. A questão aqui não gira em torno da exclusão de indicadores, mas de repensar o modo como têm sido utilizados se o que se busca é a melhoria na qualidade da educação.

Outro ponto a ser destacado também é que, paralelamente à conquista de espaço no cenário político pela concepção de avaliação como sinônimo de controle e regulação, a década de 1990 também foi marcada por intensas discussões acerca da ampliação do seu campo conceitual com tendência formativa e emancipatória. Para Saul (1992), Gatti (1994), Ludke (1994), Demo (1995), André (1996), Vasconcellos (2000), os educadores defendiam prioritariamente a participação nos processos de avaliação e mostravam-se veementemente contrários ao seu caráter quantitativo, classificatório e excludente. Portanto, por um lado, a literatura educacional e a realização sistemática de estudos contribuíram significativamente para que houvesse uma análise mais crítica das concepções e políticas com foco direcionado para avaliação e formação de professores, de cunho humanístico e não limitada ao preparo técnico do profissional. Por outro, nesse mesmo contexto, também existiram políticas de formação que advogaram em favor da dimensão técnica dos processos formativos.

Todavia, nesse contexto de efervescência no campo educacional nos anos 1990, a formação de professores na instância real acabou se voltando predominantemente para o desenvolvimento de competências e de habilidades com características nítidas do tecnicismo, retomadas com outra roupagem, outros princípios da racionalidade técnica: eficiência, eficácia e produtividade garantidas com base no controle sobre os resultados. Freitas H. (1999) esclarece que a associação da formação com esse modelo pragmático reduziu o espaço dos fundamentos

---

<sup>29</sup> O conceito busca relação direta entre formação acadêmica e empregabilidade, tendo como foco um profissional competitivo e a ideia de educação como mercadoria, sustentada por organismos internacionais.

epistemológicos e científicos da educação, prevalecendo uma concepção conteudista, ancorada na epistemologia da prática, na lógica das competências.

É necessário ressaltar que as políticas públicas educacionais, orientadas pela perspectiva da profissionalização do educador sob o modelo mencionado acima, e influenciadas por uma concepção de Estado, de sociedade e de educação nos marcos do neoliberalismo, trouxeram implicações profundas para a oferta de cursos de formação de professores nos Cefets, instituídos em todo território nacional por meio da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994<sup>30</sup>.

Nesse contexto sócio-histórico, o governo brasileiro assinou um convênio com o Banco Mundial para financiar a reforma da educação profissional, que previa medidas voltadas para a cisão<sup>31</sup> entre a parte profissional e a parte acadêmica dos cursos técnicos, a promoção de maior flexibilidade curricular, potencializando o fluxo de serviços entre as instituições de educação profissional e as empresas e propiciando o paulatino descomprometimento do Estado com o financiamento e a gestão da Rede Federal, segundo Brasil (2012).

Para tanto, na década de 1990, a licenciatura nos Cefets é redirecionada para “formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico” (BRASIL, 1993, art. 3º), saindo da esfera da formação de professores para as disciplinas especializadas do 2º grau, ou seja, Educação Básica, e colaborando somente quando se tratasse de educação profissional. Essa situação perdurou por, aproximadamente, quatro anos quando, em 1997, o então presidente Fernando Henrique Cardoso promulgou o Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamentou a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Nessa ocasião, frente às recomendações do desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas para o atendimento da ideologia neoliberal e por influência de organismos internacionais<sup>32</sup>, em meados dos anos 1990, buscou-se diversificar a educação superior por meio de incremento à expansão do número de instituições não universitárias.

Os Cefets, então, passaram a “ministrar cursos de formação de professores e especialistas, bem como programas especiais de formação pedagógica, para as disciplinas de educação científica e tecnológica” (BRASIL, 1997, art. 4º), ou seja, retornaram com a

---

<sup>30</sup> Essa lei institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente as Escolas Técnicas Federais em Cefets.

<sup>31</sup> Apesar de essa cisão ter ocorrido na década de 90, influenciada pelo Banco Mundial, no século XXI, no governo Temer, é possível perceber também a existência de uma cisão que faz com que os estudantes se dividam entre os que terão acesso a um ensino propedêutico e aqueles a um ensino de natureza mais técnica, com a Reforma do Ensino Médio, norteada pela Base Nacional Comum Curricular e financiada pelo BM. Portanto, há, em certa medida, um esvaziamento do caráter coletivo no campo educacional, mantendo-se a capacidade de tomada de decisão individualizada sobre os itinerários formativos, o que torna a reforma mais adequada aos interesses de formação de força de trabalho mais produtiva para grupos econômicos.

<sup>32</sup> O Banco Mundial fez recomendações para a educação superior, contidas no documento “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia”, em 1995.

prerrogativa para atuar tanto na Educação Básica, quanto profissional, sem limitações aos níveis técnico ou tecnológico. Nessa mesma época, os cursos emergenciais de Esquemas I e II foram revogados com a vigência da Resolução CNE/CP nº 02/97, que regulamentou a oferta de programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

Além disso, durante esse contexto, o Ministério da Educação emitiu o primeiro documento sobre a formação de professores, o Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que tratava do processo formativo de docentes em nível superior para atuar na Educação Básica. No entanto, é preciso ponderar que, em pesquisas coordenadas por Marli André e Iria Brzezinski, entre 1990 e 1998, foi identificado o desinteresse pelo tema formação de professores para a educação profissional, por meio da escassez de investigações realizadas na área. De acordo com as autoras (1999), de todo o material analisado, 115 artigos, 284 dissertações e teses na área de educação e setenta apresentações conduzidas no grupo de trabalho Formação de Professores, na ANPEd, ficou evidente o silêncio quase total em relação à formação do professor para o ensino técnico e, acrescento ainda com base nos dados levantados, aos três níveis da avaliação e a articulação entre eles em cursos de licenciatura no contexto dos Cefets. Hoffmann (1993), Cardoso (1996) e Barreiro (1996) também denunciam a ausência de estudos relacionados à avaliação no Ensino Superior nesse período e confirmam que as questões de cunho pedagógico eram tratadas com pouca ou quase nenhuma importância apesar de haver um movimento contrário de educadores à ideia de avaliação como classificação, seleção e mecanismo de regulação.

Apesar de não terem sido encontradas pesquisas científicas que abordassem especificamente a temática avaliação educacional na formação de professores na Rede Federal, no período mencionado acima, deve-se considerar que a escola não é uma ilha imune à sociedade, pelo contrário reflete de perto suas estruturas sociais, podendo reafirmar seu modelo de desenvolvimento, manifestar e reproduzir suas ideologias, sendo influenciada pelo contexto sócio-histórico dentro do qual se encontra inserida, como menciona Castro (2014).

Nesse sentido, é preciso considerar que o modelo de padronização da avaliação, o qual retornou com grande força nessa época, foi impulsionado por políticas públicas educacionais de base neoliberal, as quais também adentraram o contexto dos Centros Federais de Educação Tecnológica. De acordo com Fernandes, M. (2002, p. 31), a ênfase nas respostas prontas e no pensamento objetivo retrataram, embora aparentemente flexível, uma tendência mais tradicional, que já se podia perceber na prática avaliativa no contexto de escolas tecnológicas,

dentro das quais estão incluídos os Cefets e os cursos de formação docente, aumentando, assim, a expectativa em relação às notas e à classificação em detrimento de uma efetiva aprendizagem.

A respeito da formação de professores nos cursos de licenciatura dos Centros Federais de Educação Tecnológica no final da década de 1970 até os anos 1990, é necessário pontuar que o foco era direcionado ao atendimento das próprias necessidades da Rede Federal, tendo em vista o estabelecimento da formação pedagógica como um dos requisitos para a atuação dos docentes do ensino técnico. Entretanto, assim como assinalam Flach (2012) e Pansardi (2013), os resultados dessa política não atenderam de modo satisfatório a crescente demanda por esses profissionais, o que culminou em uma primeira tentativa frustrada de formar docentes nos Cefets, em um preâmbulo na história das licenciaturas dentro desse próprio contexto.

Nos anos 2000, então, por vias do Decreto nº 3.462, que foi concedida autonomia a esses Centros Federais à criação de:

cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional, bem como para implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional” (BRASIL, 2000, art. 1º).

Contudo, é preciso pontuar que esse processo ocorreu sem necessidade de autorização prévia pelo MEC e em um cenário onde não havia sido criada carreira de magistério superior, ou seja, não contava com professores suficientes, preparados para atuarem na educação superior. Em um estudo encomendado pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) sobre a oferta de formação docente em nível superior nos Centros Federais de Educação Tecnológica, das dez unidades pesquisadas, constatou-se que a maioria dos professores pertencia originalmente à carreira de magistério de 1º e 2º graus, sendo que em alguns, apenas, havia docentes atuando no superior (BOMFIM, *ibid.*).

Outro fator diagnosticado sobre a oferta de tais cursos nesse contexto foi o descumprimento do Ministério em apoiar técnica e financeiramente sua implantação, resultando no financiamento de vários cursos com duração e carga horária reduzidas em relação às licenciaturas tradicionais: o aligeiramento da formação docente; a dificuldade encontrada à época de integração entre ensino, pesquisa e extensão; a pouca articulação com as redes públicas de ensino e as universidades; e a inexistência de uma cultura de formação de professores para a Educação Básica. Nesse contexto conflituoso do processo de implementação das licenciaturas nos CEFETs, a partir de 2000, houve um número bastante exíguo ou quase

inexistente de pesquisas<sup>33</sup>, as quais trataram da avaliação educacional e forneceram condições materiais para análise e compreensão da realidade concreta do processo formativo na Rede Federal, de modo mais aprofundado no século XXI.

Todavia, ressalto, com base na aprovação do regulamento dos cursos de formação para Educação Básica – licenciaturas plenas pela Resolução nº 08 do Conselho Diretor/Cefet-RN, em 26 de abril de 2006, que o conceito de avaliação presente considerava o aspecto contínuo e cumulativo, a integração ao processo de ensino e aprendizagem, bem como as naturezas formativa e somativa, com predomínio dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, tendo em vista promoção da melhoria da realidade educacional do estudante. Isso quer dizer que no plano legal a ênfase puramente numérica nos processos avaliativos que privilegiavam a classificação e exclusão foi redirecionada para uma avaliação mais preocupada com a qualidade da aprendizagem.

Esse mesmo entendimento foi identificado no projeto pedagógico de licenciatura em Física do Cefet-Celso Suckow da Fonseca (RJ), atualizado em 2009. Como perfil do egresso, pode-se observar a atenção com a formação de um profissional capaz de realizar um processo avaliativo com o propósito de verificar e dirimir dificuldades de aprendizagem do estudante, registrando seus avanços no conteúdo trabalhado. O documento é também enfático ao pontuar o não uso da avaliação como instrumento de coerção, que elucida as desigualdades e as lacunas existentes de séries anteriores em escolas de Educação Básica e tampouco como mecanismo de controle do professor ou ameaça de reprovação.

Conforme Rehem e Melo (2008) acentuam em um artigo intitulado *Avaliação da aprendizagem no ensino superior: novos discursos e velhas práticas*, nos anos 2000, passamos a conviver com o fortalecimento de discursos sobre o campo conceitual avaliativo, o qual nega seu caráter exclusivamente classificatório e seletivo e, ao invés disso, propuseram que o foco fosse voltado à abordagem formativa da avaliação. Os autores ainda reforçam que os estudos sobre essa temática deixam de considerar os critérios objetivos e as medidas padronizadas que marcaram as décadas anteriores e buscam voltar a atenção à necessidade de agir de forma crítica e reflexiva em relação à análise do objeto da avaliação, principalmente, promovendo o diálogo entre os envolvidos; importância também reforçada por Romão (2003).

Entretanto, Carvalho (2008), ao analisar as concepções e as práticas avaliativas de professores em exercício do curso de licenciatura em Física do Cefet-GO, observou que elas serviram como um meio de atender à burocracia escolar, na maioria das vezes, sem vínculo

---

<sup>33</sup> Levantamento realizado com base no banco de dados da Capes, do BDTD e nos trabalhos científicos publicados na ANPEd, na primeira década do século XXI.

com o ensino e aprendizagem, e associada à comunicação de sucessos e insucessos dos discentes. Nesse sentido, o processo avaliativo não foi implementado dentro de uma abordagem formativa, com o objetivo de favorecer o trabalho pedagógico do professor e o desenvolvimento educacional dos estudantes em formação inicial. Ao contrário, a avaliação estava vinculada à sua função de classificação, não de diagnóstico contínuo.

Esse dado da pesquisa pode explicar o fato de que, apesar de haver o anseio dos docentes em romper com as práticas avaliativas inerentes ao modelo conservador, sua efetivação não aconteceu plenamente em sala de aula, em razão de a avaliação no curso investigado estar alicerçada em uma concepção tradicional. Portanto, embora Carvalho (ibid.) tenha identificado a existência de uma diversidade de instrumentos para fazer o levantamento de informações e, assim, favorecer o desenvolvimento da avaliação processual, não existiu a realização de práticas pedagógicas com vistas à superação das dificuldades e busca de melhorias tanto no ensino quanto na aprendizagem.

Com base nessas considerações, a autora concluiu que as concepções declaradas e as práticas realizadas, que foram vivenciadas pelos participantes da pesquisa, assumiram traços contraditórios e, até mesmo, incoerentes, podendo constituir retrocessos no desenvolvimento profissional dos futuros professores de Educação Básica.

Essas colocações reiteram as análises de Chaves (2003) de que é possível verificar no meio acadêmico nacional uma inquietação em relação ao papel da avaliação e sua prática no ambiente escolar. Existem discussões sobre a temática e literatura especializada, mas ainda é vivenciada uma prática arraigada, desvinculada das teorizações e reflexões dentro de uma perspectiva mais crítica. Tal situação pode ser considerada um impedimento para criação de elo entre o discurso e a realidade, a teoria e a prática no âmbito da avaliação, de modo a formar uma unidade na ação para a transformação no contexto educacional.

À luz dessas considerações, é possível afirmar que o distanciamento das discussões de caráter político-ideológico, evidenciando somente a dimensão técnica da avaliação e a operacionalização de políticas públicas educacionais nesse campo de conhecimento, impossibilita a compreensão dos limites que os condicionantes sociais impõem ao processo de ensino e aprendizagem, à formação docente e, conseqüentemente, ao desenvolvimento do trabalho pedagógico comprometido com a realização da avaliação formativa. A dinâmica social encontra-se permeada por contradições, conflitos e interesses ideológicos. Por essa razão, é importante que a aprendizagem da avaliação na formação de professores leve em consideração esses elementos, caso contrário pode ter evidenciada sua função coercitiva, regulatória e controladora, e assim reproduzir as desigualdades da sociedade capitalista nas escolas.

Não se pode esquecer que a formação docente no século XXI sofre forte influência do caráter utilitarista, o qual embasou as concepções de organismos internacionais no campo educacional, e, nesse sentido, quando os estudos sobre avaliação estão deslocados da função social que a escola, sob a ótica do capitalismo assume, pode haver a manutenção da perversidade dos processos avaliativos ao atribuírem centralidade às notas, em detrimento da aprendizagem no trabalho pedagógico, assim como a afirmação de um sistema classificatório e seletivo que serve para reproduzir as relações de poder da sociedade de classes.

No contexto dos Cefets, ao tomar como referência a avaliação e a formação de professores, Bomfim (2004) pontuou que os procedimentos metodológicos utilizados foram questionados com frequência e eram normalmente considerados arcaicos ou incoerentes com a proposta dos projetos pedagógicos das licenciaturas. Alguns estudantes do Cefets pesquisados ponderaram, por exemplo:

- a) A distância entre aquilo que se propõe e aquilo que se faz nas condições concretas de realização da proposta avaliativa (“façam também uma atualização com os professores, pois tem muitos profissionais que ainda lecionam no modo antigo, da escola antiga e ultrapassada”);
- b) O autoritarismo e a perspectiva conservadora no trabalho pedagógico (“formam novos professores com o mesmo autoritarismo e tradicionalismo que outrora foram herdados por eles. Temos que viver o que pregamos”);
- c) A ameaça (“Tem professor que chega passa a matéria e fala: quero ver na prova É difícil assim”);
- d) A classificação e a seleção, quando o assunto era a avaliação educacional (“Eu acho inacreditável um aluno ter que ficar reprovado por um décimo, afinal nós estamos aqui por opção, não é porque não temos nada para fazer” / “O professor daqui, quando vê que o aluno tem dificuldade de aprendizado, faz questão de reprovar este aluno e colocá-lo de lado (somos excluídos)”);
- e) A centralidade nos resultados e não participação dos estudantes no processo avaliativo (“Sem contar que ficamos sabendo das notas só no final do semestre, pois alguns professores não entregam as avaliações, quando ficamos sabendo já não tem jeito de conseguir a média [...] Hoje, com toda sinceridade, eu não entraria no CEFET, pois me sinto muito infeliz”).

A análise sobre as práticas avaliativas vivenciadas no interior dos cursos de licenciatura pelos próprios estudantes de diferentes Cefets apontou para a necessidade de se traçarem novos caminhos por meio de diferentes ações pedagógicas para processo de formação de professores, tendo como consequência a superação do tradicionalismo que assombra a avaliação e a criação de uma cultura avaliativa formativa. Além disso, de modo geral, apesar

de, a partir da década de 1990, a avaliação ter adquirido destaque no cenário político, os trabalhos científicos levantados e apresentados anteriormente revelam que ela era trabalhada de forma mais técnica e instrumental, voltada para classificação de estudantes e sem haver a existência de estudos sistematizados acerca dessa categoria, levando em consideração os níveis da aprendizagem, institucional e em larga escala ao mesmo tempo. Priorizavam-se, pois, vivências avaliativas de licenciandos limitadas à sala de aula.

Conforme Freitas et. al. (2013, p. 13), é necessário frisar que a avaliação de ensino-aprendizagem em sala de aula apresenta como contraponto dialético a avaliação global da escola, ou seja, a avaliação institucional. A relação entre esses dois níveis da avaliação são profícuas e possibilitam a criação de um novo entendimento sobre a publicização da atividade de ensino do professor ao ser avaliado sob a liderança do coletivo escolar, fugindo do entendimento corrente da mera “responsabilização” do docente e também da instituição de ensino pela avaliação externa. Nesse sentido, Sordi e Ludke (2009, p. 313) advogam que os profs de formação de professores incorporem a discussão sobre a avaliação institucional, identificando-a como instância mediadora da aprendizagem e a avaliação de sistemas, pois, como ponderam, a aprendizagem da articulação entre os três níveis de avaliação em cursos de licenciatura traz repercussões nos processos de qualificação das formas de participação dos professores no projeto da escola e, indiretamente, melhoram a aprendizagem dos estudantes.

Cumprir destacar, ainda, que o processo de discussão e reflexão sobre o papel da avaliação e seus significados, incluindo os professores em formação inicial, é uma condição essencial em direção a possíveis transformações, pois, se a todos é conferido o direito de aprender, não deve ser necessariamente uma exigência reprovar alguém. Logo, é preciso, na verdade, conseguir ensinar a todos e, principalmente, acreditar que isso é possível, como menciona Mendes (2006). Além disso, é necessário encarar o processo formativo e avaliativo tomando por base as implicações políticas e sociais que a temática envolve, pois está em jogo formar docentes que tenham consciência de sua responsabilidade como sujeitos educativos com capacidade para desencadear novos rumos para a educação.

Diante das considerações apresentadas a respeito das licenciaturas nos Cefets, percebi a seriedade dos problemas que existiram no referido contexto e a urgente necessidade de se tratar da temática no bojo das políticas nacionais de formação de professores. A falta de articulação existente entre essas instituições de ensino, na procura pela identidade de tais cursos, fez com que eles acabassem se tornando um corpo estranho no ninho, não sendo, de fato, incorporados aos Centros Federais (Bomfim, 2004). Como a autora ressalta, o que se observou à época de realização da pesquisa foi a existência de uma série de cursos dessa natureza que

pouco se articulavam com o MEC, outros CEFETs, universidades, sistemas de ensino dos respectivos estados e, às vezes, nem dentro de um mesmo CEFET. É nesse processo de busca identitária para os cursos de formação de professores que aconteceu a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, conferindo à Rede Federal nova institucionalidade.

## **2.2 A formação de professores para avaliar no contexto dos Institutos Federais**

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ocorreu por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, com a apresentação de um novo projeto de instituição dentro da Rede Federal, que agrega a formação acadêmica à preparação para o trabalho, de modo que o conhecimento seja tratado em sua completude, integrando ciência, tecnologia e cultura nas propostas pedagógicas dos cursos nos diferentes níveis de educação. Dentre os objetivos dos IFs, pode-se destacar o compromisso de ministrar em nível de educação superior “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a Educação Profissional” (BRASIL, 2008, art. 7º).

Vale destacar que a formação de professores, segundo Verдум (2017), foi impulsionada a partir da década de 1990, tornando-se alvo constante de políticas educacionais em âmbito internacional e nacional, sobretudo, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 20 de dezembro de 1996. Em seu art. 87, § 4, estabelecia-se que até o fim de 2007, quando teriam transcorridos dez anos de publicação da legislação, seriam admitidos somente professores com habilitação em nível superior ou formação por treinamento em serviço. Portanto, é nesse contexto de expansão de vagas para a formação docente que se inserem os IFs.

Ao analisar as razões pelas quais os Institutos Federais entraram para o rol de instituições que colaboram com a expansão de vagas para a formação inicial de professores, é possível identificar que suas justificativas são de natureza quantitativa, sendo respaldadas por dados que foram publicados no relatório do MEC intitulado *Escassez de Professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*, em 2007. A Comissão Especial, formada por membros do Conselho Nacional e da Câmara de Educação Básica, instituída para estudar medidas que visavam superar o *déficit* docente no Ensino Médio, chegou à conclusão de que havia a necessidade de aproximadamente 235 mil professores, particularmente para as disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia, caso contrário a situação se tornaria

grave e poderia culminar em um “apagão do Ensino Médio”. Como estratégia apresentada para a superação da escassez de docentes, instituiu-se a política nacional de formação de professores.

Nesse sentido, a criação dos Institutos Federais e sua integração a essa política se tornaram uma possibilidade estratégica tendo em vista que seu forte processo de expansão e interiorização pelo país poderia favorecer um alcance maior geográfica e numericamente com a oferta das licenciaturas. Com o compromisso de garantir no mínimo 20% de suas vagas para cursos de formação de professores, houve, então, um impulso na implantação de cursos dessa natureza na Rede Federal, situação dessemelhante no governo do Fernando Henrique Cardoso (FHC), quando, nos Cefets, esse processo sofreu desatenção e, conseqüentemente, demandou de forma emergencial de aglutinação de esforços do MEC para prover efetivas condições de democratização da oferta de educação superior nesse contexto, segundo Bomfim (2004).

Entretanto, deve ser pontuado que, apesar de haver na era petista (2003-2016) políticas públicas de cunho democrático-popular, que se voltaram para o processo de ampliação e democratização do acesso à educação superior, a fim de contemplar populações historicamente não atendidas, a Rede Federal, na primeira década dos anos 2000, ainda manteve, em certa medida, a lógica de inserção das licenciaturas nos Cefets no governo FHC: adequar a formação de professores aos interesses do capital sob a primazia da lógica das competências. Esse foi o eixo norteador da formação docente, tendo em vista que as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores deixaram bem claro o propósito de o processo formativo estar a serviço do seu desenvolvimento, segundo Brasil (2001). Tal documento, transformado na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, embasou a construção de Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de licenciatura tanto dos Cefets, quanto dos Institutos Federais.

Portanto, conforme Pereira (2004) esclarece, com base na LDB, de 1996, e em consonância com as DCNs para Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, de 2002, as licenciaturas deveriam suprir as necessidades resultantes do distanciamento existente entre o processo de formação docente e a atuação profissional por meio da preparação de um professor, afinado com práticas pedagógicas voltadas para a construção de competências e habilidades. A finalidade, conforme o autor, estava na realização de trabalhos integrados e participativos capazes de promover a articulação entre a competência técnica e o saber-fazer pedagógico inerente à atividade de docência.

Nesse mesmo sentido, Freitas H. (2007, p. 1216) reitera que a concepção reconfigurada de competências e habilidades, que regula o trabalho e é restrita às atitudes, modelos didáticos e capacidades dos professores, passaram a orientar diferentes ações pedagógicas nos processos formativos, por sua vez, circunscritos às diretrizes, referenciais e

parâmetros para a educação. A autora ainda pondera que a articulação da formação docente com esse foco implica também, equivocadamente, uma formação profissional vinculada à dimensão técnica e à concepção epistemológica da prática, não em saberes ou conhecimentos.

Com base nessas considerações, ao tomar como referência um documento elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, intitulado *Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* (s/d), é possível evidenciar que a organização didático-pedagógica propõe um desenho curricular no qual as competências estejam incluídas no processo formativo de docentes. Nos núcleos previstos, o comum, composto pelo básico e pedagógico, o específico e o complementar, existe, dentre as finalidades, por exemplo, o desenvolvimento de competências educativas fundamentais à formação do profissional da educação de forma que seja possibilitado a ele o domínio de ferramentas básicas para instrumentalização necessária à compreensão do trabalho pedagógico em sua área de atuação, fundamentando sua prática educativa com um referencial teórico-prático voltado para os contextos social, escolar e da sala de aula. A esse respeito, Moraes e Soares (2005) reforçam que, quando há o estabelecimento da formação de competências como horizonte do campo educacional, impõe-se não mais a tarefa de explicitar a complexidade da existência empírica, porém, de forma inversa, realizar empiricamente o processo de formação.

Em sua faceta pragmática, a pedagogia das competências alimenta um projeto de sociedade de manutenção da dominação e, nesse sentido, os processos formativos são estruturados e vinculados ao imediato, tratando os conteúdos de ensino com a necessidade de formar capacidades e promover de processos de adaptação dos indivíduos em seus futuros ambientes de trabalho, como mencionam Araújo e Rodrigues (2011). Assim como pontua Freitas H. (2002, p. 147), sob essa perspectiva, as políticas para graduação pretendem retirar da formação de professores a formação científico-acadêmica própria do campo da educação, privilegiando como “campo” de conhecimento o da “epistemologia da prática”, ancorada nas contribuições de Nóvoa, Schön, Zeichner, Gaultier, Tardif e Perrenoud. Demanda-se da educação e da escola, segundo a autora, adequação às transformações no âmbito do trabalho produtivo e, nesse processo, a formação de professores desempenha papel importante no que se refere a educar as novas gerações, inserindo-as, desde cedo, na lógica da competitividade e da adaptação individual aos processos sociais, assim como do desenvolvimento de competências com vistas à empregabilidade e às exigências da sociedade.

Considerando o contexto da Rede Federal, em outro documento elaborado pela Setec/MEC (2010b), intitulado *Institutos Federais: um novo modelo de educação profissional*

e tecnológica, o foco da instituição é a justiça social, a equidade e a competitividade econômica de forma que os profissionais formados nesse contexto ajam de forma ágil e eficaz. Assim como pontua Dias Sobrinho (2003), a ideologia da eficiência, da eficácia e da competição dissemina um construto que é cada vez mais inquestionável e aderido à cultura pedagógica: a intencionalidade educativa é redirecionada à prática de prestação de contas de forma que os cálculos de rendimento escolar se voltam para: classificação, base de financiamentos e reputação pública.

A adequação da Educação Superior às novas demandas que se originam de processos de reestruturação produtiva apresenta como consequência o prevalecimento do aspecto técnico-instrumental da avaliação, na formação de professores, por meio de uma metodologia pragmática e despolitizada, com foco na obtenção de resultados em sala de aula. Assim como Pereira e Mendes (2004) destacam, a desconsideração de macroanálises da avaliação faz com que os cursos de formação não abordem estudos acerca da função social da escola capitalista e do papel que os processos avaliativos têm para a manutenção dessa lógica. Assim, uma vez desgarrada de seus determinantes sociais, a escola passa a ser culpabilizada quando vai mal, porque falta a ela controle, segundo Freitas (2011).

Sob essa perspectiva, então, a avaliação encontra-se vinculada ao desenvolvimento de capacidades cognitivas relacionadas ao trabalho intelectual, e, alimentando a cultura do desempenho, sua função fica reduzida ao conhecimento e à aplicação de técnicas e de instrumentos voltados para a aferição de resultados, por mais que exista a intenção de fazer com que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos. A preocupação centra-se nas condições de o estudante progredir ou não. Logo, se tem sucesso, é aprovado, ao contrário, reprova. Isso vai ao encontro do desenvolvimento de políticas educacionais implementadas nesse período, as quais demandaram da instituição uma nova regulação da formação, “mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados” (BARROSO, 2005, p. 727).

Outra particularidade das políticas à época (e ainda atuais) é o consequente estabelecimento de premiações em decorrência do bom desempenho apresentado em exames realizados, prática que não é nova e parece ter sido incorporada à cultura avaliativa nos processos de escolarização. Freitas H. (2007) assevera que, nessas situações, há por trás a finalidade de se promover um maior controle sobre os professores e os processos do trabalho docente, preparando os estudantes para a realização de provas, no lugar de a atividade fim das práticas pedagógicas ser a consecução da aprendizagem. Dessa forma, a avaliação assume um caráter produtivista, meritocrático e mercadológico ao impor à educação uma pedagogia de

resultados, guiada frente a essas circunstâncias, conforme Saviani (2008), pelos mecanismos da pedagogia das competências e da qualidade total.

As formas de regulação, portanto, encontram-se latentes diante da centralidade adquirida pela avaliação da qualidade da Educação Básica e estreitamente vinculadas aos processos formativos de docentes. No documento das DCNs para Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (2002), as competências são as referências para toda e qualquer forma de avaliação nas licenciaturas, devendo ser periódicas e sistemáticas, realizadas por procedimentos internos e externos e incidentes sobre processos e resultados de acordo com os dados de Brasil (2002, p. 4).

Todavia, deve ser pontuado, por um lado, o fato de o parecer que embasou a promulgação dessas DCNs apresentar alguns indícios de valorização do caráter formativo da avaliação, como o entendimento de que se trata de uma “parte integrante dos processos de formação, uma vez que permite diagnosticar lacunas a serem superadas [e] identificar mudanças no percurso eventualmente necessárias” (BRASIL, 2001, p. 33). Além disso, tal documento também reconhece a importância da autoavaliação no trabalho pedagógico ao afirmar que “o conhecimento dos critérios utilizados e a análise dos resultados e dos instrumentos de avaliação e autoavaliação são imprescindíveis, pois favorecem a consciência do professor em formação sobre o seu processo de aprendizagem” (ibid., p. 44). Desse modo, é possível pensar e repensar sobre ele, desenvolver o senso de responsabilidade em relação à própria aprendizagem, assim como a descoberta e o planejamento de estratégias diferentes para favorecer seu desenvolvimento.

Por outro lado, há uma contradição, pois, ao mesmo tempo em que se tem por finalidade a não punição daqueles que não alcançaram o que se pretendia – e sim angariar esforços para ajudar cada um a identificar suas necessidades – fala-se em certificação da formação profissional por meio da avaliação das competências adquiridas, ou seja, o estudante, futuro professor, encontra-se inserido em um sistema que acaba o punindo por meio da seleção e da classificação.

Portanto, as competências listadas na Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, e serviu de base normativa para os cursos de licenciatura ofertados pelos Institutos Federais, deslocaram a discussão dos conteúdos e dos métodos das disciplinas que caracterizavam a formação no campo educacional. O objetivo, segundo Freitas H. (ibid.), não estava em ampliá-la para a construção de uma concepção de currículo como espaço de produção de novos conhecimentos e possibilidade de formação multilateral de

educadores, mas, ao contrário, para a reprodução do processo formativo de docentes vinculado ao desenvolvimento de competências a fim de lidar com as técnicas da ciência aplicada nos campos do ensino e da aprendizagem, incluindo uma visão instrumentalizada da pesquisa, e acréscimo, da avaliação.

Nesse cenário, deve-se assinalar também a existência de um movimento de educadores contrários a essa concepção meramente instrumental dos processos avaliativos, limitados à atribuição de resultados, supervalorizando a função somativa, e desprovidos da sua dimensão sociológica no contexto de formação de professores, como bem apontam Mendes (2006), Garcia (2009), Calderano (2009), Sordi (2010), Barbosa (2012) e Soares (2014). Porém, assim como destaca Villas Boas (2006), o encontro entre a avaliação formativa e a formação de professores é ainda um desafio. A autora compreende como importante a aprendizagem e a vivência desse tipo de avaliação em cursos de licenciatura para que, como consequência, seja praticada em escolas de todos os níveis. Por ser um tema que tem merecido pouca atenção nos cursos de formação de professores, pressupõe-se que tenha existido uma reprodução de práticas avaliativas dos ex-mestres, nem sempre inseridas na avaliação formativa. Ao contrário, mantém-se o caráter excludente da avaliação classificatória, que seleciona os estudantes entre aqueles que aprenderam e os que não conseguiram e, portanto, foram reprovados.

Na discussão de propostas de licenciatura dos Institutos Federais, é possível perceber que a concepção de professor construída nesses cursos é de um profissional de ensino, cujo objetivo fim é cuidar da aprendizagem dos estudantes em respeito às diversidades pessoal, social e cultural, enfrentando o desafio de construir uma formação sem ser genérica, nem tão somente acadêmica. Há a sinalização, portanto, da preocupação em formar professores que acolham os estudantes com foco em suas necessidades específicas de aprendizagem e com o propósito de desenvolvê-la, ou seja, de fazer uso de práticas avaliativas que sejam mais inclusivas.

A esse respeito, a Setec (s/d) deixa claro que o processo formativo de docentes no contexto dos Institutos Federais deve buscar a construção do perfil de um profissional adequado à formação de professores para a Educação Básica e Profissional no sentido de, dentre outras características:

- elaborar, analisar e utilizar diferentes procedimentos de avaliação do processo de aprendizagem, tendo em vista a superação da ênfase na abordagem meramente informativa/conteudista;
- reconhecer a importância da adoção de procedimentos contínuos e sistemáticos de avaliação na perspectiva de acompanhar a aprendizagem do aluno.

Atender a tais aspectos é caminhar na contramão de práticas que contribuam para o processo de perversão da avaliação, no qual o valor numérico tem sido mais importante que a aprendizagem, ou seja, em que a cultura de avaliar para notas tem ocupado lugar de prioridade em relação à construção de uma cultura de avaliar para a aprendizagem. Assim como alerta Mendes (2006), da forma como tem ocorrido, a avaliação vem afirmando um sistema classificatório, que serve para reforçar a manutenção de uma escola para poucos e reproduzir as relações das sociedades de classes, inculcando valores de competição. O uso da avaliação como instrumento de seleção social, com base na classificação entre melhores e piores estudantes, distorce o papel de acompanhamento da aprendizagem e da mudança de situações identificadas com vistas ao seu avanço, segundo Vasconcellos (2000).

A despeito dessas considerações, é necessário destacar também que a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, ao tratar do processo de construção das licenciaturas nos Institutos Federais, reduziu a avaliação a um entendimento microanalítico e a uma compreensão mais vinculada à dimensão técnica, sem levar em conta as implicações sociológicas, políticas e históricas que perpassam o campo avaliativo. Dessa forma, a partir de uma compreensão desprovida de criticidade e que abandona as macro situações acerca da temática, corre-se o sério risco de contribuir para a reprodução da estrutura social no contexto educacional, podendo o professor ser um colaborador efetivo para a manutenção de padrões estandardizados de um currículo impregnado por interesses econômicos do capital, como salienta Hypolito (2010, p. 86).

Assim como Soares (2014) assevera, apesar de a avaliação ter adquirido centralidade no âmbito social e político, ela ainda continua sendo abordada superficialmente nos cursos que formam professores. É possível perceber como seus conhecimentos são diluídos no plano de curso de disciplinas pedagógicas ou, então, analisados de forma desarticulada de outros componentes de ensino, como objetivos e conteúdo. A consequência dessa falta de valorização da categoria da avaliação é sua desvinculação do processo de formação do futuro docente, transformando os processos avaliativos em tarefas objetivas e científicas voltadas ao alcance da eficiência na atual sociedade do conhecimento.

Em sua pesquisa de mestrado realizada no contexto do Instituto Federal goiano, Arantes (2013) identificou que, de algum modo, na análise dos cinco projetos de curso de licenciatura e suas respectivas matrizes curriculares, não eram privilegiados assuntos relevantes à formação de professores e inerentes à profissão docente, como, por exemplo, a avaliação da aprendizagem. O autor observou que em apenas um *campus* investigado, o de Urutuaí, a temática foi abordada no processo constitutivo do futuro professor, porém não como não uma

disciplina de cunho especificamente teórico, mas sim como uma oficina de prática pedagógica voltada para a avaliação do desempenho escolar.

Em consulta ao PPC do curso de licenciatura em Ciências Biológicas de Urutuaí, é possível evidenciar que o foco reside na instrumentalização do futuro professor para o uso da avaliação no contexto da Educação Básica, uma vez que a ementa da oficina mencionada anteriormente revela uma compreensão dessa categoria vinculada a exames de vestibulares, de métodos, de formas de elaboração e de análise de instrumentos avaliativos em forma de estudo de caso – PPC de Ciências Biológicas/ *campus* Urutuaí, em 2012.

Tal situação reforça o desprestígio ocupado pela avaliação nas licenciaturas e revela que, quando é incluída como objeto de estudo, normalmente seu foco se volta para o nível das aprendizagens e o cotidiano da sala de aula, prevalecendo um entendimento da avaliação limitado a aspectos técnicos e procedimentais. Ademais, por não possuírem um lugar definido no currículo dos cursos de licenciatura, os saberes sobre a avaliação acabam não tendo tratamento orgânico e sistemático no processo de formação de professores. Villas Boas e Soares (2016) pontuam que, pelo fato de as discussões sobre a temática não acontecerem, ou serem realizadas ligeiramente, e da bibliografia das disciplinas que tratam do assunto não incluírem livros e artigos atualizados e também não apresentarem referência a dissertações e teses, o seu ensino e aprendizagem ocorrem desarticulados de estudos teóricos e da sistemática de avaliação.

No estudo de Gonzaga (2016), que teve como objetivo analisar concepções de avaliação da aprendizagem e de práticas avaliativas de professores de um curso de licenciatura do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), foi constatado que, em razão de não receber o devido reconhecimento no espaço formativo ou de os profissionais terem acesso a abordagens sobre a avaliação em momentos distintos daqueles relacionados à sua formação inicial, as práticas avaliativas identificadas pareciam múltiplas e até divergentes. Ao mesmo tempo que alguns docentes destacaram, por exemplo, a utilização de exercícios para alcançar efetividade no processo de apreensão do conhecimento, outros já foram capazes de visualizar sua atuação profissional sob uma perspectiva mais crítica, tendo como referência os olhares dos estudantes em formação sobre suas práticas avaliativas.

Um aspecto também observado pela pesquisadora, e que pode potencializar a fragilidade da formação de professores em virtude da ausência de estudos sobre avaliação capazes de oportunizar reflexões densas e fundamentadas, foram as divergências, em sala de aula, nas falas e nas práticas observadas na sala de aula. Apesar de manifestarem intencionalidade de materialização de um trabalho formativo, ainda era muito forte a herança

da avaliação relacionada à ideia de aplicação de atividades pontuais, resumidas ao uso de uma prova como única possibilidade de instrumento de avaliação, e a atribuição de notas, também.

Diante desse cenário, então, Gonzaga (ibid.) destaca a necessidade de realização de um trabalho sistemático acerca da avaliação da aprendizagem, que se constitua em práticas de formação continuada com professores atuantes no curso e proporcione espaço para discussões, reflexões e teorizações a fim de avançar na busca pelo estabelecimento de uma concepção que contemple as diversas possibilidades de articulação de conhecimento. Para tanto, a autora reforça a importância de se extrapolar os limites disciplinares e vislumbrar a avaliação no curso como um todo, pois, desse modo, ela passa a ser concebida, conhecida e praticada pelo grupo de professores que atuam no contexto analisado, não individualmente e de forma isolada.

Quando a temática acaba sendo tratada à mercê dos interesses e das compreensões individuais, existe a impossibilidade de construção de projetos educativos mais significativos. Os quais tenham potencial para favorecer o desenvolvimento de aprendizagens dos sujeitos educativos envolvidos no processo de formação inicial. Nesse sentido, ao analisar a documentação legal que serviu de embasamento para a criação e funcionamento do curso de licenciatura pesquisado, a autora citada observou que, diante da nova configuração das exigências educacionais, era necessário realizar algumas adequações. Como o projeto pedagógico do curso se encontrava em processo de reformulação, quanto às disciplinas e distribuição de carga horária, ela ponderou a importância da definição de “um espaço privilegiado de discussões dos aspectos/temáticas ligados à avaliação da aprendizagem como um todo” (GONZAGA, 2016, p. 96), pelo coletivo do curso, pois o que estava em jogo era a formação de futuros professores.

À luz das considerações apresentadas, é possível afirmar, então, a importância de as licenciaturas nos Institutos Federais valorizarem em seu escopo o espaço de formação como *locus* que beneficia a construção de reflexões aprofundadas sobre a constituição da identidade do professor. Para isso, inicialmente, deve-se compreender que a formação docente vai além de competências técnicas para o exercício docente, ao contrário, é carregada de valores, crenças e concepções que, ao se fundirem às teorias, direcionam o pensar e agir em sala de aula (GONZAGA, ibid). O mesmo acontece ao tomar como base a formação de professores para avaliar. Quando a avaliação não faz parte dos processos formativos dos futuros professores, a sua contribuição para a organização do trabalho pedagógico da escola, comprometido com as aprendizagens, fica deveras fragilizada, assim como pesquisadores do campo educacional têm constatado, Mendes (2006), André et al. (2012), Gatti (2014) e Soares (2014).

Mendes (Ibid), em sua pesquisa de doutorado, teve como objetivo analisar a formação de professores e a avaliação na educação superior, atentando-se para o que os estudantes das licenciaturas aprendem ao longo do seu processo formativo. A autora evidenciou que os licenciandos de sete cursos analisados vinculavam a avaliação educacional à sua dimensão técnica, ao seu uso como instrumento para verificação de desempenho e que, apesar da existência de uma densa literatura sobre o assunto, foi visível a falta de domínio teórico pelos professores em formação inicial, os quais participaram da investigação realizada. Portanto, com base nos dados levantados, ela concluiu que esses estudantes muito provavelmente se tornariam docentes sem a clareza da função da avaliação, ou seja, quais as suas finalidades, e tampouco se questionarem a quem serve.

Nessa mesma direção, Veiga et. al. (2012) também verificaram, na pesquisa desenvolvida em três instituições de educação superior localizadas em Minas Gerais e no Distrito Federal, que o tema da avaliação era pouco trabalhado didaticamente na formação de professores na Educação Básica, sendo os instrumentos de avaliação os aspectos mais mencionados e, por conseguinte, a dimensão técnica mais ressaltada. Além disso, os docentes que participaram desse estudo investigativo denotaram uma compreensão conservadora acerca da avaliação, não apresentaram clareza sobre sua concepção e nem proporcionaram a construção de discussões e de práticas mais intensas de avaliação, o que as autoras consideraram como lacunas na formação docente tendo em vista que se tratava de uma disciplina comprometida com o desvelamento de elementos que perpassam a questão do ensino. Os professores ali formados vão avaliar e ser avaliados, e essa questão pode ser revestida de fragilidade quando a avaliação não tem lugar nos próprios espaços formativos.

Alves (2013), por outro lado, ao socializar a experiência de uma prática avaliativa formativa, desenvolvida no componente curricular de Estágio Supervisionado, na licenciatura em Matemática, no Instituto Federal da Bahia, mostrou o impacto de memoriais reflexivos na formação do professor de matemática como sujeito ativo e intelectual, na construção de práticas pedagógicas embasadas na autocrítica. A finalidade estava em desvincular a avaliação da ideia de seletividade e, ao invés disso, priorizar ações que valorizassem as aprendizagens dos estudantes em formação inicial, ou seja, construir uma proposta avaliativa integrada ao processo de ensino e aprendizagem, dando-lhe um caráter formativo que se preocupasse “não só com resultados, mas também com os processos de construção da organização do trabalho pedagógico” (ALVES, 2013, p. 108).

Essa experiência contribuiu para a percepção na mudança de postura de professores em formação inicial ao vivenciarem experiências avaliativas intensas e significativas, as quais

favoreceram a construção de críticas em direção ao desenvolvimento de práticas pedagógicas limitadas a conteúdos e que, ao contrário, contribuíram para a proposição de intervenções na realidade educacional. Os estudantes passaram a se ver como profissionais comprometidos com a educação e a melhoria da qualidade da escola pública, a compreender a reflexão como elemento fundante para impulsionar ações pedagógicas mais críticas, a teorizar, a planejar e a avaliar situações de aprendizagem, a compartilhar experiências com colegas e professores, proporcionando discussões em grupo que contribuíssem para o seu desenvolvimento profissional, a romper com o silêncio dominante nas aulas de Matemática e a incentivar os estudantes a assumirem uma postura mais ativa.

Assim como uma das participantes sinaliza, para ser professor não basta o domínio apenas do conteúdo A e B, “mas é importante articularmos esses conteúdos com a fundamentação didático-pedagógica. A complexidade não está em ensinar o conteúdo em si, mas sim nas relações que se materializam na realidade da escola” (ALVES, 2013, p. 114).

Todavia, pelos dados e análises apresentados, vale ressaltar que o reconhecimento da necessidade das relações didático-pedagógicas no processo de formação de professores pelos estudantes aconteceu tendo como referência a reflexão sobre a prática, cuja forte ênfase recai sobre o que acontece em sala de aula em detrimento da escola como um todo e das influências da sociedade capitalista nos contextos das escolas de Educação Básica. Estudos sobre a formação do profissional reflexivo, tais como os de Schön (1983) e Zeichner (1993), marcaram sobremaneira o campo das políticas educacionais no país, voltadas para o desenvolvimento de competências e habilidades, a qualidade da instrução e do conteúdo, o exercício técnico-profissional, o saber fazer, enfim a valorização de forma acentuada do pragmatismo.

É imprescindível grande atenção sob esse aspecto, pois, por mais que os estudantes em formação vivenciem práticas avaliativas significativas nos cursos de licenciatura, que possam ser transplantadas para a escola de Educação Básica, eles também podem ter determinados olhares ingênuos, de certa forma, neutros, sobre o que acontece na instituição de ensino quando a compreensão da avaliação se encontra limitada ao trabalho pedagógico realizado no interior da sala de aula. Assim sendo, práticas avaliativas de natureza formativa podem até chegar ao “chão da escola”, porém a ausência de uma sólida formação de professores para avaliar pode levar a dificuldades, favorecendo, assim, a reprodução da sua função classificatória e seletiva, uma vez que a sociedade capitalista garante sua manutenção por meio da exclusão. Essa situação é potencializada, por exemplo, quando observamos os trabalhos científicos destacados anteriormente, considerando o contexto dos IFs, porque nenhum deles levou em conta a

avaliação institucional e a em larga escala, assim como o movimento de integração entre os três níveis no processo formativo de docentes para avaliar.

Nesse sentido, de acordo com Sordi e Ludke (2009, p. 326), a avaliação esconde campo de interesses fortemente antagônicos, os quais procuram legitimar certa concepção de qualidade, nem sempre detentora de pertinência social, tornando-se, assim, uma razão para que a aprendizagem da avaliação em cursos de formação de professores ultrapasse a fronteira da sala de aula e amplie a visão dos futuros professores para além da aprendizagem dos seus estudantes. Quando isso não acontece ou existe, ou seja, ênfase limitada apenas ao nível da avaliação realizada em sala de aula, sem considerar os outros, é pouco improvável que haverá o nascimento de outra relação com a avaliação educacional nos cursos de licenciatura, de modo a ampliar a formação de docentes com disposição para lutar por usos mais consequentes e éticos da avaliação nas escolas em que atuarão, em participar no processo de avaliação institucional no contexto das escolas de Educação Básica, tendo como referência seu projeto pedagógico, e com a sensibilização em realizar um trabalho coletivo, ao receber dados da avaliação externa, com vistas à melhoria da qualidade de ensino e desenvolvimento da instituição de ensino.

Ao contrário, quando a aprendizagem da avaliação não extrapola o âmbito da sala de aula e desconsidera a avaliação institucional e em larga escala, assim como a integração entre elas, pode haver a construção de posturas ingênuas para lidar com a avaliação, o que não pode ser aceito, tal como as autoras advogaram, dada a centralidade que tem ganhado no cenário político e na ampliação de sua interferência nos espaços educativos.

Os cursos de licenciatura, segundo Mendes (2006), são referências para a construção de uma escola crítica e a formação de docentes capazes de assumir um novo papel social que vá na contramão da escola capitalista, mobilizando, assim, todo um processo de transformação no contexto educacional. Nesse sentido, a revisão do fazer pedagógico em tais cursos pode iluminar o trabalho a ser desenvolvido na escola de Educação Básica, mas cabe às IES, como o Instituto Federal, favorecer reflexões e debates críticos com profundidade científico-pedagógica acerca da avaliação educacional, considerando tanto aspectos relevantes ao cotidiano da sala de aula, relacionados à dimensão técnica do campo avaliativo, quanto sociológicos, políticos e históricos, ao tomar como base a avaliação em seus três níveis e a articulação entre eles. Assim como reitera a autora, o entendimento não apenas das práticas avaliativas, mas também das relações de poder que a avaliação exerce fornece ao professor em formação inicial elementos críticos para a revisão de sua postura e a definição de novas formas de avaliar.

Diante desse processo todo, é preciso ponderar as condições históricas e sociais impostas pela realidade concreta aos cursos de licenciatura, pois, assim como pontua Sousa (1994, p. 160), a mudança na prática avaliativa traz implicações na mudança de valores, as quais estão além de informações teóricas, construção de outra concepção de avaliação e aprimoramento de instrumentos e procedimentos avaliativos. Isso implica romper com uma cultura de avaliação fortemente enraizada na escola, que apresenta vínculo com projeto educativo vigente na sociedade em determinado tempo histórico. Por isso, além do destaque da importância da formação pedagógica como componente indispensável do processo formativo do estudante de licenciatura, tal como consta na Carta de Natal<sup>34</sup> elaborada no I Fórum Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais (Fonalifes), é preciso levar em consideração o desvelamento dos princípios em que se alicerçam a formação de professores e a avaliação educacional, discutindo-a não somente em sua dimensão técnica, mas sobretudo política e ideologicamente.

Com base nessas considerações, é importante reiterar que as políticas públicas educacionais voltadas para a formação docente passaram por mudança com o processo de elaboração e discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, aprovadas em 2 de julho de 2015, e a conseqüente revogação das DCNs, de 2002. As competências, que embasaram este documento e se restringiram à dimensão técnico-instrumental, deixaram de ser, legalmente, uma estratégia de adaptação às necessidades práticas e imediatas do trabalho pedagógico e também utilizadas como parâmetro para a avaliação, que permitia o controle exato do conteúdo de ensino, medido muitas vezes meio do desempenho dos estudantes, segundo Mendes (ibid.p. 35).

Além disso, a formação de professores, social e politicamente descontextualizada por não levar em consideração as questões colocadas pela prática social e suas conseqüências para o ensino, foi debatida por Faculdades de Educação, Fóruns de Licenciatura, colegiados de cursos de formação, gestores das redes públicas e Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, atendendo aos anseios dos profissionais da educação e contribuindo para consolidar uma política nacional de formação.

As DCNs de 2015, então, nasceram das exigências de uma reconstrução na organização e no desenvolvimento dos cursos de licenciatura, bem como da necessidade de mudanças de concepção dos formadores, como mencionam Scheibe e Bazzo (2013). Nesse sentido, os Institutos Federais, como *locus* formativo, são impactados pelas orientações e

---

<sup>34</sup> Para acessá-la, conferir anexos da tese de Verdum (2015).

normatizações contidas no documento legal, podendo a formação inicial de professores em avaliação nesse contexto sofrer influências dos pressupostos conceituais que o embasam.

### **2.3 A avaliação educacional em cursos de licenciatura e as novas DCNs no contexto dos Institutos Federais**

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, de 2015, representam a busca de maior organicidade no processo formativo ao repensar e entender a formação de profissionais do magistério como compromisso com o projeto social, político e ético, que proporcione a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais, além de contribuir para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva, como aponta Dourado (2015). O foco está na formação de professores preocupados com a promoção da aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes nas etapas e nas modalidades da Educação Básica, sendo capazes de identificar problemas socioculturais e educacionais com base em uma postura investigativa, integrativa e propositiva, em face à complexidade da realidade concreta e, assim, atuar com ética na superação de exclusões sociais.

Espera-se que, por meio de um repertório composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, os futuros professores tenham condições de planejar e de executar atividades que favoreçam o desenvolvimento da autonomia do estudante, bem como analisar o processo pedagógico, as diretrizes e os currículos educacionais, embasados na leitura e na discussão crítica de referenciais teóricos contemporâneos. Para tanto, este documento legal sinaliza a necessidade de criação de projetos formativos com base no diálogo entre instituições de Educação Básica e Educação Superior, assim como a importância de sólida formação teórica e interdisciplinar, e a inserção de estudantes de licenciatura em escolas regulares, espaços privilegiados da práxis docente, no processo de fortalecimento da unidade entre teoria e prática.

A construção de ações pedagógicas em constante diálogo com instituições de educação escolar básica é compreendida como uma forma de superar quaisquer tipos de exclusão que possam acontecer, favorecendo tanto a formação do estudante durante o percurso educacional, quanto o aprimoramento pedagógico das instituições. Nesse sentido, o desenvolvimento de atividades que não estejam referendadas em projetos de formação mais sólidos e orgânicos pode trazer sérias consequências à formação inicial de professores e ao contexto escolar, pois, quando ocorrem, desse modo, deixam de estar revestidas de um processo de qualificação em que os profissionais da educação em exercício contribuam para a formação dos licenciandos e as

instituições de Educação Superior beneficiam a qualificação de professores, dos projetos e da própria escola.

De acordo com Dias da Silva (2005), quando projetos formativos em parceria com escolas são viabilizados, o planejamento e a materialização de ações pedagógicas implicam o enfrentamento de questões organizacionais historicamente enraizadas, além de embates políticos e transformação de concepções e práticas educativas. Com base nessas considerações, destaco que a inexistência de projetos dessa natureza, com potencial para oportunizar reflexões sobre a avaliação nos contextos reais da Educação Básica, impede o estudante em formação de construir conceitos e princípios que podem redirecionar práticas avaliativas tradicionais e excludentes presentes na educação brasileira em direção à construção de uma cultura de avaliação crítica e formadora.

Portanto, é primordial que os cursos de licenciatura formem professores para o exercício da avaliação escolar, pois a mudança de práticas avaliativas também significa mudanças na concepção de educação, ensino e aprendizagem, como apontam Ludke (2002) e Mendes (2006). É preciso levar em consideração que tais cursos são um *locus* propício para rediscutir o papel da avaliação, promover sua (re)significação em todas as dimensões e favorecer transformações conceituais nas ações pedagógicas dos futuros professores, com a finalidade de sobrepujar as práticas avaliativas tradicionais no contexto educacional, voltadas para seleção e verificação de aprendizagem.

A esse respeito, Mendes (ibid., p. 148) reforça que o dever da universidade, e acréscimo dos IFs como instituição comprometida com a oferta de cursos de formação de professores, é oferecer garantias aos licenciandos, que contribuam para debates críticos acerca da função da escola, considerando os aspectos sociológicos, políticos, culturais e históricos da avaliação educacional, assim como o reflexo deles no cotidiano escolar. Assim sendo, o processo de ressignificação de conceitos e das práticas avaliativas deve, inicialmente, passar por questionamentos sobre o trabalho docente e pela apreensão da sua relação com as condições histórico-sociais impostas pela sociedade, pois, dessa forma, os estudantes têm condições de, com base na criticidade, rever posturas e definir novos modos de avaliar.

Levando em conta o fato de a avaliação nortear a organização do trabalho pedagógico, percebe-se que as novas diretrizes não abrem espaço para apresentar a concepção que embasa o processo avaliativo, desconsiderando saberes que são fundamentais no redirecionamento do trabalho pedagógico escolar e da sala de aula, bem como na compreensão da avaliação em sua dimensão social, política, ideológica e histórica. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que se preocupa em garantir conteúdos pedagógicos e formação na área de políticas públicas e gestão

da educação, o documento não valoriza a contribuição que a avaliação educacional, um desses conteúdos, pode oferecer para a constituição do profissional docente e a realidade escolar, como, por exemplo, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que estejam a serviço da aprendizagem de todos e a formação crítica do homem.

Não se trata de atribuir ao campo avaliativo o papel de redenção das mazelas educacionais, porém de reconhecer que se trata de uma categoria com força indutora nas formas de agir dos sujeitos educativos e da sociedade capitalista, em geral. Sendo assim, conforme Sordi e Ludke (2009), a avaliação precisa ser tomada como parte integrante do processo de formação docente e estabelecer relações mais significativas e profícuas com o ensino e as aprendizagens.

Ademais, assim como Freitas et al. (2013, p. 35) alertam, se a academia, em suas teorizações, se encantou com a figura do professor, as políticas públicas educacionais não se enlevaram da mesma forma aplicando essas mesmas teorias. Ao contrário, quase o ignoram, a não ser quando é para medir sua influência como “fator associado” ao desempenho dos estudantes, o que, segundo os autores, tem sido o caso típico das estratégias do contexto político. Portanto, a ampliação da avaliação para além da sala de aula, e, nesse sentido, reforço a necessidade de extrapolar a aprendizagem de tal nível em cursos de formação de professores, é fundamental para proporcionar o desenvolvimento de novas possibilidades de escolas reflexivas, em especial, bem como reforçam quando a avaliação institucional (AI) é considerada.

Diante disso, trata-se de um processo que envolve todos os sujeitos educativos com o objetivo de negociar patamares adequados de aprimoramentos, com base nos problemas concretos vivenciados por ela. É, portanto, um processo de apropriação da escola por aqueles que nesse contexto se encontram, mas, como os autores ponderam, “não na visão liberal da ‘responsabilização’ pelos resultados da escola como contraponto da desresponsabilização do Estado pela escola, mas no sentido de que seus atores têm um projeto e um compromisso social” com a educação de classes populares (idem., p. 36).

Apropriar-se dos problemas escolares significa apoderar-se para demandar do Estado condições necessárias para seu funcionamento, o que inclui a materialização de ações coletivas que tragam benefícios com base nos dados da avaliação externa, cujo processo é de responsabilidade do poder público, para a construção de um sistema de monitoramento do que precisa ser melhorado, o que contribui para que prioridades sejam revistas tendo como referência demandas do Projeto Político-Pedagógico, além de possibilitar o controle social sobre as decisões que trazem impactos nas políticas públicas educacionais, como salienta

Freitas (ibid.) A avaliação, segundo o autor, também tem um lado político, não é somente uma peça técnica. Caso seja constituída sem legitimidade política, apresentará dificuldade para ser aceita, comprometendo, assim, o uso de seus resultados. Quando os dados são encaminhados como subsídio à escola, devem ser usados no processo de AI de tal forma que sejam validados a fim de encontrar melhorias. A avaliação institucional fará as mediações necessárias para, então, oferecer contribuições à avaliação de sala de aula, a qual é conduzida pelo docente.

Portanto, com base nessas considerações, Sordi e Ludke (2009) problematizam que os cursos de licenciatura, ao desconsiderarem esses três níveis e sua integração no processo de aprendizagem de futuros professores, pode contribuir para o estreitamento da visão acerca da avaliação e no entendimento que esses futuros profissionais têm em relação à sua atuação e retroação no contexto escolar. A subestimação da complexidade dessa categoria pode também contribuir para a inércia institucional, a manutenção de relações verticais e a apatia desses sujeitos frente ao trabalho pedagógico que devem realizar. Por isso, ressaltam a importância de se discutir novas formas de avaliação educacional com professores, inserindo-a como uma das categorias do trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

Ao tomar como referência produções científicas realizadas após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2015, no contexto dos Institutos Federais, é possível perceber que a avaliação educacional ainda não ocupa uma posição de destaque nos cursos de formação de professores investigados, além de se materializar por meio de práticas tradicionais na realização do trabalho pedagógico. Gonzaga (2016), por exemplo, identificou a necessidade de haver a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Matemática do IFPB para atendimento às novas demandas legais, o que representa oportunidade para que fossem incluídas discussões de aspectos voltados para a avaliação da aprendizagem de modo geral.

A autora também assinalou a importância de desenvolver um trabalho sólido sobre a temática, que se constitua em práticas de formação continuada para os professores atuantes no curso e que contribuam para mudanças no trabalho pedagógico desenvolvido junto aos licenciandos de matemática. Tal constatação aconteceu porque se identificou, apesar de os professores terem a intencionalidade de realizar práticas avaliativas contínuas em uma perspectiva formativa, que prevaleciam práticas de verificação de aprendizagem por meio da aplicação de testes e da mensuração.

Nesse mesmo sentido, Neta (et al., 2016), ao analisarem os PPCs de três cursos de licenciatura, observaram que a avaliação também continua servindo como mecanismo de verificação de desempenho no processo de formação de professores, o que despreza aspectos

qualitativos em direção à formação de uma cultura avaliativa voltada para aprendizagem. Os autores pontuaram que é preciso preparar os professores para serem cidadãos críticos e autônomos e, para tanto, é necessário que os formadores tenham consciência da responsabilidade que possuem no processo de mediação de conhecimentos ao formar futuros docentes para atuarem Educação Básica.

Ambrozio (2017), ao discutir em seu trabalho de conclusão de curso de que forma o processo avaliativo tradicional impacta na vida emocional dos estudantes do curso de Ciências Biológicas do Instituto Federal de Goiás, identificou posturas que revelam a materialização de práticas avaliativas de natureza tradicional e, até mesmo, revestidas de certa perversidade, pois formadores que atuam no curso investigado elaboram questões de prova capciosas, com “pegadinhas”, deixando os estudantes de licenciatura desconfortáveis quando são avaliados. Além disso, a pesquisadora identificou uma tendência conteudista no processo avaliativo, isso gera preocupação aos estudantes em relação à quantidade de assunto a ser estudado, a tirar boa nota e a memorizar o conteúdo, ao invés de compreendê-lo durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A autora conclui, diante dos resultados alcançados, que é preciso reflexão, por parte dos professores da licenciatura, sobre o modelo tradicional de ensino e avaliação adotado, com a finalidade de vislumbrar meios favoráveis à construção de práticas avaliativas emancipatórias e participativas, as quais devem ressignificar o processo de avaliação vivenciado pelos estudantes, futuros docentes. Assim, cabe ao professor orientar os estudantes, porém com participação deles, a fim de que saiam de uma postura passiva, sem indagações e de apenas aceitação, evitando que ocorra o desenvolvimento e a reprodução de um processo doloroso permeado por insegurança.

Portanto, com base nas considerações apresentadas, fica evidente que, embora exista o propósito de proporcionar aos professores em formação inicial experiências de avaliação formativa, ainda é preponderante uma natureza conservadora, com ênfase, forte, na aplicação de provas e testes, como principais instrumentos avaliativos, além da atribuição de medidas. Tais evidências vão de encontro aos pressupostos teóricos da epistemologia das práxis que embasaram a produção do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2015. Nessa perspectiva, a formação de professores e os processos educativos levam em consideração o contexto social, político e ideológico em que a escola se encontra inserida e o trabalho pedagógico é desenvolvido, visando à emancipação do sujeito educativo e às transformações no contexto educacional. Esses objetivos, todavia, são impossibilitados de se concretizarem

quando as práticas avaliativas se encontram limitadas à verificação da aprendizagem, foco em resultados, sem favorecer a formação crítica do estudante de licenciatura no campo avaliativo.

Desse modo, reiterando o fato de o documento legal não evidenciar os pressupostos teóricos que sustentam a avaliação educacional no processo de formação de professores para a Educação Básica, é possível não haver a materialização de práticas avaliativas em consonância com princípios formativos e com vistas à emancipação e ao desenvolvimento da criticidade no licenciando. Por um lado, entendo também que as diretrizes são mais amplas, abrangentes e que, provavelmente, não dariam conta de promover e aprofundar a articulação entre os níveis da avaliação. Por outro, compreendo que, caso houvesse o devido reconhecimento dessa categoria, as Instituições formadoras deveriam adequar os PPCs, valorizando os saberes da avaliação educacional.

Cumpra ainda problematizar que o destaque da centralidade da avaliação no PPC não é garantia de que as concepções e práticas sejam formativas e transformadoras. Por isso, é importante reforçar a perspectiva de formação docente na epistemologia da práxis, “de uma teoria do conhecimento que se referênciada pela práxis como fonte e limite do conhecimento e, aqui, pelos professores como fundamento para o seu trabalho na escola” (SILVA, 2017). E é dentro dela que a avaliação emancipatória precisa ser embasada e ser considerada em documentos legais.

Se o que se busca é a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, propostas mais formativas de avaliação devem ser prestigiadas, uma vez que favorecem à formação de um sujeito crítico e participativo, o qual seja capaz de transformar a realidade em que vive, além de contribuir para o seu processo emancipatório, tal como as diretrizes propõem. Segundo Ribeiro (2011), os professores não podem desconsiderar a capacidade que têm de fazer diferente e, assim, fazerem a diferença. Eles devem assumir o compromisso de direcionar as práticas pedagógicas, embasadas teoricamente, para favorecer a aprendizagem contínua e firmar a cada dia um passo a mais rumo a uma avaliação transformadora; comprometimento que também deve fazer parte das políticas públicas de transformar a realidade educacional.

Nesse sentido, é preciso ponderar que apesar dos avanços em direção às DCNs de 2002, como, por exemplo, a elaboração e o desenvolvimento de projetos formativos em articulação com instituições de Educação Superior e escolas de Educação Básica e a valorização de práticas sociais no processo de formação e de ensino e aprendizagem, as Diretrizes Curriculares de 2015 enfrentam seu maior desafio que é sair da materialidade burocrática e ser transposta para a concretude dos espaços escolares, caso contrário o discurso que a constitui se torna desprovido de sentido. Dos Projetos Pedagógicos de Curso das três pesquisas levantadas

que abordaram a avaliação educacional em cursos de formação de professores nos Institutos Federais, após a aprovação das novas DCNs, nenhum havia publicizado, ainda, a versão atualizada, conforme as orientações deste documento legal.

Tendo em vista que o prazo para cumprimento das alterações foi até 2017, ou seja, dois anos após as diretrizes serem aprovadas, é importante pontuar que, para existir um salto de qualidade nesse processo de mudanças, devem ser realizadas ações em âmbito do Ministério da Educação e das instituições envolvidas, Educação Básica e Superior, com o objetivo de promover articulação entre todos eles, incluindo a formação dos professores, melhoria das condições educacionais para o desenvolvimento contínuo da aprendizagem, adequação às novas finalidades do processo educativo e a valorização do profissional docente. A proposição de uma verdadeira transformação social ou de redirecionamentos na formação de professores, tal como preconizam as novas DCNs, pode apresentar resultados a partir do momento que sejam combatidas as desigualdades de toda ordem e realizadas ações com vistas ao rompimento de barreiras para a construção e o exercício de um processo formativo que priorize a crítica e a emancipação do homem, sem deixar de tomar como referência seus entraves históricos.

Se o que se quer realmente é a elaboração de projetos formativos a fim de contribuir para a realização da educação como direito de todos e favorecer o processo emancipatório do sujeito educativo, é necessário, antes de tudo, conferir à avaliação para as aprendizagens, institucional e em larga escala, bem como o movimento dialético entre elas, sua devida importância nas relações sociais e pedagógicas e na organização curricular dos cursos de licenciatura, devendo seus pressupostos epistemológicos e práticos serem valorizados.

Dessa forma, “aprender a avaliar é uma condição fundamental para bem ensinar e realizar a avaliação” (SOARES, 2014, p. 274), quando a prática pedagógica está associada à possibilidade de superação e transformação social de uma dada realidade, existe, conforme Chaves (2004) menciona, a maior possibilidade de construção de uma proposta avaliativa que ofereça a possibilidade ao futuro professor de ele fazer a integração dos conteúdos, a articulação entre diferentes perspectivas de análise, o exercício da dúvida e o desenvolvimento do espírito de investigação. A avaliação, sob essa perspectiva, corresponde a um ato de ampliação da autonomia do estudante e está associada à oportunidade de retomada, de inovação, para a melhoria da qualidade da formação no âmbito da Educação Superior e, desta forma, do trabalho pedagógico na Educação Básica.

Entretanto, diante da crise enfrentada pelo país após o *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff, em 2016, pode haver um risco sem precedentes aos direitos sociais e educacionais, assim como a materialização de mudanças que gerem transformações sociais

na realidade educativa por meio da crítica como forma de acolher as orientações presentes nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais e, assim, garantir, com qualidade, direitos e objetivos de aprendizagem.

Para Freitas (2016a), o país se encontra diante de uma segunda onda neoliberal, ou seja, de princípios neoliberais que embasaram o governo FHC com o início de uma nova proposta governamental, ao que tudo indica, iniciada no final de 2015, a partir da divulgação de um programa do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)<sup>35</sup>, denominado Ponte para o Futuro, com a finalidade de criar condições favoráveis ao crescimento da economia brasileira para a próxima década.

Nesse documento, pode-se evidenciar forte relação com o setor privado e o capital internacional, além da possibilidade iminente de provocar mudanças na legislação, uma vez que os representantes do partido compreendem grande parte das leis como incompatíveis ao que propõe. Dentre as propostas apresentadas, cumpre destacar algumas que impactam diretamente no campo educacional: a) Proposta 1 – Novo regime orçamentário, com o fim de todas as vinculações de receitas – que, em outras palavras, pode representar o fim do modelo de financiamento da Educação e da Saúde Pública Brasileira; b) Proposta 7 – Limite para as despesas de custeio inferior ao crescimento do Produto Interno Bruto, por meio de legislação, após serem eliminadas as vinculações e as indexações que engessam o orçamento – dito de outra forma, gerar uma estagnação da economia e, na dificuldade de tirar o país da recessão, uma das alternativas seria o fim ou o desmonte de parte dos programas sociais; e c) Proposta 14 – Redução dos gastos sociais em assistência, saúde e educação – o documento afirma que “o Brasil gasta muito com políticas públicas com resultados piores do que a maioria dos países relevantes” (PMDB, 2015, p. 19).

Políticas dessa natureza dificultam o vislumbramento de mudanças transformadoras e emancipatórias no campo educacional, dentro do qual está inserida a avaliação. Pode-se tomar como exemplo a formação profissional sendo cindida novamente, com o financiamento da Reforma do Ensino Médio pelo Banco Mundial, e a proposta de Residência Pedagógica<sup>36</sup>, cujo art. 2º trata da necessidade de apresentar um projeto da instituição articulado à BNCC, também financiada por esse organismo internacional, o que retira, em certa medida, a autonomia do trabalho dos IFs e das universidades. Pelo fato de este documento tratar de competências e

---

<sup>35</sup> O PMDB, recentemente, volta a ser chamado pelo seu nome original: Movimento Democrático Brasileiro.

<sup>36</sup> Instituída por meio da Portaria no 38, de 28 de fevereiro de 2018, como parte das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores no governo federal.

habilidades, corre-se o risco de reforçar ainda mais o entendimento de avaliação vinculada à instrumento em detrimento de uma compreensão mais profícua do como, por que e para que avaliar.

Assim sendo, diante desse cenário que se desenha, Freitas (ibid.) demonstra preocupação com os representantes do alto escalão do governo, ligados a políticas nucleares que corroboram fortemente a práticas de privatização e meritocracias, como avaliação sistemática das redes de ensino, baseada em metas definidas e bonificação por mérito para escolas e professores, o que leva à deturpação da função da avaliação na área da educação. Diante desse contexto, há evidências de que prevalecerá o aspecto somativo da avaliação, voltada para resultados, não para a melhoria do processo de aprendizagem e, por conseguinte, da educação, uma vez que existe uma preocupação excessiva em fornecer respostas às demandas burocráticas imediatas a partir de políticas regulatórias.

Sob essa perspectiva, vale salientar que a função da avaliação é deslocada para a prestação de contas, contabilização dos rendimentos para posterior classificação e *ranking*, direcionamento dos financiamentos, consolidação da ideologia da eficiência e eficácia e, conseqüentemente, estímulo à competitividade, que, segundo Dias Sobrinho (2003, p. 139), corrobora para disseminação de um construto cada vez mais inquestionável e aderido à cultura pedagógica. Pode haver, até mesmo, sérias conseqüências e retrocessos à formação de professores, uma vez que, por mais que no âmbito legislativo seja apresentado um discurso da criticidade e emancipação como elementos que devem permear o processo formativo, visando ao desenvolvimento da aprendizagem de todos e possivelmente guiado por pressupostos da avaliação formativa, na materialidade das práticas avaliativas, dentro do espaço escolar, esse mesmo discurso pode ser rebatido por ações pedagógicas tradicionais.

Entram em cena ações regulatórias em favor de práticas avaliativas classificatórias e excludentes, as quais favorecem o ranqueamento e são limitadas a uma abordagem mais instrumentalizadora da avaliação, além de haver sinalizações de uma reforma empresarial da educação com ressurgimento, a todo vapor, do tecnicismo, que já parecia algo distante e recusado com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015. Diante dessa conjuntura política, as orientações por elas emanadas podem deixar de se consolidar e, ao contrário, se encontrar fragilizadas como política pública nacional. Freitas (2016b) assinala que a reconstrução do tecnicismo já vem sendo trabalhada há algum tempo tanto no âmbito nacional quanto no internacional, sendo até explicável, pois se estamos diante de um retrocesso geral no mundo, não é de se estranhar que na área educacional, no Brasil, sob impacto do golpe, exista acompanhamento desse movimento e aceleração do seu retorno.

Para o autor, não se trata de um retorno automático, mas de um renascimento que traz o movimento da resistência. Não é o mesmo tecnicismo combatido anteriormente, mas um revigorado tecnologicamente e violento do ponto de vista político, com potencial suficiente para esvaziar o processo de formação de professores no país e enfatizar a neutralidade científica e os princípios da racionalidade, da eficiência, da eficácia e da produtividade no campo educacional. Assim sendo, diante desse cenário que se desenha e levando em conta o histórico dos IFs em relação à supremacia do pragmatismo no campo educacional, as ações que se constroem na atual conjuntura política do país podem significar o fortalecimento dessa perspectiva em detrimento de uma que priorize a formação crítica e emancipatória do homem, ou seja, sua omnilateralidade. Assim:

[...]considerando sua disponibilidade em responder demandas do mercado e seus discursos ideológicos, nos Institutos Federais é possível encontrar um espaço apropriado para se realizar uma educação que se adéqua ao modelo neoliberal. Ou seja, os IF estão baseados, politicamente, em discursos que favorecem a ideia de que a educação precisa ser mais pragmática, mais operacional, o que pode significar a diminuição de uma construção crítica da realidade. O que ajusta com as orientações dos organismos econômicos internacionais. Desta forma, se esclarecem possíveis interesses políticos que impulsionam a oferta de formação de professores nos Institutos Federais. (LIMA, 2016, p. 23).

Portanto, pensar a formação de professores à luz dessas considerações é afastá-la de uma concepção *omnilateral*, em que o indivíduo não é visto como um ser que acumula conhecimento, mas como alguém com capacidade de produzi-lo, de entender, de interpretar e de transformar o mundo em que vive. É restringi-la ao âmbito da técnica, com função utilitarista, visando à empregabilidade e ao desenvolvimento do mercado e, por conseguinte, obscurecendo suas potencialidades e emancipação como indivíduo. Dentro dessa ótica, a instituição educativa deixa de revelar dialeticamente a realidade e estimular a construção do pensamento crítico.

Ao tomar como referência as orientações direcionadas ao processo formativo a partir das DCNs de 2015 e sobrepujar essa ideia de cunho mais tecnicista e pragmático, inicialmente, é possível evidenciar a necessidade emergencial de maior elucidação sobre os pressupostos políticos e pedagógicos que embasam a expansão e a consolidação dos Institutos Federais como *locus* de formação docente, para, então, se pensar nos desafios e na construção de propostas em direção à reestruturação na formação de professores. Dessa forma, licenciandos, professores e profissionais da educação que atuam nos IFs, ao terem condições de enxergar além da aparência do fenômeno e alcançarem sua essência e contradições, podem guiar o processo de ensino e de

aprendizagem e as práticas pedagógicas de forma mais consciente e elaborar “possíveis caminhos em prol de uma formação de professores crítica e emancipatória” (LIMA, *ibid.*, p. 113).

Diante dessas considerações, pensar sobre a formação docente para avaliar, nesse contexto, implica partir do princípio de que transformações na prática avaliativa com a finalidade de trazer contribuições para melhoria das aprendizagens têm a possibilidade de serem concretizadas caso haja, segundo Mendes (2006), mudanças nas concepções de sociedade, de educação, de universidade, de conhecimento e de aprendizagem, bem como na metodologia de trabalho adotada. A esse respeito, Freitas et al. (2013, p. 9) ainda ponderam que, pelo fato de a avaliação ser “um campo de forças aberto a contradições que necessitam ser enfrentadas por estudantes e professores”, pensá-la apenas no nível da aprendizagem despotencializa sua capacidade de transformação e amplia a possibilidade de permanência de práticas classificatórias e excludentes, devendo existir uma articulação com os níveis institucional e em larga escala.

Para oportunizar realizações concretas de interlocução entre os três níveis, é necessário haver um comprometimento maior, por parte das IES, em favorecer a formação de professores vinculada a vivências e reflexões sobre as diversas experiências de avaliação, pois, assim, os futuros professores poderão considerá-las como possibilidades de realização em sua prática profissional, como aponta Soares (2014). A autora faz a ressalva de que a formação do avaliador não deve ser reduzida a um processo de transmissão de saberes sobre avaliação, o que reforça a ideia de prática avaliativa como burocrática, autoritária, impositiva, verticalizada e negadora da realidade, mas de apropriação no movimento do real em que os fatos sociais se constroem.

Portanto, a fim de compreender mais a fundo o tratamento dado à avaliação educacional nos processos formativos de professores de espanhol como língua estrangeira no nos Institutos Federais, contexto de realização desta pesquisa, e analisar se vão ao encontro de propostas críticas e emancipatórias, tal como priorizam as DCNs, de 2015, a seguir apresento as evidências encontradas, tendo como referência os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das unidades da Rede Federal que oferecem a licenciatura em Letras/Espanhol.

## 2.4 A avaliação nas licenciaturas em Letras/Espanhol nos Institutos Federais<sup>37</sup>

A formação de professores é uma temática que, dificilmente, apresentará esgotamento em razão de estar relacionada a diversos contextos de atuação e a situações de ensino vivenciadas por professores em suas trajetórias profissionais e pessoais, apresentando estreita relação com a dimensão histórica. No âmbito da Rede Federal, é possível dizer que se trata de um assunto ainda mais complexo em razão da variedade dos níveis de ensino em que o professor precisa atuar, como menciona Júnior (2013).

É interessante observar no histórico das licenciaturas que, mesmo havendo tradição na oferta de Educação Profissional e Tecnológica, a aprovação dos primeiros cursos de Letras, em Espanhol, com base nos respectivos estatutos dos antigos Cefet-RN e Cefet-RR, no início do ano 2006, contribuiu para a ampliação do debate institucional entre os saberes das ciências industriais, exatas e humanas, segundo Júnior (ibid.). O autor esclarece que os cursos de Letras/Língua Estrangeira Moderna fogem do eixo tecnológico previsto para cursos de formação de professores. Entretanto, é no Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004<sup>38</sup>, que encontram respaldo legal sobre a possibilidade de ofertar licenciatura em outros campos do saber.

No parágrafo único do capítulo II deste documento oficial, fica estabelecido que, verificando o interesse social e as demandas de âmbito local e regional e mediante autorização do MEC, os Cefets podem ofertar cursos superiores de graduação fora da área tecnológica. Portanto, os dois primeiros cursos de Letras/Espanhol apresentaram justificativas pertinentes para sua aprovação, autorização e funcionamento antes mesmo da transformação em Institutos Federais.

Até o ano de 2017, as unidades de IFs, oferecendo cursos de licenciatura em Espanhol na Rede Federal, são em número três: um na região Nordeste, no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), nas modalidades presencial e a distância; outro na região Norte, no Instituto Federal de Roraima (IFRR), também com possibilidade de oferta presencial e a distância; e um na região Centro-Oeste, no Instituto Federal de Brasília (IFB), realizado apenas de forma presencial, conforme quadro a seguir com maiores informações.

---

<sup>37</sup> Esclareço que a finalidade desse capítulo está em apresentar um panorama sobre os cursos de Letras/Espanhol nos Institutos Federais, sem perder de vista o objeto de estudo da pesquisa. Para tanto, a fim de compreender as temáticas avaliação e formação de professores, foi preciso recorrer ao PPC de cada um. A ampliação e problematização de uma mais leitura aprofundada das contradições conceituais, realizada por meio da análise documental, juntamente com outros procedimentos e instrumentos metodológicos, acontecerá posteriormente, levando em consideração o curso escolhido para o desenvolvimento dessa investigação.

<sup>38</sup> Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica.

**Quadro 7 – Oferta de Licenciatura em Letras/Espanhol na Rede Federal**

<b>Unidade da Rede Federal</b>	<b>Licenciatura</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Campus</b>	<b>Data de início de funcionamento</b>
IFRN	Letras/Espanhol	Presencial	Natal	2006
		A Distância	Vários Municípios	2010
IFRR	Letras/Espanhol e Literatura Hispânica	Presencial	Boa Vista	2007
		A Distância	Vários Municípios	2011
IFB	Letras/Espanhol	Presencial	Ceilândia	2013

Fonte: Elaboração da própria autora

A partir da transformação dos Cefets em IFs, os cursos de Letras/Espanhol, que antes eram apenas dois, tiveram sua oferta quase triplicada, chegando a cinco, ao considerar a ampliação da modalidade presencial para distância. Além disso, é necessário ressaltar também que houve nesse processo um crescimento na variedade de cursos na área de Letras, incluindo desde licenciatura e bacharelado a especialização, mestrado e doutorado no contexto dos IFs. Em relação à subárea de línguas estrangeiras modernas (LEM), passou a ser ofertado o primeiro curso de Letras/Inglês, além de cursos com dupla habilitação: Português e Inglês, Português e Espanhol, conforme apontam Júnior e Santos (2016). Todavia, Letras/Espanhol é o curso de formação de professores de línguas que se mantém com maior quantidade de oferta.

Portanto, o contexto de mudança para Instituto Federal trouxe contribuições para o diálogo de cursos superiores em diferentes áreas do conhecimento, principalmente em relação aos de Letras, Linguagens e Artes e, em especial, línguas estrangeiras, que aos poucos têm conquistado espaço em uma Rede que historicamente não apresentava como tradição a oferta de cursos nesse campo do saber. Com a expansão da quantidade de cursos de licenciatura, neste caso, Letras/Espanhol, houve também redirecionamentos na atuação do professor de línguas que, até 2006, era limitada ao ensino da matriz curricular da Educação Básica, de cursos técnicos, cursos de idiomas e de disciplinas optativas da Educação Superior, e depois passou a acontecer em cursos de formação de profissionais de linguagens.

A esse respeito, a Setec (s/d) esclarece que a formação de professores nos IFs tem como objetivo principal oferecer aos estudantes oportunidades para vivenciarem diferentes situações de aprendizagem, a fim de construir um perfil profissional que seja adequado ao desenvolvimento do trabalho na Educação Básica, o que pode ser percebido no Projeto Pedagógico de Curso dos três Institutos Federais que oferecem o curso de Letras/Espanhol.

No PPC do curso do IFRN, ressalta-se a defesa de uma formação ampla, consubstanciada em uma proposta curricular baseada nos fundamentos filosóficos da prática educativa progressista e transformadora, na perspectiva histórico-crítica, além de apresentar uma compreensão da educação como prática social. A proposta pedagógica do curso deixa claro o compromisso com os valores fundantes de uma sociedade democrática, a construção de conhecimentos acerca da compreensão da educação como prática profissional, o domínio de conhecimentos específicos e seus significados em diferentes contextos, bem como a necessária articulação interdisciplinar. Fica evidente, pois, a valorização da articulação entre os conhecimentos específicos, os pedagógicos e os saberes da experiência. O foco do curso de Letras/Espanhol do IFRN não é voltado meramente para aspectos funcionais da língua, pelo contrário, a preocupação está em formar um profissional com capacidade de atuar no desenvolvimento social da sua comunidade.

O plano de curso de Letras/Espanhol e Literatura Hispânica do IFRR, por sua vez, encontra-se embasado nessa mesma concepção, uma vez que o objetivo está em proporcionar condições teórico-prático-reflexivas para que o futuro professor possa compreender sua prática pedagógica, buscando reconstruí-la continuamente para melhorar a qualidade da educação. Além disso, este documento institucional apresenta também como finalidade a sistematização de conhecimentos linguísticos, socioculturais e pedagógicos necessários ao ensino da língua espanhola na Educação Básica, bem como o resgate da relação técnico-ético-política, subjacente à prática docente, de acordo com as potencialidades e as limitações da ação pedagógica desenvolvida nas instituições de ensino. Para tanto, a licenciatura em Espanhol desse IF valoriza a formação do professor como profissional de ensino, alicerçado em uma sólida base científica, humanística, ética e democrática, perpassando desde conhecimentos mais estruturais da língua de estudo a aspectos históricos, culturais e pedagógicos.

Essa base sólida como elemento fundante na formação de professores de E/LE também aparece como objetivo do plano de curso do IFB. Os propósitos, tal como apresenta o PPC de 2016, estão na formação de docentes para atuarem na Educação Básica e na criação de condições dentro e fora da esfera acadêmica, a fim de que o professor se construa com autonomia e criticidade para o desenvolvimento do seu trabalho com as linguagens. Além disso, no Projeto Pedagógico de Curso fica evidente a finalidade de propiciar aos estudantes a construção de conhecimentos pedagógicos, linguísticos e socioculturais e a compreensão do seu papel na transformação dos locais de atuação, encorajando (re)criação de estratégias que favoreçam o aprendizado de seus estudantes, o fomento ao desenvolvimento da autonomia e

pensamento social crítico, assim como reflexão sobre a linguagem como fenômeno educacional, social, histórico, político e ideológico.

Em síntese, os documentos dos três Institutos Federais que atualmente oferecem cursos de Letras/Espanhol se assemelham na construção de um projeto pedagógico pautado na ética profissional, no fomento de valores políticos, na articulação entre teoria e prática e no diálogo entre conhecimentos específicos e pedagógicos, visando orientar a prática educativa do professor em formação e contribuir para a consolidação de uma educação emancipatória. Todavia, ao levar em consideração a avaliação educacional nesses cursos de licenciatura, pode-se perceber que existem incongruências entre os pressupostos teóricos que orientam o processo formativo de docentes e essa categoria, que parece não ocupar um lugar de destaque ou ter seus saberes valorizados na constituição do futuro professor de línguas da Educação Básica.

De modo geral, o IFRR, IFRN e IFB apresentam as seguintes concepções acerca da avaliação nos PPCs dos cursos de Letras/Espanhol que oferecem:

**Quadro 8 – Concepção de Avaliação Educacional nos PPCs dos Cursos de Letras/Espanhol dos IFs**

<b>Instituição da Rede Federal</b>	<b>Concepção de Avaliação Educacional</b>
IFRR	<p style="text-align: center;"><i>Avaliação da Aprendizagem:</i></p> <p>“Verificar os níveis de assimilação do conhecimento, da formação de atitudes e do desenvolvimento de habilidades que se expressam através das competências requeridas para a qualificação profissional” (p. 82);</p> <p>“Durante o processo, a avaliação da aprendizagem assumirá as funções diagnósticas, formativa e somativa, sendo realizada de forma contínua, observando-se o equilíbrio entre os aspectos quantitativos e qualitativos” (p.82);</p> <p>Diversificação de instrumentos avaliativos;</p> <p style="text-align: center;"><i>Avaliação Interna:</i></p> <p>“produzir conhecimentos, por em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pelo curso, identificar as causas dos seus problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e a capacidade profissional do corpo docente e técnico administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos” (p.84);</p> <p style="text-align: center;"><i>Avaliação Externa:</i></p>

	<p>“A avaliação externa do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica dar-se-á através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)” (p.84);</p> <p>“O curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura será avaliado ainda, de forma externa, pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que integra o SINAES e tem como objetivo, aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso, e as habilidades e competências em sua formação” (p.85);</p> <p>“Os resultados dessas avaliações externas possibilitará traçar um panorama da qualidade do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica ofertado pelo Instituto Federal de Roraima” (p. 85).</p>
IFRN	<p><i>Avaliação da Aprendizagem:</i></p> <p>“Avaliação contínua e cumulativa, assumindo, de forma integrada no processo ensino-aprendizagem, as funções diagnóstica, formativa e somativa, que devem ser utilizadas como princípios para a tomada de consciência das dificuldades, conquistas e possibilidades e que funcione como instrumento colaborador na verificação da aprendizagem, levando em consideração o predomínio dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos” (p.33);</p> <p>Diversificação se instrumentos avaliativos.</p>
IFB	<p><i>Avaliação da Aprendizagem:</i></p> <p>“A avaliação é contínua e cumulativa, assumindo, de forma integrada no processo ensino-aprendizagem, as funções diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação, assim considerada, é utilizada como princípio para a conscientização das dificuldades, conquistas e possibilidades, e funciona como instrumento colaborador na verificação da aprendizagem, considerando primordialmente os aspectos qualitativos sobre os quantitativos” (p. 29).</p> <p>Diversificação de instrumentos avaliativos.</p>

Fonte: PPCs do IFRR (2015), IFRN (2014), IFB (2016).

No PPC do curso de Letras/Espanhol e Literaturas Hispânicas do IFRR, a avaliação está associada à assimilação de conhecimento e ao desenvolvimento de competências e habilidades, entendimento que remete à pedagogia que embasou o processo de formação de professores para a Educação Básica nas DCNs, de 2002. De acordo com Ropé e Tanguy (1997), o desconforto, a polêmica e a dúvida que pairam sobre o uso desses termos no campo educacional diz respeito à ausência de um significado real atribuído a eles, que tendem a corresponder a saberes e a conhecimentos na esfera educativa, porém sustentados pela perspectiva da preparação e qualificação para o trabalho.

Dessa forma, a competência se refere à capacidade para resolver um problema em uma dada situação, implicando sempre uma ação que apenas pode ser mensurada por meio de

resultados, além de refletir a ideia de que a educação só pode melhorar por meio do aumento do desempenho dos sujeitos educativos, como também corrobora Freitas (1991). Nesse sentido, é demandada do professor uma redefinição do trabalho pedagógico, repensando os problemas relacionados à transmissão de conhecimento e ao processo de aprendizagem, a fim de conciliar a racionalidade técnica do campo educacional com a econômica da sociedade e, assim, consolidar a qualificação como uma categoria que ordena a relação trabalho e educação no capitalismo.

Nesse quadro desenhado, a avaliação direciona-se para a eficiência e eficácia, com ênfase em uma metodologia mais pragmática e despolitizada à obtenção de resultados no contexto escolar e reduzida a instrumento do Estado-avaliador na sociedade capitalista, ao exercício do controle, da regulação e da fiscalização, o que desprestigia sua função pedagógica e formativa. Assim, ao utilizar termos como “verificação”, “assimilação de conhecimento”, “habilidades”, “competências” e “qualificação” para definir o conceito de avaliação, o projeto pedagógico do curso de Letras/Espanhol do IFRR remete à ideia de testagem, de preocupação com a aferição de resultados, assumindo a prática social acrítica e passivamente e entendendo-a de forma naturalizada.

Todavia, ao mesmo tempo, o próprio documento explica que a função assumida pela avaliação é diagnóstica, formativa e somativa, realizada continuamente e equilibrando os aspectos quantitativos e qualitativos, tal como consta da LDB, de 1996. Diante dessas considerações e da análise realizada do PPC do curso de licenciatura em Letras/Espanhol do Instituto Federal de Roraima, é preciso pontuar que o texto produzido não deixa claro o entendimento que se tem em relação a esses termos utilizados para se referir à avaliação, dando a impressão de que parecem ter sido incorporados ao discurso sem haver maiores aprofundamentos conceituais sobre os seus significados, o que leva à fragilização do documento na construção de processos avaliativos mais sólidos e em uma consistente formação de professores para avaliar.

Outro conceito que o documento mencionado anteriormente traz no âmbito da licenciatura é em relação à avaliação interna, cuja finalidade está na superação de lacunas identificadas no curso e na busca por meios que favoreçam a sua melhoria e fortalecimento. Entretanto, esta compreensão não se mostra presente ao tratar da função da avaliação externa, pelo contrário, o PPC a apresenta como um mecanismo cuja finalidade está limitada a oferecer possibilidades para traçar um “panorama da qualidade do curso”, a partir da aferição do desempenho dos estudantes, no que diz respeito aos conteúdos estudados e nas competências e habilidades desenvolvidas. Não é evidenciado, portanto, o potencial dessa avaliação em

contribuir para que a qualidade à qual o projeto pedagógico se refere seja construída coletivamente, por meio da relação entre os três níveis: da aprendizagem, interna e externa, que são apresentados e tratados isoladamente.

A ausência de diálogo entre os três níveis da avaliação pode resultar em um acolhimento acrítico dos resultados das avaliações externas. Ao contrário, o movimento entre a avaliação para as aprendizagens, institucional e em larga escala, precisa ocorrer de forma articulada, tendo como referência a avaliação formativa, para que os resultados não apareçam como externos ao processo de ensino-aprendizagem e como um procedimento de natureza mais certificativa e seletiva, e menos para ajudar os estudantes a aprenderem e a desenvolverem suas aprendizagens, como pontua Fernandes (2009, p. 89).

Quando integrados, os três níveis favorecem a atribuição de significado social aos dados que se tem acesso, a compreensão de que as políticas públicas influenciam a organização do trabalho pedagógico, bem como a participação coletiva e crítico-reflexiva da escola por meio dos processos de avaliação institucional como forma de promover redirecionamentos em seus planejamentos.

No PPC do curso de Letras/Espanhol do IFRN, por sua vez, o nível de avaliação abordado no documento é o da aprendizagem, sem haver preocupação com um movimento de análise sociológica da avaliação, o qual extrapole o espaço da sala de aula e leve em consideração as influências do contexto macrossocial na escola, integrando a avaliação para a aprendizagem, institucional e em larga escala. Nesse processo de avaliação, estão concentradas importantes relações de poder. Assim, um entendimento limitado e despolitizado da sua função social pode levar à manutenção da lógica da escola capitalista que se fixa em práticas avaliativas tradicionais, meramente verificativas e excludentes, reforçando uma ideologia sutil e complexa de controle, de regulação e de reprodução social. Portanto, assim como Mendes (2006) assevera, discutir as contradições e os conflitos que permeiam o campo sociológico, político e ideológico da avaliação no interior dos cursos de formação de professores parece fundamental em razão de oportunizar meios capazes de formar sujeitos que tenham condições de cumprir outra função social que, dialeticamente, vá de encontro à lógica capitalista no contexto escolar, ou seja, professores capazes de exercer a função de agentes mobilizadores do processo de transformação social.

Por outro lado, é possível identificar, no plano de curso, o entendimento de que avaliar não é registro de desempenho insatisfatório ao final de um trabalho pedagógico, mas detectar erros e corrigi-los, durante sua realização, é buscar condições favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e à garantia do direito de aprender de todos. A avaliação

encontra-se associada à superação de dificuldades, priorizando, assim, a qualidade da aprendizagem, ou seja, cuidar do “desempenho do estudante ao longo do período letivo, não se restringindo apenas a uma prova ou trabalho ao final” (IFRN/PPC, 2014, p. 33). É nesse sentido que se busca desenvolver a avaliação dentro de uma perspectiva processual, procurando construir e reconstruir o conhecimento por meio da mediação pedagógica como fator regulador e imprescindível no processo de ensino e aprendizagem do futuro professor.

Há indícios, portanto, de que o curso intenta ir ao encontro do papel formativo da avaliação ao buscar meios que incluem os estudantes e, acima de tudo, que priorizem sua aprendizagem por meio da materialização de práticas pedagógicas voltadas para o acompanhamento e a superação das suas necessidades. Villas Boas (2004, 2006, 2013) compreende que, desse modo, existe um distanciamento da perspectiva de avaliação como terminal, seletiva e excludente, que caracterizam a avaliação tradicional e, ao contrário, aproxima-se de uma prática avaliativa que contribui à realização da aprendizagem do estudante e do trabalho pedagógico do professor, bem como o desenvolvimento da instituição educacional.

No projeto pedagógico do curso de Letras/Espanhol do IFB, a ideia de avaliação formativa como processo capaz de atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes, de forma a contribuir para que ocorra o seu desenvolvimento, também se encontra presente, sendo interessante observar, assim como no PPC dos cursos do IFRN e IFRR, que existe uma associação entre a avaliação somativa e a formativa ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico. A esse respeito, Hadji (2001) esclarece que não se trata de promover uma dualidade entre ambas as funções, pois o que está em jogo é a intencionalidade do avaliador ao escolher os procedimentos e instrumentos avaliativos e, nesse sentido, o que será feito com as informações por eles fornecidas.

Harlen (2006) também assevera que não há dicotomia entre avaliação somativa e avaliação formativa, pois cada uma tem seu propósito e seu campo de ação: a avaliação somativa se volta para o registro e o relato do que foi aprendido no passado, seu foco está no resultado e o avaliador é o professor; e a formativa, que inclui a diagnóstica, tem interesse no que o estudante já aprendeu e ainda não conseguiu, bem como nos aspectos que facilitam e dificultam o processo de aprendizagem. Nesse caso, os avaliadores são os estudantes e o professor ao mesmo tempo.

Com base nessas considerações, é interessante observar que nos três cursos de Letras/Espanhol das instituições da Rede Federal, a função diagnóstica da avaliação apresenta-se descolada da formativa, como se ambas tivessem suas especificidades e fossem

complementares quando se tratasse da organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, o entendimento que prevalece é o de que a avaliação diagnóstica é realizada no início de um período letivo específico com a finalidade de fazer um levantamento da situação em que se encontra a aprendizagem dos estudantes, quais são suas necessidades e que meios buscar para superá-las. No entanto, ao contrário, é necessário perceber que a avaliação formativa envolve a realização do diagnóstico a todo o momento, funcionando como mola propulsora da tomada de decisões para melhoria do processo de ensino e aprendizagem e, nesse sentido, devendo ser compreendido como um elemento que potencializa a avaliação formativa, não que se dissocia dela, como apontam Villas Boas (2006) e Amaral (2008).

Outro aspecto importante a ser considerado em relação aos três cursos é que, apesar de falarem na formação crítica e emancipatória do homem, e na prática de uma avaliação que esteja a serviço da aprendizagem no campo discursivo, é possível perceber que a abordagem da categoria é secundarizada, visto que não se evidencia uma delimitação precisa para seus saberes na organização pedagógica das disciplinas que compõem a matriz curricular dos cursos de licenciatura em Letras/Espanhol dos três Institutos Federais.

Dentre as situações identificadas nos PPCs dos cursos desses IFs, podem ser destacadas as seguintes:

1) no IFRR:

- a) na disciplina Didática, a avaliação educacional não aparece como categoria da organização do trabalho pedagógico, unidade a ser trabalhada;
- b) seus saberes não são valorizados ao levar em consideração as referências bibliográficas, aparecendo em obras complementares;
- c) está associada à dimensão técnica e, nesse sentido, à aplicação de instrumentos avaliativos quando o assunto é planejamento de aula, ou seja, remete-se à ideia de avaliação como uma etapa;
- d) é trabalhada vinculada a obras da bibliografia que abordam *Como desenvolver competências em sala de aula*, de Antunes (2004), e *Novas competências para ensinar*, de Perrenoud (2000).

2) no IFRN:

- a) na Didática, a avaliação é trabalhada dentro da unidade planejamento da ação pedagógica e considerada importante instrumento para compreensão do processo de ensino e aprendizagem, sendo, portanto, concebida dentro de uma dimensão técnica;
- b) em Organização e Gestão da Educação Brasileira, a avaliação institucional é citada como conteúdo a ser trabalho, porém sem haver maiores esclarecimentos sobre o percurso a ser seguido e sem constar bibliografia específica sobre o assunto na matriz curricular.

### 3) IFB:

- a) em Planejamento e Organização da Ação Pedagógica, é mencionada como conteúdo da disciplina, sendo considerada uma categoria dentro da Organização do Trabalho Pedagógico;
- b) em Práticas de Ensino II e Estágio Supervisionado III, a avaliação é concebida dentro da dimensão técnica para instrumentalização do futuro professor da Educação Básica.

Além disso, em nenhum dos três projetos pedagógicos foi constatada a intencionalidade de articular os três níveis da avaliação nas matrizes curriculares apresentadas, o que impede o estabelecimento de relações dialógicas e profícuas entre os dados levantados e os processos avaliativos, bem como a tomada de decisões qualitativas e a possibilidade de realização de mudanças significativas na cultura de avaliação. Quando impossibilitados de construir saberes sobre a avaliação, com base na articulação entre seus três níveis, os estudantes de cursos de licenciatura podem contribuir para a perpetuação de um cenário educativo em que as escolas não conseguem reconhecer as informações provenientes da avaliação externa como pertencentes a ela.

De acordo com Freitas et al. (2013), não saber o que fazer com os resultados dos exames ou cair na armadilha do ranqueamento, resultante de ações governamentais embasadas nas políticas neoliberais, causa empobrecimento ao que poderia ser um mecanismo valioso para encontrar meios de melhorar a qualidade da educação. Essa situação pode ocorrer pela falta de reconhecimento de que na avaliação institucional o protagonista é o trabalho coletivo realizado no contexto escolar e o seu objetivo está em desenvolver posturas reflexivas e transformadoras, tendo como referência o Projeto Político-Pedagógico e as informações fornecidas pela avaliação externa, a qual, por sua vez, tem como responsável principal o poder público, sua finalidade está em realizar um acompanhamento global da educação, assim como reorientar políticas públicas educacionais com base em dados levantados.

Uma vez que essa compreensão não ocorre, a função da avaliação se encontra limitada ao trabalho pedagógico realizado nas quatro paredes da sala de aula, fragilizando qualquer ação pedagógica formativa com vistas à transformação da realidade socioeducacional, ao considerar cada nível isoladamente, bem como vedando a concretização de mediações pela avaliação institucional em relação aos outros dois níveis e deixando de obter legitimidade técnica e política.

Portanto, falar de avaliação transformadora, contínua, comprometida com o estudante, sem considerar os objetivos da escola e o contexto macrossocial no qual ela se encontra inserida, equivale a ocultar dispositivos poderosos que estão subjacentes ao processo de ensino e aprendizagem e de formação de professores, e que, ao permanecem desconhecidos,

continuarão a travar a materialização de um trabalho pedagógico interessado: a) na escola destinada a todos; b) na resistência à incorporação das desigualdades sociais como princípio do seu funcionamento, ao criar hierarquias escolares que são reflexos das hierarquias de desigualdades sociais; e c) no desenvolvimento da aprendizagem de todos os sujeitos educativos, de acordo com Freitas et. al. (2013).

Diante dessas considerações e, provavelmente, na ausência de experiências avaliativas significativas no processo formativo, e também segundo Mendes (2006) e Ribeiro (2001), os estudantes do curso de licenciatura podem contribuir para a manutenção do tratamento à avaliação no contexto educacional, em que ainda são encontradas ações voltadas para constatação de informações retidas e mensuração de resultados para fundamentar decisões de aprovação e reprovação, reforçando sua concepção como instrumento de controle e seletividade. Trata-se, pois, de práticas que priorizam seu uso classificatório e trazem sérias consequências ao processo de ensino e aprendizagem e à formação de professores, uma vez que reforçam a exclusão social no campo educacional e revelam o trabalho docente como reproduzidor das relações da sociedade capitalista por meio do processo educativo.

A falta de vivências educacionais em que a avaliação é considerada como integrante do processo de formação de professores, bem como a inexistência de projetos de formação estabelecidos entre as instituições formadoras e a escola de Educação Básica corroboram a manutenção de práticas fragmentadas, dispersas e superficiais da avaliação, privando, assim, a construção de relações significativas com o ensino e as aprendizagens. Sob essa ótica, ela acaba se limitando à verificação de desempenho e atribuição de resultados, tornando-se um instrumento de imposição à educação, à escola e aos processos formativos dentro de uma perspectiva produtivista e unidimensional em detrimento de uma formação humana multilateral e emancipatória, na perspectiva de Freitas H. (2003), tal como almejam os projetos pedagógicos dos cursos de Letras/Espanhol dos IFs analisados.

Chaves (2004, p. 3) destaca que pouco se discute e se analisa, criticamente, no âmbito da Educação Superior, sobre questões que permeiam práticas avaliativas dentro da instituição escolar, em seus diferentes níveis. Faz-se necessário, segundo a autora, também apontar possibilidades que, para além do seu uso vinculado à aferição, à classificação ou ao mero instrumento de controle ou expressão de poder, tragam contribuições para a materialização de aprendizagens mais significativas em termos dos objetivos que são pretendidos. Caso contrário, como consequência, a avaliação continua sendo praticada e revestida de rituais e de atitudes discriminatórias.

Segundo a autora:

Ao invés de diagnosticar a ocorrência ou não de aprendizagem e suas razões, visando o replanejamento do trabalho pedagógico, a avaliação assume aspectos contraditórios e incoerentes com o seu papel, ao exercer funções que ao contrário de manter o aluno na universidade e contribuir com o seu percurso, fazem-no distanciar-se dela. (CHAVES, 2004, p. 5).

Essa situação se agrava ainda mais ao levarmos em consideração que, em cursos de licenciatura, os estudantes, ao terem contato com práticas avaliativas tradicionais, que assumem uma função mais classificatória e excludente, utilizando a nota com a finalidade de verificação dos conhecimentos que foram retidos e sem servir ao propósito de reorientação, em relação aos objetivos da disciplina, muito provavelmente se engajarão em ações pedagógicas orientadas pelos referenciais de avaliação construídos durante sua trajetória escolar e acadêmica.

A esse respeito, Mendes (2006, p. 117) constatou que a forma de condução do processo de avaliação pelo professor traz repercussões significativas na postura dos seus alunos, o que pode contribuir para a manutenção ou a superação de práticas avaliativas mais tradicionais e com funções limitadas. Em sua pesquisa, os licenciandos demonstraram desconhecer a dinâmica da avaliação, uma vez que, ao longo do processo de formação inicial, foram desprovidos de espaços que proporcionassem discussões teórico-metodológicas sobre essa categoria do trabalho pedagógico, fazendo com que concebessem o ato de avaliar como restrito à aplicação de instrumentos e, portanto, a uma prática pedagógica com vistas à notação.

Ribeiro (ibid.) observou que os estudantes do curso de licenciatura pesquisado encontravam dificuldade em praticar a avaliação formativa. Alguns apresentavam discurso que condizia com a teoria, contudo, ao serem questionados sobre como avaliariam, eles ainda revelavam concepções enraizadas na avaliação classificatória, demonstrando não compreender a dinâmica formativa da avaliação. Outros participantes, por sua vez, confundiram o ato de avaliar com o propósito exclusivo de verificar e testar, ou seja, enfatizavam sua função classificatória na prática pedagógica. Isso se deu, muito provavelmente, em razão de os professores em formação inicial não terem oportunidades de vivenciá-la com os formadores nos cursos de licenciatura.

De modo geral, segundo a pesquisadora, a avaliação da aprendizagem foi compreendida como uma ação fragmentada e deslocada do processo de ensinar e aprender, isto é, permanece uma prática que pouco contribui para a aprendizagem, uma vez que raramente são realizados ajustes na tentativa de aproximar as aprendizagens reveladas dos objetivos

estabelecidos. Desse modo, a ação de avaliar acontece com vistas à mensuração de resultados e atribuições de notas.

Essa mesma constatação também foi observada por Soares (2014), que identificou a continuação de práticas avaliativas vivenciadas pelos estudantes em cursos de formação ainda centradas no professor e sustentadas na prova e na atribuição de notas. Desse modo, o espaço universitário, *locus* privilegiado do processo de construção de conhecimento e das relações mais significativas com a avaliação, acaba se limitando à pedagogia realizada de forma fragmentada e conteudista, o que favorece a manutenção de práticas avaliativas arbitrárias e tradicionais.

Não se deve perder de vista que a finalidade da avaliação educacional está nas aprendizagens, nas (re)significações, nas (re)construções, em um movimento dialógico constante, entre professor e estudante, no contexto escolar, de modo que a avaliação seja um meio propulsor de avanço e desenvolvimento no campo educacional. Assim sendo, ela não pode ser tratada de forma neutra, nem revestida de ingenuidade e, muito menos, reduzida às abstrações teóricas apenas. É preciso levar em consideração também a análise das práticas avaliativas, pois os saberes sobre a avaliação tomam forma e se materializam por meio de um sistema de práticas pedagógicas construídas por aqueles que, ao fazerem uso dele, tornam-se, assim, produtores, fazendo da aprendizagem da avaliação no contexto de formação de professores um dos saberes essenciais para o desenvolvimento do trabalho docente.

### **3. A APRENDIZAGEM DOS TRÊS NÍVEIS DA AVALIAÇÃO EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL: FORMA-SE PARA AVALIAR?**

Ao tomar como referência a construção de concepções sobre a avaliação educacional em espaços formativos, é preciso ponderar que se trata de um processo que envolve o sistema de constituição dos sujeitos educativos, as suas relações sociais e vivências em situações específicas, concretas e históricas. Considerando que essa categoria é permeada por concepções, crenças, valores, teorizações e princípios, com ligação estreita à sua trajetória de vida, apreendê-la no campo de formação docente é potencialmente mais complexo, pois envolve a construção de uma teia de intrincados fios e tecidos subjetivos sustentados pela constituição de significações com base em experiências vivenciadas em contextos micro e macrosociais em um processo constante de elaboração.

Assim sendo, neste capítulo, a pesquisa se volta para investigação da aprendizagem e das práticas da avaliação, em seus três níveis, em uma turma do curso de licenciatura em

Letras/Espanhol, em busca da apreensão das significações<sup>39</sup> constituídas pela coordenadora, pelos professores e pelos estudantes, com a finalidade de conhecer as diferentes formas de pensar e de agir em relação à avaliação, ou seja, compreender os múltiplos determinantes que conferem dinamismo à materialização de ações pedagógicas nesse contexto.

Assim sendo, parto da premissa de que investigar a avaliação para as aprendizagens<sup>40</sup>, institucional e em larga escala no processo de formação de professores, passa, necessariamente, pela compreensão das significações elaboradas a seu respeito pelos principais sujeitos que no curso se inserem e dão movimento ao objeto de estudo investigado, estabelecendo, portanto, o ponto de partida para sua análise e apreensão. Ademais, dessa forma, vislumbro a possibilidade de levantamento e de construção de elementos que contribuam para práticas pedagógicas favorecedoras de contínuas e progressivas aprendizagens sobre avaliação educacional no curso investigado.

Entendo que aprender a avaliar é um dos saberes<sup>41</sup> fundamentais para bem ensinar e praticar a avaliação, assim como construir postura crítico-reflexiva com a finalidade de dialogar com informações às quais se tem acesso, atribuindo-lhes significados pedagógicos e sociais. Ampliar ou limitar a visão da avaliação pode levar o futuro professor em direção à superação do estreitamento da análise da avaliação ou à manutenção de uma realidade socioeducacional que ainda seleciona e exclui.

Assim como Mendes (2006) sinaliza, as questões sobre avaliação educacional são objeto de discussão há muitos anos. Entretanto, o que ainda se observa é a permanência dos problemas comuns em qualquer nível ou etapa de ensino. O alerta que a autora faz é no sentido de que era de se esperar a existência de diversas experiências as quais conseguissem promover alterações no tradicionalismo realizado por meio da avaliação. Entretanto, para que isso

---

<sup>39</sup> O processo de nuclearização de cada segmento, com identificação de pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação, encontra-se organizado na forma de apêndice nessa pesquisa, sendo eles K, L, M e N.

<sup>40</sup> Reafirmo que a opção por usar avaliação para as aprendizagens, assim como explicado no item 1.2 desta dissertação, em outra nota de rodapé, aconteceu com base em Harlen (2006) e Villas Boas (2014). Segundo os autores, a avaliação para as aprendizagens é usada com o propósito de realizar a tomada de decisões que afetam o processo de ensino e aprendizagem em um curto espaço de tempo. Nesse caso, o “para” indica movimento, busca pelas aprendizagens de todos. A avaliação da aprendizagem, por sua vez, se ocupa do registro do que foi aprendido e de um processo que já ocorreu, e o foco estão nos resultados, não no processo de aprendizagem. Ademais, em determinados momentos, quando é feito uso dessa última expressão, é em respeito à sua presença em documentos que foram analisados, assim como a utilização que os próprios pesquisadores fazem

<sup>41</sup> É importante esclarecer que, de acordo com Motta et al. (2008), o saber se refere à relação estabelecida entre conhecimento, sujeito e objeto, transcendendo o simples ato de entender, uma vez que exige a presença da realidade social, também passível de intervenção do sujeito que a compreende. Portanto, segundo Soares (2014), os saberes são adquiridos por meio da mediação entre o sujeito, o conhecimento e o contexto no qual estão inseridos, ou seja, são construídos no dinamismo do movimento da práxis pedagógica. O conhecimento, por outro lado, conforme pontuam Motta et al. (2008), volta-se para relação direta entre o sujeito que conhece e o objeto de conhecimento, sem haver dependência de um determinado contexto.

ocorresse, era preciso haver sintonia entre o saber teórico e o fazer dos professores, no sentido de propiciar uma cultura de avaliar mais próxima do que é estudado na teoria.

Essa situação pode encontrar resposta no “lastro institucional e filosófico comum quando se trata de formar o professor” (GATTI, 1992, p. 72). Diferentemente do que ocorre em outras profissões no contexto universitário ou em instituições de Educação Superior, a formação de professores passa por uma crise de finalidade formativa, pois, segundo a autora, os licenciandos são “um pingente pendurado em duas canoas” (ibidem), com identidade problemática, ou seja, são professores ou especialistas em área específica? Para agravar ainda mais essa discussão, em meio a todo esse processo que vem se sustentando ao longo dos anos, observa-se falta de relação de comunicação com as instâncias externas nas quais os futuros professores atuarão: as escolas em sua concretude.

Há um distanciamento da perspectiva do acadêmico em relação a dos professores experientes da rede de ensino e à própria dinâmica do contexto escolar. Portanto, como formar um professor com uma visão crítica sobre avaliação se ele não vivenciou essa experiência em seu processo formativo de forma dialógica com a realidade social na qual irá atuar a fim de ser capaz de intervir e contribuir para o processo de transformação da sociedade?

A avaliação educacional é complexa e multideterminada, dentro de situações concretas, na relação estabelecida entre os sujeitos educativos em seus diferentes níveis, desde a sala de aula à escola, em uma determinada região, em um particular sistema de ensino e em organizações sociais diversas. A esse respeito, Freitas et al. (2013, p. 65-67) esclarecem que os três níveis da avaliação, isto é, sistema, escola e sala de aula, devem trabalhar de forma articulada e conforme suas áreas de abrangência. Assim, a importância da em larga escala apenas acontecerá se os resultados por ela produzidos passarem a ter significado quando encaminhados para a instituição de ensino e forem trabalhados no coletivo escolar para subsidiar discussões, debates e reflexões e, desse modo, servirem para que as informações sejam validadas e usadas como ponto de partida ao processo de tomada de decisões. Sob essa perspectiva, a avaliação institucional é, pois, necessária à construção de um conjunto de mediações que, além de subsidiar um sistema de monitoramento de desempenho dos estudantes, juntamente com ele, é capaz de criar condições para mobilizar a comunidade escolar na construção da sua qualidade e melhoria da sua organização, assim como desenvolver contrarregulação quando a educação sofrer ação predatória de políticas neoliberais e conservadoras.

À luz dessas considerações, deve-se destacar, conforme Sordi e Ludke (2009) e Soares (Ibid.), que a avaliação é uma categoria do trabalho pedagógico com força indutora nas formas

de agir dos professores, dos estudantes e da sociedade, em geral, merecendo atenção especial no processo de entendimento e desvelamento do seu *modus operandi* dentro e fora da sala de aula e do contexto escolar. Nesse sentido, não pairam dúvidas sobre a importância da sua aprendizagem tanto nos processos que visam à qualificação da escola, cabendo-lhe iluminar o caminho de tomada de decisão, quanto nos cursos de formação de professores, para o desenvolvimento profissional de futuros docentes de escolas de Educação Básica, de modo a extrapolar os muros da sala de aula, e sem ser objeto de análises ingênuas no campo educacional.

Portanto, Soares (ibid.) advoga que os cursos de licenciatura delimitem de forma mais precisa o espaço dos saberes sobre a avaliação em sua organização curricular, pois, muito embora estejam inseridos entre os saberes pedagógicos, não podemos correr o risco de eles serem esquecidos e tampouco tratados com base numa abordagem que os simplifiquem e tratem de forma superficial no contexto de formação de professores. A avaliação é um saber docente e, por essa razão, não pode ser abordada independentemente da organização do trabalho da escola e do professor, e limitada a um de seus níveis. Sua concepção deve transcender as fronteiras conteudistas e ir ao encontro de princípios e de valores que atendam às demandas sociais, as quais precisam ser contextualizadas historicamente, o que reforça a necessidade da formação em avaliação nos seus três níveis em cursos de licenciaturas.

Com base nas problematizações expostas, compreendo, assim como Sordi e Ludke (2009), que a aprendizagem da avaliação realizada em sala de aula, da institucional e em larga escala, deve ser elevada à condição estratégica nos processos de formação de professores, cabendo aos sujeitos educativos o dever de participar dos processos avaliativos do contexto escolar e, assim, corresponsabilizarem-se pelo desenvolvimento do seu projeto pedagógico.

De acordo com as autoras, essa aprendizagem, ao ser incorporada pelos licenciandos durante seu processo de formação, contribui para que sua participação fosse efetivada nas ações educativas da escola, além de favorecer a realização de abordagens macro e micro dos processos pedagógicos, a qualificação das escolas e as aprendizagens dos sujeitos educativos. Caso contrário, os professores apresentarão dificuldades para enfrentar problemas sociais que impactam a escola e os estudantes que dela fazem parte. Se devidamente instrumentalizados para a leitura das contradições, podem assumir um posicionamento mais crítico “diante de eventos complexos que despertam a sensação de fragilidade e de falta de credibilidade em seu próprio trabalho” (ibidem, p. 331).

Outro ponto fundamental a ser considerado e que Gatti (2003, p. 13) chama atenção é o da necessidade de considerar as particularidades dos saberes sobre avaliação educacional que

“não podem ser diluídas em conceitos abstratos que descaracterizem a materialidade”, pois a descontextualização dos fatos avaliativos pode provocar um reducionismo em nossa compreensão, tornando-nos reprodutivistas do tecnicismo racionalista, sem que sejam atribuídas críticas ou desvendados interesses obscuros que o permeiam. Soares (ibid.) explica que os conhecimentos que constituem a avaliação encontram-se estreitamente relacionados entre si e, direta ou indiretamente, permeiam os saberes das ciências da educação: pedagógicos, experienciais, curriculares, disciplinares, dentre outros. Soma-se a esses saberes o movimento do real em que os fatos avaliativos vão se construindo histórica e ideologicamente nas relações, ações e intencionalidades do homem.

Por essa razão, Sordi e Ludke (ibid.) advogam a importância de os professores reconhecerem e disponibilizarem seus saberes de modo que ofereçam condições ao licenciando de produzir sentidos novos na avaliação da qualidade da escola. No entendimento das autoras, os saberes sobre a avaliação não podem ser construídos somente por meio de teorizações, mas, ao contrário, devem considerar o estudo dos fatos em suas condições reais, na mediação entre os sujeitos educativos que dela participam. Como prática social, além de abstração teórica, o processo avaliativo exige também apreensão da realidade e, para que isso ocorra, é preciso vivenciá-lo de forma que o estudante, futuro professor, tenha condições concretas para poder avaliar.

Com base nessas considerações, pensar a formação docente deslocada da aprendizagem da avaliação em seus três níveis equivale a impedir a superação do senso comum por meio da reflexão teórica, isto é, o conhecimento da realidade empírica não é superado pelo movimento do pensamento, da abstração, com poder para potencializar a capacidade argumentativa dos professores. Quando esse movimento acontece, atinge-se a etapa da consciência filosófica e sociológica, ou seja, a realidade concreta pensada da avaliação, na qual o professor tem condições de argumentar, frente à realidade escolar, de desenvolver confiança em seus saberes e de se fortalecer para questionamentos e proposições de outras perguntas, em um movimento dialético de interrogar continuamente a realidade social escolar e sua aparente neutralidade.

Após as considerações problematizadas anteriormente, algumas indagações surgiram, tendo como referência o objeto desta pesquisa: qual o tratamento dado à avaliação educacional no curso de Letras/Espanhol do IF pesquisado? Quais as significações elaboradas sobre avaliação em seus três níveis pela coordenadora do curso, pelos professores e pelos estudantes da turma investigada? Quais as experiências de avaliação em seus três níveis vivenciadas por estudantes dessa turma?

Buscando resposta a esses questionamentos, dialoguei com alguns autores, tais como Scaramucci (2006), ao reforçar que na formação do professor de línguas a avaliação não pode ser entendida como etapa final, mas ponto de partida para alcance dos objetivos estabelecidos; Mendes (2006), ao destacar a necessidade da abordagem sociológica da avaliação nos processos formativos de docentes; Sordi e Ludke (2009), ao tratarem da realização da aprendizagem da avaliação por meio do estudo dos fatos e das condições reais, superando as abstrações teóricas; Soares (2014), ao denunciar a falta de espaço voltado ao planejamento dos processos avaliativos em cursos de formação de professores; e Freitas et al. (2013), ao explicar que a estreita relação da avaliação com a lógica do sistema capitalista pode se mostrar como um potencial mecanismo capaz de promover a reprodução ou a superação da estrutura social em vigência no contexto educacional.

Dialoguei também com os sujeitos educativos do processo de formação: coordenadora, professores e estudantes da turma investigada do curso de Letras/Espanhol, em relação ao ensino e às aprendizagens sobre a avaliação, em seus três níveis, atentando-me para a análise da organização pedagógica dada aos saberes sobre a avaliação e a identificação das singularidades que caracterizam a construção das significações sobre avaliação educacional de cada segmento e que carregam marcas do contexto institucional e social.

### **3.1 A organização curricular do curso de Letras/Espanhol e os saberes sobre avaliação: qual o seu lugar?**

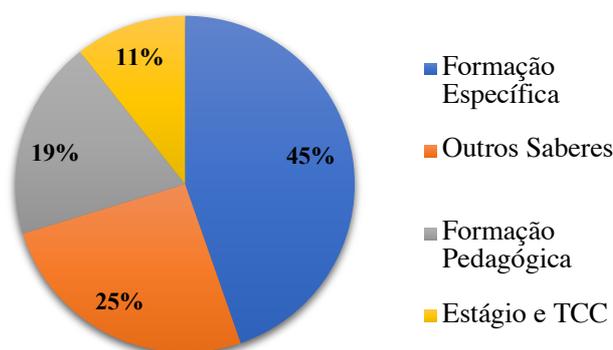
Em uma análise aprofundada da estrutura curricular do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras/Espanhol, pude constatar que há grande concentração de disciplinas pertencentes ao núcleo de formação técnico-científica, ou seja, voltadas para a especificidade da área. Essa situação não é diferente do cenário apontado pela pesquisa de Gatti e Barreto (2009). De acordo com os dados apresentados pelas autoras, a formação específica dos cursos de Letras apresenta um conjunto de disciplinas cuja concentração de carga horária é equivalente a 51,6%, quatro vezes maior que a proporção do núcleo de disciplinas voltadas para formação pedagógica<sup>42</sup>, 12,7%. Esse valor corresponde às categorias denominadas de fundamentos teóricos da educação, com 8,5%, e conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, 4,2%.

---

<sup>42</sup> Dentre as categorias utilizadas para configurar a estrutura curricular dos cursos analisados, Gatti e Barreto (2009, p. 118) esclarecem que fundamentos teóricos da educação “agregam as disciplinas que oferecem uma base teórica ao estudante a partir de diferentes áreas do conhecimento [...] e suas correlatas no campo da educação”. No que diz respeito aos conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, as autoras explicam que “incluem disciplinas de conhecimento pedagógico que objetivam dar uma formação ampla da área de atuação do professor e de outros profissionais da educação”. As duas categorias utilizadas, portanto, acolhem os saberes pedagógicos no processo formativo em cursos de licenciatura em Letras.

Assim sendo, fica evidente a grande ênfase que recai sobre a formação específica em detrimento da pedagógica, tal como acontece no curso de Letras/Espanhol investigado. Do total de 47<sup>43</sup> disciplinas que os estudantes devem cursar, apenas nove, ou seja, 19,1%, estão voltadas à formação pedagógica, enquanto 44,6% se referem à formação específica, conforme demonstrado no gráfico a seguir.

**Gráfico 2** – Proporção da Quantidade de Disciplinas por Área



Fonte: Elaboração da própria autora.

O distanciamento entre a proporção de componentes curriculares voltados para a formação específica do professor na área de E/LE em comparação com a sua formação pedagógica desse profissional corrobora constatações já realizadas por pesquisadores em relação ao curso de Letras: a) o predomínio de disciplinas da área da Linguística; b) poucas horas voltadas à formação para docência; c) carga horária elevada relativa a conhecimentos disciplinares da área; d) reduzido número de disciplinas teóricas da área de educação; e e) menos de 1% das disciplinas inclui o tema avaliação na ementas (GATTI, 2001; GATTI e BARRETO, 2009; SOARES, 2014).

À luz dessas considerações e tomando por base o objeto de estudo desta pesquisa, redirecionei a análise da estrutura curricular do curso de Letras/Espanhol a fim de verificar, nas ementas das disciplinas, o tratamento dado aos saberes da avaliação. Tal movimento me levou

<sup>43</sup> Para chegar até esse número, tomei como referência as disciplinas que compõem a estrutura da matriz curricular do curso de Letras/Espanhol.

à constatação de que eles não se encontram evidenciados nos componentes curriculares de formação específica, embora sejam os que apresentam a maior proporção na composição da matriz curricular do curso. Todavia, ao ter acesso às ementas elaboradas pelos professores, observei que no conteúdo programático de Linguística Aplicada<sup>44</sup>, disciplina pertencente ao núcleo de formação específica do curso, a temática é incluída, porém sem maiores informações que pudessem esclarecer o percurso a ser seguido em sua abordagem no desenvolvimento do trabalho pedagógico, dando a impressão de que é considerada apenas como uma etapa do processo de ensino e aprendizagem. Ademais, ao tomar como referência o PPC do curso, identifiquei que a temática não é nem mencionada no programa da disciplina. Essa falta de consistência e coerência entre a ementa do PPC e o plano de ensino do componente curricular pode indicar desvalorização em relação ao tratamento recebido pela avaliação educacional, assim como a ausência de construção de saberes específicos sobre a temática corrobora para reprodução de uma postura mais despolitizada e tradicional em relação aos processos avaliativos.

Para analisar a situação dessa temática em relação à área de formação pedagógica, fiz um levantamento das disciplinas que a compõem e cheguei à construção do seguinte quadro:

**Quadro 9 – Demonstrativo de Disciplinas de Formação Pedagógica<sup>45</sup>**

Nº	Período do Curso	Código	Disciplina	Carga hora/relógio	Carga hora/aula
1	1º	801.1.5	Cultura e Sociedade	33,3	40
2	1º	801.1.6	Práticas de Ensino I	50	60
3	2º	801.2.6	Práticas de Ensino II	50	60
4	2º	801.2.4	Fundamentos da Educação	50	60
5	3º	801.3.4	Organização da Educação Brasileira	62,5	75
6	4º	801.4.6	Psicologia da Educação	50	60
7	5º	801.5.5	Planejamento e Organização da Ação Pedagógica	62,5	75
8	6º	801.6.5	Novas Tecnologias na Educação	62,5	75
9	7º	801.7.3	Educação para a diversidade	62,5	75

Fonte: Adaptação do Projeto Pedagógico do Curso de Letras Espanhol (2016).

<sup>44</sup> A Linguística Aplicada é a única disciplina correspondente ao núcleo de formação específica que revela, no plano de ensino, a inclusão da avaliação educacional, porém, em razão de a professora que a ministra não poder participar da pesquisa, esse componente curricular não foi utilizado no processo de levantamento e de construção dos dados.

<sup>45</sup> Para fins de esclarecimentos, a hora-relógio corresponde ao período de sessenta minutos para contabilizar a carga integralização do curso. A hora-aula, por sua vez, é equivalente ao tempo de duração efetiva de uma aula, que é geralmente de cinquenta minutos. Outra observação a ser feita é com relação ao uso da denominação “disciplinas de formação pedagógica”. Com a finalidade de comparação com dados provenientes de outras pesquisas, tais como Gatti e Barreto (2001) e Soares (2014), realizei um levantamento das disciplinas somente de natureza pedagógica dentro do núcleo de formação pedagógico-instrumental, que é uma nomenclatura comum utilizada em todos os cursos de licenciatura no contexto do IF pesquisado.

Dos nove componentes curriculares listados, dois deles tratam dos saberes sobre avaliação, ou seja, 22,2% ou 4,2%, caso seja levado em consideração o total de disciplinas do curso, o que novamente evidencia o retraimento com que a temática é trabalhada na organização curricular geral da licenciatura em Letras/Espanhol. Além disso, vale ressaltar que, ao incluir Estágio Supervisionado III, que também aborda a avaliação, chego às seguintes informações, tendo como referência as ementas do PPC e os planos de ensino: a) de 47 disciplinas, apenas quatro tratam do assunto, ou seja, 8,5%; b) de 21 disciplinas voltadas para área específica, somente uma incorpora a temática; e c) de todas as disciplinas, nenhuma discute os saberes sobre a avaliação de forma específica. Essas fragilidades confirmam a denúncia de Gatti e Barreto (2001) em seu estudo investigativo acerca da raridade com que a avaliação é incluída em programas curriculares de cursos de formação de professores do país.

Para apreender essa situação no contexto de realização desta pesquisa, levei em consideração a análise de documentos, neste caso, o PPC e planos de ensino, assim como entrevistas com professores e a coordenadora do curso de Letras/Espanhol, com a finalidade de poder conjugar os dados obtidos, tendo como referência a observação de como a avaliação educacional se encontrava inserida na organização curricular. Assim sendo, ao ser indagada sobre a existência de uma disciplina que trabalhasse com essa temática na formação de professores de E/LE, a coordenadora do curso investigado respondeu o seguinte:

**Coordenadora:** Não, só em Planejamento e Organização da Ação do Trabalho Pedagógico. Na matriz curricular, não existe uma disciplina pra ela, não. Eu trabalho, eu trabalho isso em Organização da Educação Brasileira. Eu acho fundamental para a formação deles. Eles leem aquele livro do Freitas, aquele Avaliação Educacional, pequenininho[...] E eu acredito que depois Professora B trabalha isso de forma mais aprofundada no Planejamento. Eu acabo trabalhando porque eu preciso desse conhecimento pra trabalhar com as políticas públicas né? Então a gente faz uma leitura desse, que é um livrinho que eu acho bom, tem uma leitura fácil, é pequenininho, quando eles pegam um livro eles “Ufa!”, tem na biblioteca, então dá pra eu trabalhar. (ENTREVISTA)

A fala da participante da pesquisa demonstra, assim como constatado por Soares (2014), que os saberes sobre a avaliação nas licenciaturas não apresentam carga horária específica e muito menos lugar de destaque na organização curricular. Apesar de reconhecida sua importância no processo formativo de professores de E/LE, curiosamente o tratamento dado à avaliação em Organização da Educação Brasileira parece acontecer com base em generalidades, sem maiores aprofundamentos. Tanto no ementário do PPC, quanto no plano de ensino elaborado pela coordenadora, que já ministrou essa disciplina, foi possível observar que

não há especificações ou clareza sobre a abordagem que a temática recebe nos documentos consultados, uma vez que não se encontra incluída nos conteúdos programáticos, nem há a indicação do livro ao qual ela se refere nas referências bibliográficas.

Essa situação é preocupante e mostra, de alguma forma, falta de sistematização e delimitação mais precisa para os saberes sobre avaliação, que acabam assumindo uma posição de bastidores ao não serem revelados, além de uma consequente secundarização, na abordagem da temática, na organização pedagógica da disciplina. Em entrevista com professores de outros componentes curriculares, foi possível perceber também que o ensino sobre essa categoria no curso acaba se efetivando de forma fragmentada e superficial.

**Professora A:** Olha, só porque assim, pra te falar a verdade, a disciplina é uma grande introdução à vivência na licenciatura. Então você pega um pouquinho de cada assunto que vai ser trabalhado na formação de professores e trabalha com eles o que vai ser depois aprofundado exatamente em cada disciplina posterior, né? Então a avaliação enquanto conteúdo você viu, foi uma coisa extremamente rasteira, superficial, por que, porque ela entra como um componente do plano de aula. (ENTREVISTA).

**Professora B:** Nós entramos na avaliação sim, é um momento da disciplina até porque eles precisam realizar uma aula experimental durante a disciplina, eles realizam uma aula experimental [...] no plano de aula deles entra o tópico de avaliação, mas eu tenho que trabalhar outros assuntos também, então não é nada muito aprofundado. E eu já percebi que eles têm muita dificuldade de explorar, de como avaliar, inclusive eu já até sugeri que houvesse, que tivéssemos uma disciplina em avaliação, porque é sério, é grave, eles não sabem como avaliar, eles desenvolvem toda a parte metodológica, eles conseguem desenvolver, aí eu pergunto “E aí? Como é que você vai avaliar? Como é que você vai avaliar a turma?” Eles têm muita dificuldade, muita dificuldade. (ENTREVISTA).

**Professora C:** Eu trabalho com os alunos questões sobre avaliação, mas mais nos aspectos dos instrumentos avaliativos, que é um aspecto dentre outros a serem observados em Estágio III, então não dá para aprofundar muito não. Não cheguei a trabalhar teoria com eles. Assim, o que eles tinham de teoria de avaliação acho que foi o que eles fizeram na disciplina de Linguística Aplicada, mas não tenho certeza. Acho que foi quando eles tiveram algum estudo sobre avaliação. Aí, eu não trabalhei com eles essas questões não. (ENTREVISTA).

Com base nas falas dessas professoras do curso<sup>46</sup>, é possível depreender que a avaliação educacional no curso de Letras/Espanhol é colocada em 2º plano e acompanhada por uma desvalorização em relação à construção de seus saberes, tendo em vista que, nas três disciplinas que trabalham com essa temática, fica perceptível a priorização da sua dimensão

---

<sup>46</sup> É necessário ressaltar que, dessas três professoras, apenas com a Professora A o contato foi mais duradouro, por ela ser a responsável pela disciplina que acompanhei no campo empírico, e na qual ocorreu observação de aulas. Todavia, análises mais aprofundadas envolvendo essa participante e o objeto de estudo serão realizadas no próximo capítulo, quando trato do desenvolvimento do processo avaliativo na turma envolvida na pesquisa e de como se articulam os saberes construídos sobre avaliação pelos estudantes da turma envolvida com as experiências avaliativas por eles vivenciadas.

técnica e instrumental, sem haver espaço para a discussão crítica envolvendo seus pressupostos teóricos.

O fato de ser considerada como um item do plano de aula ou de curso demonstra uma tendência minimalista na abordagem de uma categoria do trabalho pedagógico, que tem ganhado centralidade nas políticas públicas educacionais. A ênfase no formato da avaliação em detrimento da discussão da temática de forma ampliada, perpassando o campo político, social e ideológico no processo de formação do professor de espanhol como língua estrangeira para avaliar, pode levar a uma concepção ingênua, objetiva e neutra acerca da atividade complexa que é avaliar. De acordo com Fernandes, C. (2015), as experiências em avaliação têm sido marcadas pela classificação, seleção e exclusão. Nesse sentido, quando se pensa em uma avaliação que seja mais coerente com a perspectiva democrática de escola, é necessário que professores e profissionais da educação, e acrescento estudantes em formação inicial, estejam engajados em um comprometimento pedagógico e político marcado pela lógica da inclusão e da transformação da realidade social.

A esse respeito, Tenório e Vieira (2009) remontam aos ensinamentos de Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, para afirmarem que a diferença entre ingenuidade e criticidade está na superação. Assim sendo, o fazer da experiência, que provoca inicialmente a curiosidade ingênua, se metodiza e critica ao ponto de tornar uma curiosidade epistemológica quando são oferecidas aos sujeitos educativos oportunidades para superar o senso comum por meio de reflexões teóricas e vivências significativas que favorecem o alcance da consciência filosófica e sociológica da avaliação.

Quando cursos de formação de professores desprestigiam a aprendizagem dessa categoria, seja na organização curricular seja na materialização de práticas avaliativas com um foco limitado à sua natureza técnica, sem oferecer aos licenciandos oportunidade para acessarem a fundamentação teórica e vivenciarem experiências de avaliação significativas às suas futuras práticas, é provável que não haverá uma compreensão mais aprofundada e densa sobre a temática. Ao contrário, ela estará associada ao entendimento de que avaliar se restringe à elaboração e à aplicação de instrumentos no contexto educacional, contribuindo, assim, para a manutenção de práticas solitárias, ingênuas e desvinculadas de significado político, econômico e social mais amplo, como pontua Tavares (2008).

Além disso, deve-se pontuar que, ao ser vedada ao estudante a oportunidade de se envolver no processo de construção de saberes sobre avaliação por meio de discussões e reflexões, sendo o contato limitado a pesquisas realizadas para a preparação de plano de aula e a perguntas genéricas, sem sistematizações, acerca da avaliação, tal como demonstra a

Professora B em sua fala, os conceitos sobre avaliação ficam na superficialidade, ausentes de embasamento crítico, teorizações que não resultam em articulações teórico-práticas e, assim, distanciam-se da realidade educacional e dos desafios emergentes. Conforme Tavares (ibid.), essa situação revela que a formação de professores é ineficiente e incapaz de desencadear mudanças tanto no campo prático quanto conceitual, em razão da falta de aprofundamento teórico e do acesso a conhecimento específico sobre avaliação e seus fundamentos epistemológicos, técnicos, políticos, sociais e éticos, o que dificulta o desenvolvimento dos estudantes da licenciatura para avaliar.

Diante dessas constatações, é preciso também levar em conta que a ausência de um trabalho mais consolidado e dialogado envolvendo essa categoria, realizado no coletivo do curso de formação de professores, conduz à fragilidade com que é abordada e à existência de fragmentação entre as disciplinas na construção de saberes sobre a temática. Isso acontece uma vez que a materialização de prática pedagógicas, monodisciplinares, leva os próprios formadores de professores a desconhecerem o que foi trabalhado sobre avaliação em outros componentes curriculares, como revela a fala da professora B, e as lacunas que permaneceram nesse processo, havendo o impedimento de construção de projetos mais amplos e coletivos acerca da avaliação, como também relações mais compartilhadas no espaço formativo, conforme explana (Soares (2014).

Portanto, quando a avaliação educacional não é tomada como parte integrante do processo de formação de professores e relações significativas estabelecidas com o ensino e as aprendizagens, os seus saberes correm o risco de serem esquecidos e tratados de maneira simplista e superficial, como tópicos das ementas dos componentes curriculares e desvinculados do processo de formação do futuro docente. Villas Boas (2000), em pesquisa intitulada “A avaliação nos cursos de formação de profissionais da educação no Distrito Federal: confronto entre a teoria e a prática (1998 a 2000)”, chegou à constatação de que essa categoria se trata de um tema incluído como último item do programa na disciplina Didática, não chegando a ser discutido ou se é, acontece de forma ligeira, além de ser conduzida de modo fragmentada.

Nessa mesma direção, Gatti e Barreto (2009) demonstram que, quando a avaliação é tratada na organização curricular de cursos de formação de professores, ela ocorre de maneira reduzida e teoricamente superficial ou, então, é feita baseada em visões que refletem concepções ingênuas desprovidas de análise aprofundadas sobre aspectos que permeiam a temática. Em uma reportagem sobre o pouco preparo do professor, há declaração de que “o que acontece nos cursos de formação é que os docentes aprendem de forma fragmentada, sem

compreender as implicações do que estão fazendo, já que toda a avaliação está atrelada a uma visão do que seja educar” (CAMARGO, 2011, p. 3). Dessa forma, ao atuarem como professores, sem a devida preparação para o exercício da avaliação, tendem a reproduzir práticas pedagógicas vivenciadas em sua vida estudantil, normalmente de natureza tradicional, seletiva e mais centralizada no professor.

Evidências como essas reforçam a importância de os saberes sobre a avaliação ocuparem espaço na organização curricular de cursos de formação de professores, superando a sua fragmentação, a superficialidade e o reducionismo com que o ensino da temática vem sendo tratado. Assim “a avaliação tem sido um saber marginalizado na formação de professores” (VILLAS BOAS, 2005, p. 29), o que impossibilita aos estudantes de licenciatura percorrerem caminhos que favoreçam o acesso a conhecimentos é a construção de saberes com base nas abordagens mais expressivas de suas dimensões política, sociológica e pedagógica.

Portanto, com base nas problematizações realizadas anteriormente, vale destacar que a incorporação da avaliação em disciplinas do curso de Letras/Espanhol não é garantia de que os saberes desse campo ocuparão um lugar de destaque, podendo, ao contrário, ser abordados de forma limitada e reduzida, tendo em vista o tratamento dado pelo professor, o modo como a temática é acolhida no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico, assim como os objetivos estabelecidos em cada componente curricular. Excertos retirados da entrevista com os professores participantes da pesquisa e das ementas das disciplinas que ministraram e nas quais a avaliação educacional era considerada como temática podem reafirmar essas considerações.

No caso da Professora A, ao cruzar as informações levantadas por meio da análise documental e da entrevista semiestruturada, é possível observar que, apesar de constar o trabalho com a avaliação na ementa de Práticas de Ensino II, presente no Projeto Pedagógico do Curso de Letras/Espanhol, o foco do componente curricular é dentro de uma abordagem mais instrumental, sem a intencionalidade de teorizar sobre a temática.

**Componente Curricular:** Práticas de Ensino II

**Professor:** A

**Bases Tecnológicas:** Elementos conceituais, pressupostos e princípios do trabalho por projetos e os componentes envolvidos no planejamento, execução e avaliação de projetos. O planejamento do trabalho didático-pedagógico por projetos como forma de organização dos conhecimentos escolares. Confecção de material didático. Estratégias de ensino. Elaboração de plano de aula. Organização de tempo/espaço em aula. Projetos relacionados ao ensino fundamental e médio. Microaulas a partir dos projetos elaborados. *Instrumentos de avaliação* [grifo meu]. (ANÁLISE DOCUMENTAL, Ementa/Adaptação do PPC, 2016).

**Professora A:** Tem o que, tem a questão do conteúdo, avaliação como um componente de conteúdo da disciplina, e que isso de uma forma ou de outra entra como avaliação dentro de um dos itens do plano de ensino [...]E fica nisso, e fica nisso. Mas a perspectiva que eu venho trabalhando com eles é assim, não exatamente a avaliação enquanto conteúdo, assim entendeu, o que é avaliação, teoria de avaliação, que isso não é objetivo a ser trabalhado, mas eles terem vivências do que que é o processo avaliativo [...]. (ENTREVISTA).

Pode-se evidenciar, a partir desses trechos, que, ao tratar da avaliação, a temática se encontra vinculada à construção de plano de aula, ou seja, essa categoria aparece como um item do programa no processo formativo de professores de E/LE, sendo enfatizada sua dimensão técnica e a instrumentalização do futuro docente, que não tem a oportunidade de refletir e de debatê-la teoricamente e em sua realidade concreta de materialização, as escolas de Educação Básica. Prioriza-se, então, o nível da avaliação realizado em sala de aula na organização do trabalho pedagógico, porém limitado à elaboração e à aplicação de instrumentos avaliativos no contexto das práticas educativas, sem que os licenciandos discutam previamente, ampliem sua visão sobre a temática e tenham acesso a uma perspectiva mais sociológica, política e ideológica.

Tais constatações também foram identificadas no estudo de Pereira e Mendes (2004). As autoras destacaram que a ênfase da formação de professores está na realização de microanálises, não levando em consideração uma análise macrossocial da avaliação educacional nos cursos de licenciatura, que deixam de salientar, em seu conjunto um trabalho pedagógico, sobre a função social da escola capitalista e o papel da avaliação como instrumento de manutenção dessa lógica. Para Meneses (2009), o aspecto instrumental da avaliação tem sobressaído nos processos formativos, uma vez que os princípios que fortalecem a flexibilização curricular têm como finalidade adequar a Educação Superior às novas demandas provenientes dos processos de reestruturação produtiva na sociedade capitalista do século XXI, focalizada no aspecto técnico da formação e em resultados.

Todavia, por um lado, vale destacar também que a Professora A demonstra, em certa medida, preocupação em trabalhar com a avaliação, tendo em vista que se trata de um curso responsável pelo desenvolvimento profissional de futuros docentes. Nesse sentido, a participante diz que busca oferecer vivências avaliativas que favoreçam a formação de um senso mais crítico em relação a atuação deles como docentes, perguntando “como é que é feita, por que isso, por que aquilo, o que que entra nessa avaliação, como é que a gente faz” (ENTREVISTA).

Por outro, apesar de identificar cuidado em elaborar questionamentos que possam contribuir para a adoção de uma postura desprovida de ingenuidade frente à avaliação, novamente observa-se a falta de um alicerce teórico que traga contribuições para as ações pedagógicas, enfatizando o fazer docente sem que, para isso, seja considerado o campo epistemológico da avaliação. Entendo que não adianta priorizar experiências com a avaliação e não acolher as teorias sobre ela e discuti-las. Nessa mesma direção, teorizar sobre a temática sem que os professores em formação inicial vivenciem a avaliação sobre a qual debatem, se não houver um equilíbrio, pois ao construírem o entendimento de que esta categoria se restringe à aplicação de instrumentos avaliativos, os licenciandos podem favorecer a reprodução de relações sociais e ideologias sustentadas pela hegemonia da classe dominante no contexto educacional, com base em práticas avaliativas que selecionam, classificam e excluem. Esse é o risco que se corre quando o foco do trabalho pedagógico com a avaliação se encontra limitado à elaboração de plano de aula sem que, antes de tudo, exista discussão sobre essa categoria de forma ampliada.

Dando prosseguimento à análise da fala de outros docentes, ao entrevistar a Professora B e analisar a ementa da disciplina Planejamento e Organização da Ação Pedagógica<sup>47</sup>, que já havia ministrado e na qual a temática avaliação é incluída, também observei que o estudo sobre essa categoria está vinculado à sua dimensão técnica, tendo em vista que o foco se direciona à construção de observações com base no planejamento avaliativo e na sua execução em microaulas organizadas pelos estudantes de licenciatura, tal como mostram os excertos a seguir.

**Componente Curricular:** Planejamento e Organização da Ação Pedagógica

**Professor:** B

**Bases Tecnológicas:**

O contexto educação e a sociedade emergente numa perspectiva histórico-crítica. O ensino e a ação docente nas diferentes tendências pedagógicas. Organização do trabalho pedagógico: planejamento e *avaliação* [grifo meu]. (ANÁLISE DOCUMENTAL, Ementa/Adaptação do PPC, 2016).

**Professora B:** Planejamento e Organização Pedagógica não dá pra focar apenas nisso [avaliação], tem outras né disciplinas que podem abordar [...] a avaliação ela entra num dos tópicos, ou seja, eu pergunto “Como é que vocês avaliaram? Como é que foi? Qual a proposta de avaliação que deu pra fazer na microaula que deram?”, então aí eu coloco eles pra pensar na etapa do planejamento e na etapa da execução. (ENTREVISTA).

---

<sup>47</sup> A disciplina Planejamento e Organização da Ação Pedagógica é equivalente a Didática no processo formativo de professores para a Educação Básica no contexto do curso investigado.

É possível identificar que o ensino e a aprendizagem da avaliação são secundarizados pela professora, por meio da ênfase em questões mais amplas e do tratamento genérico e reducionista dado à temática, fazendo com que, muito provavelmente, se formem docentes sem criticidade para atuar em projetos educativos das instituições de ensino em que atuarão, sem terem condições de atribuir significado social às informações oferecidas pela avaliação educacional e, também, sem conseguirem compreender essa categoria para além das paredes da sala de aula. Os licenciandos da disciplina do curso de Letras/Espanhol podem até vivenciá-la em seu processo formativo, porém a temática não é objeto sistematizado de discussão teórica entre professor e estudante, o que fragiliza sua aprendizagem e prática no espaço formativo

Além disso, ao tomar como referência as bases tecnológicas da ementa, percebi a presença de reducionismo ao revelar os assuntos a serem trabalhados no programa, sem haver uma articulação bem definida entre os componentes explicitados. Em relação à avaliação, não há maiores esclarecimentos ou explicações adicionais acerca de como a temática será abordada. Porém, de acordo com o trecho da entrevista realizada, pode-se depreender que a aprendizagem da avaliação é limitada a um item do programa, e a ênfase na sua abordagem se encontra na dimensão técnica, sem que o estudante tenha acesso à fundamentação teórica por meio de reflexões e discussões críticas materializadas em práticas pedagógicas mediadas pela professora na sala de aula.

A esse respeito, Januário (2010) aponta, com base no desenvolvimento de uma pesquisa acerca do tratamento dado pelos formadores à avaliação para os futuros professores de Matemática no contexto do IFSP, que é possível perceber que muito se fala na forma como o professor avalia seus estudantes e trabalha a temática avaliação. Todavia, são nesses espaços que os licenciandos devem ter acesso aos referenciais teóricos necessários e adequados para constituir práticas avaliativas com a finalidade de encaminhamento e tratamento apropriado ao processo de ensino e aprendizagem.

Esse apontamento feito pelo autor pode ser tomado como referência para análise da entrevista com a Professora C, que já ministrou a disciplina Estágio Supervisionado III. Segundo a docente, o foco não é aprofundar a temática avaliação e teorizá-la, mas elaborar e aplicar instrumentos avaliativos, o que pode ser enfatizado a seguir:

**Componente Curricular:** Estágio Supervisionado III

**Professora:** C

**Habilidades:**

Articular os conhecimentos desenvolvidos no curso por meio das atividades formativas de natureza teórico-prática; refletir o processo de ensino e de aprendizagem e suas relações e implicações pedagógico-administrativas do ambiente

escolar; realizar revisão teórica em subsídio para a prática docente; observar e caracterizar a escola-campo de estágio; analisar livro didático; *elaborar instrumentos de avaliação* [grifo meu]; planejar e reger aulas na educação básica ou curso de idioma; elaborar relatório analítico sobre o Estágio Supervisionado. (ANÁLISE DOCUMENTAL, Ementa/Adaptação do PPC, 2016).

**Professora C:** Então, eu discuto muito com eles, sempre quando dá por que tem outras questões a serem abordadas na disciplina também, e o que eu falo é o seguinte: primeira coisa, os instrumentos que a gente vai usar para avaliar, eles são mais para formalidades também porque você vai observando ao longo do processo. Eles tinham muitas dúvidas sobre como iam fazer. O que eles mais têm dificuldade é na confecção do material, da avaliação escrita. A avaliação oral, eles tinham muitas boas ideias para as partes das perguntas, da interação, porque eu falo para eles que avaliação oral tem que ter interação. Só que na hora de avaliar o formulário eles ficavam alucinados. Aí eu conversei com eles e expliquei direitinho e acabamos usando o modelo do DELE, que é o Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira), que tem lá alguns pontos [...] Aí no final do Estágio eles falaram: “Ah, professora, hoje a gente já dá conta de fazer uma prova”. (ENTREVISTA).

Com base nos trechos destacados, inicialmente, chamo atenção para certo silêncio que parece pairar sobre o campo da avaliação, renegando-a, novamente, a segundo plano, ao assumir uma posição de coadjuvante nos espaços formativos quando, em um cenário político, ocupa centralidade. De acordo com Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 7), o que se encontra escondido, e acrescento, não é evidenciado ou priorizado em processos avaliativos e também em contextos sociais, econômicos e culturais, pode engendrar nos sujeitos a lógica “da submissão, do silenciamento, do individualismo, da competição, da regulação, da classificação que impedem a instauração de práticas avaliativas mais democráticas e participativas”. Partindo do princípio de que avaliar não é um processo neutro, desvincilhado da realidade social, e que, por envolver escolhas, é também um ato político, a professora ao dizer que discute a avaliação com estudantes de estágio, “sempre quando dá”, revela certo desprestígio ocupada pela temática na disciplina e que pode provocar resistências silenciosas dos licenciandos com a prática avaliativa em seu futuro contexto de atuação, compreendendo a avaliação ligada à instrumento de melhoria.

Assim sendo, apesar de haver momentos de discussão com os estudantes do curso, conforme relato da professora, observa-se uma tendência que acaba recaindo sobre uma abordagem mais instrumental da avaliação de modo a possibilitar ao futuro professor condições materiais de avaliar seus estudantes em sala de aula. O Estágio Supervisionado é uma disciplina caracterizada pelo campo das práticas no processo formativo docente que, na história da educação, foi associado como aplicação das teorias estudadas nos anos anteriores do curso de licenciatura, remontando à formação 3+1, ou seja, três anos de estudos voltados para o campo teórico e um para a materialização de práticas pedagógicas.

Porém, segundo Calderano (2012), o estágio curricular não se reduz à prática, em seu sentido operacional. Pelo contrário, precisa ser considerado como uma oportunidade para estreitar reflexões teórico-práticas e favorecer a apreensão ampliada do processo educacional e o delineamento dos desafios identificados com o propósito de alcançar a construção coletiva de alternativas pedagógicas. Portanto, assim como conclui, a desconexão entre as dimensões teórica e prática, estágio e fundamentos reforçam a ideia de inaplicabilidade, distanciamento e fragilidade do conhecimento.

A ausência de reflexões, debates e discussões críticas, embasadas teoricamente, no processo de construção de práticas avaliativas e saberes sobre avaliação educacional, provoca limitação na formação de professores de E/LE para avaliar, uma vez que, o tratamento dado à temática em sua dimensão técnica e instrumental muito provavelmente levará o futuro docente a associar sua função como verificação de aprendizagem e alcance de resultados. Esses estudantes estão sendo formados para exercerem a profissão em escolas situadas em contextos sociais, políticos, econômicos e culturais diversos e, nesse sentido, quando a abordagem da avaliação se restringe à sua natureza técnica, sem levar em consideração seu alcance sociológico e ideológico, pode fazer com que eles não compreendam a realidade sobre a qual vão atuar e que existem outros fatores que influenciam o desenvolvimento de práticas avaliativas democráticas e transformadoras, como, por exemplo, políticas públicas educacionais elaboradas sob uma base neoliberal na sociedade capitalista.

Em síntese, com base em evidências que emergiram das entrevistas e que foram confirmadas no PPC e planos de ensino do curso de Letras/Espanhol, os saberes sobre avaliação parecem não receber sua devida importância e aprofundamento no processo formativo de docentes e na organização do trabalho pedagógico tendo em vista concepções, crenças, valores e demanda do próprio curso pelo cumprimento de outros conteúdos. Além disso, deve ser pontuado que a avaliação se encontra vinculada à elaboração de instrumentos para aulas experimentais e microaulas, que não são atividades reais e contextualizadas a partir da realidade concreta da Educação Básica, ou limitada a etapas de planejamento e execução de atividades didáticas. Tal situação pode representar fragilidade na formação desses professores de E/LE, pois, ao serem trabalhados de forma pincelada e superficial, sem maiores aprofundamentos ou discussões conceituais sobre sua função social, os saberes sobre avaliação podem correr sérios riscos de serem associados à construção e aplicação de instrumentos avaliativos dentro de uma dimensão mais técnica e reproduzidos acriticamente a partir de suas vivências nos espaços de formação.

Outro ponto a ser destacado é que, a partir das análises realizadas sobre o lugar de tais saberes na organização curricular no curso de Letras/Espanhol investigado, foi possível perceber que o nível da avaliação realizado em sala de aula é o privilegiado em relação ao institucional e em larga escala, tornando-se emergencial existir o reconhecimento de que os demais precisam ser abordados nos cursos de licenciatura. Freitas et. al. (2013) reforçam que a avaliação das aprendizagens se encontra vinculada à avaliação institucional e, conseqüentemente, à em larga escala. Portanto, o tratamento dado a elas deve ocorrer de forma articulada porque se complementam e, caso a avaliação formativa não seja tomada como referência, os resultados produzidos e aos quais se tem acesso aparecem como externo ao processo de ensino e aprendizagem, sendo interpretados por meio de procedimentos de natureza mais certificativa, ou seja, visam mais à seleção e menos a ajudar os estudantes a desenvolverem suas aprendizagens e realmente aprenderem, de acordo com Fernandes (2009).

Em razão da centralidade da avaliação externa nas políticas educacionais, Sordi e Ludke (2009) propõem que os processos formativos de docentes incorporem essa discussão de forma que a avaliação institucional seja apresentada como instância mediadora entre a da aprendizagem<sup>48</sup> e a de sistemas, ampliando a visão dos professores sobre a temática. A avaliação educacional precisa ser apreendida como uma categoria do processo educativo para poder cumprir sua finalidade de conquista das aprendizagens, de re(dimensionamento) e de re(organização) do trabalho pedagógico em um processo que envolve constantemente o exercício crítico, reflexivo, a tomada de decisão, a inovação e a ressignificação de situações avaliativas. Nesse sentido, assim como afirmado anteriormente, a avaliação precisa transpor os limites das salas de aula e estar vinculada a outros âmbitos a fim de que se tenha maiores condições de apreender o seu potencial educativo.

Tendo em vista a complexidade da avaliação, uma vez que se trata de um campo fortemente impregnado por posições e decisões políticas, ideológicas e pedagógicas, que acabam por determinar seus sentidos e significados, tratar da sua ampliação epistemológica e metodológica de modo a transcender a dimensão técnica traz impactos diretos na formação de professores que atuarão em escolas de Educação Básica. Nesse sentido, que tratamento recebem os saberes sobre a avaliação em seus três níveis na formação de professores de E/LE no contexto investigado? Que significações são elaboradas acerca desses níveis? Quais são as interlocuções existentes entre as significações que a coordenadora, professoras e estudantes participantes da pesquisa elaboram sobre a avaliação das aprendizagens, institucional e em larga escala?

---

<sup>48</sup> Foi mantido avaliação “da” e não “para” aprendizagem em respeito ao uso que a pesquisadora faz do termo em seu texto.

A fim de responder a esses questionamentos, nos próximos subcapítulos, apresento maiores aprofundamentos acerca dos três níveis da avaliação manifestados pela coordenadora do curso, professores e estudantes da disciplina observada. Em um momento inicial, respeitando as especificidades de cada segmento a partir dos núcleos de significação identificados, é realizada uma análise intranuclear, uma vez que a intenção está na explicitação de semelhanças e/ou contradições que revelam o movimento desses sujeitos educativos, sempre em articulação com o contexto social, político e histórico, pois, assim, o pesquisador tem acesso à compreensão do sujeito em sua totalidade (AGUIAR e OZELLA, 2013). Posteriormente, o processo analítico acontece de forma internuclear visando explicitar as semelhanças e contradições entre os sujeitos partícipes que foram entrevistados. Parto do princípio de que para apreender mais a fundo suas falas, não é suficiente ater-me às palavras, mas compreender o significado delas e a relação com os pensamentos desses sujeitos.

### **3.2. Diálogo com a coordenadora sobre os níveis da avaliação – Núcleo: do concebido ao vivido em um campo de contradições**

A questão central deste núcleo é analisar a significação que a coordenadora do curso de Letras/Espanhol atribui aos três níveis da avaliação educacional e identificar se existe articulação entre eles, observando de que forma ou que fatores constituem impossibilidades concretas para que esse movimento aconteça no espaço de formação de professores. Ao ser questionada sobre seu entendimento em relação à avaliação para a aprendizagem, a participante respondeu que é “um trabalho de base, processo” que caminha em direção ao desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes em busca de melhorias, identificando o progresso como consequência de todo um trabalho realizado.

**Coordenadora:** Isso para mim é avaliação, esse trabalho que a gente tem realizado com os estudantes, né? Eu entendo isso como sendo o que a Organização Didático Pedagógica do IF[...] traz lá na resolução, dessa recuperação no processo [...] Sabe aquela aluna que começou o FIC [Formação Inicial e Continuada]? Então, ela já veio me procurar. Ela “Ah, eu não vou ficar porque eles estão trabalhando muita conversação e não tão trabalhando Gramática e o meu problema é Gramática.” Aí, tá bom, aí eu chamo, fui lá na professora de Língua I, falei pra ela “Olha, eu não posso te falar se você deve abandonar ou não, você pode não estar se sentindo bem na turma, mas eu acho que primeiro você tem que conversar com a sua professora de língua e ver o que que ela acha.” Aí ela foi. Mas eu também fui conversar com a professora, porque eu também faço isso, discutir com os professores sobre os estudantes. Aí ela falou “Ó, não tá fazendo tarefa de casa, não tá isso, não tá aquilo, não pode sair do curso.” Então eu já vou chamá-la de novo pra conversar, assim como a própria professora vai conversar com a aluna também.

**Pesquisadora:** É legal que tem um trabalho conjunto entre coordenação, professores e estudantes.

**Coordenadora:** Isso, pelo menos tentamos fazer diferente. (ENTREVISTA)

A coordenadora do curso, ao discutir com professores de disciplinas específicas o desenvolvimento do estudante no processo de aquisição de língua estrangeira, que, por sinal, é um dos elementos fundantes do trabalho pedagógico que o futuro profissional desenvolverá, procura identificar as necessidades a partir de informações advindas da avaliação e, assim, planejar como atendê-las. Essa ação envolve a organização e coordenação de atividades a serem desenvolvidas em situações concretas, o que implica um processo de investigação e, nesse sentido, o profissional deve agir a partir de um estudo das variadas possibilidades pedagógicas e selecionar a que possa ir ao encontro das necessidades de aprendizagem do estudante, estimulando seu crescimento.

Ao tomar como base as atribuições da coordenação de curso, pode-se observar que a postura da coordenadora vai ao encontro das atribuições dessa função prevista na Resolução nº 06-2015/CS-IF[...], uma vez que envolve, dentre outras previsões, o planejamento, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação de atividades pedagógicas, bem como orientação aos docentes em relação ao desenvolvimento de ações didático-pedagógicas. No caso da participante, ao preocupar-se com a formação dos estudantes em língua estrangeira e demonstrar um papel ativo na busca por possíveis intervenções a serem realizadas para favorecer o desenvolvimento de suas aprendizagens, inclusive por meio de planilhas de notas enviadas por professores para melhor acompanhamento das necessidades apresentadas, percebo que existe a intenção em utilizar a avaliação formativa como orientadora desse processo.

A coordenadora demonstra ter essa categoria como meio capaz de reorientar estudantes, buscando novos rumos e oportunidades em seu processo de aprendizagem com a finalidade de contribuir para seu progresso no curso e a melhoria da formação a que se submete. Ao considerar que a avaliação tem como fio condutor as intencionalidades sustentadas por concepções, crenças, pressuposições e valores, afirmo que o campo avaliativo não é permeado por neutralidades. Cury (1986) explica que o isolamento de um fenômeno o priva de sentido porque remete apenas às relações exteriores e, nesse sentido, a mediação indica que nada é isolado, mas conexo dialeticamente. Assim sendo, ao tomar como base a fala da coordenadora a avaliação se revela em seu caráter mediador como prática pedagógica com potencial para representar o processo mediatizado entre ideias, tornando-se elemento valioso para mover ações

que provoquem transformações e, neste caso, favorecer o aprendizado dos sujeitos educativos inseridos na realidade concreta do curso de Letras/Espanhol.

Com base nessa asserção, é possível dizer que o olhar da coordenadora do curso transparece a percepção de que avaliar é ajudar, é oferecer possibilidades de crescimento e desenvolvimento do estudante em formação inicial. Tal constatação também foi evidenciada na observação que aconteceu na Semana Acadêmica, organizada pelo curso de Letras/Espanhol no segundo semestre de 2016, em que os estudantes da sua turma de Estágio Supervisionado I apresentaram os trabalhos desenvolvidos na disciplina. Em sua fala inicial, a coordenadora diz:

**Coordenadora:** Os alunos da turma de Estágio I vão apresentar um trabalho a partir do contato que tiveram com a escola de Educação Básica. A ideia era de fazer com que eles voltassem o olhar que antes tinham como estudante para olhar como futuro professor desse espaço, para as atividades desenvolvidas por profissionais da educação que trabalham lá. Assim, eles tiveram condições de aprender como funciona a dinâmica escolar, como são desenvolvidos os trabalhos. Eles elaboraram diagnose, fizeram levantamento de alguma situação identificada que fosse passível de intervenção, que poderia ser no âmbito da língua espanhol ou da gestão com a finalidade de despertar no estudante a sensibilidade em relação à realidade de cada escola e, por fim, planejaram um projeto interventivo. (NOTA DE CAMPO).

Por meio de uma postura investigativa dos estudantes em formação inicial, depreende-se que o propósito está em usar a avaliação como um mecanismo de realização de diagnóstico da realidade escolar, não limitada à sala de aula, para então elaborar intervenções que possam proporcionar o desenvolvimento da instituição de ensino. Conforme Chaves (2003), para existir a superação de uma dada realidade e contribuir para seu crescimento, é preciso que a avaliação seja entendida como meio de articular diferentes perspectivas de análise, exercitar a dúvida e desenvolver o espírito de investigação, colocando-se como uma oportunidade de inovação, retomada, que permita ao sujeito educativo a ampliação das possibilidades de questionar suas ações e decisões frente a situações singulares e divergentes com vistas ao alcance de melhorias

A concepção de avaliação que responde às necessidades do contexto educacional deve, então, estar calcada em uma visão progressista e crítica da educação, sendo necessário compreendê-la como processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa com vistas à concretização de ações pedagógicas capazes de modificar práticas cotidianas e trazer aumento à qualidade do ensino, conforme Esteban (2001). Ao levar em consideração as propostas interventivas elaboradas na turma da coordenadora do curso, identifiquei que elas tiveram como embasamento a ideia de avaliação como *feedback* para ver o que está dando certo e o que não

está funcionando e, então, propor melhorias, como mecanismo para incentivar o desenvolvimento do estudante por meio do elogio e como meio com potencial para ir de encontro à reprovação e contribuir para a materialização da aprendizagem.

Portanto, a natureza formativa da avaliação parece orientar o trabalho pedagógico desenvolvido na turma pela qual a coordenadora do curso foi responsável, bem como embasar sua concepção acerca da temática. Entretanto, deve ser pontuado que, apesar de ela sinalizar a prática da avaliação sob essa perspectiva, vinculada à ideia de processo, do qual participam professores e estudantes em benefício da promoção das aprendizagens e do desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor, ela ressalta que um dos entraves encontrados é a centralidade que a nota ainda ocupa no sistema avaliativo dentro da instituição e enfatiza que “não adianta eu fazer nada disso se isso não culminar numa nota porque senão o aluno fica reprovado”.

**Coordenadora:** A gente percebe que os estudantes acabam sendo prejudicados porque não têm outra forma dele recuperar a nota, o professor não mexe na nota se não tiver o instrumento equivalente e o sistema não fecha se não tiver o número mínimo de três registros de nota. Então, por mais que eu perceba que o aluno aprendeu, que ele melhorou, que ele progrediu, se não tem um instrumento validando essa melhora, ele vai ficar retido. Essa tem sido a minha experiência aqui na coordenação. Todo esse trabalho tem que refletir uma nota de um instrumento específico que o professor vai aplicar. (ENTREVISTA).

Quando prevalece o aspecto somativo da avaliação, voltado para médias e resultados, como consequências de uma preocupação em responder às demandas burocráticas imediatas, nega-se a dinâmica do processo avaliativo em provocar mobilidade à realização de um trabalho pedagógico que prime pelo acompanhamento e desenvolvimento contínuo da aprendizagem do estudante e traga compreensão sobre como ela está se concretizando. Além disso, deixa-se de utilizar as informações às quais se chega para o progresso das práticas de ensino em sala de aula e em direção ao (re) planejamento permanente das atividades nas quais se encontram envolvidos professores e estudantes, conforme Gatti (2009).

A fala da coordenadora problematiza uma situação que pode ser comum em outros contextos de formação de professores: a influência de mecanismos internos da instituição que regulam o processo avaliativo e traz impactos à realização da avaliação formativa, constituindo um impedimento para que a formação de professores faça frente a um encaminhamento mais emancipatório dessa categoria e favoreça o modo como são conduzidas as aprendizagens dos estudantes. Para Tavares (2008), a dificuldade de os espaços formativos em desencadear mudanças práticas e conceituais da avaliação está não apenas em depender da vontade, do

querer fazer, em entender e processar as informações de pesquisas já realizadas, mas também em fatores externos e institucionais. Nesse sentido, os professores do curso investigado, ao serem reféns da centralidade que os sistemas eletrônicos passaram a ter no processo avaliativo, podem propiciar a reprodução de condições que contribuem para a manutenção da ideologia da classe dominante, das suas relações de poder e concretização de uma concepção de mundo sustentada pela hegemonia, condicionando o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico no espaço de formação de professores à atribuição de notas e ao quantitativo e aplicação de instrumentos para validar a aprendizagem.

O campo da avaliação constitui-se por condicionantes sociais, políticos e econômicos que dialeticamente influenciam e são influenciados pela avaliação e, nesse sentido, ao levar em consideração o fato de vivermos em uma sociedade regida pela influência das políticas neoliberais no contexto educacional, devemos observar que a redução da intervenção estatal na administração do serviço educativo provoca o aparecimento de práticas regulatórias com a finalidade de reforçar a imagem de um Estado que substitui o controle direto sobre os processos por um controle mais remoto, baseado nos resultados, segundo Barroso (2005). O objetivo principal está em articular dois grandes mercados: do emprego e da educação, nem que seja necessária a criação de um mercado paralelo, o dos excluídos.

Assim sendo, quando a coordenadora do curso enfatiza a existência de uma regulação da instituição de ensino acerca da obrigatoriedade de lançar, pelo menos, três notas no diário eletrônico, evidencia-se a presença de um controle hierárquico e a consequente existência de uma fragmentação e desqualificação do trabalho docente, o que acaba caracterizando o *locus* de formação de professores como um espaço social marcado pelo confronto de interesses de classe e pelas relações produtivas da sociedade capitalista. O professor fica imobilizado em relação à materialização de práticas avaliativas com foco no processo e evolução contínua da aprendizagem dos estudantes, deixando de lado a preocupação em formar política e ideologicamente um sujeito crítico para se orientar por uma formação baseada em resultados, cuja legitimidade técnica se concretiza por meio da aplicação de provas, testes ou quaisquer outras atividades avaliativas com propósitos classificatórios, e a legitimidade política se volta para a aprovação ou reprovação do estudante.

Não é levado em consideração todo esforço que o levou a chegar aonde chegou, importando o produto em si, não o processo como um todo. A avaliação, então, deixa de ser praticada como um mecanismo que favorece o seu progresso no processo de aprender (HADJI, 2001) e que reorienta o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, passando a se constituir como uma ação que torna as instituições de Educação Superior um espaço de

manutenção da sociedade contemporânea e dos seus interesses de exclusão e seleção. Diante desse cenário, é possível dizer que a tecnologia, a partir de meios digitais para registro de notas no contexto educacional capitalista, pode causar uma progressiva perda de autonomia e desqualificação do trabalho docente em razão de os professores estarem submetidos a uma forma de proletarização e perderem, mais ou menos sucessivamente, “o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade” (ENGUIITA, 1991, p. 46-47). Afinal de contas, conforme relata a coordenadora do curso, se os docentes não registrarem, no mínimo, três notas, o sistema eletrônico de diário não fecha.

Essa situação reforça o que já foi exposto por Chaves (2003), Sordi e Ludke (2009) e Soares (2014) sobre a necessidade de fortalecimento das relações entre formadores de professores, e acrescento a instituição de Educação Superior, na discussão sobre a avaliação educacional, em seus campos teórico e prático, de modo a favorecer a construção de um projeto coletivo e institucional consistente, sem que esta categoria seja reduzida ao pragmatismo utilitarista apenas para a resolução de situações imediatas, envolvendo notas, aprovação ou reprovação e classificação de estudantes.

Ao contrário, é primordial que a avaliação esteja vinculada ao perfil do profissional que se quer formar e, para tanto, faz-se necessário que o projeto de curso esteja comprometido com o desenvolvimento pleno do estudante (técnico e humano), tomando como base a dimensão pedagógica, bem como a construção de um projeto histórico de sociedade. É preciso assumir a formação de professores com responsabilidade e compromisso de quem “irá atuar em breve, como avaliador dos alunos e do trabalho pedagógico da escola de Educação Básica” (SOARES, *ibid.*, p. 149), o que demonstra a necessidade de envolver outros níveis da avaliação no processo formativo.

Ao ser indagada sobre seu entendimento acerca da avaliação institucional, a coordenadora do curso respondeu que:

Parto do princípio de que a avaliação institucional tenha como objetivo melhoria tanto da instituição, do *campus* como também a organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico. A avaliação realizada em sala de aula e a institucional estão articuladas, não tem como separar. Além disso, entendo que a avaliação institucional vai muito além do que simples resultados e elaboração de relatórios, visa autoconhecimento da instituição para poder orientar a gestão quanto às suas fragilidades e potencialidades e, então, reorientar no processo de tomada de decisões e superação dos pontos fracos. (ENTREVISTA).

Como se pode notar, a coordenadora associa relações entre a avaliação institucional e a superação de dificuldades identificadas a partir de uma leitura da instituição com o foco

voltado para tomadas de decisões e replanejamento de ações. Dentro da sua perspectiva, o propósito está em buscar a melhoria do desenvolvimento institucional, bem como da organização e prática pedagógica em relação à formação dos estudantes no contexto educacional. Assim como Freitas et. al. (2013) reforçam, uma boa avaliação institucional trará consequências positivas para a avaliação da aprendizagem, uma vez que atua como potente mediadora entre esta e a em larga escala, realizando articulação entre os resultados que chegam até a escola e os efeitos na prática pedagógica dentro da sala de aula, cujo responsável é o professor ao acompanhar o desenvolvimento dos estudantes nas dimensões afetiva, atitudinal, cognitiva e social.

Nessa mesma direção, Sordi e Ludke (2009) também entendem a avaliação institucional como instância mediadora entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação de sistemas, pois tem potencial para romper com a passividade com que os resultados são recebidos pela escola e, por meio do coletivo escolar, localizar os problemas, as contradições, refletir sobre eles, reestruturar situações de superação, comprometer-se com melhorias concretas na escola e na sala de aula, mais especificamente. Enfim, a escola deixa de fazer parte de uma realidade pronta e acabada e passa a ser interpretada criticamente em um movimento dialético contrário à inércia institucional e à manutenção de relações verticais no cenário escolar.

Na Educação Superior, com a implantação dos SINAES por via da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, ficou determinado que cada instituição constituísse uma Comissão Permanente de Avaliação (CPA) em seu ambiente educacional, envolvendo a participação de diferentes segmentos da comunidade acadêmica com a atribuição de condução dos processos de avaliação interna da instituição, sistematização e prestação de informações solicitadas pelo INEP, conforme Dias Sobrinho e Balzan (2008). Além do cumprimento de parâmetros legais, existe uma agenda específica que os membros integrantes da comissão devem realizar como, por exemplo, planejar, preparar, executar pesquisas, coletar dados, realizar análise e divulgar as informações, sensibilizando as instituições.

Entretanto, em relação ao retorno da CPA após a análise dos dados levantados no âmbito do curso de licenciatura em Letras/Espanhol no contexto de investigação, a coordenadora do curso fez algumas ponderações em duas entrevistas realizadas com ela para aprofundamento da construção dos dados da pesquisa.

Eu acho que a avaliação institucional no IF[...] ela ainda tá muito rudimentar, ainda tá bem no comecinho mesmo, ela precisa existir nos campi, a estrutura da CPA apesar de ter uma portaria do SINAES que a regulamenta, o IF[...] eu acredito que só vai funcionar quando os campi tiverem suas comissões de avaliação. (ENTREVISTA, 20 de novembro de 2016).

Não, até hoje eles não vieram aqui e deram retorno sobre a avaliação interna realizada, nem pra mim, para os professores, estudantes. Eu não entendo porque é assim, sendo que os benefícios poderiam ser tão grandes. (ENTREVISTA, 30 de junho de 2017).

Quando a avaliação institucional não acontece de forma participativa, mas para o cumprimento meramente burocrático, as implicações podem ser sérias, uma vez que os sujeitos inseridos no contexto educacional são privados de se envolverem em reflexões coletivas acerca dos processos educativos e seus resultados, bem como da oportunidade de se apropriarem do benefício dos dados obtidos que, neste caso, são desprovidos de significados sociais, políticos e pedagógicos. Segundo Sordi (2009) e Sordi e Ludke (ibid.), em razão do seu caráter participativo e democrático, esse nível da avaliação configura-se como um meio capaz de desestabilizar a cultura avaliativa de natureza seletiva e classificatória tão presente na escola, de modo geral, e, em particular, na sala de aula, o que reforça a importância de realização da avaliação institucional participativa e da sua aprendizagem no espaço de formação de professores. Além disso, a inexistência do retorno mencionada pela coordenadora pode ser apreendida pelos licenciandos como a forma correta de se trabalhar com os dados produzidos, sem haver a atribuição de significados a eles.

Nesse mesmo sentido, levando em consideração a articulação dos três níveis da avaliação, é fundamental o entendimento crítico-reflexivo da externa, pois ela, quando conduzida adequadamente, pode fornecer importantes informações sobre o desempenho dos estudantes, dados sobre professores, condições de trabalho e funcionamento de escolas (FREITAS, ibid.). A esse respeito, a coordenadora do curso oferece o seguinte entendimento:

Penso que a avaliação em larga escala, apesar de estar organizada visando garantir qualidade dos cursos ofertados, isso não acontece porque o ENADE, por exemplo, é voltado para avaliação de curso de graduação e não tem foco no dia a dia da instituição. É como eu falo, é uma fotografia que só registra um momento, mas e a dinâmica toda que tem por trás? Acredito ser necessário repensar a relação entre a avaliação de desempenho do estudante do SINAES, pois acaba assumindo um caráter bancário. Bancário, assim, ao longo do curso foram “depositados” conhecimentos que no dia da prova precisam ser “sacados” para que a instituição tenha sua qualidade reconhecida, reduzida ao Conceito ENADE, ao resultado, a uma medida, quando existem nuances da avaliação *in loco*, mais detalhada, que não são amplamente divulgadas para a comunidade. (ENTREVISTA).

Ao mesmo tempo em que a coordenadora reconhece a avaliação externa como um sistema de informações relacionado à análise e busca por qualidade dos cursos de graduação que as instituições de Educação Superior oferecem, ela aponta que sua redução a um conceito ligado à avaliação de desempenho dos estudantes em um momento específico deixa de valorizar a relevância da avaliação *in loco* realizada dentro da instituição, que é mais ampla e apurada, o que vai ao encontro do alerta feito por Freitas (ibid., p. 65) de que “a partir de uma medida pontual, passa-se a avaliar a escola toda”, neste caso, o curso e a instituição. Ademais, ao considerar as licenciaturas, não se pode perder de vista que tudo que é vivenciado pelos professores em formação inicial é transformado em saberes e pode espelhar suas práticas avaliativas no futuro contexto de atuação. Portanto, quando vivenciam experiências avaliativas no cenário desenhado pela coordenadora, muito provavelmente construirão o entendimento de que o processo educativo deve ser orientado para preparar seus estudantes de escolas de Educação Básica para a realização da avaliação em larga escala.

Assim sendo, com base nas ponderações da participante, a avaliação externa deixa de ser compreendida como um processo e se transforma em um instrumento com vistas à elaboração de diagnósticos quantitativos da rentabilidade e eficiência da escola com a finalidade de elaborar índices para verificar o seu grau de êxito (SACRISTÁN, 1998). Diante da falta de legitimidade política quando os dados são encaminhados pelo MEC, ou seja, quando não ocorre a mediação realizada pela avaliação institucional no ambiente escolar para que a avaliação de sala de aula, conduzida pelo professor, receba subsídios, existe um não reconhecimento dessas informações e, conseqüentemente, uma limitação do seu uso.

A ausência de validação e reflexão sobre os dados da avaliação externa na busca por melhoria podem trazer como consequência a perpetuação e o fortalecimento dos princípios da sociedade capitalista, uma vez que não se estabelecem relações mais amplas entre o campo avaliativo e o contexto social. Desta forma, sob o preceito de garantir a qualidade dos cursos, a avaliação em larga escala apoia-se em ideais de classificação e comparação, cujos impactos na avaliação realizada em sala de aula são a reorientação do processo formativo com a finalidade de preparação para exames e, assim, alcançar bons conceitos, assim como retratam os trechos destacados abaixo a partir da entrevista com a coordenadora:

**Coordenadora:** Existe essa ideia de preparação pra prova, e aí já trazendo pro IF[...], o IF[...] tá seguindo o mesmo caminho

**Pesquisadora:** Você percebe dessa forma?

**Coordenadora:** Percebo, e ontem eu tava lendo um documento e pedindo pra lerem um documento e analisar um roteiro porque todos os PPCs de curso do IF[...] vão ser avaliados a parte, vão ser analisados e avaliados a partir de um roteiro. E dentro desse roteiro já tinha um tópico relacionado ao ENADE. Se o curso, se no PPC do curso existe alguma coisa que já menciona os simulados pro ENADE.

**Pesquisadora:** Sério?

**Coordenadora:** Aí eu falei gente, como assim? Como é que – primeiro, fazer simulado pro ENADE pode até ser, você pode até montar, mas pensando muito mais como uma sensibilização do estudante. Pra efetivamente fazer a prova, não só ir até lá, mas ele entender que aquela prova ela ter que ser – ela tem que demonstrar o trabalho que ele fez ao longo do tempo que ele tá no processo formativo? Então eu acho assim, a gente faz um trabalho com os estudantes, mas um trabalho de conscientização, e não um trabalho de preparação para prova. (ENTREVISTA).

Ao pontuar a intencionalidade do Instituto Federal onde ocorreu a pesquisa de reorganizar o processo formativo com o propósito de preparar os estudantes da licenciatura para a realização do ENADE, a coordenadora do curso revela uma situação preocupante: quando não é reconhecida como mecanismo importante para monitoração das políticas públicas educacionais e seus resultados não são encaminhados como subsídio à escola para reconhecê-los, validá-los e encontrar formas de melhoria, a avaliação em larga escala acaba sendo utilizada meramente para quantificação de desempenho e como uma regulação de cunho instrumental que estimula o ranqueamento das IES e não, necessariamente, a qualificação dos processos avaliados, assim como pontuam Freitas et. al. (2013) e Canan e Eloy (2016).

É importante destacar ainda que não deve ser esquecido o fato de as políticas de avaliação, incluindo o SINAES, terem ganhado especial atenção em um contexto neoconservador, em que os governos precisam de resultados para que haja a regulação das políticas e, caso seja necessário, novas sejam instituídas. Essa perspectiva apresenta uma relação direta com a intervenção de organismos internacionais no campo político e nos resultados que instituições de Educação Superior precisam demonstrar por meio de uma corrida por metas a serem atingidas. A cobrança recebida está relacionada às diretrizes emanadas pelo Banco Mundial que, conforme Aragão e Bertagna (2012, p. 242), “dissemina a perspectiva neoliberal e exerce um papel central no processo de globalização e na expansão do capitalismo”.

Nesse sentido, de acordo com Afonso (2009), o produto sobrepõe o processo, o que caracteriza a concepção da alcunha Estado-avaliador, além de implicar cobrança por resultados numéricos e priorizar a eficiência e eficácia frente às demandas sociais. Portanto, a avaliação em larga escala acaba sendo utilizada para fins de aferir o nível de conhecimento de graduandos no final de cursos por meio de testes padronizados sem que a qualidade do processo de ensino e aprendizagem que conduziu sua formação inicial seja valorizado.

Estamos diante de uma indústria educacional, dentro da qual a avaliação ocupa papel central, os objetivos são imediatos e mais pontuais e há a conversão do contexto educativo em um espaço mercadológico por meio da prática de responsabilização e meritocracia, que busca, no trabalho baseado em metas e resultados, uma forma de assegurar a qualidade da educação. Essa lógica de mercado promove o ranqueamento ou ordenamento de instituições de ensino, com recompensas pelo bom desempenho e pela boa colocação, e punições quando o contrário acontece, implicando redirecionamento do processo formativo para a preparação do estudante para a realização de exame e reforçando uma cultura de avaliar para notas. Pode-se perceber, então, a existência de uma deformação do processo formativo, uma vez que o foco se volta para o produto, resultado e classificação, não para qualificação da formação de sujeito crítico com capacidade para promover mudanças na realidade socioeducacional.

Com base nessas problematizações, é necessário haver uma compreensão mais aprofundada da avaliação, que considere seus campos epistemológicos e práticos, rompendo com posturas ingênuas e considerando a existência de interesses a ela subjacentes. A fala da coordenadora do curso sobre a intenção de que os PPCs dos cursos de graduação dediquem espaço para tratar de simulados para o ENADE é inquietante, pois a incompreensão sobre esse nível da avaliação pode aprisionar os futuros professores à condição de reprodutores de práticas avaliativas vivenciadas e mantenedores, de forma inconsciente, de seu caráter classificatório e excludente, ainda mais se os três níveis da avaliação educacional se encontrarem desarticulados.

Ao indagar a participante da pesquisa sobre o propósito de realizar a articulação entre a avaliação externa, a avaliação institucional e a avaliação da aprendizagem no curso de Letras/Espanhol, observei que não há essa interação propriamente dita. O que acontece, segunda ela, é o uso do livro *Avaliação Educacional: caminhando pela contramão*, de FREITAS et al. (2013), na disciplina Organização da Educação Brasileira, de forma que os licenciandos tenham “noções de que elas existem e se articulam”. Portanto, se por um lado ela concorda com a importância de cada um dos níveis, demonstra propriedade para falar sobre eles e reconhece a necessidade de os futuros professores discutirem questões relacionadas à avaliação educacional, por outro, a coordenadora também deixa transparecer que o tratamento recebido pela temática no espaço de formação docente é superficial e sem haver o desenvolvimento de um trabalho pedagógico coletivo, pois acredita que “depois a [Professora B] trabalha isso de forma mais aprofundada em Planejamento”.

Conforme Sordi (2009), o coletivo e suas ações são cruciais, da mesma forma que processos avaliativos mais amplos e complexos são necessários para que superações e avanços aconteçam no contexto educacional.

Avalia-se para se tomar decisões de forma circunstanciada. Avalia-se para mudar e superar as fragilidades de um projeto, mas avalia-se também para manter e desenvolver potencialidades. Mas para isso, a base ético-epistemológica da avaliação precisa ser desvelada e problematizada. (ibid., p. 5)

É preciso, pois, que o licenciando tenha a oportunidade de teorizar, problematizar os conhecimentos historicamente acumulados sobre a avaliação, mas também extrapolar o campo das abstrações, vivenciar as situações reais nas quais a avaliação se materializa, se apropriar dos seus resultados e conferir a eles significados, tendo condições de despotencializar discursos e práticas avaliativas com foco no produto. Todavia, é de suma importância que a avaliação em seus três níveis seja tomada como parte integrante do processo de formação de professores de modo a estabelecer relações mais fecundas com o ensino e as aprendizagens, pois, como Barbosa (2011, p. 10) muito bem destaca, “a realidade é que os alunos ‘sofrem’ avaliações (e com as avaliações) sem, no entanto, aprender com elas e sobre elas” nos processos formativos. Segundo a autora (2012), na formação de professores o exemplo docente é fundamental para construir concepções e práticas avaliativas que vão ao encontro da ação de aprender. Entretanto, os responsáveis pela formação do futuro professor que atuará nas escolas de Educação Básica precisam ter consciência da necessidade permanente de haver coerência entre o que se diz e o que se faz no âmbito da avaliação e de que suas ações trazem consequências ao processo formativo.

Diante dessas considerações, é importante e necessário apreender que significações sobre avaliação para as aprendizagens, institucional e em larga escala são elaboradas por formadores de professores, pois assim é possível ter acesso a aspectos que as expressões desses sujeitos, históricos e educativos, revelam da realidade social e do contexto educacional em que se encontram inseridos. O sujeito, ao se expressar, além de suas singularidades, também “carrega o tom de outras vozes, revelando não só a própria singularidade, mas, também, e ao mesmo tempo, a realidade de seu grupo, gênero, classe social, momento histórico e social” (FREITAS, M. 2002, p. 29). Nesse sentido, apreender a palavra qualificada pelos professores sobre avaliação é um passo essencial em direção à compreensão de implicações que podem existir na mediação do processo de construção de saberes sobre avaliação no espaço de formação de professores.

### **3.3 Conversa com professores sobre os três níveis da avaliação – Núcleo: progressos e percalços na formação docente acerca da avaliação educacional**

Este núcleo foi composto pelas falas das professoras de Práticas de Ensino II, Planejamento e Organização da Ação Pedagógica e Estágio Supervisionado III do curso de Letras/Espanhol, produzidas por meio de entrevistas e observações no campo empírico durante o ano de 2016. A articulação dialética dos indicadores levantados e seus respectivos conteúdos me permitiu aproximar e compreender as significações sobre a avaliação para as aprendizagens, institucional e em larga escala elaboradas por essas profissionais da educação, bem como questões de diferentes ordens que transpassam seus entendimentos e experiências no contexto educacional, isto é, internas institucionais e vinculadas ao contexto macrossocial.

Começo salientando que a avaliação é uma atividade real que se efetiva em situações sociais concretas e na mediação das intencionalidades dos sujeitos sociais em diferentes tempos e espaços nos quais conhecimentos, ideias, conceitos, valores e símbolos são produzidos. Trata-se de elementos que contribuem para a formação da humanidade em cada indivíduo singular que se produz de forma deliberada e intencional por meio de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens no campo educacional, segundo Saviani (2005, p. 6). Portanto, as significações elaboradas sobre avaliação podem sofrer variações conforme as experiências vivenciadas, os valores atribuídos e os conceitos que foram se construindo pelos sujeitos educativos ao longo do tempo.

Inicialmente, indaguei o entendimento das participantes em relação ao nível da avaliação para as aprendizagens, obtendo as seguintes informações:

Eu acho que tem que ter incentivo, envolve crescimento, né, aprendizagem, é uma fotografia de um processo, quer dizer, você tem um filme e no final você tem que ter uma fotografia, quer dizer, isso aí expressa a marca da avaliação, porque a avaliação é um processo. No final, aqui no IF [...], você tem que fazer desse filme uma fotografia, você tem que dar uma nota, você tem que dar uma menção, você tem que atribuir um resultado, tem que ter um valor. Esse valor eu faço, então o que que eu procuro fazer? Eu tenho que entender a avaliação como uma forma de você ir pontuando etapas do processo do aluno sabendo mesmo que ultimamente os estudos em cima da subjetividade eles deixam muito mais claro assim, como é importante você respeitar individualidade no processo de aprendizagem dos estudantes. (ENTREVISTA, PROFESSORA A).

Eu vejo que a avaliação é muito ampla, muito ampla, ela não é só pro aluno, é para o professor, serve para reorientar o processo de ensino e aprendizagem, ver o que está dando certo e o que tem que ser melhorado. Eu quase não, quase não trabalho com provas, aqui é diferente dos departamentos da universidade, alguns deles só tem a prova. Eu me lembro muito assim daqueles conceitos, avaliação formativa, avaliação formal, informal, aquela avaliação também diagnóstica e tal. Eu trago muitos desses conceitos hoje, atualmente eu trago. Só que a instituição muitas vezes ela ainda dá, ela traz aquele ranço de você ter que avaliar o aluno pra que ele obtenha uma nota né?

Ele é, precisa ter a nota pra você realmente dizer que está avaliando. Mas eu vejo que hoje em dia nós avaliamos o aluno de várias formas, eu vejo, e é preciso pra poder ter essas possibilidades de avaliação. (ENTREVISTA, PROFESSORA B).

Eu acredito muito na avaliação feita ao longo do percurso de ensino e aprendizagem [...] não dá pra ficar sem avaliação, serve pra gente como um termômetro [...] Eu gosto mais das avaliações que juntas tentam configurar se o estudante aprendeu, portanto, não pode ser única nem isolada. Normalmente, trabalho com avaliações diversas segundo o componente e, no caso de língua estrangeira, acho indispensável que a avaliação perpassasse os 4 pilares básicos: ler, escrever, compreender e falar a LE em questão. (ENTREVISTA, PROFESSORA C).

As falas das docentes trazem princípios da avaliação formativa ao revelarem a percepção que têm sobre a temática. Expressões como “processo”, “reorientação”, “melhoria”, “termômetro da aprendizagem” e “avanço”, assim como a ideia de que as informações dela provenientes servem tanto para o professor quanto para o estudante se reorganizarem reiteram essa constatação. A avaliação denominada como formativa tem como finalidade conduzir o estudante em sua aprendizagem, valorizar o processo, não se limitando ao produto, e legitimar instrumentos e procedimentos avaliativos diversificados que favorecem o alcance dos objetivos estabelecidos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Nessa mesma direção, Villas Boas (2013) enuncia que a avaliação formativa, em substituição ao paradigma tradicional, existe para conhecer o que o estudante já aprendeu e o que ainda não aprendeu com o propósito de providenciar meios que permitam a ele aprender o necessário para prosseguir em seus estudos. Nessa concepção, não se trata de avaliar para atribuir notas, conceitos ou menções, mas para a promoção da aprendizagem. Assim como a autora pontua, enquanto o trabalho se desenvolve, a avaliação é realizada de modo que o processo de aprendizagem e as práticas avaliativas sempre andam de mão dadas. A esse respeito, ainda ressalta que a avaliação formativa tem como foco não somente o estudante e o professor, mas também a própria escola, uma vez que todos são avaliados e todos avaliam.

É preciso, então, abandonar a ideia de avaliação em sua unilateralidade, em que somente o professor avalia, o estudante é avaliado e a escola é ausentada de todo processo e, assim, romper com a classificação, exclusão e com foco meramente voltado para a atribuição de resultados. Para isso acontecer, Villas Boas (2014) destaca a necessidade de construção de uma cultura avaliativa da escola baseada na parceria, responsabilidade, seriedade e rigor, assim como a importância de todos os profissionais da educação se desenvolverem e atualizarem, pois o sucesso do trabalho coletivo com a avaliação formativa contribui para o sucesso do estudante em sua aprendizagem e o crescimento escolar. Quando há a intenção de mudar as práticas

avaliativas, é preciso que exista a intencionalidade de modificar a organização do trabalho pedagógico não apenas da sala de aula, como da escola toda.

Nesse sentido, afirmo que o mesmo caminho deve ser seguido em relação aos cursos de licenciatura, como espaço de aprendizagem de futuros professores da Educação Básica, ou seja, a necessidade de formação de uma cultura de avaliação da instituição de Educação Superior que prime pelo desenvolvimento de um trabalho consistente e coletivo, envolvendo professores em formação inicial, formadores e demais profissionais da educação de forma a promover efetivamente o aprimoramento do trabalho pedagógico da sala de aula e desse *locus* como um todo. Caso isso não aconteça, pode ocorrer tensionamento entre a intenção de materializar práticas de avaliação formativa e a demanda institucional por resultados, ocasionando um provável foco da ação de avaliar para a obtenção de notas e atribuição de valores, tal como as falas das professoras A e B sinalizam.

Ao retomar alguns trechos da entrevista com elas realizadas, “você tem que dar uma nota, você tem que dar uma menção, você tem que atribuir um resultado” e “precisa ter realmente uma nota para você dizer que está avaliando”, é possível dizer que a fragilidade, a inconsistência e ausência de uma cultura avaliativa institucional com foco no desenvolvimento do aprendizado, do trabalho pedagógico e da instituição de ensino pode favorecer a manutenção e reprodução de práticas conservadoras da avaliação. Portanto, por mais que as professoras apresentem progressos na conceituação do que seja avaliação para as aprendizagens, enfatizando sua natureza processual e a realização de um trabalho pedagógico que beneficie o professor e os estudantes, as suas práticas avaliativas podem sofrer regulações da própria instituição de modo que seja mantida uma abordagem mais tradicional da avaliação, com foco em valor numérico e na aprovação e reprovação.

De acordo com Silva e Mendes (2017), é preciso lembrar que o modelo de escola, e incluo também de instituições de Educação Superior, que predomina na sociedade capitalista, tem como base uma determinada visão de mundo e de educação construída historicamente, e, nesse sentido, por se tratar de espaços constituídos por desigualdades, existe a formação de campos de poder assimétricos. Assim sendo, torna-se emergencial que, no processo de discussão sobre caminhos com potencialidade para provocar mudanças nas instituições educativas, sejam levadas em consideração discussões sobre os efeitos de fatores internos e também aspectos externos na construção de saberes e práticas da avaliação.

A ascensão da política econômica neoliberal fez com que a educação sofresse um processo de desregulação, que significou, conforme as autoras, a transferência do controle do público para as regras do mercado. Nesse contexto, o campo educativo não se destina à

inclusão, ensino e aprendizagem de todos, sendo fundamental a centralidade ocupada pela avaliação no bojo dessas políticas, uma vez que, por meio do processo avaliativo voltado para atribuição de notas, esse mecanismo favorece a exclusão e a socialização à subordinação isto é, segundo Tragtenberg (2004), uma transferência de valores aos sujeitos educativos que sejam compatíveis com uma postura subordinada.

Diante desse cenário, os cursos de licenciatura têm um papel estratégico, pois à medida que os processos formativos são norteados por princípios inculcados pelo neoliberalismo, como eficiência e eficácia, colocando na avaliação a ênfase em resultado e classificação, os professores em formação inicial são levados a reproduzir, em suas práticas pedagógicas no contexto das escolas de Educação Básica, o exercício do controle sobre o comportamento, valores e atitudes dos estudantes, assim como a verificação de seu desempenho.

Por outro lado, arrisco dizer que talvez a questão não esteja na nota em si, no produto do processo da aprendizagem, nem exclusivamente em fatores internos institucionais e externos em relação ao sistema avaliativo, mas também em como ocorre a construção e o estabelecimento dos objetivos da avaliação, quais os procedimentos e instrumentos<sup>49</sup> são usados, o que é feito com os resultados e qual a relação existente entre o professor e os estudantes nesse processo de planejamento e tomada de decisão. De acordo com Villas Boas (2012), a nota ou qualquer representação numérica ou simbólica pode ser utilizada como termômetro durante o trabalho pedagógico e, em razão disso, a falta de clareza sobre o processo avaliativo e a intencionalidade do avaliador constituem fatores que podem contribuir para a permanência de uma abordagem conservadora da avaliação educacional em espaços formativos e escolas.

Destarte, as problematizações apresentadas a partir das declarações das professoras tornam possível a constatação da complexidade que é a avaliação dada a sua polissemia e o fato de ser multideterminada, bem como a questão de se tratar de um forte campo que envolve influências externas e processos de escolhas e tomadas de decisões pedagógicas no contexto educacional. Assim como Hadji (2001) pontua, independentemente da função da avaliação, seletiva ou formativa, a escolha dos objetivos a serem avaliados, assim como a definição dos

---

<sup>49</sup> Para maiores esclarecimentos, compreendo que “procedimento” e “instrumento” possuem suas singularidades e, ao mesmo tempo, podem ser complementares na organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico. Conforme Soares (2014), o primeiro se refere a um conjunto de práticas coordenadas que visam a uma finalidade e a perspectivas mais amplas da avaliação, sendo constituídas das intenções que direcionam sua realização, o desencadeamento de ações, a interpretação dos resultados e o consequente redimensionamento pedagógico. Isso quer dizer que o procedimento avaliativo se refere ao processo de análise da qualidade dos resultados e subentende o uso de intervenções pedagógicas a fim de proporcionar melhoria das aprendizagens. Por sua vez, o instrumento de avaliação diz respeito à ferramenta específica utilizada para se ter acesso e selecionar informações produzidas sistematicamente, estando a serviço de uma metodologia procedimental da avaliação educacional.

critérios jamais são neutras, pois todo esse processo expressa e traduz preferências individuais e/ou sociais, em si sempre discutíveis. A seu ver, então, as ações avaliativas são orientadas por uma história escolar e social singular, desprovida de neutralidade.

Nesse sentido, com base nos dados empíricos, é possível observar que as percepções construídas pelas professoras sobre a avaliação para as aprendizagens encontram-se, de certa forma, embasadas em epistemologias específicas, nas experiências e trajetórias acadêmicas pelas quais passaram, o que contribui para a materialização de práticas avaliativas atreladas a interesses específicos. A professora de Práticas de Ensino II, com formação em Pedagogia, por exemplo, é doutoranda na área de subjetividade e participa de um grupo de pesquisa que trabalha com essa temática, o que explica a referência que faz aos estudos desse campo em sua fala na entrevista. Avaliar, ao seu ver, envolve o respeito às individualidades, por isso a importância de ocorrer processualmente.

Ao considerar a fala da professora C, por sua vez, cuja formação é em Letras/Espanhol e Linguística Aplicada, é possível identificar que a linha de pensamento segue uma direção um pouco diferente. A percepção construída sobre avaliação leva em consideração o desenvolvimento das quatro habilidades em língua estrangeira no processo de superação das fragilidades e favorecimento de avanços nas aprendizagens de professores em formação inicial. Conforme Miccoli (2014), se o ensino de línguas é com foco na comunicação, no uso da língua na interação entre professor e estudante para desenvolver as habilidades de ler, falar, ouvir e escrever, o propósito das ações do professor passa a ser esse, mesmo que desafiador. Diante dessas considerações, as propostas de avaliação de desempenho no contexto de aprendizagem de língua estrangeira também apresentam como fio condutor a integração dessas habilidades, tal como ressaltam Ioannou-Gergiou e Pavlou (2003).

Portanto, percebe-se uma confluência de contribuição de diferentes disciplinas ao tratar da avaliação, o que, segundo Ludke, André e Cruz (2005), pode se tornar uma problemática relacionada à natureza do campo educacional no que diz respeito à falta de definição clara do seu recorte epistemológico. O risco que se corre é a conversão de práticas avaliativas e discussões sobre avaliação em reflexões e saberes sobre a temática como resultado de esforços autocentrados exclusivamente em experiências individuais em detrimento da organização de trabalho pedagógico coletivo consistente, capaz de promover diálogo entre disciplinas que abordam o mesmo assunto e potencializar o tratamento dado à avaliação,

Isso pode ser analisado a partir da entrevista realizada com as professoras. Apesar de as três disciplinas incluírem em suas ementas a avaliação educacional, não existe a materialização de um trabalho sistematizado e coletivo sobre a temática no âmbito do curso de

Letras/Espanhol, o que traria benefícios à formação de professores de E/LE para avaliar, uma vez que se identifica um encontro entre a significação elaborada sobre avaliação para as aprendizagens, embasada em princípios formativos, e o relato de como conduzem o processo de avaliação no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Como exemplo que sustenta essa constatação, destaco a fala da Professora A em que explica como procura realizá-lo na turma de Práticas de Ensino II.

E faço assim também, então, eu tenho feito isso, então pego e vejo o trabalho dos alunos, aí eu vejo assim, que a prova é uma avaliação primeiro, aí eu vejo um aluno que se saiu muito mal, aí eu não sei se você chegou a registrar isso, daí eu falo assim “Ó, eu quero conversar com você depois”. Aí eu chamo e falo assim “Você pode refazer? Com calma?”. Tem alunos que ficam numa situação de tensão, de nervoso, você vê que a pessoa não consegue. Aí se a prova não é uma prova daquelas de marcar X, de certo e errado, é uma expressão de uma reflexão, de análise, de crítica, de síntese, ele vai muito bem fazer isso em outro momento. E depois eu vou chamar o aluno, eu vou conversar com ele a respeito do que tá escrito e tudo, do que que foi produzido, né, mas eu acho que tem que ter incentivo que é momento de crescimento, né, é um momento de crescimento. (ENTREVISTA, PROFESSORA A).

Esta elocução é reiterada por uma nota de campo elaborada a partir de uma aula observada em que a prática avaliativa da docente confirma o relato acima.

Após a entrega da prova escrita, a professora, discretamente, chamou uma estudante para conversa particular. Ao término da aula, perguntei sobre o que se tratava e se importava de me dizer. Ela disse que não e que o assunto era sobre o desempenho dela: “não achei legal. Acho que ela pode melhorar. Expliquei as ponderações que fiz e perguntei se era da vontade dela refazer a prova. Como aceitou, sugeri que fizesse no tempo dela, sem perder de vista que o objetivo é o desenvolvimento de respostas que demonstrem reflexão”. A professora disse que normalmente faz isso e que o retorno é muito positivo. Para ela, avaliação é isso, é movimento, é processo, é, acima de tudo, proporcionar aprendizagem, pois como ela sempre diz na aula “Ó, vocês são futuros professores, como é que vocês fariam? Como é que é isso? Como é que é aquilo?” (NOTAS DE CAMPO, Observação de Aula/Professora A, 03 de outubro de 2016).

Conforme Mendes (2006), o exercício reflexivo e a tomada de consciência contribuem para o enriquecimento de novas situações que podem renovar as práticas avaliativas dos cursos de licenciatura e, por conseguinte, dos futuros professores da Educação Básica. A atenção ao processo, não apenas aos resultados; a intervenção baseada nas informações obtidas por meio da avaliação em favor da superação das necessidades de aprendizagem dos estudantes; a configuração da avaliação a serviço da aprendizagem, como estímulo e não como ameaça aos avaliados; a integração da avaliação ao processo de ensino e aprendizagem; a consideração e respeito às diferenças e dificuldades manifestadas em sala de aula; e trabalhar os resultados de

instrumentos/procedimentos avaliativos com vistas à retroalimentação do processo são características que revelam a prática avaliativa da Professora A e que reiteram, segundo Chaves (2003), o uso da avaliação para além da mera verificação, classificação, punição ou mecanismo de controle ou expressão de poder.

Para tanto, essa compreensão demanda que algumas práticas avaliativas sejam questionadas, como, por exemplo, deixar de discutir os resultados com os estudantes e aplicar provas como único instrumento avaliativo, além de usá-la apenas com o intuito de atribuir notas, desconsiderando a realização de ajustes no trabalho pedagógico e no processo de aprendizagem a partir das informações às quais os sujeitos educativos têm acesso. Nesse sentido, a fala da Professora B revela iniciativas que corroboram tais problematizações.

**Professora B:** Eu entendo assim, que na avaliação da aprendizagem, ainda mais porque estamos lidando com formação de professores, devemos explorar diversidades de avaliação, devemos explorar, tanto pra nós como docente como pra que o aluno tenha essa experiência dessa diversidade avaliativa né, que ele não fique com o histórico só de prova, daquela cobrança, professor pergunta e eu respondo. Aqui tem um tipo de avaliação mesmo que eu utilizo que é a que os alunos eles têm muita dificuldade de fazer, que é pedir pra que eles elaborem perguntas, até porque eu convidei duas professoras pra vir aqui justamente pra responderem as perguntas deles sobre o conteúdo. Foi difícil, viu? Eles não estão acostumados a tomarem frente. Outra atividade foi um texto reflexivo que também eles têm dificuldade de realizar texto reflexivo, eles estão acostumados com resenhas, resumos, fichas literárias, fichamentos, esses estilos de trabalho, então eles não estão acostumados a realizar textos dissertativos, textos reflexivos, críticos e estudos de caso, que eles estão fazendo agora, que é uma nova experiência pra eles também. Então o que eu vejo? A gente precisa explorar essas novas possibilidades de avaliação, porque senão a pessoa vai se adaptando aquilo, quando ela tem uma outra, um outro ambiente de avaliação, ela tem muita dificuldade. Eu vejo que a avaliação é muito ampla [...]

**Pesquisadora:** E quando você observa que os estudantes não alcançaram o objetivo esperado?

**Professora B:** Eu peço pra ele refazer e penso no que eu posso melhorar também. Muitos dos que refazem têm um resultado bem diferente, pra melhor. Você percebe o progresso e isso é bom para a formação deles. (ENTREVISTA, PROFESSORA B).

Alguns aspectos precisam ser destacados a partir do que foi explicitado pela professora. O primeiro dele diz respeito à importância de proporcionar aos estudantes do curso de Letras/Espanhol oportunidades de experiências avaliativas que desconstruam o tradicionalismo com que a avaliação vem sendo praticada. Para Tardif (2006), os professores acumulam muitas horas de formação quando na posição de alunos, convivendo com concepções e formas de ser docente avaliador de seus formadores, o que serve como porto seguro em

momentos que são tomados por incertezas na prática pedagógica, pois tendem a reproduzir experiências vivenciadas no espaço formativo.

Nessa mesma linha de pensamento, Vasconcellos (2000) destaca que as experiências vivenciadas pelos futuros docentes em seu processo de formação são decisivas no exercício de posturas posteriores em sala de aula, reforçando a importância de os estudantes de cursos de licenciatura passarem por novas práticas avaliativas. Tal como assevera, no cotidiano desses cursos de formação, os futuros professores ainda têm contato com práticas conservadoras e, nesse sentido, é necessário que os formadores também se engajem no compromisso de mudar suas próprias práticas de avaliação, caso contrário, muito provavelmente o ciclo da avaliação será mantido, ou seja, eles reproduzirão com os professores em formação inicial as maneiras pelas quais foram avaliados e, estes, por sua vez, vão adotar a mesma postura quando exercerem a docência.

Em suma, haverá a permanência de práticas tradicionais de uma avaliação vivenciada na trajetória de escolarização. Portanto, os licenciandos precisam aprender a vivenciar nos espaços formativos o uso da avaliação como um meio organizador de múltiplos olhares e ações sobre a realidade concreta, visando à produção de melhorias, indispensáveis ao monitoramento de avanços, isto é, compreendê-la como uma categoria do trabalho pedagógico da qual não se pode afastar se o objetivo, de fato, é o comprometimento com a aprendizagem dos sujeitos educativos, assim como a prática avaliativa da Professora B parece sinalizar.

Outro aspecto a ser analisado a partir da fala destacada anteriormente diz respeito ao fato de, em Planejamento e Organização da Ação Pedagógica, a professora proporcionar aos estudantes atividades diversificadas no processo avaliativo, tais como engajamento na construção de reflexões, elaboração de análises críticas e investigação de estudos de caso, sem reduzi-lo apenas à aplicação de provas, ao alcance de resultados e à função meramente de verificação da aprendizagem, nem alimentar a cultura de avaliar para notas. De acordo com a Professora B, [avaliar] “não é só entender se aprendeu a estrutura verbal ou não aprendeu, mas se ele conseguiu avançar, se ele conseguiu progredir”. A avaliação envolve sentidos atribuídos aos resultados, provisórios, em um processo constante de partilha, diálogo e superação entre os sujeitos educativos.

Mesmo complexa e constituída de múltiplas e heterogêneas referências, a avaliação faz parte do processo educativo e traz contribuições significativas aos professores e aos estudantes no âmbito micro, a sala de aula, e mais amplo, a escola, reconduzindo o trabalho pedagógico a todo momento. Pela relevância dos saberes sobre esta categoria, os cursos de licenciatura, se valorizá-los devidamente, podem beneficiar tanto a qualidade do processo de

formação de professores quanto contribuir para melhoria das aprendizagens dos estudantes e das escolas de Educação Básica, senão dar um primeiro passo em direção a mudanças, tendo em vista que seu objetivo primeiro é formar professores para atuarem nesse contexto educacional. Porém, se o professor não aprendeu a avaliar e não teve acesso ao conhecimento e práticas avaliativas voltadas para aprendizagem, não conviveu com a possibilidade de debates mais orgânicos, críticos, reflexivos e intensos sobre a temática, a superação das suas fragilidades na atuação como avaliador e da cultura de avaliar para as notas será dificultada.

Essa situação se agrava ainda mais quando as aprendizagens da avaliação se limitam apenas ao nível realizado em sala de aula, desconsiderando o institucional e a em larga escala, assim como a relação dialética entre eles. De acordo com Sordi (2009, p. 4), é preciso “aprender a pensar e agir na escala do estabelecimento do ensino e não da sala de aula ou do professor isoladamente”. A sala de aula não pode ser entendida dissociada da escola e do contexto social que a contorna, e, nesse sentido, a aprendizagem e a vivência da avaliação em cursos de licenciatura devem também levar em consideração outros níveis, tendo em vista que no exercício da prática profissional os futuros professores conviverão com seu desenvolvimento.

Ao indagar as professoras participantes da pesquisa sobre seu entendimento a respeito da avaliação institucional, observei que está associado a busca por melhorias no contexto educacional, tal como revelam os trechos das entrevistas a seguir.

Compreendo essa avaliação como bastante ampla, que envolve toda a escola, faz todo um acompanhamento histórico, vejo como um importante instrumento, como ferramenta de gestão, eu já fui coordenadora em outra instituição e vivenciei isso. Você tem acesso a informações importantes que podem orientar o seu trabalho no futuro em busca de melhorias. (ENTREVISTA, PROFESSORA A).

Acredito que seja importante para identificar as lacunas e os problemas mais evidentes no tocante à espaço físico, materiais e também do processo pedagógico e buscar formas para melhorar. No entanto, é importante observar que tipo de instrumentos são utilizados e se eles, de fato, conseguem ser precisos quanto aos objetivos pretendidos. (ENTREVISTA, PROFESSORA C).

Por um lado, as falas das professoras demonstram que a avaliação institucional, de um modo geral, envolve toda a escola, a gestão, as condições estruturais e os processos pedagógicos dos quais fazem parte os sujeitos educativos. Por outro, revelam-se presas a instrumentos, demonstrando uma visão incompleta desse fenômeno ao deixar de enfatizar, por exemplo, seu processo participativo nas ações educativas da escola. Dias Sobrinho (2008) defende que a abrangência desse nível da avaliação nesse contexto é maior e implica construção coletiva, proporcionando aos que fazem parte dela conhecê-la, interpretá-la e realizar proposições a partir

de informações que permitem a localização de onde se encontram em relação ao ponto desejado. É, portanto, construída em um movimento conjunto de “estudos, análises, reflexões e juízos de valor que tem como referência a força de transformação qualitativa da instituição e do seu contexto através da melhora dos seus processos e das relações psicossociais” (ibid., p. 103). Para tanto, o foco deve estar na realização de um formato avaliativo mais contextualizado, centrado em aspectos qualitativos e preocupado com a formatividade da avaliação do que com resultados finalísticos.

A avaliação institucional é um processo que se materializa na coletividade, transpassa a mera verificação de dados pontuais e é destinada ao constante crescimento no contexto educacional. De acordo com Souza e Andrade (2009), esta é uma maneira apropriada para se pensá-la, assim como quaisquer outros níveis de avaliação. Sob essa perspectiva, os dados produzidos e acolhidos nas discussões do coletivo escolar têm como propósito melhorias, constituindo-se em um poderoso recurso de mudanças e de aprendizagem de democracia fortalecida com vistas ao rompimento da lógica da classificação e da comparação competitiva entre realidades educacionais diferentes e à produção de novos sentidos por meio da avaliação educacional.

Todavia, as três professoras fizeram ressalvas preocupantes acerca do modo como a avaliação institucional vem sendo conduzida no contexto de investigação, dentro do qual o curso de Letras/Espanhol faz parte e, portanto, acaba sofrendo as repercussões:

Agora aqui no IF[...] é um mistério pra mim, assim, de vez em quando eles mandam um formulário pelo Google Docs pra gente preencher com relação a alguma coisa, mas eu nunca vejo retorno disso, a gente não vê isso sendo utilizado como ferramenta de gestão, a gente não tem retorno, eu não vejo os alunos avaliando os professores sistematicamente ao final do semestre, o que é uma perda pra instituição, uma perda enorme, porque os alunos teriam que ter o direito de fazer uma avaliação da instituição, em relação aos docentes e ao processo da disciplina e tudo, eles serão professores e é importante saber como funciona [...] Nunca vi devolutiva nenhuma. Nem quando eu tava no campus [...] não tinha, nunca. Eu cheguei a ver acho que um ou dois relatórios e eu achei assim relatórios muito confusos, muito parados. (ENTREVISTA, PROFESSORA A).

[...] o que que eles podem melhorar, ela não faz esse digamos esse mapeamento, ela faz o somativo, o que que tem e o que que não tem. E pontua né, a maioria delas é assim. (ENTREVISTA, PROFESSORA B).

[...] o problema que eu acho maior aqui nosso com a CPA é que a gente raras vezes a gente tem um feedback do que foi avaliado né, [...] o feedback eu não digo nem são assim quantos marcaram esse, quantos marcaram aquele, não, é um *feedback* da própria PREN [Pró-Reitoria de Ensino] de dizer “Então vamos sentar e conversar sobre isso daqui?” Eu nunca participei de nenhum feedback desses não pra você ter uma possibilidade de construir a coisa melhor, a gente fica dando murro em ponta de faca às vezes, ou então a coordenação do curso senta e a gente tenta resolver ali, mas se a gente tem um instrumento institucional pra avaliar como é que o curso tá indo, por que que ele não volta pra gente resolver o que não está dando certo (ENTREVISTA, PROFESSORA C).

Se o desejável é aprender a extrair da avaliação sua natureza intrínseca, na maioria das vezes obscurecida quando é tomada com a finalidade pontual e focalizada em resultados, é preciso que a formação de professores caminhe na contramão dessa prática de modo que o nível institucional não permaneça associado a um viés burocrático, meramente como cumprimento de imposições político-normativas sem, de fato, haver preocupação com a realização de trabalhos coletivos que considerem a interpretação de significados sociais por detrás dos dados levantados e a produção de sentidos pelos sujeitos sociais que engendram o espaço educacional. Do contrário, a avaliação institucional torna-se esvaziada e sem propósitos educativos, diferente de uma “prática social voltada à produção da qualidade das instituições da emancipação social” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 42).

Destarte, as instituições e os professores formadores precisam oferecer aos estudantes em processo formativo a oportunidade de não apenas realizar discussões conceituais e análises mais substanciais sobre a avaliação institucional, mas vivenciá-la de tal forma que as experiências possam ser transformadas em possibilidades reais em sua atuação como futuro profissional na Educação Básica. Essa avaliação abarca o conhecimento do ambiente escolar em sua totalidade, englobando componentes desde a gestão, infraestrutura escolar, corpo docente e perfil socioeconômico a resultados educacionais e processo de ensino e aprendizagem, realizando uma importante mediação entre a avaliação para as aprendizagens e a avaliação em larga escala.

Tendo em vista a importância do papel dos formadores de professores na construção dos saberes sobre a avaliação e na orientação para uma prática docente com vistas não apenas à aplicação, mas também à produção de conhecimentos, que, conforme Soares (2014), leve em consideração as implicações sociais e inerentes a ela, apresento o entendimento dos professores sobre a avaliação em larga escala.

Penso que seja importante como forma de reorientação organizacional, do próprio curso, da instituição, em busca de meios capazes de proporcionar melhoramentos. (PROFESSORA A).

Eu te confesso que eu não estudei mesmo o que seria a avaliação em larga escala, eu já vi que vocês falam dessa avaliação também. Eu entendo que seja uma avaliação bem ampla, por exemplo, o Enem, o Enem seria uma avaliação em larga escala. Eu penso que é uma avaliação institucional né? Eu entendo assim, eu vejo larga escala uma avaliação ela abrange tanto geograficamente como um alto número de pessoas, digamos assim, um alto número de objetivos avaliativos, né, de instituições a serem avaliadas. (PROFESSORA B).

Estas avaliações são as do MEC? Do ENADE? ENEM? Bom...se corresponde as avaliações do MEC, dos cursos superiores, acho de valia. Sempre é bom estabelecer critérios para manter ou melhorar da qualidade os cursos superiores envolvidos [...] tenho menos contato com este tipo de avaliação, portanto não me sinto exatamente segura pra falar sobre o tema. (PROFESSORA C).

Observei que as percepções apresentadas apontam para entendimentos ora amplos, ora desprovidos de significado pedagógico e social, em razão de os próprios docentes não se sentirem seguros para falar sobre esse nível da avaliação, desvelando total desconhecimento sobre a temática. Além do mais, a entrevista realizada com esses participantes revelou que os saberes sobre a avaliação em larga escala não são valorizados e nem construídos com os estudantes em formação inicial no curso de Letras/Espanhol. Tal postura não favorece a consecução de aprendizagens da avaliação no processo formativo que sejam significativas para que os futuros professores tenham condições concretas de realizar uma leitura mais aprofundada das informações obtidas pela avaliação externa, nem produzir significados capazes de proporcionar contribuições no processo de tomada de decisões internas, o que deveria ser liderado pela própria instituição. Dessa forma, a inapropriação pelos docentes dos inúmeros relatórios gerados e das estatísticas de modo comparativo e classificatório elaboradas em decorrência de políticas neoliberais favorecem a construção da cultura de indiferença aos dados da avaliação externa, não produzindo consequências ao desenvolvimento da dinâmica institucional e, por outro lado, idolatrando as notas boas, de acordo com Sordi e Ludke (2009).

A partir dessas considerações, destaco que a exígua vivência de experiências avaliativas significativas no curso de Letras/Espanhol em relação à avaliação em larga escala pode gerar resistência e falta de apropriação conceitual pelos futuros professores de E/LE e favorecer a materialização de ações que alimentam essa cultura por bons resultados em escolas de Educação Básica. Segundo as autoras (ibid.), no processo de desenvolvimento profissional dos professores, a aprendizagem da avaliação em seus níveis constitui é essencial para oferecer a eles argumentos necessários com a finalidade de promoção de uma interlocução com os dados da realidade escolar, que não podem ser escamoteados em relatórios simplesmente. Por isso, a

riqueza da construção de saberes sobre a avaliação em larga escala no processo formativo, uma vez que na ausência deste repertório, muito provavelmente, os futuros professores se encontrarão desarmados e sem discurso para problematizar os processos externos de avaliação que invadem a escola, tendendo a receber passivamente os dados por meio de uma postura de indiferença frente aos mesmos e lesiva ao projeto pedagógico.

Em síntese, a partir de todas as problematizações aqui expostas, pude perceber que, na análise das significações sobre a avaliação educacional elaboradas pelas professoras, existem progressos quanto à concepção da avaliação e materialização de práticas avaliativas no âmbito da sala de aula, tendo como base a natureza formativa, ou seja, o foco se volta para a existência de ajustes constantes no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento do trabalho pedagógico com a finalidade de proporcionar benefícios e crescimento aos sujeitos educativos envolvidos na formação inicial de professores. Além disso, deve-se destacar que essa preocupação se revela levando em consideração o fato de se tratar de um curso de licenciatura e, nesse sentido, a intenção está em proporcionar aos estudantes oportunidades para vivenciarem experiências avaliativas significativas em oposição a uma abordagem tradicional dessa categoria.

Por outro lado, as falas das professoras formadoras chamam atenção para a regulação que existe da própria instituição de ensino no que diz respeito à alimentação de um sistema avaliativo alimentado por nota, podendo constituir, em certa medida, percalço para a realização de um trabalho docente que priorize verdadeiramente a evolução da prática pedagógica do professor e da aprendizagem do estudante do curso, pois é possível que o foco passe a ser a atribuição e obtenção de um valor numérico para validação do processo de avaliação adotado. Esse empasse demonstra que a existência de falta de clareza da concepção de avaliação no âmbito institucional e a construção de um trabalho coletivo consolidado sobre e com a avaliação pode trazer prejuízos ao processo de formação inicial de professores de E/LE para avaliar, uma vez que a tendência é de os estudantes reproduzirem experiências vivenciadas em sua trajetória de escolarização.

Em relação ao nível institucional, é possível perceber que existe compreensão da sua finalidade em proporcionar melhorias ao crescimento da instituição e ao processo de ensino e aprendizagem, envolvendo diferentes sujeitos educativos, tal como se discute na literatura nacional sobre o assunto: Dias Sobrinho (2003, 2008); Souza e Andrade (2009); Sordi e Ludke, (2009); Freitas et. al. (2013). Porém, a reclamação foi unânime acerca do modo como este nível da avaliação é desvalorizado pela própria instituição que o conduz, sendo destacado pelas professoras participantes da pesquisa que essa situação pode constituir empecilho nas vivências

dos estudantes ao tomá-lo como referência, pois, ao não terem oportunidade de experienciá-lo e observar a sua função no contexto de formação, deixam de saber como funciona e a que propósitos serve. As elocuições indicam um cumprimento meramente burocrático sem retorno das informações levantadas, passando a impressão de que o foco está em apontar “o que tem e o que não tem”, retomando a fala da Professora A.

Por fim, no que diz respeito ao nível da avaliação externa, observei a existência de um quadro crítico, pois, na tentativa de desvelar a significação das professoras sobre esse nível, o entendimento demonstrado era amplo, sem aprofundamento ou, então, com a incompreensão dessa categoria – duas participantes, por exemplo, não conseguiram conceituá-la. Tal percalço traz como consequência a ausência de abordagem acerca da avaliação em larga escala no processo formativo dos professores em formação inicial, assim como foi revelado na entrevista, além da falta de conhecimento dos estudantes sobre sua função no campo educacional.

A partir de todas as considerações aqui expostas, é também importante destacar que averigui uma ênfase maior incidindo no nível da avaliação realizada em sala de aula, com predomínio da perspectiva técnica, mais voltada para o âmbito de instrumentos e procedimentos avaliativos. Esta situação pode ser corroborada pelas falas abaixo, quando perguntei às professoras se no desenvolvimento do trabalho pedagógico das disciplinas havia o propósito de promover a articulação entre os níveis da avaliação.

Não, não tem [articulação]. Tem o que, tem a questão do conteúdo, avaliação como um componente de conteúdo da disciplina, e que isso de uma forma ou de outra entra como avaliação dentro de um dos itens do plano de ensino, mais voltada para a sala de aula. (PROFESSORA A).

Não, eu não entro nisso [articulação entre os três da avaliação] Bruna, eu entro na avaliação em sala de aula. Então infelizmente não dá tempo de entrar nisso, porque a gente – tem outros assuntos na disciplina que tomam bastante tempo. (PROFESSORA B).

O foco do componente curricular seja “atestar” que o estudante está apto a conduzir uma aula de LE sozinho e confeccionando seus próprios instrumentos avaliativos. Agora eu sempre fico achando que a avaliação da aprendizagem aqui eu não consigo ver especialmente assim ligada às outras avaliações. Eu não consigo enxergar como elas se articulam. Eu acho até que deveria. (PROFESSORA C).

Como Freitas et. al. (ibid.) advertem, a falta de interação e o desconhecimento dos três níveis da avaliação, podem dificultar a superação dos problemas atribuídos a essa categoria e, deste modo, fazer com que o professor corra o sério risco de não conseguir dar conta da complexidade que a envolve, além de reduzir a possibilidade de os processos decisórios serem construídos menos na ingenuidade e mais de forma circunstancial. Isso é preocupante, uma vez

que as incompreensões sobre a avaliação educacional podem torná-los reféns da condição de reprodutores de práticas avaliativas vivenciadas e mantenedores, mesmo que inconscientemente, do seu caráter seletivo e classificatório.

Assim sendo, em razão de os saberes avaliativos vivenciados nos processos formativos se constituírem como referências importantes na construção do saber-fazer docente, tal como pontuam Luís e Santiago (2001), é necessário que os cursos de licenciatura oportunizem aos futuros professores reflexões sobre a avaliação em seus níveis a fim de proporcionar possibilidades de ressignificação de seu campo conceitual e de suas práticas.

Na perspectiva de apreender melhor essas questões e ampliar as análises, a seguir apresento as significações que os estudantes de Práticas de Ensino II do curso investigado elaboraram sobre a avaliação para as aprendizagens, institucional e em larga escala, buscando identificar as especificidades e as compreensões manifestadas em um movimento dialético, bem como captar os limites e possibilidades de articulação dos três níveis da avaliação.

#### **3.4. As significações elaboradas pelos estudantes de Práticas de Ensino II sobre avaliação para as aprendizagens, institucional e em larga escala**

A construção deste subcapítulo<sup>50</sup> leva em consideração o processo de nuclearização das falas do segmento dos estudantes por meio da aglutinação por similaridade, complementaridade ou contraposição. A finalidade está em apreender as significações por eles elaboradas sobre a avaliação para as aprendizagens, institucional e em larga escala, assim como a articulação entre os seus três níveis, por meio de uma análise mais consistente que permita ir além do aparente, avançando do empírico para o interpretativo e, nesse processo, considerar as condições subjetivas, contextuais e históricas que influenciam suas percepções sobre a avaliação educacional, sem perder de vista a apreensão das contradições e conflitos que permeiam o objeto de estudo em sua totalidade.

Por se tratar de um número maior de sujeitos, um total de 20 estudantes, e, conseqüentemente, de um volume maior de informações às quais tive acesso, a estruturação ocorreu de forma diferente dos segmentos da coordenadora do curso e das professoras. Foram organizados núcleos a partir de cada nível da avaliação para que a análise pudesse ocorrer de

---

<sup>50</sup> Uma análise mais aprofundada entre as informações provenientes dos estudantes e da professora de Práticas de Ensino II acerca da aprendizagem da avaliação em seus três níveis acontece no capítulo seguinte quando, dentro das informações exploradas, trato da materialidade do processo avaliativo desenvolvido nesta turma, bem como se e como se articulam os saberes construídos sobre avaliação pelos estudantes com as experiências avaliativas por eles vivenciadas neste mesmo componente curricular.

forma mais consistente, detalhada e com aprofundamentos necessários para garantir riqueza e qualidade no cruzamento dos dados. Além disso, pontuo também que, considerando o fato de a avaliação realizada em sala de aula ter sido a categoria sobre a qual os estudantes falaram mais, o número de núcleos de significação, conseqüentemente, acabou sendo maior, o que justifica a numeração em “Núcleo 1”, “Núcleo 2” e “Núcleo 3”.

Após os devidos esclarecimentos a respeito de como ocorreu o processo de nuclearização do segmento dos professores em formação inicial nesta pesquisa, ressalto que para a identificação das significações por eles elaboradas acerca da avaliação em seus três níveis, embasei-me em nove questões do questionário, organizadas em abertas e fechadas, e em perguntas realizadas na entrevista, a partir das respostas contidas no instrumento metodológico anterior, que vão ao encontro desse objetivo. As perguntas usadas como referência no movimento analítico são as seguintes:

- a) Quais os procedimentos/instrumentos avaliativos mais utilizados nas disciplinas que cursou ou está cursando?
- b) Quais seriam os procedimentos que você utilizaria com mais frequência para avaliar os estudantes?
- c) A autoavaliação é um procedimento valorizado pelos seus professores durante o processo de ensino/aprendizagem?
- d) Com que frequência os comentários e observações feitos por seus professores lhe são entregues?
- e) Escreva sobre o que você compreende sobre cada um dos níveis da avaliação.
- f) Qual ou quais níveis da avaliação é/são mais enfatizado/s em seu curso?
- g) Você considera necessária para sua formação profissional a participação em atividades de avaliação institucional?

Com base nas respostas alcançadas, confrontei as informações com saberes prévios construídos sobre avaliação educacional, aglutinei os dados e, então, defini os núcleos de significação. Ressalto que se trata de um mecanismo utilizado no processo de construção de significações com vistas a revelar e objetivar a essência das percepções expressas pelos sujeitos históricos e sociais (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015). De um modo geral, as informações indicaram uma realidade concreta contraditória, conflituosa e permeada por fragilidades que provocam tensionamento na aprendizagem da avaliação educacional e tem se mostrado muito presente na organização curricular e no trabalho pedagógico de cursos de licenciatura, tal como têm mostrado pesquisas voltadas para esta temática (HOFFMANN, 1993;

LUDKE, 1995; CHAVES, 2004; MENDES, 2006; GARCIA, 2009; SORDI e LUDKE, 2009; BARBOSA, 2012; ARANTES, 2013; GONZAGA, 2016; AMBROZIO, 2017; VILLAS BOAS, 2017).

#### 3.4.1. Avaliação para as aprendizagens: Núcleo 1 – Avaliação como verificação de desempenho

Ao iniciar o processo analítico que culminou na construção deste núcleo, observei a importância de a entrevista ter sido realizada após a aplicação do questionário e de a investigação acontecer em um único curso de licenciatura de um Instituto Federal, mais especificamente uma turma, pois tive condições concretas de aprofundar os questionamentos que emergiram e, assim, alcançar as significações construídas pelos licenciandos acerca da avaliação para as aprendizagens.

Tal constatação tem como embasamento o fato de, do total das respostas dos estudantes que participaram da aplicação do questionário e das quais foram extraídos dados para a constituição deste núcleo, 31 % dos 20 licenciandos entrevistados mantiveram a mesma perspectiva na elaboração de argumentos a partir das indagações pela pesquisadora. Os outros 69% apresentaram algum tipo de alteração em suas respostas, variando da seguinte forma, em termos proporcionais: 25% responderam de modo evasivo ao questionário, mas, na entrevista, souberam explicar claramente; 25% responderam superficialmente ao questionário, porém, na entrevista, não souberam dar maiores explicações; e 19% não responderam ao questionário, entretanto, na entrevista, explicaram com propriedade.

Além disso, foi possível identificar que a avaliação para as aprendizagens se evidenciou como o nível mais valorizado pelos professores em formação inicial do curso de Letras/Espanhol, o correspondente a 89% das respostas, e a associação desta categoria à verificação de desempenho, o núcleo com maior proporção, isto é, 59% dos licenciandos acreditam que avaliar é verificar a aprendizagem e a prática de ensino do professor, assim como pode ser percebido nas falas abaixo:

Pergunta do questionário: O que você compreende em relação ao nível da avaliação para as aprendizagens?

Estudante A: a avaliação de conteúdo, do que foi ensinado e o aluno deveria ter conhecimento.

Estudante B: avaliar o que foi assimilado pelo aluno, o que o aluno conseguiu aprender.

Estudante D: método para compreender o que o indivíduo aprendeu pelas avaliações.

Estudante E: é o sistema de avaliação individual do aluno, na verificação dos seus conhecimentos. Pra mim, o objetivo é, assim, a parte que o professor avalia o aluno por meio de instrumentos, que ele comprova o resultado.

Estudante G: o que o aluno aprendeu depois de um certo período. São avaliações do conteúdo em si, que é proposto para ser passado, acho que é isso.

Estudante H: é verificar se o que o aluno aprendeu está certo ou errado. É saber se a pessoa aprendeu mesmo o conteúdo, acho que é isso, saber se ele aplicou aquilo que você que deu e espera aprender em uma aula, aí você vai, então, e dá uma prova. Eu entendo assim, quando você aplica uma prova, dali você vai descobrir se a pessoa né vai verificar como está a pessoa, o que tá certo e errado.

Estudante J: avaliações com o objetivo de verificar se a aprendizagem ocorreu.

Estudante K: verificar os conhecimentos dos alunos, se os conteúdos estão sendo transmitidos de forma eficiente.

Tais respostas apontam para uma percepção de que a avaliação se encontra limitada à sua dimensão técnica, sem se voltar para o que o estudante aprendeu. Sob este ângulo, os futuros docentes têm uma estreita aproximação com a concepção de avaliação tradicional e tecnicista, na qual lhe cabe de “passar” o conhecimento e verificar o que foi assimilado. Trata-se, segundo Nascimento (2017), de uma ação pedagógica que consiste em identificar, por meio de instrumentos avaliativos, os erros e acertos cometidos pelos discentes. Quando esta passa a ser a principal função da avaliação, o ato em si acaba se voltando para o alcance de resultados, fazendo com que o discurso formativo e democrático que sustenta essa categoria perca potência, pois os sujeitos educativos da relação e em relação no processo de ensino e aprendizagem têm desconhecimento da natureza multifacetada da avaliação. Deste modo, tende-se a valorizar os resultados obtidos pontualmente em detrimento dos processos em que se ancoram (SORDI e LUDKE, 2009).

Os trechos das elocuições dos professores em formação inicial acima destacados reforçam esse entendimento. Ao se referirem à avaliação, os estudantes entendem que se trata de um método ou sistema e utilizam esse termo de forma pluralizada, remetendo à ideia de um instrumento, mas não de um processo que serve para orientá-los em relação às suas necessidades de aprendizagem. Por mais que os fatores envolvidos nas ações educativas tornem a avaliação plural e complexa, pluralizá-la, ou utilizar o termo “avaliações”, é o mesmo que envolvê-la em um reducionismo conceitual e metodológico e atrelá-la à ideia de produto.

As falas dos estudantes, então, mostram que essa finalidade ocupa posição central nos processos de avaliação, limitando-a ao ato de comprovar resultados e identificar o que o estudante conseguiu aprender, ou seja, existe a investigação e a constatação da produção

efetivada, porém, como Anastasiou (2008) assevera, nesta situação, se o resultado fica apenas registrado e “congelado”, não é evidenciado o processo como um todo. Avaliar, ao contrário, demanda coleta, análise e síntese das informações que configuram o objeto de avaliação, seguido da tomada de posição favorável ou não a ele para que, assim, ocorra decisão de ação em busca da superação dos obstáculos apresentados no percurso do trabalho pedagógico. Trata-se, conforme a autora, de um ato que, em si, é dinâmico, processual e envolve a inclusão do estudante no processo de aprendizagem, o que não ficou evidenciado nas respostas dos licenciandos, ou seja, não foi observado que a avaliação pode favorecer a (re)organização de práticas pedagógicas da sala de aula, como um todo, e beneficiar o desenvolvimento educativo dos sujeitos, atuando, portanto, como uma categoria que realiza a mediação entre o ensino e a aprendizagem na realidade concreta escolar.

Nesse sentido, levar em consideração a autoavaliação é fundamental, uma vez que se trata de um procedimento que, quando sua natureza formativa é enfatizada, pode propiciar espaços participativos de análise e registro de aprendizagens de forma que os estudantes se sintam autores do seu trabalho, desenvolvam autonomia intelectual e sejam também avaliadores do seu próprio desempenho, tornando as ações de avaliação prazerosas. Com base nessas considerações, os efeitos formativos de práticas autoavaliativas provocam o estreitamento de laços com um trabalho pedagógico comprometido com a garantia de aprendizagem de todos, oportunizando momentos para discussão e reflexão sobre o que foi aprendido e ainda não, assim como meios que possam contribuir para que novas aprendizagens sejam alcançadas. Por conseguinte, os benefícios provenientes favorecem não somente os próprios estudantes, pois, conforme Lima, E. (2017), eles aprendem mais quando são estabelecidas relações de interação e compartilhamento de suas ideias, desenvolvendo-se, assim, individual e coletivamente, mas, também, se estendem aos professores formadores que fazem uso das informações levantadas junto aos licenciandos para reorganizar o trabalho pedagógico.

Entretando, partindo do princípio de que as experiências avaliativas que ocorrem em espaços formativos levam à construção de saberes sobre esta categoria e tornam os licenciandos capazes de utilizá-los em seu contexto de atuação futura, advogo a necessidade de eles vivenciarem a autoavaliação ao ponto de terem condições reais de considerá-la como possibilidade em seu futuro exercício profissional. Este procedimento pode contribuir para a prática de se autoperceberem como sujeitos históricos e sociais, que se constituem e são constituídos pelas relações dialéticas construídas com outros seres em um movimento contínuo de busca por uma visão totalizante da realidade concreta, permitindo-lhes compreender suas limitações, superá-las e, desta forma, atuar sobre ela com vistas a transformações sociais e

educacionais. Para isso, os professores em formação inicial devem vivenciar práticas que proporcionam a superação de relações autoritárias, nas quais cabe somente ao formador a condução de todo o processo avaliativo.

Com base nessas considerações, ao indagar os estudantes sobre o uso da autoavaliação no processo de ensino e aprendizagem pelos professores do curso, 20% dos estudantes afirmaram que se trata de um procedimento avaliativo utilizado, enquanto que 80% disseram que não ocorre seu uso, assim como demonstrado abaixo:

**Quadro 10** – Respostas sobre o Uso da Autoavaliação no Processo Formativo

<i>A autoavaliação é um procedimento valorizado por seus professores durante o processo de ensino e aprendizagem? Por quê?</i>	
Sim	<p>“Uma professora utiliza muito, pois acredita que é uma das melhores ferramentas para atestar se o aluno atingiu aos objetivos ao longo do semestre”. (Estudante A)</p> <p>“O aluno expressa sua visão dos conteúdos abordados”. (Estudante H)</p> <p>“Ajuda o estudante a expressar sua opinião”. (Estudante L)</p>
Não	<p>“Nem sempre o ponto de vista dos estudantes é coerente com o dos professores”. (Estudante B)</p> <p>“Não porque o aluno tende a mentir sobre seu real conhecimento”. (Estudante G)</p> <p>“O professor normalmente não valoriza este modelo porque o aluno pode mentir, sei lá, não falar a verdade com receio de ser prejudicado de alguma forma”. (Estudante I)</p> <p>“Pela falta de integridade de alguns discentes. Também acho que, como muitos não se sentem livres pra falar, acabam omitindo o que gostariam de falar na realidade”. (Estudante J)</p>

Fonte: elaboração da própria autora.

A partir das respostas dos estudantes, observa-se que, no geral, como sujeitos educativos e partícipes de todo o processo, sentem que são desvalorizados em momentos de autoavaliação por apresentarem uma visão contrária à do professor, o que muitas vezes os leva a mentir sobre a real situação de sua aprendizagem com receio de represálias e de obterem uma nota baixa. Assim, esse procedimento avaliativo acaba não sendo utilizado por estar vinculado à possibilidade de interferências subjetivas dos avaliadores e avaliados, o que, dentro de uma visão histórica, culmina em certa depreciação e falta de credibilidade das informações que oferece pela ausência de seriedade e exigência na avaliação das aprendizagens. Tal concepção pode ser entendida como reflexo de uma cultura avaliativa com base positivista, fortemente enraizada no uso de instrumentos avaliativos e voltada para o alcance de resultados.

Ademais, essa situação mostra que a ausência de compreensão sobre o sentido emancipatório da autoavaliação, incorrendo em seu não uso no processo formativo, prejudicou, por conseguinte, a possibilidade da sua adoção de forma ética e consequente, revelando, em certa medida, falta de liberdade de expressão e construção de uma relação entre professor e estudante baseada no respeito e na confiança. Sentirem-se livres para se pronunciarem quanto ao ensino e à aprendizagem e terem suas falas e pensamentos acolhidos são percepções importantes para a constituição profissional.

Estas considerações foram corroboradas quando realizei entrevistas para aprofundamento sobre o uso da autoavaliação no processo formativo de professores de E/LE.

**Pergunta:** A autoavaliação é um procedimento usado no curso de Letras/Espanhol?

Estudante F: Os professores não estão acostumados a fazer, a fazer essa autoavaliação, e, nem sempre o que você fala, por exemplo, o professor vai acatar aquilo dali, então, acaba levando pro lado pessoal e não fazendo o efeito que era pra ter, né? Quero dizer que muitos, com algum receio, acabam mentindo para não sofrer algum tipo de marcação. No geral, então existe maior preferência por provas pra evitar esse tipo de situação.

Estudante D: Não é um procedimento valorizado. Assim, na realidade tem de forma assim muito subjetiva, quando eles dão um retorno pra gente assim, por exemplo na aula de Letras do professor de Texto II, que ele fala “Não, você poderia ter melhorado nisso, poderia ter feito aquilo”, mas assim, claramente não teve uma autoavaliação. Não houve diálogo maior para diagnosticar e eu poder melhorar. Fica muito no “foi bom isso” e “foi ruim aquilo”.

Estudante J: Infelizmente, quase não é utilizado aqui. Acho que seria o fato da pessoa não ser honesta, sincera né, falar a verdade e mentir para não ser prejudicado, acho que muitas vezes falta isso. O professor vê que não é verdadeira a resposta do aluno e acaba não valorizando a autoavaliação. Envolve nota, né? Muitos ficam com receio de se dar uma nota baixa e ir mal.

Os depoimentos dos estudantes denotam que a autoavaliação não é usada com o objetivo de eles se refletirem livremente sobre o seu processo de aprendizagem para que busquem os meios de avanço. Por outro lado, observa-se que eles se sentem temerosos diante de uma oportunidade de expressarem suas ideias, pois “o professor acaba levando para o lado pessoal”. Parece haver muitos equívocos sobre a autoavaliação. Talvez os professores se sintam fragilizados diante dela. Tendo em vista o potencial deste procedimento no desenvolvimento do trabalho pedagógico e, de modo especial, na avaliação, ele precisa receber atenção especial nos cursos de formação inicial de docentes.

De acordo com Villas Boas (2013), a autoavaliação não tem como objetivo a atribuição de notas, mas o sentido de emancipação por meio de um processo contínuo de reflexão sobre a aprendizagem de tal forma que o professor ajude o estudante a perceber quais são os próximos

passos a serem tomados e, então, superar suas necessidades no decorrer das práticas pedagógicas. Portanto, esta deve ser uma atividade realizada continuamente, não em momentos específicos estabelecidos, na qual ambos os sujeitos educativos sejam reconhecidos como importantes em um processo que presume o diálogo e a interação, assim como o acesso a informações importantes para que seja realizado o redimensionamento do trabalho pedagógico.

Deve-se valorizar o que os estudantes pensam sobre a qualidade desse trabalho, sendo o ponto de partida para a realização da autoavaliação a definição do papel do professor e do estudante de modo que seja priorizada a parceria entre ambos e, então, cada um contribua com informações para retratar as aprendizagens e se reconhecerem como copartícipes, de modo a alavancar o processo em questão. Como destacado por Álvarez Méndez (2007, p. 32), “a máxima aprender a aprender pode mudar para a noção de aprender a avaliar” e, para isso, é primordial que olhares do professor e do estudante sobre o processo de ensino e aprendizagem sejam somados de modo a não tornar o processo avaliativo banalizado.

Todavia, Villas Boas (2005) revela que resultados de pesquisas têm mostrado o desprestígio da autoavaliação, juntamente com outros componentes da avaliação formativa, como objetos de discussão e vivência em cursos de licenciatura, o que pode constituir grande fragilidade na formação profissional do docente para avaliar. Essa situação ocorre, pois, uma vez que esses cursos se constituem como momentos privilegiados para aprofundamento teórico, sistematização de ideias e análise da prática correspondente, a desvalorização da autoavaliação pode culminar em seu uso inconsequente e sem ética pelos futuros professores, reduzindo-a à dimensão puramente técnica, em que se supervalorizam a verificação das aprendizagens e os resultados.

Essas problematizações podem ser tomadas como ponto de partida para se considerar o tratamento dado ao uso de *feedback* pelos professores do curso como elemento integrante do processo de autoavaliação. De acordo com as respostas dos estudantes, 80% afirmaram que seu uso ocorre algumas vezes, 15%, sempre, e 5%, raramente, o que revela, de certo modo, uma prática que parece não ser efetivamente priorizada no curso para modificar as estratégias de ensino e a aprendizagem nas quais professores e estudantes estão engajados (BLACK e WILIAM, 1998, p. 7). Quando responderam ao questionário sobre como é feito o retorno pelos professores, os estudantes disseram o seguinte:

Estudante F: De forma oral depois de entregar as avaliações. Outras vezes, escrito na avaliação.

Estudante L: Por e-mail ou mensagens no celular.

Estudante J: Na entrega das provas, pesquisas e redações.

Estudante I: Anotações nas avaliações ou conversa em aula.

Estudante K: Escrito como observação nas avaliações, no rodapé de uma prova ou trabalhos.

Estudante A: Durante a aula. Reserva-se um tempo para a entrega das avaliações, notas e comentários sobre os pontos positivos e negativos.

Estes depoimentos revelam que o *feedback* recebido pelos professores em formação inicial sinaliza a existência de uma prática avaliativa estática, que envolve principalmente um movimento que parte do professor, sem transparecer, por meio das respostas destacadas, a preocupação de conferir dinamicidade ao movimento em busca de melhorias no processo de aprendizagem dos futuros professores. Os comentários aos quais eles se referem demonstram que o *feedback* limita-se ao registro escrito ou a conversas em um determinado espaço de tempo, sem que, necessariamente, seja valorizado como integrante da avaliação e tampouco seguido de intervenções pedagógicas a fim de alimentar um trabalho docente que garanta a aprendizagem de todos.

Ao contrário, o *feedback*, imprescindível no processo formativo, é compreendido equivocadamente. De acordo com Black e William (ibid.), trata-se de um elemento-chave na realização da avaliação formativa com a finalidade de reorganizar o trabalho pedagógico a partir de informações provenientes de todas as atividades desenvolvidas por professores e estudantes. Por isso, quando são apenas registrados ou simplesmente apresentados sem que haja, prioritariamente, compromisso com a aprendizagem do estudante, os dados obtidos tornam-se inúteis para a realização de um *feedback* efetivo, ou seja, não se pode relativizar seu papel “que, por si só, não garante o desenvolvimento das aprendizagens” (FERNANDES, 2008, p. 354).

Práticas educativas que primam pela construção de relações dialogadas permitem que o *feedback* aconteça continuamente e beneficie a todos os envolvidos, além de ampliar as possibilidades de que processos de autoavaliação se desenvolvam numa perspectiva formativa. Assim sendo, tal como revelam as falas dos estudantes ao tratarem de como ele acontece, é preocupante observar que este importante componente da avaliação não tem sido usado adequadamente no contexto de formação de professores. A falta de compreensão do seu potencial no ensino e aprendizagem pode levar futuros professores a compreenderem que *feedback* é sinônimo de elaboração de comentários sobre uma atividade avaliativa em um momento pontual. Neste caso, conforme Bookhart (2017), não existe processo de aprendizagem contínuo. *Feedback* formativo, segundo a autora, envolve a construção de comentários,

seguidos de novas oportunidades de realização das atividades de modo a estimular os estudantes em direção ao que devem aprender. Quando ocorre sob esta perspectiva, eles recebem as informações necessárias de tal forma que entendem em que situação sua aprendizagem se encontra e o que devem fazer para progredir, e, uma vez que estão cientes sobre que fazer e porquê, a maioria dos estudantes desenvolve o sentimento de que tem controle sobre seu próprio aprendizado.

Todavia, essa não parece ser a realidade de práticas avaliativas em cursos de formação de professores. Assim como Villas Boas (2013) assinala, a avaliação realizada em sala de aula em cursos de Educação Superior tem se efetivado por meio de instrumentos avaliativos e registro de resultados, que, posteriormente, são devolvidos aos estudantes com representação numérica ou comentários orais, sem haver, necessariamente, um movimento em direção a mudanças no processo de ensino e aprendizagem e no trabalho pedagógico de sala de aula, ou seja, novamente a prática de verificação das aprendizagens acaba sendo supervalorizada.

Tendo em vista que as respostas ao questionário, acima destacadas, não apresentam uma descrição minuciosa dos comentários realizados pelos professores do curso de Letras/Espanhol e a fim de ter acesso a maiores detalhes sobre a percepção dos estudantes acerca de como acontece esse retorno e qual sua importância, fiz uso da entrevista para aprofundar melhor esse assunto. Por meio das informações levantadas, identifiquei que ou eles se encerraram em si mesmos e se voltam para a mera comunicação do desempenho, ou então, são seguidos de novas oportunidades para os estudantes refazerem as atividades, porém com foco maior direcionado para a melhoria da nota, não no desenvolvimento da aprendizagem como um todo.

**Pergunta:** Qual a importância do *feedback* para o processo de ensino e aprendizagem?

Estudante F: O *feedback* é interessante, mas acho que depende também da forma com que o professor vai passar assim, a forma que ele vai passar sobre o retorno das avaliações. Porque se o professor chega e fala assim, porque já aconteceu né, o professor chegar e falar assim “Ah, vocês foram horríveis e não sei o que”, essas coisas, isso acaba desestimulando você, então assim, você fica sem esperar muita coisa assim. A gente muitas vezes acaba nem tendo a oportunidade de aprender com o que errou porque o foco parece mesmo apontar o que eu aprendi ou deixei de aprender. Só isso aí.

Estudante H: Eu já tive problemas esse semestre exatamente em cima de comentários pesados, eu fiz uma crônica e apresentei pra professora, aí a professora simplesmente falou assim, que eu não tinha imaginação, que eu não tinha desenvolvido, que eu não era, como que é? Que eu era uma mulher mas tinha espírito de criança mimada. Essas foram as palavras da professora, espírito de criança mimada, e aquilo me frustrou, porque eu gosto de escrever, então eu queria que ela me incentivasse a escrever mais, não que tivesse feito mal.

Estudante K: É importante o retorno sim porque tem tipo uma conexão, né, professor e aluno que facilita o aprendizado. Uma conexão de interesses né, porque um quer saber a nota e o outro quer avisar sobre a situação do aluno né? Em alguns casos, eles até dão chances de refazer, mas são poucos. Aí, a gente pode melhorar a nota.

Estudante E: Acho legal o *feedback* porque de uma certa forma, aí por exemplo, se eu entrego, eu entreguei um né, um trabalho, aí o professor fala “faltou isso, faltou aquilo né, eu não te dei 1 porque ficou faltando alguma coisa” né? Já tive a experiência de refazer uma prova e eu achei importante né, porque a gente tem procurado recuperar a nota né?

Ao mesmo tempo em que as falas dos estudantes revelam entendimento superficial de que os *feedbacks* estão além de apontamentos sobre o que está certo e errado, também mostram a relação estabelecida entre sua realização e a melhoria e recuperação da nota. De acordo com Villas Boas (2017), o *feedback* tem como objetivo principal o compromisso com a aprendizagem de modo a eliminar a distância entre os níveis de desempenho atual e o de referência, não com as notas. Todavia, para que sejam verdadeiramente realizados, é preciso que os estudantes tenham a oportunidade de participar do processo de formulação dos objetivos de aprendizagem no contexto do trabalho pedagógico, caso contrário a avaliação não incluirá o desenvolvimento de intervenções pedagógicas para que sejam eliminadas as fragilidades encontradas.

Essa situação pode impedir que ocorra o processo de transição do *feedback* para o automonitoramento, que não acontece automaticamente, a partir dos objetivos do trabalho pedagógico estabelecidos. O desenvolvimento da capacidade de avaliar o próprio trabalho deve fazer parte das aprendizagens construídas e das práticas vivenciadas em contextos de formação dos professores, pois, de acordo com Bookhart (ibid.), para que o *feedback* formativo ocorra de forma eficiente, é necessário que ele seja praticado. Assim, os futuros professores apresentam condições concretas de usá-lo em favor do seu trabalho pedagógico e das aprendizagens dos seus estudantes de escolas de Educação Básica, assim como levá-los a aprender a se automonitorarem também no processo educativo. Deste modo, são construídas possibilidades reais de refletir sobre mudanças acerca da formação docente na sociedade capitalista em que relações de subordinação são construídas, cabendo aos submissos apenas aceitar o que lhes é apresentado, sem ter a oportunidade de participação do processo de tomada de decisões.

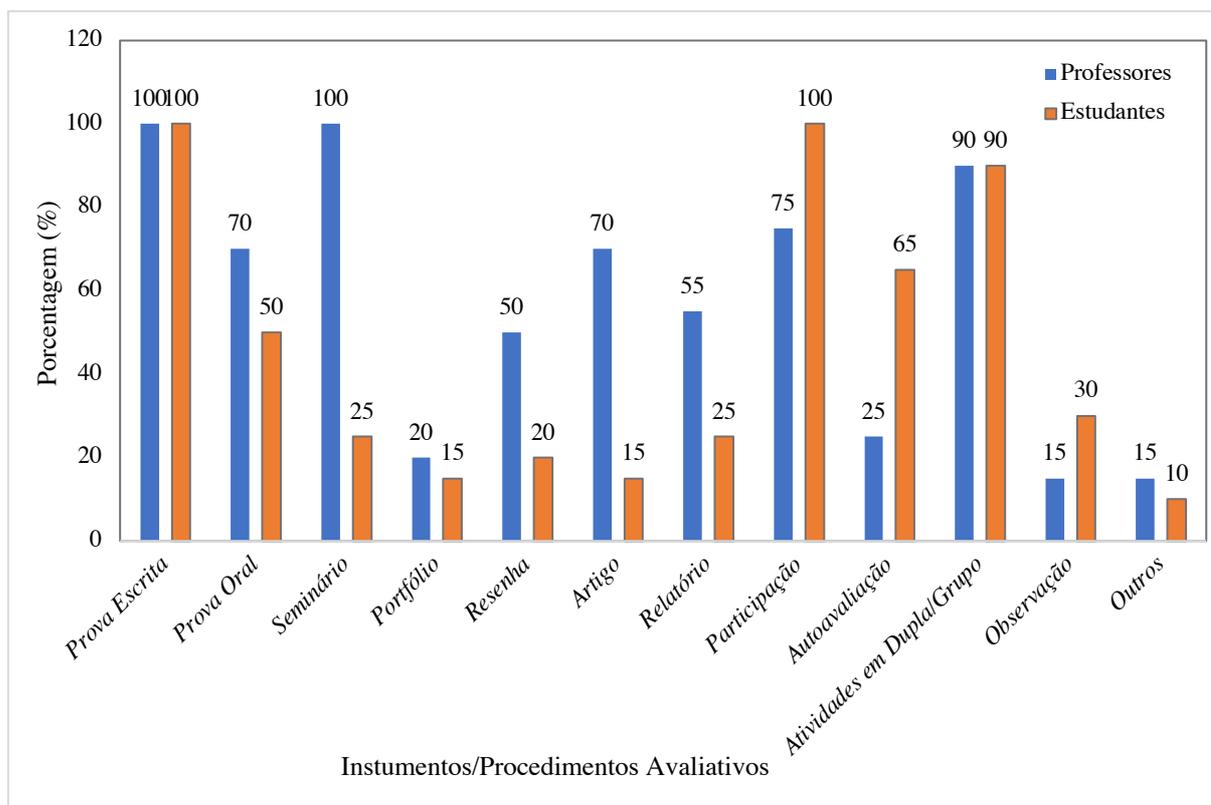
Portanto, a partir deste entendimento, pode-se depreender que práticas avaliativas que sigam por outro caminho em espaços formativos, buscando compreender o processo de avaliação como meio capaz de favorecer a formação crítica e emancipatória dos sujeitos educativos, e que estejam verdadeiramente preocupadas em formar um profissional comprometido com as aprendizagens de todos, demandam a necessária preocupação com os estudos sobre avaliação e a vivência de experiências avaliativas formativas. Caso contrário, muito provavelmente será mantida a concretização de práticas de avaliação cuja finalidade se volta para a verificação das aprendizagens.

Em síntese, é possível afirmar que a significação elaborada pelos estudantes de que a avaliação para as aprendizagens está associada à verificação de desempenho revela a existência de uma conexão delicada entre o engajamento desses sujeitos e as vivências no espaço formativo com as percepções construídas sobre a temática, uma vez que as práticas avaliativas com as quais conviveram até o segundo semestre<sup>51</sup> apresentam certa tendência em valorizar o ato de verificar a aprendizagem do estudante, sendo a prova o instrumento avaliativo mais utilizado. Esta constatação pode ser observada com base no gráfico abaixo, elaborado com base em informações levantadas na análise do questionário.

---

<sup>51</sup> A fim de esclarecer, pela primeira vez no curso, os estudantes de Práticas de Ensino II tiveram contato com uma disciplina cuja ementa traz a avaliação como conteúdo e, portanto, passaram a ter acesso a discussões e reflexões aprofundadas e direcionadas sobre a temática

**Gráfico 3** – Distribuição de instrumentos/procedimentos avaliativos utilizados por formadores e futuros professores<sup>52</sup>



Fonte: Elaboração da própria autora.

Dentre os instrumentos e procedimentos avaliativos elencados, a prova ocupou posição de destaque como o mais valorizado: 100% dos estudantes disseram que os professores do curso a utilizam, e todos eles também afirmaram que a utilizarão em seu futuro exercício profissional. Essa situação revela o que pode ser um reflexo da cultura avaliativa hegemônica, dentro da qual a prova acaba sendo supervalorizada por representar a possibilidade de cobrar o conteúdo e verificar o aprendizado com maior exigência, além de ser uma forma de preparar e treinar o estudante para as exigências da vida social (MENDES, *ibid.*). Historicamente, este instrumento, no processo avaliativo ao longo da história da educação, tem se mostrado como o mais eficaz para avaliar, por ser sua correção mais objetiva, principalmente quando se trata de questões fechadas, sendo menos trabalhoso do que o uso de qualquer outro procedimento de avaliação, além de o retorno ao estudante não demandar maiores detalhamentos e, assim, acabar respondendo de forma mais imediata às exigências burocráticas escolares e universitárias

<sup>52</sup> Ao longo da análise dos outros núcleos de significação do segmento dos estudantes, os instrumentos e procedimentos avaliativos serão analisados de forma mais aprofundada.

(SOARES, 2014). Deste modo, assim como a autora explicita, o estudante, herdeiro dessas compreensões, incorpora as experiências vivenciadas em suas práticas pedagógicas.

Deve-se destacar que, tendo em vista a tradição das provas nos processos avaliativos e o entendimento do estudante de que a avaliação realizada em sala de aula esteja vinculada à verificação de aprendizagens, é importante que se questione a capacidade e eficiência da prova como instrumento avaliativo. Assim como assevera Mendes (ibid., p.15), “sua eficiência no sentido de garantir saber/conhecimento sólido e objetividade não é assim tão certa”, pois, se assim fosse, os problemas de aprendizagem não seriam tão grandes e graves tendo em vista a comprovação do seu uso excessivo como forma de garantia de excelência para “medir” as aprendizagens.

Conforme a autora, alterar a forma, o conteúdo e acrescento repensar a intenção ao se usar a prova, pode significar uma forma de conceber a avaliação que esteja além de uma dimensão técnica e instrumental. Não é possível formar professores para a prática da avaliação formativa sem que sejam discutidos os limites dos instrumentos avaliativos. Portanto, é emergencial que os próprios formadores, bem como o curso como um todo, engajem-se em um movimento de revisão e ressignificação de práticas avaliativas materializadas em sala de aula que estejam reduzidas à mera verificação das aprendizagens.

Hadji (2001) assevera que o problema em si não está na prova, mas na intenção do seu uso. Villas Boas (2012) pontua que não se deve descartar a prova. O que não se pode é tê-la como o único procedimento. Ela pode inserir-se na avaliação formativa, desde que atenda às suas exigências.

Outro ponto a ser destacado com relação ao Gráfico 4 diz respeito à autoavaliação. Chamou-me a atenção o fato de, apesar de não ser valorizada no processo avaliativo pelos professores, ela foi citada como procedimento de avaliação por 13 estudantes, o equivalente a 65% destes participantes. Tal constatação foi surpreendente, pois, embora sua utilização demonstre ser equivocada pelos professores do curso de Letras/Espanhol e os licenciandos não apresentarem entendimento amplo sobre a autoavaliação e seus benefícios, sua eleição é considerável, o que evidencia a categoria da contradição como elemento determinante no processo de apreensão da realidade concreta. Em razão de suas vivências com a avaliação no espaço formativo, os futuros professores podem ter a ideia do tipo de prática avaliativa que não desejam reproduzir no contexto educacional, entretanto falta-lhes maior fundamentação e oportunidade para a construção de saberes significativos que não limitam a compreensão da totalidade de suas experiências e do meio social e histórico, tendo como referência a avaliação. Para isso, é importante valorizar as relações vivenciadas pelo professor em formação, ou seja,

a máxima existente de aprender a aprender deve incluir as noções de aprender a avaliar e, acrescento também, avaliar para aprender.

A desconsideração de um papel mais ativo dos estudantes no processo de discussão e tomada de decisão a partir de informações provenientes de procedimentos e instrumentos avaliativos que redefinem o rumo do desenvolvimento do trabalho pedagógico, assim como observei nesta pesquisa, ao identificar que a autoavaliação não é uma prática valorizada, pode contribuir para a perpetuação da naturalização de uma cultura de avaliação como poder do professor e submissão do aluno (SOARES, *ibid.*). Além disso, é possível também haver o reforço do entendimento da maioria dos estudantes pesquisados de que avaliar é verificar as aprendizagens, principalmente por meio de provas, e de que esta categoria é mais compreendida como sinônimo de instrumento avaliativo do que como um processo complexo maior.

Assim como pontua a autora, ao se submeterem a esse tipo de avaliação, os estudantes deixam de se formar criticamente e passam a ser treinados para aceitar o controle e resultados como naturais, e também as divisões sociais na sociedade em que se encontram inseridos. De acordo Freitas (2009), tal lógica é reforçada ao levar em consideração que as funções da educação na sociedade capitalista compreendem, especificamente, a subordinação dos estudantes e legitimação da distribuição desigual do sucesso e fracasso dos sujeitos educativos sob o argumento da meritocracia e o discurso da responsabilização pelo resultado alcançado.

Nessa mesma direção, os professores em formação inicial, desprovidos de senso crítico, acabam contribuindo para a perpetuação de uma sociedade excludente, em que o mais importante não é a construção de aprendizagens, mas a corrida por resultados impulsionada pela lógica da mensuração. Tal como alerta Vianna (1990), a qualidade da educação não se limita à verificação da aprendizagem, está além disso, tendo em vista que o desempenho dos estudantes é mais bem compreendido quando são levantadas informações acerca do tipo de ensino que recebem, a escola em que estudam, no caso desta pesquisa, o processo formativo no qual estão inseridos e o contexto sociocultural do qual se originam.

#### 3.4.2 Avaliação para as aprendizagens: Núcleo 2 – Avaliação associada à quantificação

A compreensão de que a avaliação é uma expressão sistemática dos objetivos da escola capitalista revela a internalização de um processo de exclusão social por meio de práticas classificatórias e seletivas (FREITAS, 1995). Em uma análise mais aprofundada, o autor explica que, no contexto educacional, a avaliação está fortemente vinculada à forma de organização da sociedade capitalista, que camufla traços de desigualdades a partir de jogos de interesses

ideológicos e de poder nos quais o excluir e o subordinar acabam sendo as funções predominantes nas instituições educacionais. Portanto, o campo da avaliação e o processo de ensino e aprendizagem encontram-se sustentados por pilares da eliminação e manutenção das diferenças sociais e educacionais, que produzem e legitimam hierarquias dentro da própria escola, entre os que sabem e aqueles que não sabem, os que são aprovados e os reprovados ao longo da trajetória escolar.

Na sociedade contemporânea, a avaliação tem se manifestado como um mecanismo para a garantia do cumprimento dos objetivos escolares da sociedade capitalista, ou seja, há uma subversão da sua função social de educar e garantir aprendizagens para verificar, mensurar, excluir, hierarquizar os conhecimentos e as pessoas no processo pedagógico, sendo esta a concretização do seu propósito sob a ótica do capital. Na ausência de atribuição de significados sociais, políticos e pedagógicos aos seus resultados, a avaliação educacional oculta os reais interesses do capital e volta-se mais para a classificação do que para a melhoria dos processos de aprendizagem e, por conseguinte, da educação, o que leva a assegurar o conformismo de que sua finalidade seja atribuição de nota e a aprovação como a motivação maior do estudante.

Ao levar em consideração a resposta dos licenciandos sobre o que entendem sobre a avaliação para as aprendizagens, foi possível observar um discurso sustentado ainda pela ideia de que avaliar envolve medida de conhecimento, subentendendo a atribuição de valores numéricos, não, necessariamente, um processo comprometido com o desenvolvimento de aprendizagens.

Avaliação feita para medir sua aprendizagem e ter uma nota. (ESTUDANTE M)

Quantificador dos conhecimentos apresentados durante as aulas. A quantidade de conhecimento hoje pra uma pessoa você pode definir como pequena, como grande. É uma forma de demonstração do tanto que sabe e o que ainda não. (ESTUDANTE N)

Mede o nível de absorção do conteúdo da disciplina referida. (ESTUDANTE Q)

Curiosamente, nenhuma das falas revela percepção que considera uma análise macrossocial da avaliação, ou seja, dentro da sua dimensão política, sociológica, ideológica, limitando-a à pedagógica que, por sua vez, encontra-se reduzida a uma prática de mensuração de conhecimentos e limitada à dimensão técnica. De acordo Anastasiou (2008), medir é descrever quantitativamente fatos da realidade por meio de números conforme regras, características ou padrões já preestabelecidos. Todavia, a medida não pode ser confundida com a avaliação. Medir proporciona acesso a um dado, mas não é o mesmo que avaliar, que significa

pensar sobre informações com vistas ao futuro e implica um processo interno de reflexão contínua (HADJI, 2001; FREITAS et. al., 2013).

Hadji (ibid., p. 33) produz severas críticas a respeito da associação da avaliação à medida. Para o autor, é inútil insistir em torná-la tão objetiva quanto uma medida, questionando o que se quer “medir: uma aptidão? Uma competência? Uma capacidade? Mas podem esses fatores ser medidos?” O problema do objeto medido no contexto pedagógico, neste caso, considerando o conhecimento, refere-se ao fato de que a nota atribuída revela mensagens, que são tradicionalmente valorizadas pela sociedade, pois mostram quem são os sujeitos educativos mais competentes, com maiores aptidões e condições de prosseguirem seus estudos e de se inserirem na lógica da competitividade no mercado capitalista. Todavia, cumpre destacar que a objetividade atrelada à ideia de maior confiabilidade que perpassa todo esse processo de atribuição de valores numéricos é apenas ilusória, tendo em vista que a escolha dos objetivos a serem avaliados, assim como a definição dos critérios jamais são neutras. Ela expressa e está sujeita a preferências individuais e/ou sociais.

Portanto, conclui o autor, quer se trate de avaliação com intenção certificativa, classificatória, sustentada pela prática de quantificação do conteúdo aprendido, ou formativa entra em cena a intencionalidade de quem avalia e, nesse sentido, deve-se ponderar também que está em jogo a conservação da nostalgia dos professores no que diz respeito à medida. Tal situação corrobora a dificuldade de a maioria deles abandonar a ideia de que a avaliação justa e equitativa resulte, necessariamente, em medidas quantitativas (WEISS, 1994). Isso acontece, pois, ao longo da trajetória histórica no campo da avaliação, esta categoria foi demasiadamente associada à medida, classificações e ideia de contabilização de conhecimentos e lacunas; uma compreensão que ainda se encontra solidamente enraizada na mente de formadores e professores em formação inicial, tendo como referência os espaços formativos.

Estudos sobre a avaliação educacional em cursos de licenciatura confirmam a constatação acima. Chaves (2003), por exemplo, ao investigar os princípios que norteiam a prática pedagógica e o processo avaliativo de professores universitários, identificou que, nos cursos de licenciatura, os processos avaliativos se sustentam na lógica tradicional ou conservadora, predominando a relevância do resultado obtido sobre o processo de aprendizagem. Por sua vez, Mendes (2006) observou que uma parte dos estudantes compreende que a avaliação serve para medir, classificar, aprovar ou reprovar, além de medir o trabalho do professor e ser um “mal necessário”, ou seja, no exercício docente, sabem que farão uso da medida para avaliar seus estudantes, mesmo sabendo que existem consequências negativas.

No mesmo sentido das problematizações apresentadas, Soares (2014) apontou que uma parte dos estudantes de sua pesquisa compreende a avaliação como medida, sendo esta, inclusive, uma das categorias constituintes da sua pesquisa. Além disso, a autora, ao analisar os relatos dos professores, detectou que há um entendimento de que procedimentos e instrumentos avaliativos são equivalentes, o que pode ocorrer em razão da compreensão de que avaliar é o mesmo que medir e julgar. No estudo investigativo de Gonzaga (2016), realizado no contexto de um Instituto Federal, também foi observado, por meio da fala de uma parte dos professores atuantes no curso de Matemática, que a avaliação é a medida da capacidade de assimilação do estudante baseado em um instrumento avaliativo, no caso, a prova, o que leva à preocupação excessiva com a nota no processo pedagógico, tal como constatou Ambrózio (2017). De acordo com a autora, muitos dos conceitos que deveriam ter sido compreendidos pelos discentes acabam sendo decorados, pois o foco está voltado em tirar boa nota, sem, necessariamente, valorizar a qualidade da aprendizagem.

Nesta investigação, os achados não foram por um caminho diferente. Alguns estudantes, apesar de terem apresentado respostas ao questionário que se diluíram em discursos evasivos sobre o que é avaliação para as aprendizagens, como, por exemplo: “De que forma e quais aplicar” (ESTUDANTE O) e “Referente ao conteúdo disponibilizado” (ESTUDANTE P), em entrevista deixaram claro que avaliar está associado à lógica da quantificação, isto é, da medida do conhecimento transmitido pelo professor e retido pelo estudante, que se reflete na nota.

Acho que eu pulei alguma coisa. É o objetivo do lado do professor pra ele saber o quanto, quais conteúdos e o quanto cada aluno conseguiu aprender, né, agora do seu lado a avaliação força você aprender a estudar pra poder tirar uma boa nota. (ESTUDANTE O)

Na verdade, talvez o termo tenha sido mal colocado, mas basicamente é o material que o professor disponibiliza, o conteúdo que ele realmente passou e ele tem que de alguma forma mensurar por meio da nota se aquilo foi aprendido pelo aluno (ESTUDANTE P)

Pode-se depreender que a avaliação não é compreendida como um meio de interação, troca, negociação entre um avaliador e um avaliado em relação a um objeto particular e em um ambiente social dado (WEISS, *ibid.*). Ao contrário, tais informações demonstram que o professor ocupa posição central no processo avaliativo, sendo ele quem regula e controla todo o processo e o estudante quem desempenha meramente o papel de aprender e apresentar resultado. Essa situação retrata, em certa medida, a “Educação Bancária”, de Freire (2014), em

que o professor transmite o conhecimento e é considerado quem supostamente sabe tudo, e o estudante como quem, em uma posição mais passiva, tem o conteúdo depositado em sua cabeça. Tal como reitera a fala da Estudante Q, avaliar é “você realmente testar o que você consegue reproduzir daquilo que você absorveu”.

Para Dalben (2006), a ideia de uma avaliação como processo de medida do desempenho, normalmente dentro de uma perspectiva essencialmente técnica, reflete a construção de práticas pedagógicas com foco voltado para a transmissão do saber. Segundo a autora, com base nessas considerações, a avaliação formal tem como finalidade funcionar como um mecanismo que controla a permanência ou não do estudante na instituição de educação, legitimando processos de diferenciação, hierarquização e controle social no contexto escolar.

Nesta pesquisa, por meio da entrevista que foi realizada com os estudantes, constatei que alguns, apesar de atrelarem a avaliação à ideia de medida, ressaltando sua função como mecanismo quantificador, contraditoriamente, também acreditam que o foco não esteja em um ensino puramente conteudista, mas que se volta para o desenvolvimento do conhecimento, da formação do sujeito educativo.

Avaliação é você quantificar o que o aluno aprendeu, mas sem uma preocupação básica somente com o conteúdo. Tem que considerar a formação da pessoa, a salvação desse conhecimento em algo muito maior que vai beneficiar a pessoa, como percebi nas aulas das Professoras A e B. (ESTUDANTE N)

É o jeito de você conseguir ver, pontuar direitinho. A forma como somos avaliados trazem subsídios para a forma como avaliamos nossos alunos. Mas também não é só realmente como avaliação, como um método de pontuar. Acho que quando tem alguma dificuldade e tá precisando sentar e entender melhor, eu acho que seria isso, rever todo processo. A gente tem visto isso muito na aula da Professora A. (ESTUDANTE M)

Tais respostas dos estudantes de licenciatura foram de grande valia para perceber a possível conexão e significado que se estabelecem entre avaliação e formação de professores a partir de experiências avaliativas vivenciadas em espaços formativos. Assim como Fernandes e Freitas (2007) asseveram, nossas concepções, sentidos e ações constituem nossas crenças e formam nossa cultura, ou seja, expressam um “certo modo” de ver o mundo, reflexo de nossas práticas vividas. Nesse sentido, os ensinamentos de Vygostsky (2001) explicam que o homem se forma na e pela linguagem, isto é, na interação com outros sujeitos por meio da qual suas formas de pensar são elaboradas levando em consideração a apropriação do saber social e historicamente construído na comunidade em que se encontra inserido.

Portanto, na relação mediada entre homem e mundo e, no caso desta pesquisa, entre professores e estudantes no curso de licenciatura, ocorre um processo de transformação mútua, em ambas as direções e, ao tomar como base o campo educacional e as experiências avaliativas vivenciadas pelos sujeitos que nele se inserem, aprendizagens se realizam e conhecimentos são construídos. A partir de tais considerações, é possível identificar que a maneira de atribuir sentido à avaliação educacional por professores em formação inicial do segundo período do curso de Letras/Espanhol, revela conflitos e contradições, pois, a percepção demonstrada acerca do ato de avaliar, por um lado, envolve práticas conteudistas e de mensuração e, por outro, indica que se trata de um processo que demanda reorganização de ações pedagógicas com o objetivo de trazer benefícios aos sujeitos educativos envolvidos, ou seja, apresenta, em certo modo, avanço no campo conceitual da avaliação a partir de vivências significativas com práticas avaliativas.

Nesse sentido, referendada em Cury (1986), a educação, e, mais especificamente nesta pesquisa tomando como base a avaliação, parece ser compreendida sob duas perspectivas: uma na qual é entendida como instrumento que contribui para o processo de acumulação capitalista e a permanência de sujeitos que favorecem a reprodução ampliada do capital. Portanto, sob este ponto de vista, os saberes transmitidos pela escola e praticados a partir das ações avaliativas são mediados ideológica e contraditoriamente tendo em vista as necessidades que surgem no contexto capitalista das relações sociais. Outra na qual a educação parece revelar-se como mediação, sendo capaz de se tornar instrumento valioso na execução de ações que conduzam a transformações educacionais na realidade concreta, que é histórica e social.

Outra contradição também identificada tem relação com o fato de, ao mesmo tempo em que a prática de autoavaliação, de um modo geral, acaba se reduzindo à verificação das aprendizagens e, por conseguinte, com foco no alcance de resultados no curso investigado, na elaboração da significação de que a avaliação é sinônimo de medida por um agrupamento de estudantes, é sinalizado que o procedimento avaliativo em questão não deve implicar a conferência a si mesmo de um valor numérico, assim como destacado abaixo.

Eu acho que a autoavaliação perde sentido em relação a pontuar a nota, eu acho que não é, independe de ser no âmbito acadêmico, ou no ensino regular mesmo, eu acho que não é suficiente pra poder avaliar, porque se eu to me autoavaliando eu posso simplesmente falar que eu fui super bem e no final realmente não ter aprendido nada.  
(ESTUDANTE M)

É isso, a falta de sinceridade da própria pessoa na hora que ela faz a autoavaliação, ela não consegue ser correta no que ela diz, no que ela aprendeu realmente. Vou dar um exemplo. Se eu pegar uma matéria que eu não tenho domínio e fizer uma autoavaliação como valendo uma boa nota, e eu der um 10, eu chegar na aula e falar eu mereço um 10, pô, eu estou sendo incorreto na minha resposta, porque eu sei que eu não tenho domínio naquele determinado conteúdo, eu não tenho capacidade de chegar a esse nível que seria o nível 10. Acho que se atribuir nota não é o objetivo da autoavaliação não. (ESTUDANTE N)

Quando a gente fazia espanhol né, o professor “gente, a auto avaliação de vocês hoje, vocês sejam sinceros” aí algumas colegas falavam “Ah não professor, to precisando de nota!” aí colocava lá 10, 10 e 10, e não pensava realmente o que você tinha conseguido estudar e abstrair, absorver né, do conteúdo. Aí você, sim e não né, a gente pedia pra ele uma forma de autoavaliação, eu acho que ele poderia pensar mais sem ser uma nota determinativa pra ele, só para ver o que pode ser modificado, porque eu sei que ele tende a condicionar a nota, então alguns vão colocar a mais pra aumentar, porque tá precisando de nota. (ESTUDANTE O)

Autoavaliação ao mesmo tempo que ela, que você pesa o que você conseguiu, o que você alcançou, você faz uma autocrítica sobre si, se tá sendo válido a tua dedicação, uma autocrítica mesmo, se eu tô sendo um bom ator desse contexto de classe e o que tem que melhorar, mudar. Na aula da Professora A, estou aprendendo isso, que os estudantes são a parte mais importante do processo de aprendizagem (ESTUDANTE P)

É possível identificar que, apesar de entenderem que avaliar é sinônimo de medida, alguns estudantes têm a percepção acertada sobre este procedimento, seguindo, então, por outro caminho epistemológico. Segundo Villas Boas (2013, p. 52), a autoavaliação não tem como finalidade a atribuição de notas ou quaisquer outros valores numéricos, mas, ao contrário, tem sentido emancipatório de possibilitar uma reflexão contínua sobre a aprendizagem pelos estudantes e o desenvolvimento de sua capacidade de registrar percepções. Cabe ao professor, pois, ajudá-los a identificar o próximo passo a ser seguido, incentivando a prática autoavaliativa constantemente, bem como usar as informações fornecidas para reorganizar o trabalho pedagógico, sem haver penalizações, o que parece não ser uma prática permanente entre o corpo docente, como um todo do curso investigado.

Os trechos da entrevista acima ressaltados revelam a importância das práticas avaliativas desenvolvidas ao longo do processo formativo como aprendizagem da avaliação e, no caso específico, da autoavaliação. Assim como o Estudante P destaca, a experiência significativa pela qual passou fez com que passasse a valorizar esse procedimento. Outros, ao contrário, evidenciam que, em razão de o professor exercer certo controle sobre as práticas avaliativas, ela acaba servindo à atribuição de notas e, conseqüentemente, ensinando ser esta a função da autoavaliação, condicionando os estudantes a apresentarem atitudes que se voltam para a valoração numérica. Nesse sentido, deve ser pontuado que, em certa medida, parece não haver clareza por alguns estudantes da natureza formativa da autoavaliação, havendo uma

confusão aparente entre autoavaliação e autonotação, o que torna superficial o processo avaliativo, deixando de garantir reflexões significativas e contínuas sobre as aprendizagens e desenvolver a capacidade de registrar suas percepções, o que poderia conferir sentido formativo e emancipatório à avaliação educacional.

Esses mesmos estudantes, então, apesar de associarem a avaliação à quantificação, não mostram argumentos sólidos que sustentam a percepção de que o processo de autoavaliação não deve envolver o ato de se atribuir nota e, assim, “congelar” o dinamismo das práticas avaliativas formativas. Mas, é a partir da interação entre eles e formadores do curso de Letras/Espanhol que apresentam atitudes desfavoráveis à nota tendo em vista experiências mais significativas com determinados professores que priorizam o movimento do processo de avaliação em favor das aprendizagens. Assim como um estudante explicita: “Alguns professores, quando usam a autoavaliação, têm preocupação com a nota, mas vejo que outros não pensam assim. Já tive aula com a Professora A e Professora B e o foco não era no resultado não, mas no retorno, o *feedback*, né?”

Diante dessa situação, Scaramucci (2006) lembra que a longa tradição, calcada na racionalidade técnica, enfatizando conhecimentos sem reflexão e com preocupação voltada para resultados, tem deixado uma herança prescritiva difícil da qual se desvencilhar, o que pode ser uma razão para que as práticas de autoavaliação, tal como reveladas pela Estudante O, continuem a se propagar. Assim como a estudante retrata, os professores no começo utilizam este procedimento avaliativo, porém, segundo ela, diziam: “eu sei que vocês não estão estudando porque as notas de vocês são essas, e essas que vocês colocam na autoavaliação, que vocês estão 10, não corresponde! Então, vou cortar pela metade!”. Portanto, observa-se a inexistência de compreensão da autoavaliação como aliada da avaliação formativa.

Entendo que práticas autoavaliavas devam ser um processo desenvolvido ao longo da formação, não devendo ser resumida a momentos pontuais, como formulários com dia e hora para serem preenchidos. Esta visão reforça o entendimento de que a avaliação é empregada conforme a lógica da classificação e com foco em medidas, aprovação e reprovação dos estudantes, e a autoavaliação, nesse sentido, é usada a partir de um roteiro a ser respondido por eles em momentos escolhidos pelos professores, normalmente ao final de determinado período de tempo ou atividade desenvolvida, solicitando-se que seja atribuída uma nota de modo que próprio docente os responsabilize pelos resultados de sua aprendizagem, reproduzindo, no contexto educacional, relações hegemônicas baseadas em princípios neoliberais da sociedade capitalista.

Conforme Weeden, Winter e Broadfoot (2002), a autoavaliação está mais relacionada à avaliação para<sup>53</sup> a aprendizagem do que à avaliação da aprendizagem pelo fato de a finalidade estar na busca do desenvolvimento de aprendizagens e, portanto, devendo incluir também a formulação de reflexões sobre o trabalho, pelo estudante, o que usualmente tem sido tarefa do professor. Assim sendo, valorizar o que os discentes pensam sobre a qualidade das práticas avaliativas dos formadores, no contexto de cursos de licenciatura, constitui um desafio à ordem estabelecida e à rotina pedagógica pelo fato de eles serem futuros educadores. Os autores afirmam que o ponto de partida para a adoção da autoavaliação consiste em definir o papel do professor e o do estudante, e acrescento haver clareza e precisão do que os professores dos cursos de formação docente ensinam dos licenciandos no processo autoavaliativo e qual o entendimento destes sujeitos sobre a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. O contrário também deve acontecer, ou seja, como os estudantes esperam que aconteça a participação do formador nesse processo, assim como sua concepção de qualidade do trabalho pedagógico e seu desempenho.

Afinal de contas, avaliar envolve o que está adequado e precisa ser melhorado tanto em relação às práticas educativas dos formadores, quanto ao desempenho dos futuros professores de Educação Básica, e, sob este ângulo, deve existir harmonização entre o que um espera do outro. Se isso não acontecer, a avaliação estará presa a análises compartimentadas, esquecendo-se da visão totalizante dessa categoria no contexto educacional e, no caso desta pesquisa, o espaço de formação docente, além de ser bem provável a manutenção da percepção dos estudantes de que avaliar é quantificar desempenho.

Portanto, a fim de superar obstáculos, advogo a necessidade de que aprendizagens e vivências da avaliação formativa estejam presentes em cursos de licenciatura de modo que a autoavaliação, dentre outros procedimentos e instrumentos, receba sua devida atenção no processo de construção de saberes, oferecendo, assim, meios para que todos os sujeitos educativos se autopercebam, monitorem e assumam responsabilidade diante de suas aprendizagens e se tornem capazes de cumprir seus deveres sociais (VILLAS BOAS, 2012).

### 3.4.3 Avaliação para as aprendizagens: Núcleo 3 – Avaliação como processo de aprendizagem

Dentre as significações elaboradas pelos estudantes do curso de licenciatura em Letras/Espanhol durante o processo de nuclearização deste segmento da pesquisa, identifiquei

---

<sup>53</sup> A diferença entre os termos foi explicada na nota de rodapé nº 7, do subcapítulo 1.2.

a percepção de avaliação como aprendizagem por alguns professores em formação inicial. De acordo Villas Boas (2014), visão da qual também partilho, avaliar é aprender, pois ao mesmo tempo que se avalia, também se aprende e, enquanto se aprende, também se avalia. Nesse sentido, o ato de avaliar precisa ser compreendido como um momento de parada e reflexão conjunta entre os sujeitos educativos sobre a prática vivenciada, as informações provenientes da aplicação de instrumentos e procedimentos avaliativos para, então, diante de uma postura mais crítica, reorganizar ações pedagógicas de modo mais adequado, entendendo que a avaliação pressupõe o desenvolvimento de um processo dinâmico e participativo.

Todavia, há muito tempo o modelo positivista de avaliação tem insistido em permanecer e fortalecer raízes no chão do campo educacional, isto é, como mecanismo de verificação do desempenho do estudante para aprovação ou reprovação, sem que exista, necessariamente, preocupação com a educação democrática e compromisso maior com o desenvolvimento da aprendizagem de todos. Felizmente, têm ocorrido iniciativas em direção à avaliação formativa, principalmente a disseminação de diretrizes de avaliação que apontam sua concepção, características e benefícios. Entretanto, são orientações formuladas para as escolas de Educação Básica. As universidades e as IES, de modo geral, ainda não procuram se desvencilhar da avaliação classificatória. Como esta tese se ocupa da aprendizagem da avaliação por parte de futuros docentes, analisar o que os espera e suas percepções sobre a temática é obrigação dos cursos de licenciatura.

Ao indagar os estudantes desta pesquisa sobre o seu entendimento acerca da avaliação para as aprendizagens, obtive as seguintes respostas<sup>54</sup>:

Compreende a relação ensino/aprendizagem, corresponde à análise dos objetivos propostos e à aquisição do conhecimento por parte dos alunos e também à reorganização do trabalho do professor em busca de melhorias. (ESTUDANTE R)

É realizada pelo professor em cima dos trabalhos, exercícios e outras atividades desenvolvidas ou em duplas com o foco sempre em saber se a aprendizagem realmente aconteceu. Se não ocorre, ações devem ser tomadas. (ESTUDANTE S)

Compreende uma avaliação de natureza pedagógica, realizada de forma contínua, relacionada a docente e aluno. (ESTUDANTE T)

---

<sup>54</sup> A organização do Núcleo 3 ocorreu baseada nas significações de três estudantes. Nas leituras dos textos de Aguiar e Ozella (2006; 2013) e Aguiar et al. (2015) não existe estabelecimento para um mínimo e máximo de sujeitos para que os núcleos sejam constituídos, inclusive há pesquisas em que se tem como referência apenas um único. Com relação a uma quantidade maior, a autora, em conversas via e-mail, explicou que é viável, tendo em vista que segmento ou grupo é tratado como um sujeito, o que depende também dos objetivos da pesquisa. Aguiar afirmou nesta conversa que, no caso, não se busca os sentidos de cada sujeito, mas as significações do grupo.

As falas dos estudantes revelam que, no centro das práticas avaliativas, encontram-se dois componentes importantes: a relação dialógica entre professor e o estudante e o propósito de favorecer o desenvolvimento das aprendizagens por meio do redimensionamento do trabalho pedagógico do professor, o que são algumas das características de uma avaliação com natureza formativa, indicando, indiretamente, a construção de um entendimento contrahegemônico em que o professor é considerado como autoridade em sala de aula e reproduzidor de ideologias da classe dominante e o estudante submisso as suas ações avaliativas.

Em um estudo investigativo conduzido por Bittencourt (2001)<sup>55</sup>, com a proposta de realizar pesquisa-ação, foi possível perceber que, quando a relação professor-aluno e aluno-aluno é valorizada e existe maior envolvimento entre todos, os resultados obtidos por parte dos estudantes são bastante satisfatórios, uma vez que foi observada ampliação da capacidade de aprender, diminuição da pressão sobre conseguir boas notas, a valorização do esforço, da participação e o gosto pelo conhecimento e pelo aprender. Como consequência, a aprendizagem passou a ser o centro do processo de ensino e houve, então, maior compromisso com o conhecimento.

Ampliando essa discussão, Scaramucci (2006, p. 52), ao tratar da formação do professor de línguas para avaliar, entende que a avaliação deve ser considerada, sobretudo, como meio integrador entre o processo de ensinar e aprender e, nesse sentido, fornecer subsídios desde o início, sem que seja tratada como uma etapa final independente, assim como aparece em muitos modelos de ensino e aprendizagem, por exemplo, o de Almeida Filho (1993). Pensar na avaliação desde o início de todo trabalho pedagógico é necessário na definição não somente do ponto de partida, porém, sobretudo, do de chegada e dos objetivos a serem alcançados. Assim como a autora pontua, trata-se de um mecanismo propulsor de mudanças com capacidade de exercer, potencialmente, impactos positivos no ensino, definindo, redefinindo ou reforçando objetivos e conteúdos considerados desejáveis. A seu ver, a avaliação e o ensino são indissociáveis e apresentam uma relação simbiótica, e acrescento ainda, que pode trazer benefícios à superação das necessidades educativas dos estudantes em formação a partir não apenas da identificação de lacunas e falhas com a regulação da ação pedagógica ou das aprendizagens, mas, principalmente, procurando corrigi-las.

A partir dessas considerações e com o propósito de aprofundar a compreensão sobre as percepções dos estudantes, perguntei a eles sobre a finalidade da avaliação educacional

---

<sup>55</sup> Esta pesquisadora buscou construir uma metodologia de avaliação que estivesse a serviço da aprendizagem de modo a conseguir transformá-la em processo, não somente em produto final. Para tanto, foram feitas observações de aulas de um professor do curso de Zootecnia com a finalidade de realizar a avaliação formativa.

Entendo que a avaliação para as aprendizagens deva envolver uma questão de eu mesma repensar, né, como tanto, como eu fui avaliada e quais efeitos que surtiram em mim para eu saber onde preciso melhorar. Acho que tem a ver também com a oportunidade dada pelo professor, o diálogo realizado com ele, para diagnosticar o que foi bom, o que foi ruim, né, tem como fazer um filtro melhor para mudar posturas, dele também, da metodologia de ensino que usa que funciona e não funciona legal. (ESTUDANTE R)

Eu acho que engloba *feedback*, né, que dá a eles [professores], oportunidade de mudar até mesmo a metodologia, ver o que está dando certo, o que tem que melhorar. Ah, também, assim, acredito que o aluno tem que participar disso tudo, né? É sua aprendizagem que está em jogo. (ESTUDANTE S)

O professor avalia o aluno, né, de forma pedagógica no sentido do que ele faz, né, passar os exercícios, passar os trabalhos e tudo, até mesmo em sala de aula explicando como ele pode avaliar o aluno, nesse sentido assim, ver se o aluno está aprendendo direitinho, chamar para conversar e pensar em estratégias diferentes. (ESTUDANTE T)

As falas dos estudantes colocaram em evidência aspectos importantes referentes à avaliação no contexto educacional, como: “oportunidade”, “diálogo”, “diagnosticar”, “mudar posturas”, “*feedback*”, “o que está dando certo”, “o que precisa melhorar”, “participar”, “conversar” e “estratégias diferentes”. Tais expressões transparecem uma concepção de avaliação que, de fato, esteja voltada para as aprendizagens<sup>56</sup>, uma vez que as percepções apresentadas pelos licenciandos demonstram dinamismo, movimento em direção à superação de obstáculos e em favor de contribuir para que ela realmente aconteça e, nesse processo, é fundamental a interação dialogada entre formadores e professores em formação inicial. Assim como Harlen esclarece (2006), a avaliação vista sob esta perspectiva envolve o planejamento e a tomada de decisões que afetam o ensino e a aprendizagem em um espaço de tempo curso, sendo necessária a participação de ambos os sujeitos atuando como avaliadores.

Com base nessas considerações, é possível afirmar que as elocuições destacadas apontam para uma compreensão na qual a avaliação se apresenta em consonância com sua natureza formativa, diferente de formas de avaliar que conferem prioridade à aferição de conhecimentos baseados em exames, julgamentos de erros e acertos, padrões de desempenho consagrados e impulsionados pela lógica da mensuração e seleção no campo educacional. Ao contrário, alguns estudantes de Práticas de Ensino II do curso de Letras/Espanhol compreendem a avaliação como construção para nortear práticas pedagógicas com vistas à realização da aprendizagem, ressignificação de planejamentos por meio de diagnósticos e

---

<sup>56</sup> Novamente, reitero para uma melhor compreensão da diferença entre avaliação *para* a aprendizagem e avaliação da aprendizagem, verificar nota de rodapé nº 7, do subcapítulo 1.2. desta pesquisa

autorreflexões, assim como mudança de posturas sem que para isso a avaliação seja utilizada como instrumento de poder e punição dos estudantes.

Chueri (2008) ressalta dois pressupostos que caracterizam a avaliação e vão ao encontro das considerações aqui apresentadas. O primeiro deles é que o ato de avaliar não é uma atividade neutra ou meramente técnica, mas dimensionada por um modelo teórico de mundo e educação, traduzido em prática pedagógica. O outro se refere ao fato de que a prática avaliativa dos processos de ensino e aprendizagem ocorre por meio de uma relação pedagógica entre sujeitos que envolve intencionalidade de ação, objetivada em condutas e atitudes dos envolvidos. Nesse sentido, a autora pontua que, na condição de avaliador do processo em questão, o professor atribui sentidos e significados à avaliação educacional, produzindo conhecimentos e também representações a respeito desta categoria e acerca do seu papel como avaliador, baseadas em suas concepções, vivências e conhecimentos, e complemento ainda, que influenciam na elaboração de significações sobre a temática por estudantes em formação, assim como na construção de suas próprias práticas avaliativas.

Os professores em formação inicial também mencionaram experiências avaliativas que foram tanto prazerosas, quanto o contrário, e que, de alguma forma, impactaram seu entendimento acerca da avaliação.

A autoavaliação no curso é, assim, de forma muito subjetiva, quando eles dão um retorno pra gente assim poderia ter feito assim, eu tive isso ontem, por exemplo na aula de Letras do professor de Texto II, que ele fala “Não, você poderia ter melhorado nisso, poderia ter feito aquilo”, mas assim, ficou nisso, claramente não tive um retorno efetivo, uma outra oportunidade. Além disso, tem a questão do tempo, da resposta da avaliação, inclusive eu fiz um artigo tratando sobre isso, porque muitas vezes a gente quer trabalhar onde tem interesse, mas o retorno que a gente recebe é “Ah, tá aqui seu texto, e ficou ruim, põe isso, melhora isso” e não passa né, você não tem nenhum retorno da escrita, do texto, e esse retorno, às vezes, eu acho falho, eu acho que nesse sentido esse tempo necessário de avaliação, esse prazo que se tem é bom, mas a gente teria que ter esse retorno de refazer né, eu acho que faz parte da avaliação essa questão do refazer do reavaliar, reescrever, ser colocado. Essas ações fazem parte da aprendizagem e a gente tem vivenciado isso em Práticas de Ensino II, pelo menos. É o que vou procurar fazer como professora. (ESTUDANTE R)

Tem um professor que não dá aquele *feedback* assim, e aí a gente fica naquela dúvida “e aí, será que eu fui bem? No que eu precisarei melhorar? Será que eu tô dando conta do recado?” Mas aí tem professores que não passam pra gente esse comentário. Tem outros, como a Professora A, que você está fazendo sua pesquisa, que não fazem assim. Eu lembro de um comentário dela que eu vou lembrar sempre e pegar para quando eu estiver atuando como professora. Ela disse que quando tinha 17 ou 18 anos não sei, entregou um trabalho e hoje com 52 anos ela não sabe nem como foi, né? E ela disse que deu um suor por esse trabalho e tá hoje ela não sabe o que aconteceu, como foi a avaliação. É uma angústia, né? Não quero que meus alunos passem por isso (ESTUDANTE S)

As falas dos estudantes, ao mesmo tempo que revelam capacidade para identificação de problemas no desenvolvimento do trabalho pedagógico, também mostram entendimento errôneo de autoavaliação e confusão com um de seus componentes, o *feedback*, também referido por eles como retorno por meio de comentários dos professores do curso de Letras/Espanhol. Assim como Lima, E. (2017, p. 171/172) esclarece, a autoavaliação ou autorregulação oferece oportunidade de aprendizagem com consciência e criticidade, componentes da formação emancipatória para a cidadania, e acontece à medida que o estudante se liberta da forte necessidade de receber *feedback* externos, no caso desta pesquisa, de formadores do curso de Letras/Espanhol, buscando, no lugar, o fortalecimento da autonomia e autocrítica. Nesse sentido, as práticas autoavaliativas fomentam a avaliação formativa e podem permear todos os níveis da avaliação, a saber: para as aprendizagens, institucional e em larga escala. Todavia, esse processo, normalmente, fica marginalizado em instituições de ensino que priorizam alguns instrumentos e procedimentos de avaliação, fazendo com que o ato de se autoavaliar seja negligenciado e os subsídios que podem oferecer às aprendizagens desconhecidos.

Para que a autoavaliação aconteça, de fato, podendo decorrer de um *feedback* encorajador, rico em informações capazes de auxiliar o estudante em seu processo de aprendizagem de tal forma que se sinta responsável por ela também, é importante que esse procedimento se efetue, acima de tudo, com ética, respeito mútuo e coerência, sem que o tempo seja elemento catalizador para a qualidade com que as práticas autoavaliativas são realizadas. Faz-se necessário, então, que sua materialização se dê adequadamente, não sendo banalizada e tampouco empenhada em burlar a avaliação. O autor explica que escolas, e acrescento, instituições comprometidas com a formação de professores, quando valorizam práticas classificatórias e excludentes, muito provavelmente terão dificuldade em conviver com a autoavaliação e em formar futuros profissionais para lidar com essa prática no contexto de escolas de Educação Básica, que, caso seja, verdadeiramente, concretizada, empenha-se na lógica do alcance do direito de aprendizagem de todos os sujeitos educativos.

Com base nessas considerações, as falas dos estudantes evidenciam a consecução de trabalhos pedagógicos em que a autoavaliação não ocorre efetivamente e nos quais os estudantes acabam sendo privados da oportunidade de refletirem sobre sua aprendizagem por meio de retornos oferecidos em uma relação dialogada que busque beneficiar e valorizar as inadequações que ocorreram na execução das atividades propostas. Essa situação vai de encontro ao comprometimento do PPC do curso em formar profissionais autônomos e o

desenvolvimento do pensamento social crítico, assim como a disponibilização de espaços que propiciem o desenvolvimento do pensar crítico e reflexivo.

Tal como Sordi (2001, p. 173) afirma, a avaliação espelha juízo de valor, uma dada concepção de mundo e educação, impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica, fazendo, então, dos espaços formativos um lugar fértil para que debates aprofundados e profícuos sobre a temática se concretizem, assim como a vivência de práticas avaliativas significativas sejam materializadas. No período da formação dos professores, os futuros docentes precisam aprender a avaliar, a função educativa dos instrumentos e procedimentos avaliativos, assim como conviver com experiências avaliativas significativas que não se desprendam do discurso inovador que tanto cerca a avaliação, pois assim como ensina Berbel (2001, p. 6) em relação a avaliar na Educação Superior, “há a necessidade de coerência entre o que se ensina e o que se pratica na formação de futuros professores [...]”. Assim, os saberes construídos podem contribuir para a organização e desenvolvimento de trabalho pedagógico que prime pelas aprendizagens de todos os sujeitos e uma melhor qualidade da educação oferecida.

Nesse sentido, pode-se inferir que as práticas avaliativas da Professora A, tomadas como referência, assim como os Estudantes R e S deixam subentendido, parecem favorecer o entendimento de que a avaliação presume mudanças a partir de uma relação dialogada entre formador e professores em formação inicial de modo que seja assumida em uma dimensão mais ampla e a atividade educativa não tenha como meta a atribuição de notas, mas a realização de reorganização no trabalho pedagógico com vistas a avanços nas aprendizagens.

Ademais, ao tomar como base os instrumentos e procedimentos avaliativos (a serem) utilizados por esses sujeitos no espaço de formação e em escolas de Educação Básica, constatei que os estudantes defendem a importância do seu uso diversificado para beneficiar o desenvolvimento do processo educativo, conforme o relato da Estudante S:

É preciso que a avaliação em cada disciplina, área do conhecimento, seja feita de diversas maneiras para não prejudicar o aluno. Às vezes, ele tem mais facilidade com um jeito e, se não é usado, se fica batido em um mesmo tipo, ele pode ter um resultado ruim, isso não quer dizer que ele não sabe. Ah, e também no dia, você pode não estar bem e se o professor usa uma prova ou outra atividade apenas e o peso é grande, você vai mal, e não é bem assim. Se tem que ocorrer a aprendizagem, é importante usar diferentes instrumentos.

É bem apropriado o entendimento da estudante de que a avaliação deve favorecer as aprendizagens, uma vez que, por exemplo, a aversão à exposição oral em sala de aula, por virem

à tona o medo, a insegurança, a timidez e a personalidade mais introvertida, pode levar o sujeito a não se sentir à vontade ao ser avaliado e, por conseguinte, haver prejuízos no processo avaliativo. Nesse sentido, essa categoria não pode ser limitada ao uso de um único procedimento ou instrumento, mas realizar-se diversificadamente, integrada à formação docente. Se o que se deseja é promover o estabelecimento de novas relações no contexto escolar, é preciso, primeiramente, que os futuros professores aprendam a avaliar e vivenciem a avaliação sob outra perspectiva, na qual o objetivo principal do processo educativo é contribuir para a concretização das aprendizagens, desmistificando o caráter hegemônico de práticas avaliativas preocupadas apenas com a classificação e exclusão por meio do uso de apenas um mecanismo. Nesse sentido, os cursos de licenciatura devem ser percebidos como espaços que podem contribuir para a construção de diálogo e formação de todos os sujeitos envolvidos, constituindo-se em um diferencial na inserção do futuro docente nas escolas e na construção de relações significativas com o processo de avaliação a ser desenvolvido (SOARES, 2014).

A respeito das considerações apresentadas, Fernandes et. al. (1994) ainda pondera que é preciso ficar claro que a intenção não é a construção de um instrumento avaliativo para cada estudante. A diversificação dele é não só desejável, como também possível caso a intenção realmente seja desenvolver as aprendizagens dos estudantes. Nesse mesmo sentido, Nascimento (2012) evidenciou que é essencial diversificar as formas e meios de avaliar se a finalidade está em efetivar a avaliação na concepção formativa, pois, deste modo, é possível saber como está acontecendo a evolução do estudante a partir de informações coletadas em diferentes perspectivas.

Assim sendo, ao analisar as informações do Gráfico 4, apresentado no subcapítulo 3.4.1. e sintetizado no quadro abaixo, bem como as informações obtidas por meio do questionário e entrevista, foi possível perceber a relação entre a significação de avaliação como aprendizagem por um grupo de estudantes e a preferência por diferentes formas avaliativas que, bem conduzidas, podem se alinhar à avaliação formativa.

**Quadro 11** – Distribuição de instrumentos/procedimentos avaliativos utilizados por professores e estudantes em formação

Instrumento/Procedimento avaliativo	Professor	Estudante
	Frequência com que é utilizado (resposta dos estudantes - %)	Frequência com que seria utilizado por eles (%)
Prova Escrita	100	100
Prova Oral	70	50
Seminário	100	25
Portfólio	20	15
Resenha	50	20
Artigo	70	15
Relatório	55	25
Participação	75	100
Autoavaliação	25	65
Atividades em Dupla/Grupo	90	90
Observação	15	30
Outros	15	10

Fonte: Elaboração da própria autora.

Essa diversidade de meios avaliativos apresentada, com predomínio dos que vão ao encontro de um trabalho pedagógico em que a avaliação ocorre de forma processual, pode promover a interação entre os sujeitos educativos com o acompanhamento de suas aprendizagens e sem haver um congelamento de práticas pedagógicas, ao contrário, sua flexibilização.

Entretanto, é importante ressaltar que meios avaliativos como observações e participações inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, quando desprovidos de critérios claros e bem definidos, podem se tornar mais perversos que as próprias provas formais, ao serem usadas com o propósito classificatório e excludente (FERNANDES e FREITAS, 2007). Isso acontece quando são levados em conta critérios como participação, entrega de atividades no prazo estipulado, assiduidade, envolvimento nas aulas, em lugar de se considerar os avanços das aprendizagens. Fazendo uso inconsequente e sem ética da avaliação, o professor concede ou retira pontos aleatoriamente, deixando de lado, muitas vezes, o que de fato o estudante aprendeu, aprovando aqueles com os quais tem mais afinidade e reprimindo ou sujeitando os inquietos e malqueridos à reprovação.

A participação, então, que não é um procedimento avaliativo, mas costuma ser incluída e receber pontos, passa a ser utilizada como forma de seleção com finalidade de assegurar a disciplina, dar respostas às exigências sociais e demandas burocráticas, condicionar o estudante

à entrega de atividades no prazo estipulado sem que, de fato, haja preocupação com o seu aprendizado, enfim, uma prática que visa responsabilizá-lo pelo seu próprio insucesso ou não no processo educativo; característica marcante do capitalismo na sociedade e no contexto educacional

Nesse sentido, as evidências levantadas me causam certa inquietação e preocupação, pois, os dados empíricos, possibilitados pela imersão no real, revelaram que, apesar de haver um importante passo no uso diversificado de instrumentos e procedimentos avaliativos, com o foco voltado para o favorecimento das aprendizagens a partir das falas de alguns estudantes, assim como boas intencionalidades para com o uso dos mesmos, percebi que muitos conhecimentos pertinentes à avaliação carecem de maior atenção. Ao longo do processo de análise, observei que algumas falas foram evasivas, com exemplos que não condiziam com as informações apresentadas anteriormente, em outros casos, foi detectada imprecisão conceitual, que, durante as entrevistas cederam lugar a um certo discernimento sobre a temática, tendo em vista experiências pessoais na trajetória de escolarização, assim como na centralidade que a avaliação alcançou no cenário político do Estado neoliberal. Ademais, existe o fato de que, muitas vezes, as respostas às quais tive acesso foram superficiais em razão da falta de conhecimento construído sobre a avaliação por estudantes do segundo período do curso de Letras/Espanhol que, até então, não haviam tido contato com disciplinas que tratassem do assunto especificamente. Tais averiguações são possíveis de serem afirmadas, pois reitero que, além da aplicação do questionário, foram realizadas entrevistas para chegar até a constituição das significações pelos estudantes sobre avaliação para as aprendizagens.

Outra observação a ser feita é em relação à prova escrita, eleita o instrumento avaliativo mais utilizado pelos formadores e também aquele a ser usado pelos futuros professores no seu exercício profissional. Uma das explicações para que isso tenha ocorrido é o fato de a nossa trajetória de escolarização ter sido fortemente marcada pelo uso da prova como forma principal de avaliar a aprendizagem dos estudantes, que, tradicionalmente, alimentou uma cultura de avaliar voltada para notas. Chaves (2003) explica que tanto por parte dos estudantes, quanto dos professores existe uma valorização excessiva deste instrumento porque ele representa a possibilidade de verificar a aprendizagem em “tempo real”, além de serem considerados como “mais objetivos” e, justamente por tais razões, são mais eficazes, o que explicita uma tendência ligada à pedagogia tecnicista.

Porém, assim como a própria autora destaca, a maioria dos professores pratica uma avaliação tradicional, praticamente utilizando provas escritas para verificar a retenção dos conhecimentos repassados, sem que sirva para (re)orientar o estudante, neste caso, o professor

em formação inicial, futuro avaliador em escolas de Educação Básica, com a finalidade de “situá-lo diante das exigências da disciplina e do curso e do papel que os conteúdos de cada disciplina ocupa na sua formação profissional” (ibid., p. 52).

A esse respeito, Hadji (2001), Mendes (ibid.) e Villas Boas (2013) entendem que o problema não está na prova em si, ou quaisquer outros instrumentos avaliativos, vai além de analisar o conteúdo aprendido, envolve a intenção do avaliador acerca do que será feito com as informações provenientes e se sua percepção se volta para o fato de que a avaliação precisa estar a serviço da aprendizagem, assim como alguns estudantes revelam por meio de suas falas ao tratar do assunto e com base em algumas experiências significativas isoladas de professores do curso. Abaixo, destaco algumas falas que reiteram essa questão ao perguntar aos licenciandos sobre que atitudes teriam caso observassem que seus estudantes apresentavam necessidades de aprendizagem durante a realização de suas práticas pedagógicas.

Eu acho assim que nessa situação eu tentaria fazer um diagnóstico né. Eu tentaria perceber quais são os erros que eles estão cometendo e eu tentaria resolver esses erros de alguma forma, mudando talvez a minha metodologia, né, de ensino, não sei, mudando a forma de avaliar também, poderia ser uma forma mais efetiva. Ah, eu daria oportunidades para eles refazerem também. Vejo isso em alguns professores e acho bastante relevante. (ESTUDANTE S)

Eu meio que verificaria qual - olharia qual a minha metodologia né, olharia qual metodologia eu to utilizando e tentaria modificar pra ver se o problema é a metodologia ou o problema é uma coisa relacionada a aprendizagem mesmo do aluno. Pode ser que o aluno tenha uma dificuldade né de aprendizagem, tem que ter, cada um tem que ter o seu tempo assim. Aí pode ser isso também, primeiro verificaria a metodologia. Eu perguntaria se ele queria uma nova chance para tentar refazer e buscaria outras formas para tentar ajudar o aluno a aprender o conteúdo. Acho importante variar. (ESTUDANTE T)

Tais afirmações revelam o que foi afirmado anteriormente e vão ao encontro do entendimento de Villas Boas (2013) de que a realização da avaliação formativa só se torna possível quando seu objetivo é a promoção das aprendizagens por meio do aprimoramento do trabalho pedagógico do professor. Nesse sentido, um dos elementos constituintes dessa avaliação é a existência da possibilidade de o professor realizar ajustes nas atividades que desenvolve com os estudantes. Popham (2008) explica que, para torná-la formativa, é preciso que os resultados de uma prova, por exemplo, não sejam considerados visando mudanças de abordagem em outro momento, mas, ao contrário, fazer algo diferente agora, no momento em que se sabe sobre as condições da aprendizagem do estudante e o efeito das ações pedagógicas no trabalho docente. O autor ainda enfatiza que os resultados obtidos a partir de um instrumento

avaliativo, como a prova, que é considerada tradicional, podem ser utilizados com propósitos formativos ou somativos, pois não é o uso dela que vai definir a natureza da avaliação, mas sim o que se faz com seus resultados. Caso o seu propósito seja realizar ajustes a partir de evidências oferecidas a estudantes e professores, ela, então, se encaixa no processo de avaliação formativa.

Fernandes et. al. (1994) complementam essa discussão dizendo que é preciso que o avaliador tenha cautela na utilização repetida e exclusiva de um mesmo instrumento avaliativo porque, desta forma, não é possível ver o indivíduo sob diferentes ângulos, podendo haver a indução de erros graves. Se existem estudantes com maior facilidade para evidenciar suas aprendizagens por meio de um determinado instrumento, é importante que o professor o use mas inclua outros, para que possam expressar o que aprenderam por formas diversas. Complementam: “há que saber dosar a utilização de técnicas e instrumentos de avaliação, racionalizando-os no sentido de potencializar os seus valores e [superar] as dificuldades do seu uso” (p. 4).

Ainda analisando as informações do Gráfico 4 e do Quadro 11, é possível observar que o seminário, um dos recursos avaliativos frequentemente utilizados pelos professores do curso, conforme os estudantes que preencheram ao questionário, estando presente em 100% das respostas, é, em termos proporcionais, o menos a ser usado pelos professores em formação inicial em seu futuro exercício docente. Este dado merece algumas considerações, com base nas ponderações realizadas por Fernandes et. al. (ibid.). A primeira delas é que, apesar de, em geral, os dados confirmarem a afirmação de Sordi (2009), em relação à reprodução e manutenção das práticas avaliativas vivenciadas, existem alguns casos que parecem fugir à regra, como é o do seminário. Não sendo este uma das formas avaliativas mais preferidas pelos estudantes do curso, seu uso constante por professores da disciplina pode causar inibições e bloqueios emocionais. Constatei que alguns estudantes não se sentiam à vontade quando era utilizado, resultando em desempenho insatisfatório nas apresentações, principalmente pelo nervosismo. Sentiam-se prejudicados no processo avaliativo pelo fato de as evidências sobre suas aprendizagens não revelarem realmente a situação em que se encontravam. Um dos estudantes disse: “eu até sei, mas chega na hora dá branco em tudo”.

Outro aspecto a ser pontuado, segundo Villas Boas (2017, p. 204), é que o seminário, que não é um procedimento específico de avaliação, é, antes de tudo, uma dinâmica de trabalho que, caso seja inserida adequadamente no desenvolvimento do trabalho pedagógico de uma disciplina, pode proporcionar grandes aprendizagens tanto aos professores, quanto aos estudantes. Pela fala dos licenciandos analisadas neste núcleo de significação e tal como foi constatado pela autora, esta forma de avaliação é percebida como um modo de o formador

delegar o trabalho que seria de sua responsabilidade aos professores em formação inicial, sem que exista, muitas vezes, momentos de discussão e reflexão prévias sobre a temática a ser abordada, o que acaba constituindo um fator desestimulante e de incentivo à memorização do conteúdo a ser explanado, sem que haja aprendizagem significativa no processo formativo de docentes. Assim sendo, como alguns estudantes pontuam, “tem conteúdo que eu nunca ouvi falar e tenho que apresentar seminário. Toda vez vou mal porque não tenho facilidade em decorar” (Estudante C) e “Avaliar pra mim é aprendizagem. Quando a gente faz seminário, sem aprender alguma coisa antes, o propósito vai por água abaixo porque a gente termina memorizando mesmo” (ESTUDANTE R).

Em síntese, a análise dos dados me leva a afirmar que, para sustentar o entendimento de que o propósito da avaliação está em favorecer o desenvolvimento de aprendizagens, há a necessidade emergencial de os cursos de licenciatura, como *locus* privilegiado de formação de professores, se comprometerem com o uso ético e consequente dos instrumentos e procedimentos avaliativos de modo que sejam dadas oportunidades aos futuros professores de compreenderem suas verdadeiras funções e propósitos, superando, assim, a percepção de que o problema da avaliação está na forma utilizada e passando a considerar as suas intencionalidades. Esta pode ser uma tarefa complexa, sem dúvida alguma, mas fundamental na formação de professores avaliadores comprometidos com as aprendizagens (GARCIA, 2009), principalmente levando em consideração que este nível não acontece isoladamente, mas possui interação com os outros, em larga escala e institucional, em um movimento dialético contínuo.

#### 3.2.4 Avaliação institucional: Núcleo – um caminho constituído por falas evasivas e elocuições sobre a qualidade institucional e do ensino

Nas palavras de Freitas et. al. (2013), pensar a avaliação institucional (AI) é um processo que envolve a negociação de patamares adequados de aprimoramento, tendo como ponto de partida a identificação, análise e reflexão sobre os problemas concretos vivenciados pelo contexto educacional. Trata-se de uma avaliação interna, realizada sob controle e responsabilidade das instituições de ensino, como um todo, com a finalidade de promover a apropriação dos problemas para, conseqüentemente, demandar do Estado condições necessárias ao seu pleno funcionamento, mas, para isso, é necessário haver o compromisso coletivo com os resultados dos estudantes por parte daqueles que constituem o ambiente escolar e são por ele constituídos. Assim como os autores sintetizam, espera-se que, com a realização da avaliação

institucional, os sujeitos sociais localizados na escola e os gestores em nível mais central usufruam complementarmente dos benefícios que os dados dessa avaliação podem proporcionar para a construção de um sistema de monitoramento do que precisa ser melhorado, tendo como base o Projeto Político-Pedagógico.

Para Dias Sobrinho (2003), a avaliação institucional adquiriu importância nas agendas políticas como meio de compreender as relações e as estruturas que dão vida ao espaço escolar. Sua finalidade está na promoção de reflexão coletiva acerca dos processos educativos e de seus resultados para que a tomada de decisão seja sustentada de forma mais consequente e ética na busca pela qualidade da educação. O autor enfatiza que se trata de um nível de avaliação com maior abrangência no ambiente escolar, proporcionando aos que fazem parte dela conhecê-la, interpretá-la e realizar proposições a partir de informações que permitam a localização de onde se encontram em relação ao ponto desejado.

A AI é, então, conforme o autor, construída em um movimento conjunto de “estudos, análises, reflexões e juízos de valor que tem como referência a força de transformação qualitativa da instituição e do seu contexto através da melhora dos seus processos e das relações psicossociais” (ibid., p. 103). Para tanto, o foco deve estar na realização de um formato avaliativo mais contextualizado, centrado em aspectos qualitativos e preocupado com a formatividade da avaliação do que com resultados finalísticos, o que implica revisitar a relação entre a avaliação realizada na sala de aula e a da escola.

A esse respeito, é interessante retomar a discussão de Sousa (2015) quando diz que, se, por um lado, é evidenciada a necessidade de haver redirecionamentos em relação às finalidades que vêm servindo à avaliação da aprendizagem, por outro, impõe-se que seja vivenciada a avaliação da escola de modo sistemático para além da avaliação do aluno realizada de forma isolada. Urge, então, que os resultados sejam referenciados no contexto em que são produzidos e, nesse sentido, a autora reforça que a escola deve ser avaliada em sua totalidade, da qual a avaliação para as aprendizagens faça parte.

Não se pode pensar, portanto, em modificações na forma como este nível é realizado sem que transformações globais da escola sejam encaradas. Coloca-se, então, um duplo desafio aos educadores: “o redirecionamento das práticas de avaliação da aprendizagem com vistas à superação dos desserviços e inadequações dessas práticas, quando se tem como propósito a democratização da escola, [e] a construção de uma sistemática da avaliação da escola como um todo” (SOUSA, 2006, p. 136). Trata-se de dois movimentos não estanques, mas que se concretizam de forma articulada

Entretanto, trazendo essa discussão para o âmbito da Educação Superior, conforme ponderações de Sordi e Ludke (2009), os professores, supostamente reféns de uma visão reducionista da avaliação, que se restringe apenas ao componente da aprendizagem, são levados a construir o entendimento de que a sala de aula pode ser compreendida dissociada da escola e esta, independente do entorno social. Esta percepção ocasiona resistências e o estreitamento da análise da avaliação e, por conseguinte, traz reflexos na formação do professor que irá atuar nas escolas de Educação Básica. As autoras analisam que, nos cursos de licenciatura, as escolas são apresentadas aos estudantes como uma realidade idealizada, pronta e acabada, submetida a um conjunto de imposições político-normativas, como se coubesse a elas apenas a reprodução e sem que fossem afetadas por interesses que contribuíssem para a manutenção de relações verticais no espaço institucional.

Nesse sentido, a defesa que fazem, e da qual compartilho, é de que a formação inicial dos profissionais da educação pode fazer a diferença na ampliação do uso edificante dos saberes sobre avaliação institucional no processo de construção de outra realidade escolar como expressão de um trabalho compartilhado, não como produto pontual e artificializado, mas, ao contrário, ganhando significado político e técnico, mostrando-se coerente com a função formativa dela esperada. Por outro lado, o próprio ambiente acadêmico, inicialmente, precisa reconhecer a importância da avaliação institucional como um dos componentes do trabalho escolar, sem perder noção do quão relevantes são os subsídios que ela faz circular, e investir em novas formas de discutí-la com os professores em formação inicial, bem como proporcionar a eles vivências significativas nos espaços formativos.

A aprendizagem da avaliação institucional pelos licenciandos pode ampliar as possibilidades de um uso mais consequente e ético das informações a que se tem acesso em seu futuro exercício profissional, uma vez que terão condições epistemológicas para agirem e reagirem tanto no âmbito da sala de aula como no momento em que a escola estiver sendo formalmente avaliada (SORDI e LUDKE, *ibid.*). Assim sendo, as autoras destacam a construção desse saber como essencial por dar aos professores em formação inicial condições sólidas de argumentação para uma interlocução com os dados informados da realidade concreta, sem que sejam esquecidos em relatórios meramente burocráticos, além de qualificá-los em prol de um melhor entendimento dos seus significados, tendo em vista que ancoram as demandas que se seguem ao processo de avaliação.

Com base nessas reflexões e ao levar em consideração as falas dos estudantes de Práticas de Ensino II sobre a AI, observei que muitos, na ausência de experiência significativa e atenção do próprio curso de licenciatura em tratar do assunto de forma sistematizada, não se

sentiram seguros para responder e deixaram a questão em branco no questionário. Na entrevista, justificaram o fato de não terem respondido como “nunca ouvi falar” (ESTUDANTE E), “não sei do que se trata” (ESTUDANTE C) e “não faço a menor ideia do que seja” (ESTUDANTE L). Outro caso que também ocorreu foi, ao serem indagados na entrevista sobre o porquê de terem deixado de responder o que entendem sobre a avaliação institucional, explicaram, superficialmente que, “tem a ver com a instituição (ESTUDANTE D) e, em alguns casos, complementaram dizendo “eu acho que é isso, mas não tenho certeza” (ESTUDANTE B).

Pode-se constatar, tendo como referência as frases destacadas, a inexistência de uma base epistemológica oferecida pelo próprio curso de Letras/Espanhol que pudesse oferecer condições melhores de os professores em formação inicial apreenderem o verdadeiro objetivo e a função da avaliação institucional no contexto educacional. Além disso, no questionário e nas entrevistas, deparei-me com respostas que apresentaram entendimentos equivocados, confundindo-a, por exemplo, com a avaliação em larga escala ou, então, percepções que revelassem sua realização de forma impositiva pela escola. Outras se mostraram evasivas, sem apresentarem maiores aprofundamentos, com exemplos que não condiziam com o que havia sido falado anteriormente, mesmo quando foram pedidos a alguns estudantes maiores explicações para compreender os questionamentos que emergiram, o que evidenciou falta de ligação entre os pensamentos e imprecisão conceitual, como pode ser demonstrado pelas elocuções abaixo:

Estudante F

*Resposta ao questionário:* Uma avaliação que é imposta pela instituição.

*Comentário na entrevista:* Quando digo imposta é porque tem avaliações que são meio que obrigatórias né, tipo assim avaliações por exemplo, na minha escola do Ensino Médio tinha um provão que era obrigatório em todo semestre, tinha uma prova.

Estudante G

*Resposta no questionário:* São avaliações padrões que a escola determina que seja feita daquele jeito.

*Comentário na entrevista:* Acho que tipo essas avaliações que aplicam igual essas do Enem, que aplicam pra saber o nível, ver se a pessoa tá preparada com o que aprendeu ao longo do ano, acho que foi isso.

Estudante P

*Resposta no questionário:* Tem a ver com os métodos usados pela escola.

*Comentário na entrevista:* Pois é, eu não lembro o que eu quis dizer. Talvez seja exatamente toda essa problemática da avaliação do campus, né, questão da [Universidade X], do Ensino Médio, e a técnica também, tudo isso é uma forma né, se avaliou o contexto em que o IF[...] estava inserido em todas essas discussões né?

Estudante E

*Resposta no questionário:* É relevante para o aluno.

*Comentário na entrevista:* Não entendi direito. Essa avaliação institucional é a avaliação da instituição? Não? Também é importante, né, isso também é importante pro aluno. A instituição vê o aprendizado, né, do aluno.

A falta de entendimento sobre a AI pode ter como explicação o entendimento de Soares (2014) de que é preciso reconhecer que a não apropriação de paradigmas epistemológicos da avaliação apresenta repercussão não apenas na compreensão dos enunciados, assim como nas tentativas de aplicá-los. Como consequência, os futuros professores atuarão em escolas de Educação Básica sem entender a avaliação institucional, compreender suas finalidades e sem saber a quais interesses ela serve. A esse respeito, Sordi (2009) pondera que os professores, como leitores leigos ou ideologicamente convencidos de que a questão da avaliação é algo relacionado à sua natureza técnica, tendem a simplificar as análises possíveis dos verdadeiros significados dos fracassos ou êxitos escolares, sendo potencializadas por um desserviço da avaliação em relação ao desuso ou uso ético e tecnicamente equivocado dos dados da avaliação institucional, tomados como verdades incontestáveis e sem considerar o contexto em que são produzidos.

Essa situação torna-se, então, muito preocupante ao constatar a desvalorização da AI em cursos de formação de professores, tal como identificado por Soares (ibid.), pois as formas atuais de avaliação propostas e realizadas no contexto educacional constituem-se em mecanismo forte de exclusão e reprodução do ideário capitalista, com foco no produto, na sua neutralidade e na base positivista que a sustenta, servindo para hierarquizar as instituições. Assim, desprovidos de saberes sobre a avaliação institucional e de senso crítico para praticá-la, os professores no exercício de sua profissão funcionam como sujeitos que alimentam e favorecem a reprodução do modo ainda vem sendo tratada.

Outra situação que o processo de construção dos dados me permitiu perceber na tentativa de apreender as significações elaboradas sobre a avaliação institucional pelos estudantes da turma de Práticas de Ensino II do curso de Letras/Espanhol, foi que alguns deles, apesar de responderem de forma evasiva ao questionário, ao serem perguntados sobre o assunto na entrevista, fizeram comentários mais esclarecedores, deixando transparecer o real entendimento sobre a AI.

Estudante M

*Resposta no questionário:* Para avaliar ou reunir interesses profissionais.

*Comentário na entrevista:* Bom, eu acho que é realmente isso, você avaliar o que que você tá dando dentro do curso né, da instituição, o que que você tá passando, e eu pensei em reunir interesses profissionais tipo ah, os professores se juntam pra fazer algo pela qualidade na instituição, do curso, das aulas, algo do tipo, com os alunos, pensei nisso, visando melhoria.

Estudante N

*Resposta no questionário:* Quantificador da estrutura física e humana relacionada à produção de conhecimentos.

*Comentário na entrevista:* São todas aquelas pessoas que compõem a estrutura que vai refletir para fazer com que o sistema funcione, tenha qualidade. Professores, funcionários, da parte administrativa, da parte de recursos humanos, todos eles, juntos. É um quantificador porque se depender dessa relação, a relação que se você não tiver um grupo muito bem estruturado que é tanto a parte física quanto da parte humana, você não vai dar condições pra produção de conhecimento.

A partir destes depoimentos, pode-se perceber um entendimento da avaliação institucional direcionado para a realização de um trabalho coletivo, envolvendo diversos sujeitos sociais, menos os estudantes, que fazem parte da instituição de ensino em um processo que prima pela análise da qualidade da instituição e do ensino por ela oferecido. Freitas et. al. (2013, p. 34) defendem que a ideia não está apenas em o professor assumir postura reflexiva, mas sim o conjunto da escola, inclusive os discentes. É necessário, assim como pontuam, que o docente retire o narcisismo reflexivo e o transfira para o coletivo escolar de modo que este seja considerado com legitimidade para discutir o desempenho daquele em uma perspectiva construtiva, sempre visando a melhorias nos processos de ensino e aprendizagem, no trabalho pedagógico de sala de aula e da escola, enfim, na instituição escolar como um todo. Sem o concurso do coletivo da escola na realização de um trabalho reflexivo, muito provavelmente haverá uma limitação da possibilidade de transformação dos processos escolares e da realidade social.

Além disso, é importante destacar a partir dessas considerações e com base na análise das falas dos estudantes ressaltadas acima, a necessidade de priorizar a qualidade negociada em direção às necessidades sociais que os sujeitos escolares pretendem atender. Conforme Bondioli (2004), o aspecto negociável da qualidade implica participação, autorreflexão, contextualização/pluralidade, processo e transformação.

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades [...] (p. 14)

Trata-se, portanto, de uma forma de pacto construído a partir da livre expressão das ideias entre os sujeitos que pertencem à escola e dela fazem parte sobre como é a rede e como deveria ou poderia ser, por meio da realização de um diálogo plural que favorece e fortalece a existência da democracia institucional forte na busca por estratégias coletivas que possam solucionar os problemas escolares, sem existir formas de silenciamento ou censura no processo de planejamento, tomada de decisão e execução de ações visando proporcionar melhorias. Assim como Sordi e Ludke (2009) defendem, a avaliação institucional participativa é a catalizadora de energias dos sujeitos sociais em prol da qualidade como eixo fundamental para haver o redimensionamento da instituição educacional na busca pela superação de obstáculos a partir da compreensão da realidade concreta, que fornece subsídios para o processo de decisões e o direcionamento das intervenções.

A finalidade está, pois, em inseri-los como indutores de reflexão capazes de levar a escola a estabelecer novos desafios em busca da qualidade, considerada como estratégia para o aprimoramento das aprendizagens em sala de aula, do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor e o fortalecimento da organização da gestão escolar, enfim, uma qualidade construída de forma sinérgica, negociada e, portanto, democrática com esses autores, incluídos em todos os momentos em busca de um bem comum, que é a educação.

Alguns estudantes da turma investigada nesta pesquisa reforçam essas considerações ao serem indagados sobre o seu entendimento acerca da avaliação institucional e de sua função no contexto educacional, relacionando-a à importância de realizar um trabalho que prime por uma qualidade em que vários sujeitos sociais devam estar envolvidos.

Avaliação da própria instituição, no geral, englobando professores, servidores, alunos. Pra saber, se eles estão falhando em alguma parte, em algum momento, pra saber também como que os alunos veem isso, a qualidade da instituição, do curso, do jeito que a gente tá aprendendo. Então, é importante a gente também avaliar isso, mesmo como a gente é avaliado, eu acho, valorizando a democracia quando é para decidir. Nós seremos professores e aí se a gente não participar? Como faz?(ESTUDANTE K)

É a avaliação da instituição, aquela que acontece em escola de Educação Básica também e que vai observar as problemáticas existentes e buscar soluções, qualidade, né? Acredito que todos têm que estar envolvidos para debater e decidir, inclusive a gente que está se formando para ser professor (ESTUDANTE S)

São aquelas que avaliam a qualidade do modelo gestacional em todos os quesitos. Pra mim, é uma avaliação que visa de forma indireta influenciar na qualidade da aprendizagem, porque a instituição ela influencia na forma da aprendizagem pelo menos é o que eu acho da avaliação institucional. Você por exemplo espaço influencia, então se é uma avaliação que é num espaço maior, você tenta buscar um espaço melhor, por exemplo da organização, se a organização não é tão efetiva, você vai buscar organizar melhor o espaço, organizar melhor os materiais, pra isso refletir na qualidade da educação, na qualidade do aprendizado. (ESTUDANTE T)

As falas dos estudantes destacadas revelam a necessidade de a AI contar com o envolvimento de não apenas da equipe gestora e professores, mas todos os servidores, principalmente, os professores em formação inicial, uma vez que são futuros docentes de escolas de Educação Básica e, nesse sentido, demonstram valorizar as experiências no âmbito do espaço formativo como forma de terem condições de realizá-la efetivamente no exercício da sua profissão.

Um aspecto interessante a ser observado é que o termo qualidade aparece associado a formas diferentes: à instituição, de modo geral, às suas condições físicas, ao trabalho docente, à aprendizagem do estudante e ao modelo de gestão educacional. Como se pode perceber, o conceito apresenta uma variedade de vínculos que remetem à inexistência de um significado único para se referir a ela, o que revela a percepção dos professores em formação inicial conforme seus interesses, necessidades e visões sobre o assunto, articulados a um conjunto de valores, circunstâncias específicas, posição social, expectativas próprias e indicadores sociais basilares para aferi-los (SOARES, *ibid.*). A discussão gira em torno de um termo cujo entendimento é histórico, ideológico e socialmente determinado porque surge de uma realidade concreta em tempo e espaço específicos, pressupondo, referendada em Rios (2003), totalização, abrangência e multidimensionalidade, uma vez que o conceito de qualidade é proveniente de uma diversidade de elementos com atributos para qualificar, avaliar e precisar a natureza de um fenômeno.

Todavia, apesar de apresentar um discurso progressista vinculando a avaliação institucional a mecanismo com potencial para identificar e superar obstáculos no contexto educacional, sobretudo, visando o desenvolvimento pessoal e coletivo e sinalizando o compromisso com projetos de natureza mais emancipatória do que regulatória (AFONSO, 2005; LIMA, E. 2012), os estudantes que participaram desta pesquisa não articularam a falta de qualidade ou a busca pela mesma tendo como referência o Projeto Político-Pedagógico das escolas de Educação Básica e, apenas duas, de alguma forma, destacaram relação entre a AI e o compromisso social com a comunidade escolar.

Ao ver da Estudante R, “a institucional compreende o papel da escola, dessa função social que ela tem, não só do conhecimento científico né, de aprendizagem, engloba também a questão das relações sociais, viver em sociedade e construir conhecimento com base nisso”. A Estudante O, por sua vez, amplia essa ideia e afirma que a AI se volta para analisar “se a instituição faz o que se propõe a fazer, tem qualidade ao alcance e compreensão, se não de todos, para, pelo menos, maior parte da comunidade estudantil”. Durante a entrevista, esta professora em formação inicial complementou e explicou que muito do que acontece na escola

ocorre como se fosse um caso à parte dessa comunidade, mas que a educação, por ser uma teia e determinada por fatores externos, demanda dos processos que ocorrem no contexto educacional levar em consideração não só quem “tá lá dentro até se formar, mas quem tá do lado de fora”, conforme a Estudante O.

A realização da avaliação institucional participativa (AIP), tendo como referência a função social da escola e a inclusão da comunidade na qual ela se encontra inserida, pode ser compreendida como uma estratégia eficaz do ponto de vista social para construir um modelo de qualidade de ensino capaz de expressar a singularidade da instituição educacional ao acrescentar significado ético-político aos dados obtidos por meio da participação coletiva. Do contrário, conforme Sousa (2006), pode-se ocorrer o sério risco de induzir esse processo a uma miopia perigosa e falaciosa, impondo uma visão da parte como expressão do todo institucional ao desconsiderar a dimensão multifacetada da avaliação e o contexto social em que se materializa.

Freitas et. al. (2013) ponderam que não se pode perder de vista que a avaliação institucional deve ser realizada na e pela escola e, no caso de contar com alguma ajuda externa, esta deve tornar-se uma forma de auxílio e contribuição para a melhoria do processo educacional das instituições, mas o processo de avaliação institucional deve ter como liderança os sujeitos internos da própria organização. Ademais, os propósitos de sua realização devem estar claros: o direito de aprendizagem de todos e a melhoria dos serviços educacionais tendo como ponto de partida o PPP e, caso seja necessário, promover sua reformulação de maneira negociada (BONDIOLI, 2004).

Em síntese, a partir das elocuições das estudantes mencionadas anteriormente, é pertinente afirmar que a aprendizagem da avaliação institucional é necessária em cursos licenciatura, partindo-se do pressuposto de que seu objetivo principal é formar futuros docentes para atuarem em escolas de Educação Básica, que conviverão com este nível de avaliação. Trata-se de um processo que “implica aprender a participar, a se vincular com um projeto coletivo e aceitar as ‘dramáticas do uso de si’ para ampliar as chances de êxito de um projeto que não se curva ao instituído simplesmente” (SORDI e LUDKE, *ibid.*, p. 327). Portanto, tal como asseveram, a aprendizagem da avaliação institucional deve se elevar à condição estratégica nos processos de formação docente, pois uma vez familiarizados com estas práticas, os professores passam a ter condição de bem ensinar e praticar a avaliação de seus estudantes.

A fim de compreender o lugar da AI no curso de Letras/Espanhol sob o olhar dos estudantes de Práticas de Ensino II que participaram desta pesquisa, indaguei se este nível era incluído na programação. Apenas 11% responderam que sim. Além disso, dos 20 professores

em formação inicial, 14 afirmaram que já passaram por experiência com a avaliação institucional no curso, ou seja, 70% já tiveram algum tipo de vivência, que, com base nas respostas dos questionários, podem ser distribuídas da seguinte forma: 90%, ou 18 respostas afirmativas sobre já terem avaliado a instituição de ensino; 25%, ou 5 respostas foram positivas no que diz respeito a vivenciar oportunidades de avaliar os professores; e 5%, ou o equivalente a 1 resposta, para reuniões com a CPA e outros 5% para discussão do PPP. Vale ressaltar que os estudantes tinham a possibilidade de marcarem mais de uma resposta simultaneamente.

Curiosamente, por não ter averiguado na elaboração da significação dos estudantes sobre a avaliação institucional percepções que a relacionassem com o trabalho desenvolvido pela Comissão Própria de Avaliação e tampouco com o Projeto Político-Pedagógico do *campus*, realizei alguns questionamentos aos dois estudantes que assinalaram essas respostas no questionário a fim de compreender melhor como se deram tais experiências. O Estudante J disse que havia marcado a alternativa errada, pois, na realidade ele havia participado da avaliação do curso de Letras/Espanhol que, à época, ainda não havia sido reconhecido pelo MEC e, portanto, a CPA (gestão 2015-2017), como uma das etapas dos SINAES, teve que avaliá-lo internamente, com a participação dos estudantes. No outro caso, a Estudante B mostrou-se equivocada, pois na realidade ela havia se referido a uma discussão em sala de aula sobre o documento de modo geral, como um facilitador e organizador das atividades da escola, funcionando como mediador no processo de tomada de decisões coletivas com vistas a ações para o futuro a partir da realidade concreta atual.

Uma situação me chamou a atenção e provocou-me preocupação, pois 100% dos estudantes desta turma acreditam ser importante a participação em atividades de avaliação institucional, porém foram enfáticos, revelando frustração e desapontamento em relação à falta de retorno da própria instituição em relação aos resultados produzidos, à discussão sobre o que seria feito, ou então, que caminhos seriam tomados para reverter e superar os obstáculos identificados. Dois estudantes chegaram a dizer:

Eu acho que [a AI] é importante, mas se tivesse retorno ia ser melhor né, mas como você não vê você não fica sabendo de nada. (ESTUDANTE B)

Uai, eles querem uma opinião da gente, a gente também quer saber por quê que eles estão fazendo isso, igual você, você teve a sua importância de fazer essa pesquisa, mas aí agora você tá dando um retorno pra gente querendo saber o porquê, então pra mim isso é importante. (ESTUDANTE G)

Assim desenvolvida, a avaliação institucional, com base nas respostas desses estudantes, contribui para que a sua aprendizagem não aconteça verdadeiramente, e para que as experiências vivenciadas não ocorram de forma significativa, correndo o sério risco de os licenciandos assumirem uma postura de indiferença a ela em seu futuro exercício profissional. O fato de os Estudantes B e G terem reclamado da inexistência de retorno indica que o processo não se completou, pois sua participação não foi plena.

Conforme Dias Sobrinho (2005), esse processo requer participação ativa dos sujeitos sociais em suas diferentes etapas, desde a análise dos dados, à tomada de decisão e execução de intervenções no contexto educacional, não constituindo, portanto em simples balanço burocrático, muito menos se restringindo a controle e tendo como produto pura objetividade. Ao contrário, trata-se de uma construção jamais acabada, mas socialmente empreendida e amplamente participativa e plural na busca em conjunto dos significados de forma que os sujeito envolvidos sintam-se como corresponsáveis.

Surge, assim, a necessidade de a AI articular-se à avaliação em larga escala, cumprindo um rico papel de mediadora entre este nível e o da avaliação para as aprendizagens. Do contrário, pode haver o predomínio de percepções sobre a AI como a seguinte.

Olha, eu vou ser sincera, eu não considero essas coisas porque é muita politicagem, se não tivesse tanta politicagem talvez eu considerasse mais, fosse uma avaliação mais pedagógica e menos política, entende? Só acho que só tem muito mais politicagem do que realmente uma preocupação pedagógica né? (ESTUDANTE T)

#### 3.4.5 Avaliação em larga escala: Núcleo – conceituações que revelam falta de valorização

Causou-me grande inquietude o fato de todos, ou seja 100%, dos licenciandos que participaram desta pesquisa terem informado que a aprendizagem da avaliação em larga escala não é valorizada no curso de Letras/Espanhol. Alguns sinalizaram que a ausência de acesso a conhecimentos sobre essa temática pode ocorrer em razão de estarem ainda no segundo período do curso, o que pode servir como um alerta aos coordenadores e professores, envolvidos diretamente com a organização curricular e construção do PPC, bem como o planejamento e execução de um trabalho coletivo em que a aprendizagem sobre este nível seja valorizado.

Caso esta situação não seja repensada e considerada objeto de discussão pelo coletivo do curso de Letras/Espanhol, pode ocorrer o impedimento de outra relação com a avaliação, tornando os futuros docentes incapazes de receber os dados da avaliação em larga escala que chegam até à escola, participar da realização de um trabalho coletivo de análise, discussão e

busca por melhorias e desenvolvimento da instituição de ensino. Sordi e Ludke (2009, p. 318) afirmam que, quando a aprendizagem dos níveis da avaliação acontece, pode haver a ampliação da condição ético-epistemológica de sujeitos sociais agirem e reagirem nos âmbitos da sala de aula e também da instituição escolar ao ser formalmente avaliada em larga escala, rompendo, assim, com o foco exclusivo no desempenho dos estudantes, e, ao contrário, observando que esta avaliação busca reunir subsídios para orientar os sistemas educativos, que, ao reconhecerem e assumirem seu importante protagonismo, têm condições de vislumbrar, coletivamente, a qualidade educacional que se deseja.

Todavia, tendo em vista que os 20 estudantes entrevistados não mencionaram o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que valorize e se comprometa com a construção de saberes nesse nível de avaliação, sendo a maioria das respostas evasivas, sustentadas por falas incoerentes, infundadas teoricamente e sem apropriação de seu paradigma epistemológico, muito provavelmente essa situação impactará no tratamento recebido por esta categoria no futuro exercício profissional dos licenciandos do curso de Letras/Espanhol. Apesar da sua centralidade no contexto político, assumindo outros significados, nos cursos de formação docente, a aprendizagem da avaliação em larga escala continua quase ausente e, no caso da presença na organização curricular do curso, ocorre de maneira superficial e ligeira, sem considerar suas dimensões sociológicas, políticas e ideológicas, o que é paradoxal, pois as licenciaturas têm como responsabilidade a formação de futuros avaliadores para conviver com os três níveis da avaliação no contexto educacional.

Em decorrência das políticas neoliberais, geram-se inúmeros relatórios e estatísticas, que informam sobre a eficácia das escolas de modo comparativo e classificatório e, a partir dessas informações, a definição de políticas públicas educacionais acontece e informa a sociedade e o mercado sobre a concentração das ilhas de excelência educacional (SORDI e LUDKE, *ibid.*). Assim, em razão de uma formação fragilizada em relação aos saberes sobre a avaliação em larga escala e os impactos desse processo formativo na constituição dos profissionais que atuarão como futuros docentes, adentra a vida escolar um conjunto de informações que, nem sempre, são capazes de beneficiar o desenvolvimento da dinâmica institucional e, por conseguinte, da sala de aula. As falas a seguir exemplificam estas considerações: “não faço a menor ideia do que é a avaliação em larga e escala e o que a gente tem que fazer nas escolas quando ela acontece” (ESTUDANTE I), “elas apenas servem pra mostrar como tá a situação da escola, do que tem sido feito” (ESTUDANTE F) e “o pessoal da gestão que tem maior responsabilidade para ver o que tem que ser feito com os dados dessa avaliação” (ESTUDANTE D).

Por outro lado, nesta pesquisa, também consegui identificar algumas respostas de estudantes, em número bastante limitado, que apresentam uma concepção consistente acerca do assunto e, ao serem indagados, posteriormente, oferecem maiores aprofundamentos. Isso pode acontecer, pois, apesar de não se tratar de uma temática valorizada em seu processo formativo e não ter espaço na organização do trabalho pedagógico, a posição central ocupada pela avaliação em larga escala no cenário político e educacional, amplamente veiculada por meios de comunicação, pode ter contribuído para a construção de suas percepções

Estudante K

*Resposta ao questionário:* É a avaliação empregada para um amplo número de faculdade, como o ENADE, por exemplo, ou o ENEM, no caso das escolas de Educação Básica. É uma avaliação que envolve um grande número de estudantes e visa analisar a educação não somente de um município, mas de um estado ou em todo país.

*Comentário na entrevista:* Na minha opinião, o objetivo está em estipular metas, colher dados, analisar informações e, então buscar melhorias, nas políticas e também ajudar as escolas a se redirecionarem. A gente discutiu isso, não me lembro em qual aula, assim, da Professora A, foi bem rápido, não aprofundou muito não. Eu vejo muito a televisão mostrando os dados dessa avaliação, o classificando escolas. Inclusive, tem universidades que usam as informações para fazer propaganda sobre a qualidade dos seus cursos.

Estudante H

*Resposta ao questionário:* Abrange tanto o desempenho individual como traz impactos no institucional. É uma avaliação mais abrangente que ocorre para favorecer o desenvolvimento da educação no país.

*Comentário na entrevista:* A avaliação em larga escala ela abraça tudo pra mim, ela abraça tanto a aprendizagem corporativa, interna da instituição, como abraça também os alunos, por exemplo, quando você coloca esse ciclo de avaliação tanto interno, gestores, professores, você acaba abraçando também de certa forma, é uma relação em cadeia, você acaba também atingindo os alunos de certa forma, porque você começa a promover as suas estratégias em relação a própria condução da instituição e também da condução do ensino pras pessoas que vão entrar naquela instituição. Pode ver muito sobre a avaliação em larga escala em jornais, TV. Eles divulgam os resultados como forma de troféu para os lugares que se classificam bem.

Segundo Alavarse et al (2017), a finalidade da avaliação em larga escala está em trazer informações sobre o desempenho do estudante, contemplando um amplo contingente de participantes, com potencial para orientar ações das mais variadas ordens nas políticas públicas em benefício da educação como um todo. Esta avaliação fornece dados que, quando apropriados de forma consistente, podem fortalecer a escola pública, que realiza sua função social por meio de práticas democráticas capazes de garantir a aprendizagem de todos seus estudantes. Do contrário, as informações produzidas neste nível da avaliação podem contribuir para práticas de classificação, ranqueamento, meritocracia e responsabilização.

Assim sendo, os resultados, analisados e compreendidos por todos da escola a partir de metas a serem alcançadas e da promoção do diálogo entre avaliação interna e externa em um movimento dialético de articulação entre esses níveis, juntamente com o das aprendizagens, podem contribuir para a superação das necessidades de aprendizagem, o crescimento da instituição escolar e o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Trata-se do que a Estudante H chamou de relação em cadeia, isto é, um trabalho sistemático, de acolhimento e materialização coletiva dos resultados da avaliação externa por todos da escola, utilizando-os em um processo analítico com vistas a possibilitar um acompanhamento e melhoramento das práticas pedagógicas em sala de aula e escolares, enfim, contribuindo para melhoria das aprendizagens, e acrescimento, qualidade educacional.

Nesse mesmo sentido, Fernandes, M. (2002) pontua que a avaliação em larga escala precisa ser mais discutida, analisada e conhecida no meio acadêmico, seus saberes valorizados, e seus resultados devem chegar até o professor para que ele consiga estabelecer diálogo com as informações levantadas, transformando-as em questionamentos que levem a reflexões coletivas e, por conseguinte, à possibilidade de superação dos obstáculos, mudanças na realidade social e intervenções no contexto educacional. Portanto, em vista dessas considerações, afirmo que a pouca ou ausência de aprendizagens sobre os níveis da avaliação no processo de formação de professores pode levar ao despreparo do futuro profissional para conviver com eles no exercício docente em escolas de Educação Básica, desconhecendo suas finalidades educativas, objetivos e metodologias, e, deste modo, fazer da educação escolar mediadora das ideologias e interesses hegemônicos da classe dominante com vistas à reprodução e manutenção da condições e meio com que a aprendizagem acontece.

Para haver a construção de discussões mais críticas acerca da temática, sem ocorrer a redução da complexidade da avaliação a um índice, é importante que os professores em seu *locus* de formação tenham vivenciado experiências de reflexão e argumentação teórica mais aprofundada com base na construção de um discurso crítico e autônomo de tal forma que se tornem referências teórico-práticas importantes ao seu futuro exercício profissional (LUÍS e SANTIAGO, 2001). Parto do princípio de que os cursos de licenciatura podem contribuir para a organização de processos formativos voltados para adoção de uma perspectiva de transformação crítica da prática avaliativa e para a construção e apropriação de saberes docentes significativos sobre a avaliação, ampliando as possibilidades de mobilização para um exercício profissional consciente das “finalidades da educação e das concepções, dos significados, das práticas e das implicações da ação docente” (p. 2) e, nesse sentido, acredito que a articulação dos três níveis da avaliação tem muito a contribuir.

### 3.5 O olhar dos estudantes sobre a articulação da avaliação em seus três níveis

A fala da Estudante H, no subcapítulo anterior, reitera a importância do objetivo desta pesquisa em, também, investigar se e como os estudantes da turma investigada compreendem a articulação entre os níveis da avaliação. Curiosamente, dos 20 estudantes que participaram da entrevista, oito afirmaram ser importante existir a articulação entre a avaliação para as aprendizagens, institucional e em larga escala. No entanto, das elocuições apresentadas e analisadas, pude perceber que algumas se sustentaram em discursos evasivos, sem muitos direcionamentos e relação estreita entre esses níveis, como a seguir.

Aí você tem a maneira como o aluno vai ser avaliado, vai ser por provas através de quantitativo. Isso depende muito do objetivo da instituição, que engloba a avaliação da instituição, então tem que ver qual que é o objetivo da instituição, a instituição tem o objetivo de incluir alunos que estejam fora do ensino e oferecer um trabalho do professor que ajuda nisso, né? E vai também com a avaliação em larga escala, estamos realmente educando e formando as professoras para a vida e contribuir com a educação ou estamos educando pessoas pra arranjar emprego? Né? (ESTUDANTE O).

Sua fala deixa transparecer, em certa medida, o uso de provas e notas como predominantes na prática avaliativa em sala de aula, ou seja, prevalece a dimensão técnica e o objetivo de verificar as aprendizagens, o que pode contribuir para a exclusão do estudante. Todavia, ao mesmo tempo, acredita que a realização da avaliação institucional pode influenciar o modo como o processo de ensino é conduzido, o trabalho pedagógico do professor desenvolvido e o processo formativo realizado: ou com vistas à formação verdadeiramente, ou em função do mercado. Em síntese, pode-se observar incoerências e contradições no campo discursivo, reiterando o que Soares (2014) constatou em relação à não apropriação dos paradigmas epistemológicos da avaliação e a imprecisão conceitual. Esta situação conduz à construção de uma compreensão superficial, sem consistência e aprofundamento de como acontece a articulação entre seus níveis, o que também pode ser evidenciado nas falas abaixo.

**Pergunta:** em sua opinião, os três níveis da avaliação se inter-relacionam?

Eu acho, eles estão muito interligados, que um dialoga com o outro, traz um impacto no outro, né, cada tipo de avaliação. Por exemplo, com a avaliação de aprendizagem né, que é aquela avaliação que a gente faz, escrita ou oral, ela vai mostrar se o aluno tá apto por exemplo pra fazer uma avaliação de larga escala né? Tem um bom desempenho. Seria o Enem, no caso os exames do Ensino Médio, se vai fazer ou não. (ESTUDANTE S).

Sim, eles estão articulados, porque tudo faz parte de uma mesma instituição, então eu acho que tudo é interligado, um depende do outro, os professores, os alunos dependem dos professores, e a instituição depende dos servidores, e a instituição geral depende do governo, depende de não sei nem coisas, mas eu acho que assim, tudo está interligado. (ESTUDANTE K).

Apesar de afirmarem que os três níveis da avaliação estão integrados, as estudantes, tomadas por falas imprecisas conceitualmente, sem a necessária apropriação dos significados acerca do que seja e como acontece a articulação entre eles e os impactos que podem existir de um para outro, acabam por revelar uma percepção reducionista e tradicional da avaliação ao resumir a articulação apenas ao nível da avaliação realizada em sala de aula com a em larga escala, na condição de o sujeito educativo estar apto ou não a realizar exames externos, como, por exemplo, o Enem. Novamente, evidencia-se uma percepção de avaliação vinculada a provas e de preparar os estudantes para realizá-las, ou seja, o foco acaba sendo a verificação de desempenho. Todavia, se a avaliação é um tema pouco estudado, provavelmente a articulação entre os três níveis não chega a ser tratada no espaço formativo. A constatação, então, é que os estudantes pouco compreendem a avaliação institucional e em larga escala e, conseqüentemente, não são capazes de estabelecer a articulação entre os três níveis.

Outro aspecto observado a partir das falas destacadas é que, apesar de haver o entendimento de que os sujeitos sociais apresentam relações e vínculos no contexto educacional, ou seja, estudantes, professores, servidores da instituição e o governo, a ausência de sustentação epistemológica sobre o assunto, novamente, se reflete no entendimento sobre a articulação dos níveis da avaliação e, por conseguinte, revela desconhecimento sobre o que seja de fato. Não existe crítica ou elaboração de significados sem que eles sejam, antes de mais nada, apropriados pelos sujeitos. Aguiar e Bock (2016, p. 117) problematizam essa situação e revelam que a apropriação dos significados faz com que o sujeito se objetiva nele, ou seja, torna-se sujeito ao apropriar-se dos significados dos diversos elementos que constituem as ações das quais participa, porém isso não ocorre de forma direta, imediata, reflexa, especular, mas pela mediação da história na relação afetiva e simbólica do estudante com esse objeto, pela forma como ele singularmente produz significações sobre determinado fenômeno. É na relação com o mundo que o indivíduo materializa as características que o humanizam, como é o caso, por exemplo, do pensamento, da consciência, da memória, dos sentidos. Portanto, com base nessas considerações, pode-se depreender que, ao serem privados de estabelecerem relações significativas com os formadores de professores no processo de construção de significações sobre os níveis da avaliação e sua compreensão a partir de um movimento dialético de articulação, alguns estudantes apresentam conceituações inconsistentes e sem muita clareza.

No entanto, durante a pesquisa, também pude observar que um grupo de licenciandos apresenta um entendimento que se dilui em falas mais coerentes e, relativamente, aprofundadas sobre a integração entre os níveis da avaliação, o que pode ocorrer em razão de os sentidos das palavras serem resultantes do confronto entre os significados sociais vigentes e a vivência de cada sujeito particular no decorrer de sua trajetória de vida e escolarização, assim como pontua Cericato (2017). São construções, portanto, subjetivas que envolvem emoções, afetos, sentimentos de prazer e desprazer. Assim como os autores Aguiar e Ozella (2006) e Aguiar, Soares e Machado (2015) ressaltam, embora constituído a partir do significado, uma elaboração social, o sentido é pessoal.

Abaixo, sobrelevo algumas falas que sustentam as considerações apresentadas a partir de indagações feitas aos estudantes em formação sobre a importância de articular a avaliação para as aprendizagens, institucional e em larga escala.

**Pergunta:** qual a importância da inter-relação entre os três níveis da avaliação?

É, eu acho que vai degradando né? Então assim, você pega assim uma nota obtida em maior escala, e aí você vai definindo até chegar na avaliação de aprendizagem. E acho que as três são importantes né, acho que assim uma tá ligada à outra, então eu faço metas em larga escala, avalio como a minha instituição vai ser organizar pra isso e faço um funil melhor pra chegar nas aprendizagens. A gente discutia algumas vezes sobre políticas no início das aulas da Professora A e, como professora em formação, percebi que a avaliação é importante, todos os seus níveis, como percebo na sua pesquisa. Eles estão juntos. Eu já passei por experiências ruins com avaliação e hoje, considerando minhas experiências, maturidade, vejo que não quero repetir. (ESTUDANTE R).

Sim, eu acho. Eu acho que uma traz impactos pra outra, que quando a gente faz planejamento estratégico é justamente pensando nisso, onde a gente está a partir dos resultados da avaliação em larga escala, o que que a gente vai atingir e quem a gente vai atingir, e isso perpassa tanto o âmbito interno, quanto externo, a comunidade como um todo. Nas aulas de Práticas de Ensino tenho conseguido fazer essas ligações, fico muito pensativa. Se a gente pode fazer diferente como professores, por que não, né? (ESTUDANTE H).

Definitivamente eu acho que a em larga escala deve influenciar nos outros, consideravelmente, acho que você pega o resultado de um Enem, do ENADE, que tem as opções dos cursos, né, das instituições superiores, isso consideravelmente vai influenciar as instituições, que vão pegar os resultados, vão ver o que se espera, eles vão pegar esses resultados e ver o que tem que ser feito para melhorar. Aí, vai ser considerado também na discussão se o método que os professores estão adotando está correto, se não tá, se os alunos estão tendo aprendizagem. Então, esses níveis influenciam com certeza, um sobre o outro. Uma crítica que faço, a gente tem algum espaço pra discutir, é que tem uma coisa diferente nisso tudo né, você tá buscando nota com isso daqui, o aprendizado faz parte, faz, mas o que a gente vê na televisão depois, nos jornais, etc, são setinhas, são notinhas, então a gente está buscando isso, não necessariamente a qualidade de ensino. (ESTUDANTE A).

Tais falas demonstram, por meio de argumentos sólidos e plausíveis, que os três níveis devem ser trabalhados articuladamente, implicando redirecionamentos em relação a uma situação educativa futura à qual se deseja chegar. Assim como Freitas et. al. (2013) esclarecem, não se deve pedir que um nível da avaliação faça o papel que é de responsabilidade dos outros, por exemplo, explicar o desempenho de uma escola envolve alguma familiaridade e proximidade com o trabalho pedagógico desenvolvido no seu dia-a-dia, o que não é possível para os sistemas de avaliação em larga escala, realizados pela federação ou estados, tendo em vista certo distanciamento da escola.

Deve-se ficar claro, portanto, que os processos avaliativos precisam ser conduzidos com a comunidade escolar, não contra ela, iniciando pelo professor, que ao fazer uso da avaliação para as aprendizagens, necessita mostrar seu papel fundamental na criação de autoestima positiva nos estudantes, passando pela responsabilidade com o coletivo escolar e, assim, terminando com a evidência da responsabilidade do poder público nos processos de avaliação em larga escala – o movimento em sentido contrário também deve existir. Trata-se de um processo dinâmico impulsionado por engrenagens: se uma não funciona bem, as outras sofrem implicações.

Os autores, então, incitam a necessidade de se correrem riscos e caminhar na contramão, recuperando a capacidade de indignação frente ao que está posto, assim como o Estudante A revela em sua fala, quando destaca que os meios de comunicação evidenciam uma preocupação excessiva com desempenho e valores numéricos em detrimento das aprendizagens como um todo. Nesse sentido, Freitas et. al. (ibid.) tratam da necessidade emergencial de reação e expressão de um movimento que se oponha à inércia e conformismo em um contexto educacional dominado por políticas educacionais, com forte embasamento neoliberal, dentro da sociedade capitalista.

Soares (2014) amplia essa discussão e explica que, neste cenário, conforme transcorrem as divulgações dos resultados da avaliação externa à sociedade, opiniões emergem de diferentes segmentos, principalmente da mídia, que atrelam o desempenho dos estudantes à qualidade da formação do professor. Tendo em vista a importância do papel dos formadores na construção dos saberes sobre a avaliação e na orientação para uma prática docente objetivando não apenas a aplicação, mas também a produção de conhecimentos que leve em consideração as implicações sociais, políticas e ideológicas inerentes a ela, reitero a fala de Sordi e Ludke (2009) de que a aprendizagem da avaliação nos seus três níveis constitui um saber essencial à formação do futuro professor.

Assim como as autoras afirmam, o discurso sobre a avaliação se enfraquece quando os sujeitos educativos da relação e em relação apresentam desconhecimento da natureza multifacetada dessa categoria. Deste modo, no processo de desenvolvimento profissional dos professores em cursos de licenciaturas, aprender sobre a avaliação em seus três níveis é fundamental para a promoção de uma interlocução com os dados da realidade escolar, que não podem ser escamoteados em relatórios simplesmente desvinculados de sua dimensão macrossocial. Freitas et. al. (ibid.) advertem que a falta de interação e o desconhecimento deles podem dificultar a superação dos problemas atribuídos à avaliação realizada em sala de aula e, assim, fazer com que o professor corra o sério risco de não conseguir dar conta da complexidade que envolve a questão, além de reduzir a possibilidade de os processos decisórios serem construídos menos na ingenuidade e mais de forma circunstancial.

### **3.6 Internucleação das significações da coordenadora do curso, das professoras e estudantes de Práticas de Ensino II sobre a avaliação em seus três níveis**

Em conformidade com a metodologia adotada no desenvolvimento desta pesquisa, a construção de núcleos de significação como uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações, esse subcapítulo dedica-se à análise internúcleos a partir do que foi problematizado anteriormente, levando em consideração os diferentes segmentos: coordenadora do curso, professores e estudantes da turma de Práticas de Ensino II. Esse procedimento complementa e avança no processo de construção dos dados com a articulação intranúcleos, tendo como finalidade demonstrar as semelhanças e/ou contradições que, novamente, revelam o movimento do sujeito.

Assim como Aguiar e Ozella (2006) esclarecem, as contradições não se encontram manifestas na aparência do discurso, sendo necessário apreendê-las em um movimento de análise e interpretação do pesquisador. Baseado em Lefebvre (1975), os autores ressaltam que o método histórico-dialético permite captar as transições, desenvolvimento, ligação interna e necessária das partes do todo e complementam que o movimento analítico interpretativo não pode se restringir à fala do indivíduo, ele deve ser articulado com o contexto social, político e econômico, o que permite o acesso do pesquisador à compreensão do sujeito em sua totalidade.

Assim sendo, esta pesquisa busca, agora, avançar na compreensão da significação dos sujeitos participantes, no âmbito do curso de Letras/Espanhol, com o objetivo de articular os conteúdos entre os diferentes núcleos constituídos. Trata-se de um momento em que é almejada análise de cunho interpretativo mais completa e sintetizadora, possibilitando que os núcleos

sejam integrados e analisados com base no contexto histórico-social, das falas e à luz da teoria que os ancora.

É preciso retomar o esclarecimento já realizado no subcapítulo 3.4, que trata das significações formuladas pelos estudantes acerca dos três níveis da avaliação, de que, nesse momento, o movimento analítico leva em consideração experiências com avaliação vivenciadas pelos estudantes da turma de Práticas de Ensino II desde o primeiro semestre, porém tendo em vista que eles mesmos fazem referências, em suas falas, a vivências nesta disciplina, as mesmas serão consideradas, porém sem maiores aprofundamentos. Em momento específico, no próximo capítulo, isso ocorrerá tendo como foco o processo avaliativo desenvolvido na turma de Práticas de Ensino II, pela Professora A, observando se e como se articulam os saberes sobre avaliação educacional construídos por estudantes da turma que participaram da pesquisa com as experiências avaliativas por eles vivenciadas na disciplina.

Assim sendo, inicialmente, ressalto que, a análise intranúcleos me permitiu perceber que, por um lado, existe a proposta de se trabalhar teoria e prática ao longo do processo formativo no curso de Letras/Espanhol na tentativa de romper com a tradicional ideia de que o agir deve ocorrer ao final do curso ou ser de responsabilidade exclusiva de Práticas de Ensino ou Estágio Supervisionado. No entanto, por outro, o número de concentração de disciplinas técnico-científicas<sup>57</sup> é evidentemente superior, representando o equivalente a 51,6% do total de disciplinas que compõem a organização curricular do curso, ou seja, quase quatro vezes maior ao tomar como base, por exemplo, a representatividade daquelas voltadas para formação pedagógica, 12,7%, revelando, em certa medida, um conservadorismo da matriz.

Tal situação demonstra que a ênfase acaba recaindo sobre a formação específica do futuro professor em detrimento da pedagógica, assim como constataram outras pesquisadoras: Gatti (2001), Gatti e Barreto (2009), Soares (2014). Considerando os dados do curso de Letras apresentados pela pesquisa conduzida por Gatti e Barreto (ibid.), foi observado que poucas horas são destinadas à formação para docência, a carga horária é elevada em relação aos conhecimentos da área específica, existe um número reduzido de disciplinas teóricas da área de educação, e menos de 1% das disciplinas inclui o tema avaliação nas ementas, situação que não foi dessemelhante aos achados desta investigação.

---

<sup>57</sup> Conforme o PPC de Letras/Espanhol, os conteúdos curriculares estão divididos em: Núcleo de Formação Técnico-Científica, Formação Pedagógica e Instrumental, Prática como Componente Curricular, Estágio Supervisionado, Atividades Complementares e Componentes Optativos.

Diante deste cenário que se desenha, constatei que os saberes sobre a avaliação não ocupam lugar de destaque, ou seja, o tema não é componente curricular valorizado. Aparece apenas como um conteúdo a ser abordado em algumas disciplinas, como último item do plano de ensino, o que é criticado por Scaramucci (2006), que defende sua presença desde o início do processo de formação. Outro aspecto observado é que não existem maiores esclarecimentos sobre a abordagem ou o caminho a ser seguido no processo de aprendizagem sobre esta categoria do trabalho pedagógico, assim como o fato de que a bibliografia das disciplinas nas quais a temática encontra-se presente não inclui livros e artigos atualizados e específicos que tratam da avaliação em seus três níveis, além de deixar de fazer referência a dissertações e teses. Assim como Soares (ibid.) destaca, as discussões sobre a temática em cursos de formação de professores ou não acontecem, ou, então, são feitas ligeiramente, e, com isso a avaliação não é prestigiada.

Um aspecto observado nas falas das professoras e da coordenadora do curso e que corrobora essa constatação é a ausência de trabalho coletivo que tenha como referência estudos sistematizados acerca da avaliação educacional em seus três níveis, também isentos de teorizações ou quaisquer aprofundamentos que pudessem ser realizados, prevalecendo apenas introdução a vivências na licenciatura de modo que a avaliação, como conteúdo, “seja uma coisa extremamente rasteira, superficial, porque ela entra como um componente do item do plano de aula [...] eles estão tendo assim uma pincelada a respeito do que se trata [...]”(PROFESSORA A).

Nesses dois segmentos, foram unânimes as falas no sentido de que a aprendizagem da avaliação não é aprofundada nas disciplinas que ministram porque provavelmente será em outras com as quais os estudantes terão contato durante o curso. A impressão que se tem é que, de fato, existe uma secundarização no tratamento dado à avaliação e falta de consistência e coletividade do corpo docente do curso de Letras/Espanhol no que diz respeito aos estudos sobre essa temática, predominando a realização de práticas pedagógicas entre as disciplinas que trabalham com essa categoria do trabalho pedagógico modo a formar “ilhas”, sem que haja comunicação entre elas e o favorecimento da materialização de ações mais sólidas, dialógicas e fortalecidas. Essa situação revela que o estudo sobre a avaliação parece ser empurrado para frente – um aspecto que merece ser aprofundado por outras pesquisas.

Transparece-se, pois, certa incompreensão do verdadeiro sentido da avaliação no espaço acadêmico, que é contribuir para a formação crítica e emancipatória do futuro docente avaliador comprometido com as aprendizagens de todos. O que muitas vezes os formadores dos cursos de licenciatura não percebem é que a própria formação inicial de professores pode

contribuir para uma cultura escolar debatida no discurso, mas conformada na prática, ou seja, as falas se mostram progressistas, mas as práticas se mantêm tradicionais, sem haver interesse maior por questões pedagógicas que incluam a construção de saberes sobre avaliação, o que pode acabar favorecendo o interesse maior por resultados e notas, sendo a prova a principal forma utilizada para alcançá-los.

Exemplo desta situação é que a maioria dos estudantes participantes da pesquisa compreende a avaliação como sinônimo de verificação das aprendizagens, com a função de quantificar os desempenhos, ou seja, existe o predomínio da lógica da mensuração e a prova escrita como o instrumento avaliativo mais utilizado tanto por formadores e aquele a ser usado pelos próprios professores em formação inicial em seu futuro exercício profissional. Um fato que pode corroborar o entendimento de que a avaliação está associada à medida e ao ato de verificar desempenho é quando a coordenadora e as professoras ressaltam que sempre é preciso dar uma nota no final de todo processo de ensino, fazendo com que, muitas vezes, acaba se desvirtuando o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com as aprendizagens. Isso acontece porque o próprio sistema eletrônico de diário não fecha se não houver instrumentos que validem a aprovação ou reprovação dos estudantes e, tampouco, se não forem equivalentes a três, refletindo uma nova forma de controle, uma regulação tecnológica na sociedade capitalista contemporânea.

Durante as entrevistas com a coordenadora e docentes do curso, que participaram da pesquisa, observei que prevalece o desenvolvimento de práticas avaliativas com foco na dimensão técnica da avaliação, como meio de instrumentalizar o professor em formação inicial para avaliar; e isso, normalmente, acontece por meio de microaulas, sem que outras dimensões, tais como a política, sociológica e ideológica sejam incluídas na discussão e no processo de construção de saberes sobre a avaliação. Experiências dessa natureza, porventura vivenciadas pelos estudantes, podem alimentar percepção de que o objetivo do processo avaliativo realmente seja verificação de aprendizagens. O curso de Letras/Espanhol precisa, então, refletir sobre os benefícios e malefícios de microaulas e a qual propósito servem.

Arrisco, então, a dizer que prevalece uma abordagem, de certa forma, minimalista no tratamento recebido por essa categoria do trabalho pedagógico, que ganhou posição central nas políticas públicas educacionais. A ênfase na forma da avaliação em detrimento da discussão sobre concepção, funções e características e da aprendizagem da temática de forma ampliada, perpassando os campos político, social e ideológico no processo formativo de docentes de E/LE para avaliar, pode levar a uma concepção ingênua, objetiva, assim como constatado anteriormente. Avaliar para a grande maioria dos estudantes participantes é verificar

desempenho e quantificá-lo. Um grupo menor vincula a avaliação à aprendizagem, porém, mesmo assim, sem levar em consideração uma análise que extrapole os limites da sala de aula.

De modo geral, parecem não ser dadas aos estudantes oportunidades de análises macrossociais da avaliação e das influências que podem existir no micro contexto em que essa categoria se encontra inserida, o que se reflete na construção de significações sobre avaliação, pela maior parte dos estudantes, de forma reducionista, inconsistente e sem apropriação de bases epistemológicas específicas, revelando o predomínio de fragilidades no processo de formação do professor avaliador.

É possível evidenciar, então, que o desenvolvimento do trabalho pedagógico e as experiências avaliativas vivenciadas por professores em formação inicial são utilizadas como referência no seu exercício docente, ou seja, segundo Barbosa (2011), a vivência como estudante é um dos principais aspectos de sua constituição como docente avaliador. De fato, as considerações aqui apresentadas mostram a influência das experiências em espaços formativos na construção de significações sobre avaliação educacional e de práticas avaliativas a serem tomadas pelos licenciandos como modelo no futuro exercício da profissão.

Todavia, também pude observar um movimento interessante dos estudantes, ao demonstrarem, por meio da entrevista, que são capazes de construir um processo de reflexão e superação de experiências negativas ou que não consideraram, necessariamente, significativas, transformando-as em atitudes positivas e assumindo um posicionamento mais crítico em não aceitar passivamente situações avaliativas com as quais não concordam. Esse fato pode ser exemplificado tomando como base a autoavaliação. Apesar de ser um processo menos utilizado pelos próprios docentes do curso, é um dos que os licenciandos mais farão uso.

Alguns professores em formação inicial revelam que, pelas experiências com as quais conviveram nos dois períodos do curso de Letras/Espanhol, trata-se de um procedimento avaliativo utilizado pontualmente e de forma equivocada, causando constrangimento pelo modo como ocorre. Nesse caso, os estudantes, por meio da entrevista, revelaram que essa não é uma postura a ser assumida em suas práticas avaliativas e que procurarão “apresentar maior sensibilidade e acolhimento nas dificuldades dos alunos, sem frustrá-los” (ESTUDANTE M). Outros licenciandos, contudo, destacaram experiências enriquecedoras vivenciadas na aula da Professora A pelo modo como ela conduzia o processo avaliativo, tendo a percepção de que a docente utilizava a autoavaliação em favor das aprendizagens e da superação das necessidades educativas dos estudantes.

Portanto, diante da complexidade que permeia o campo avaliativo e da força indutora que a avaliação tem nas formas de agir dos sujeitos escolares, Sordi e Ludke (2009)

recomendam reflexão sobre essa categoria do trabalho pedagógico, bem como a importância de haver experiências diversificadas no processo formativo como uma forma de tornar possível aos estudantes, futuros professores, o reconhecimento de que avaliar transcende a sala de aula e alcança os mais diversos campos da formação humana.

Mendes (2006) amplia essa discussão e diz que, quando as dimensões sociológicas e políticas não são consideradas no processo formativo de professores para avaliar, assim como averiguado nesta pesquisa, deixa-se de discutir as múltiplas funções que a avaliação pode assumir como mecanismo de controle e exclusão na escola capitalista, comprometida com a reprodução da estrutura social da sociedade. Assim como a autora pondera, essa discussão no interior dos cursos de formação de professores parece fundamental no sentido de formar sujeitos que tenham condições de cumprir com outra função social, dialeticamente contrária a essa lógica do capitalismo no contexto educacional, ou seja, com a capacidade de contribuir para a mobilização do processo de transformação social.

Entretanto, ao levar em consideração a avaliação institucional, parece que as práticas estão indo em caminho contrário. Por meio das respostas dos estudantes, foi possível perceber que não têm sido dadas a eles oportunidades de discutir os dados produzidos por meio da avaliação institucional e de participar da realização de um trabalho coletivo de tomada de decisão dentro da instituição. Nesse sentido, apesar de todos acreditarem na importância de vivências desse nível para sua formação profissional, tendo em vista o exercício docente em escolas de Educação Básica, e alguns entenderem que se trata de um momento catalizador do processo de ensino e aprendizagem e do trabalho pedagógico escolar como forma de busca por soluções estratégicas para a superação de obstáculos, não veem muito sentido em sua realização.

As falas do Estudante G, “não sei o que querem da gente com isso? Parece apenas burocracia”; da Professora B, “nunca tive acesso ao *feedback* da avaliação institucional. Parece que fica guardado”; e da coordenadora do curso, “eles não têm o costume de dar o retorno”, retratam muito bem a seriedade da situação, que contribui para a existência de práticas burocráticas e de engavetamento de relatórios, sem a realização de um trabalho coletivo fortalecido. Entretanto, pondero que, apesar de os próprios professores relatarem a importância da avaliação institucional, eles mesmos não incluem os seus saberes no processo formativo dos estudantes, ou seja, fazem jus à antiga expressão moralista de “faça o que falo, mas não faça o que faço”. No entanto, os futuros docentes conviverão com este nível da avaliação nas escolas onde atuarão, o que faz sua aprendizagem fundamental para o exercício profissional se o que

se deseja é contribuir para a melhoria e desenvolvimento da instituição de ensino como um todo.

Merece atenção e reflexão, também, o fato de não existir interesse na construção de saberes sobre a avaliação externa, o que pode despotencializar a capacidade argumentativa dos licenciandos, futuros professores, diante dos dados encaminhados a partir da realização de exames externos, não os reconhecendo e, assim, demonstrando uma sensação de não pertencimento à realidade escolar. Esse nível foi o que apresentou uma quantidade maior de respostas em branco ou evasivas, tanto no questionário quanto nas entrevistas com os estudantes, que sinalizaram não terem vivenciado experiências com a avaliação em larga escala, até mesmo porque, durante a realização da pesquisa empírica, o curso ainda não havia nem passado pelo reconhecimento do MEC. Curiosamente, esse nível também foi o menos aprofundado pelos professores durante a realização das entrevistas.

Alguns, mencionaram não saber falar com propriedade sobre o assunto, além de não terem vivenciado em seu processo formativo oportunidades que favorecessem a aprendizagem da avaliação em larga escala, o que pode explicar o fato de, como pesquisadora, ter percebido que, durante a análise das significações elaboradas sobre a avaliação educacional pelos estudantes, eles não a terem apontado como política de regulação e controle do Estado avaliador, sob princípios neoliberais. Não foram dadas aos professores em formação inicial oportunidades de discussão e reflexão ampla da avaliação, enfim, de construção de saberes sobre esse nível, o que retrata um ciclo que se repete e reproduz a partir de fragilidades que marcam em espaços de formação.

Tais evidências reforçam o que já foi pontuado por Sordi (2010) ao comentar que os professores formadores, muitas vezes, se inserem no campo do trabalho docente trazendo saberes experienciais e profissionais, nem sempre acompanhados de saberes pedagógicos, reafirmando a importância da organização e desenvolvimento de trabalho coletivo fortalecido para preencher lacunas e superar obstáculos nas práticas pedagógicas por meio, por exemplo, de ações de formação continuada. Caso contrário, os licenciandos podem ser impedidos de construir aprendizagens significativas sobre os três níveis da avaliação e de compreender a importância da articulação entre eles, como foi observado.

Ao indagá-los sobre a importância de realizar a integração entre a avaliação para as aprendizagens, institucional e em larga escala, apenas 15% dos estudantes falaram com mais propriedade a respeito desse assunto, enquanto que os outros 85% não conseguiram estabelecer essa ligação, o que pode ser um reflexo do fato de a articulação entre os três níveis não ser trabalhada no curso de Letras/Espanhol, assim como afirmam as professoras, sendo o foco mais

direcionado para as práticas avaliativas desenvolvidas em sala de aula e a elaboração de instrumentos avaliativos. Somente a coordenadora disse utilizar o livro de Luiz Carlos de Freitas, *Avaliação educacional: caminhando na contramão*, que trata do movimento dialético entre seus níveis, porém, conforme suas palavras, “os alunos têm uma noção do que [é]”, demonstrando não haver aprofundamentos sobre o tema.

Em síntese, a partir das problematizações apresentadas no processo de internúcleos e a comprovação da força exponencial das experiências vivenciadas no processo de aprendizagem e na construção de práticas avaliativas do futuro professor, a defesa que faço é de que a formação inicial dos profissionais da educação pode fazer a diferença na ampliação do uso edificante dos saberes sobre a avaliação em seus três níveis, desde que sejam, devidamente, valorizados. Assim, será possível a realização da avaliação de forma compartilhada, não como produto pontual e artificializado, mas, ao contrário, percebida como categoria permeada por significados políticos e sociais, cuja finalidade está em proporcionar crescimento contínuo e favorecer o desenvolvimento de aprendizagens – entendimento que se mostra mais coerente com a função formativa dela esperada. Além disso, cumpre reiterar que para ser ensinada como um dos componentes do trabalho escolar e ter sua centralidade na cena pedagógica e política, sem perder noção do quão relevantes são seus subsídios, o próprio ambiente acadêmico precisa reconhecer a importância da avaliação institucional e investir em novas formas envolver docentes, estudantes, enfim, sujeitos sociais que ocupam os espaços de formação.

Conforme Fernandes (2009), a avaliação apenas faz sentido se ela for dotada de significados pelos sujeitos educativos que dela fazem parte, para, então, a partir daí terem condições de reformular ou redimensionar a organização do trabalho pedagógico e suas práticas. Compreendo que apreender os significados é um importante passo a ser dado em direção a práticas avaliativas mais consequentes e éticas nas escolas em que os licenciandos vierem a atuar. Todavia, assim como Sordi e Ludke (2009) asseveram, o ensino da avaliação dos futuros professores não pode ser resolvido no campo da descrição teórica, politicamente correta.

Nesse sentido, no próximo capítulo, apresento a construção dos dados realizada a partir da materialização de práticas avaliativas desenvolvidas pela Professora A, responsável pela disciplina Práticas de Ensino II, no segundo semestre de 2016, e vivenciadas por estudantes desta turma com a finalidade de apreender mais a fundo o objeto de estudo desta pesquisa em sua realidade concreta. Ademais, por me comprometer com a apreensão do objeto investigado em sua totalidade, analiso o entendimento que o Instituto Federal, contexto desta pesquisa, apresenta sobre a avaliação em seus três níveis, averiguando e assegurando, desta forma, a

interlocução entre as dimensões normativa descritiva (o dito), pedagógica (o feito) e normativa (o previsto) da avaliação.

#### **4 A AVALIAÇÃO EM SEUS TRÊS NÍVEIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COMPREENDENDO A RELAÇÃO ENTRE AS DIMENSÕES PEDAGÓGICA E NORMATIVA DA AVALIAÇÃO O FEITO E O PREVISTO**

Assim como Sordi e Ludke (2009) destacam, é preciso considerar nos cursos de licenciatura a construção de cuidados pedagógicos na forma de ensinar a planejar e desenvolver o trabalho docente no ambiente escolar, levando em consideração a centralidade que é conferida à avaliação e a necessidade de os sujeitos problematizá-la no contexto educacional. As autoras ponderam que é fundamental transcender a realização de abstrações teóricas sobre essa categoria e vivenciá-las por meio de práticas que contribuam para o nascimento de outra relação com a temática nos cursos de formação de professores, ampliando as possibilidades de os futuros professores fazerem dela um uso mais consequente e ético no seu exercício profissional. Tal como reforçam, aprender sobre a avaliação é saber essencial para fornecer condições de argumentar, reagir, propor mudanças, quando necessárias, e se reconhecer como sujeito social com responsabilidades em prol das aprendizagens dos estudantes e melhor entendimento da realidade social, que os constitui e é por eles constituída.

Nesse sentido, para que houvesse apreensão do objeto investigado em sua totalidade e, então, a realidade concreta fosse compreendida em suas contradições e conflitos, engajei-me em um movimento analítico da dimensão normativa da avaliação, tendo como referência documentos nos âmbitos institucional e federal, pareceres, diretrizes e planos de curso e ensino que levassem em consideração a avaliação educacional em cursos de formação de professores, especialmente, tendo como referência o de Letras/Espanhol do Instituto Federal pesquisado. A finalidade está em identificar que tessituras existem na articulação dialética entre a dimensão pedagógica da avaliação, ou seja, o que é feito, como acontece a materialidade do processo avaliativo em Práticas de Ensino II, as experiências da aprendizagem sobre avaliação educacional pelos estudantes dessa turma e se e como ocorre a articulação entre os saberes construídos sobre a avaliação pelos estudantes e as experiências avaliativas por eles vivenciadas na disciplina, e a dimensão normativa, ou seja, o que é previsto, qual o entendimento sobre a avaliação para as aprendizagens, institucional e em larga escala no Instituto Federal investigado.

A partir dessa interlocução, que retrata a teia de significados e relações na qual se encontra inserido o objeto de investigação, os elementos constitutivos da realidade foram

tomados como construções ideais, históricas, políticas, ideológicas e sociais, não como verdades inquestionáveis e absolutas, mas relativas ao seu processo de apreensão. Em razão da sua polissemia, complexidade, plurirreferencialidade e dinamismo, compreender a avaliação em seus três níveis no processo formativo de professores demandou entendimento e estudo exaustivo dos fatos e suas condições específicas, historicamente situadas. Assim sendo, considerando que o conhecimento teórico e os saberes da prática apresentam uma relação de significação contínua, que envolve o processo de superação e geração de novos outros conhecimentos inéditos à avaliação, com diferentes significados sociais e sentidos atribuídos pelos indivíduos, procurei analisar, nos níveis micro e macro da pesquisa, como ocorre o processo de mediação entre o conhecimento da avaliação educacional e a realidade concreta de sua materialização.

Entendo que licenciaturas e as instituições de educação comprometidas com a oferta de cursos de formação de professores, como o Instituto Federal, devem levar em consideração que o campo avaliativo é contraditório e conflituoso e que as aprendizagens sobre os três níveis da avaliação se concretizam por meio da apropriação e construção de bases epistemológicas e vivências de práticas avaliativas, permitindo ao futuro professor de E/LE considerá-las como possibilidades no seu exercício profissional.

#### **4.1 A avaliação educacional na organização do trabalho pedagógico de Práticas de Ensino II**

A organização curricular de um curso de licenciatura e a construção de um plano de ensino envolvem a escolha de conteúdos, de temas, da metodologia a ser utilizada, a definição de objetivos, a seleção de referências bibliográficas, revelam princípios norteadores do trabalho pedagógico, enfim, um processo que jamais será neutro, mas sempre tomado por concepções, crenças e valores que orientam o professor no seu planejamento e ações futuras. Trata-se, portanto, de um ato político-pedagógico porque envolve intencionalidades, o que se deseja realizar e pretende alcançar com os sujeitos educativos, que constituem e são constituídos pela realidade concreta, social e histórica.

De acordo com Vasconcellos (2000, p.79), “planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a ser realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa” e, partindo dessa perspectiva, Tchalekian (2013) pontua que a linguagem é um aspecto determinante tendo em vista que configura o caminho de acesso ao pensamento, assim como os sentidos de pensar e agir, permitindo sua expressão.

À luz dessas considerações, parto do entendimento de que a linguagem que se mostra presente na seleção dos conteúdos que serão trabalhados pela Professora A, em Práticas de Ensino II, para compor o plano de ensino da disciplina, demonstra determinada visão da docente, isto é, o modo como a avaliação educacional aparece na organização desse documento retrata sua intenção ao trabalhar com a temática no desenvolvimento do trabalho pedagógico, bem como as aprendizagens que espera serem construídas a partir das ações pedagógicas concretas em sala de aula.

O objetivo geral da disciplina, tendo como referência o plano de ensino, foi de levar o estudante a ser capaz de elaborar planejamento de aula compatível com pressupostos didáticos e aplicá-los em formato de microaula, reconhecendo e colocando em prática diferentes concepções metodológicas com vistas à dinamização da prática pedagógica. Para tanto, em Práticas de Ensino II, os professores em formação inicial confeccionaram materiais didáticos para as aulas ministradas e elaboraram planos de aula e instrumentos de avaliação.

Em um primeiro contato com a realidade concreta que me permitiu acesso ao objeto pesquisado em sua aparência, ou seja, ao imediato, à sua forma dada, alguns aspectos me chamaram a atenção ao analisar o plano de ensino: a) a temática avaliação educacional não merece posição de destaque, sendo tratada como um item a ser abordado no trabalho pedagógico da professora; b) o foco está na avaliação realizada em sala de aula, com o detalhe para o fato de que é valorizada sua dimensão técnica, pois, no conteúdo programático, o trabalho com esta categoria se limita à elaboração de instrumentos, transparecendo o entendimento de que a finalidade está, apenas, em levar o licenciando a ter acesso a formas de avaliar seus futuros estudantes; c) a existência de uma valorização maior do nível da avaliação realizado em sala de aula, sem que o institucional e o em larga escala sejam considerados como objetos de discussão com os licenciandos, assim como as dimensões política, social, ideológica e sociológica dessa categoria; e d) não é objetivo da disciplina, apesar de incluir a temática como um dos conteúdos a serem abordados, promover seu estudo sistematizado e aprofundado, enfim, elaborar teorizações e inserir os estudantes em um processo de apropriação e (re)construção de conhecimentos científicos.

A partir da elaboração de iniciais abstrações tendo como referência o concreto dado, realizei entrevista com a professora para que houvesse maiores esclarecimentos em relação às primeiras impressões mencionadas anteriormente. De acordo com ela:

A avaliação é, tem a questão do conteúdo, avaliação como um componente de conteúdo da disciplina, e que isso de uma forma ou de outra entra como avaliação dentro de um dos itens do plano de ensino. E fica nisso, e fica nisso. Mas a perspectiva que eu venho trabalhando com eles é assim, não exatamente a avaliação enquanto conteúdo, assim entendeu, o que é avaliação, teoria de avaliação, que isso não é objetivo a ser trabalhado, mas eles terem vivências, em sala de aula, na organização das microaulas, do que que é o processo avaliativo, de instrumentos avaliativos. (ENTREVISTA).

Mais adiante, em outro momento da entrevista, cujo trecho já foi destacado e utilizado oportunamente nessa tese, e que sustenta suas colocações acima, a Professora A complementa e diz que:

Pra te falar a verdade, as Práticas II são o que, são uma grande introdução à vivência na licenciatura. Então você pega um pouquinho de cada assunto que vai ser trabalhado na formação de professores e trabalha com eles, o que vai ser depois aprofundado exatamente em cada disciplina posterior, né? Então a avaliação enquanto conteúdo você viu, foi uma coisa extremamente rasteira, superficial, por que, porque ela entra como um componente do item do plano de aula. É um exercício que eles estão fazendo durante a disciplina. (ENTREVISTA).

Portanto, com base nas elocuições apresentadas, é possível perceber, a partir das constatações iniciais no campo das abstrações, tendo como referências principais o plano de ensino de Práticas de Ensino II e a entrevista com a professora, que o foco da disciplina, de fato, está na instrumentalização do docente em formação inicial, levando-os a construir entendimento sobre o que seja avaliação e como avaliar, sem que, para isso, se apropriem, necessariamente, de bases epistemológicas e participem de reflexões teóricas sobre avaliação. De acordo com a docente, normalmente a temática é trabalhada tomando como base os seguintes pontos: “Gente, aqui é avaliação, como é que é feita, por que isso, por que aquilo, o que que entra nessa avaliação, como é que a gente faz”.

Todavia, a inserção da avaliação em planos de aula, sem que os estudantes tenham a oportunidade de estudarem em profundidade sobre essa importante categoria do trabalho pedagógico, pode favorecer a reprodução do tratamento que ela tem recebido nos espaços formativos e que foi revelado na fala da Professora A. Sua elocução retrata uma organização do processo avaliativo marcado por superficialidade e reducionismo do ensino da temática no curso de licenciatura em Letras/Espanhol a uma visão pragmática, de aplicabilidade do conhecimento, o que confirma os dizeres de Villas Boas (2005b) de que seus saberes têm sido marginalizados na formação de professores.

Com base na análise documental do plano de ensino, a avaliação parece ser submetida a uma abordagem secundarizada e sem muita clareza, uma vez que inexistiu precisão na delimitação dos seus saberes no planejamento pedagógico do componente curricular, aparecendo como uma etapa do trabalho docente e último item do programa, sem haver bibliografia que possa contribuir para seu aprofundamento conceitual. Na realidade, existe uma alusão ao livro *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*, de Silva, Hoffmann e Esteban (2013), porém, durante a observação de aulas e, em especial, a que tratou do tema avaliação, constatei que ele não foi utilizado para nortear as discussões e reflexões em sala, reiterando a sua natureza complementar nas referências bibliográficas do plano de ensino.

Outro livro que consta no programa da disciplina é *Didática*, de Libâneo (2013), em que o autor propõe um estudo sistemático da didática como teoria do processo de ensino na formação profissional do professor, porém, em termos da avaliação educacional como conteúdo, a finalidade está em fornecer ao futuro docente acesso a uma perspectiva mais prática, limitada à sala de aula, associada a instrumento de verificação do desempenho e relacionada a procedimentos que possam auxiliar nas ações avaliativas, envolvendo a atribuição de notas e conceitos.

Não é desenvolvida uma reflexão mais crítica sobre a temática de modo a apreender o potencial que tem para impactar a organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico e, tampouco, dentro de uma perspectiva mais ampla, isto é, há indícios de que o predomínio está na dimensão técnica da avaliação no espaço formativo, sem existir a intenção de proporcionar uma análise macrossocial da temática e favorecer a apropriação de paradigmas epistemológicos sustentados em um tratamento político e ideológico da avaliação.

Outras pesquisas realizadas também chegaram ao levantamento de evidências que confirmam as averiguações aqui apresentadas. Villas Boas (2000), por exemplo, ao analisar o modo como os cursos de formação de profissionais da educação no Distrito Federal trataram da avaliação nos âmbitos teórico e práticos no período correspondente de 1998 a 2000, observou que: a) a avaliação era um tema desprestigiado, sendo incluído na disciplina de Didática como item final do programa e, portanto, não chegando a ser discutido ou, então, se fosse, acontecia de forma ligeira; b) a bibliografia dos planos de trabalho de Didática Geral não considerava a inclusão de livros e artigos atualizados, nem fazia referência a dissertações, teses e relatórios de pesquisas científicas; e c) a avaliação em larga escala não desempenhava papel significativo, tanto na organização do trabalho pedagógico como na formação do futuro docente. Diante de tais constatações, é possível acrescentar, inclusive, o fato de a aprendizagem sobre seu nível

institucional ser desvalorizado no processo formativo de docentes, e de inexistir estudos sistemáticos e teóricos da avaliação educacional – limitada a explicações e discussões superficiais, sem aprofundamentos, e, nesse sentido, deixando de contribuir para aprendizagens sólidas e consistentes, embasadas em pressupostos epistemológicos desta categoria do trabalho pedagógico.

Constatações semelhantes foram levantadas na pesquisa de Chaves (2003), que analisou as concepções e práticas de avaliação das aprendizagens de professores do Ensino Superior e de que modo elas repercutiam no trabalho realizado em sala de aula. Foram verificadas que a reflexão teórica sobre os saberes pedagógicos e os níveis da avaliação educacional não tem sido prioridade no contexto universitário e, muito menos, no processo formativo de professores para a Educação Básica, além de que os cursos de formação não têm demonstrado preocupação em preparar dos estudantes para resolverem problemas que a avaliação envolve.

Assim como Pereira e Mendes (2004) destacam, é fundamental a construção de discussões sobre questões que permeiam o campo o avaliativo em uma perspectiva mais abrangente, explicitando os determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais do fazer educativo para que seja favorecida a compreensão da realidade social e a consequente proposição de alternativas visando a superar obstáculos que impedem a realização de um processo de formação de professores mais crítico e emancipatório. Frente a essas ponderações, destaco a importância de os licenciandos vivenciarem oportunidades de estudo, reflexão e discussão, orientados dentro de uma perspectiva crítica sobre a avaliação educacional, e que considerem os seus três níveis, pois a aprendizagem, nesse sentido, pode ampliar o entendimento do campo avaliativo em suas contradições e conflitos, ao incorporar fatores contextuais intra e extraescolares, bem como a articulação entre eles.

Assim sendo, perguntei à Professora A se existe a preocupação em trabalhar a avaliação institucional e a em larga escala, além da realizada em sala de aula, que já estava clara em sua fala. Ela explicou, novamente, que, como conteúdo, eles estão tendo uma “pincelada” do que é a avaliação para a aprendizagem e que o foco do componente curricular não é trabalhar os outros níveis da avaliação, nem a articulação, pois existem outros conteúdos a serem abordados, o que torna um impeditivo para o “aprofundamento somente em relação a essa temática. É algo que demandaria um tempo maior para ser realizado com eles e, nesse sentido, uma disciplina de 60h/a que tem que atender a outros quesitos não dá conta. Fica superficial mesmo”, segundo a própria docente.

Essa constatação vai ao encontro à da pesquisa realizada por Soares (2014). Também foi verificado que os saberes sobre a avaliação institucional e a em larga escala são desconsiderados no processo formativo, que se mostra focalizado no nível das aprendizagens<sup>58</sup>, além do fato de que a integração entre esses três níveis não é priorizada, o que pode constituir fragilidades na constituição do profissional docente para analisar os resultados e o contribuir para o redimensionamento do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola em que atuará no futuro.

É interessante observar que, na organização do trabalho pedagógico de Práticas de Ensino II, apesar de o foco da avaliação ficar mais restrito à sua dimensão técnica, assim como os dados levantados indicam, a Professora A demonstra preocupação em desenvolver um trabalho pedagógico que favoreça a construção da reflexão crítica pelos estudantes e em fazer uso de práticas avaliativas inclusivas que possibilitem a eles vivenciarem experiências de avaliação voltadas para a superação das necessidades de aprendizagem e crescimento ao longo de todo processo educativo. O trecho, abaixo, destacado da entrevista realizada com a docente, corrobora essas averiguações:

Procuro realizar o meu planejamento visando ao desenvolvimento da reflexão, da capacidade de análise, de crítica, de síntese, de expressão criativa em torno de um tema que foi abordado em sala de aula, sem que haja aquele silêncio que normalmente toma conta das aulas. Eles têm que participar, contestar, propor, quando necessário, não ficar reproduzindo acriticamente. Estamos lidando com formação de professores e todo esse cuidado é necessário, tanto é que, quando vejo que um aluno não está indo bem ou não vai bem em alguma atividade que propus, aí eu chamo e falo assim “Você pode refazer? Com calma”, porque tem alunos que ficam numa situação de tensão, de nervoso, você vê que a pessoa não consegue. E depois eu vou chamar o aluno e “Ah, mas será que alguém pode ter feito por ele?”, a gente vai saber, sempre vai saber se foi feito por ele, inclusive quando o aluno vem eu vou conversar com ele a respeito do que tá escrito e tudo, do que que foi produzido, né, mas eu acho que tem que ter incentivo que é momento de crescimento, né, é um momento de crescimento e, principalmente, formação. Tem que trazer significado, ser significativo. (ENTREVISTA)

É perceptível, pois, que a professora busca planejar e desenvolver o processo avaliativo referendados em princípios formativos da avaliação, proporcionando aos estudantes, futuros professores, experiências pedagógicas com o foco voltado para a formação de um indivíduo crítico e emancipado, não para reprodução de práticas pedagógicas tradicionais que, normalmente, são tomadas pelo silenciamento desses sujeitos. Para tanto, a docente incentiva

---

<sup>58</sup> Novamente, mantive o termo “avaliação da aprendizagem” em respeito ao uso que a pesquisadora fez para tratar dos achados de sua pesquisa.

o estabelecimento de uma relação de proximidade, na qual ambos se beneficiem por meio da realização de práticas de avaliação significativas e, de fato, preocupadas com a trajetória percorrida pela aprendizagem. Cabe destacar também que atitudes como esta ensinam ao professor em formação inicial que o ato de refazer, replanejar e redimensionar é importante, necessário e faz parte do processo pedagógico comprometido com o acolhimento do sujeito e suas necessidades educativas, assim como pode ser observado nas falas de estudantes da disciplina, manifestadas a seguir:

A Professora A tem uma sensibilidade tão grande quando percebe que a gente não tá aprendendo. Até brinco com minhas amigas que parece uma preocupação de mãe mesmo. Ela é assim com todo mundo. Me espelho muito nisso porque vejo o tanto que faz bem pro aprendizado. (ESTUDANTE P).

Me sinto muito a vontade para perguntar as coisas pra Professora A. Ela dá essa liberdade e, por isso, não tenho medo de falar bobeira. Os estudantes se envolvem bastante na aula dela, questionam, perguntam mesmo. Acho importante essa relação professor e aluno que ela procura ter com a gente. (ESTUDANTE J).

Já fiz Práticas de Ensino I com ela e, em Práticas II, o incentivo dela, a amizade, essa coisa de aproximação, de querer saber porque faltou, não veio na aula, se está aprendendo. Ela chama a gente pra conversar. Quando começar a dar aula, quero ter esse tipo de relação também. (ESTUDANTE K).

Teve um dia que eu não fui bem na atividade escrita de reflexão. Ela me chamou no canto e falou se, assim, eu queria tentar de novo. Foi legal porque não fiquei constrangido, teve aquele respeito de não falar na frente de todo mundo. Achei a experiência rica e é o que desejo fazer também como professor. (ESTUDANTE G).

Essas elocuições apresentam sinais contrários à ideia de produção de subordinação e conformidade dos estudantes com o sistema educativo, conforme Freitas (1995), pois são levados a questionar, construir pensamentos, participar criticamente, a ter um relacionamento mais próximo com o professor, a entender que é possível recomeçar, a construir confiança, enfim, a não aceitar simplesmente as situações como se apresentam. Diante de tais considerações, observei que a avaliação, como foi experienciada, pode favorecer a construção de práticas avaliativas contrárias à exclusão e a desigualdades educacionais, o que se fortaleceria caso a aprendizagem da avaliação em seus três níveis fosse valorizada. Nos dizeres de alguns estudantes, “acho proveitosa essa relação da professora com a gente, o jeito acolhedor dela, quando a gente não vai bem, ela procura ajudar. Mas acho que na escola mesmo, a gente vê que o foco é muito na nota, a sociedade quer isso, então é como se a gente fosse engolido pelo sistema” (ESTUDANTE K) e “é enriquecedora a experiência no Instituto Federal, mas como estudante de escola pública via que predominava a ideia de aprovar e reprovar mesmo,

sem dó. Então, como faz diante disso? Tinha muita preocupação com a nota da escola” (ESTUDANTE M).

Pode ser percebido que existe o reconhecimento de que a relação estabelecida pela Professora A com seus estudantes é proveitosa e pode favorecer as aprendizagens, entretanto alguns apontam a necessidade de se pensar além do espaço formativo, pois ainda perpetuam práticas avaliativas discriminatórias no contexto educacional, que a vinculam a uma cultura focalizada em valores numéricos. Assim sendo, reitero que, a ausência da construção de saberes sobre a avaliação para as aprendizagens, institucional e em larga escala, bem como a interlocução entre eles, pode não favorecer a construção de relações profícuas entre os sujeitos sociais e a realização de trabalhos coletivos nas escolas de Educação Básica, limitando a relação entre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação e trazendo implicações ao trabalho pedagógico realizado em sala de aula e na escola.

De acordo com Sordi e Ludke (2009), a construção de saberes sobre a avaliação deve incluir, não somente conteúdo, mas, principalmente, problematizações que consideram as condições sociais que afetam o contexto escolar e dizem respeito à constituição do profissional docente porque, desprovidos dessa aprendizagem, os futuros professores terão dificuldades para enfrentar os problemas da atualidade que afetam a escola. Se devidamente formados para uma leitura das contradições e conflitos que perpassam o campo avaliativo, evitam assumir um posicionamento mais ingênuo e crítico frente aos eventos complexos que podem despertar a sensação de fragilidade e falta de credibilidade no desenvolvimento do seu próprio trabalho pedagógico.

Assim como Freire (2014) ensina, a construção da prática docente, embasada no desenvolvimento da criticidade, deve levar em consideração o movimento dialético e orgânico entre o fazer e o pensar sobre o fazer, pois os sujeitos educativos envolvidos em ações pedagógicas são epistemologicamente curiosos e, por estarem pensando criticamente, a prática de hoje ou de ontem podem melhorar sua própria prática. Portanto, essa consideração me leva pensar nos cursos de licenciatura como um *locus* fértil na formação de professores para atuarem em escolas de Educação Básica, uma vez que vivências e estudos aprofundados sobre a avaliação educacional podem favorecer a constituição de um profissional comprometido com as aprendizagens e com a luta por um uso ético dessa categoria do trabalho pedagógico.

Apesar de constatar o predomínio da dimensão técnica da avaliação na organização do trabalho pedagógico de Práticas de Ensino II, sem levar em consideração teorizações que pudessem contribuir para seu entendimento mais amplo, dentro de uma perspectiva sociológica, política e ideológica, considero que a intencionalidade da professora em fazer uso formativo da

avaliação e em proporcionar experiências avaliativas significativas aos professores em formação inicial nessa turma é um primeiro passo rumo à construção de novas práticas pedagógicas, acolhedoras e envolvidas com o desenvolvimento de um trabalho docente que prime pelo favorecimento das aprendizagens dos estudantes e seu crescimento contínuo no processo educativo no qual se encontram inseridos. Os professores de hoje e de amanhã não podem desconsiderar o tanto que podem fazer diferente e, assim, fazer a diferença. Assim sendo, vivências diversificadas da avaliação podem trazer contribuições enriquecedoras ao processo formativo de docentes para avaliar.

Ao tomar como base a proposta de avaliação dos estudantes da turma de Práticas de Ensino II, é interessante observar, à luz dessas considerações, que a docente procura diversificar os instrumentos e procedimentos avaliativos e, desse modo, possibilitar aos professores em formação inicial experiências avaliativas variadas. Essa diversificação é importante com a finalidade de levar a avaliação a cumprir seu papel fundamental de acompanhamento das práticas pedagógicas e desenvolvimento das aprendizagens, nas quais estão envolvidos discentes e docentes.

O componente curricular investigado encontra-se organizado da seguinte forma em termos dos mecanismos de avaliação utilizados:

A avaliação será realizada com base em três tipos de atividades:

1. Sistematização teórica, a partir de produção escrita individual orientada, com base em tema a ser indicado pelo professor (30 pontos);
2. Elaboração processual de diário de bordo contendo reflexões de 10 microaulas, além de autoavaliação sobre sua própria microaula; (40 pontos);
3. Relatório de observação de 3 visitas técnicas em realidade educacional formal ou não formal – observação em sala de aula; (30 pontos)

Recuperação (segundo Resolução 28/2012):

O processo de recuperação da aprendizagem será realizado ao longo do semestre, nos horários de atendimento aos alunos, nos quais este poderá procurar o professor e revisar/aprofundar os conteúdos já trabalhados em que demonstre dificuldades. Esse atendimento será de iniciativa do estudante e o professor estará disponível nos horários especificados neste plano de ensino. (PLANO DE ENSINO/PRÁTICAS DE ENSINO II).

O uso de diferentes instrumentos e procedimentos avaliativos, que transcendem práticas de avaliação conservadoras, parece, realmente, ser uma preocupação da Professora A, que busca oportunizar aos estudantes da disciplina o desenvolvimento de suas aprendizagens e do senso reflexivo. A esse respeito, dois fatos me chamaram atenção: o não uso da prova, como forma de avaliação tradicionalmente utilizada na Educação Superior, assim como já revelaram as pesquisas de Chaves (2003), Mendes (2006), Soares (2014) e Ambrozio (2017), embora as

repostas dos licenciandos ao questionário tenham indicado como sendo um dos mais utilizados pelos professores, de modo geral; e certo equilíbrio de pontos nas atividades avaliativas propostas. Estamos longe de nos desligarmos da avaliação quantitativa. Contudo, ao utilizar atividades de natureza escrita, oral e de observação, sem que exista diferença de peso grande entre elas, a professora respeita as individualidades dos estudantes, dando oportunidade para que se expressem de várias formas. Conforme a professora:

É importante você respeitar a individualidade, é que cada aluno tem os seus pontos altos e baixos em relação, em relação a determinados tipos de ações e atividades, de rotinas dentro da sala de aula e tarefas. E uma das tradições pra mim que fica muito claro quando eu vou planejar, é que eu tenho que fazer tipo programar tipos diferentes de atividades, então o que eu tenho? Eu tenho avaliação escrita e outras de diferentes formas, a oral, tem a observação também. É uma forma de atender, beneficiá-los. Eu sempre cuido de um tipo de atividade em que eles possam também fazer uma atividade de elaboração, de expressão oral, que eu acho que é uma forma, tem uns que têm mais dificuldade de escrever, tem outros que têm mais dificuldade de expressão oral, que pode tanto valorizar como exercitar, a as atividades avaliativas são um momento de exercício de determinadas capacidades também, e sempre uma avaliação que seja também em grupo porque um dos exercícios, das práticas que eu acho que são importantes pra gente trabalhar no Ensino Superior é a capacidade de conviver, de trabalhar e de produzir também, tanto dentro individual, como do grupo e utilizando determinadas estratégias diferenciadas de expressão né? Então eu tento fazer isso, de forma variada. Essas vivências são importantes, pois eles estão sendo formados para serem professores. (ENTREVISTA).

A elocução da professora evidencia, portanto, a organização de um trabalho pedagógico que procura, por meio de diferentes atividades de avaliação, reconhecer que os estudantes apresentam necessidades de aprendizagem diferentes, devendo ser respeitadas no processo de construção de conhecimentos, assim como também entende ser fundamental a importância de experiências em grupo como forma de contribuir para a construção de trabalho docente coletivo. Conforme Luís e Santiago (2001) e Soares (2014), o processo avaliativo vivenciado nos espaços formativos e as reflexões de experiências diversificadas de avaliação são referências importantes na construção do saber-fazer docente e, por isso, precisam ser valorizadas e oportunizadas aos estudantes como forma de, futuramente, considerá-las como possibilidades em seu próprio exercício profissional.

#### 4.1.1. O processo avaliativo desenvolvido na turma: experiências vividas pelos estudantes

Conforme Gatti (2003, p. 13), a “avaliação torna-se avaliação em sua materialidade”, portanto, para apreender seu processo de constituição na totalidade, é preciso que seja superada a ênfase limitada às abstrações conceituais e levada em consideração a realidade concreta em que seus determinantes se interrelacionam dialeticamente, em meio a conflitos e contradições. Nesse sentido, não tem como desconsiderar a relação entre os sujeitos educativos que dela fazem parte e dissociar o ensino dessa categoria do trabalho pedagógico, mas, diferentemente, é preciso analisar de que forma ocorre a efetivação e a interlocução entre avaliação, ensino e aprendizagem, pois, assim como ponderam Amorim e Souza (1994, p. 125), a “avaliação não é algo que se dê de modo dissociado do objeto ao qual se dirige e não se concretiza independentemente dos valores dos sujeitos em interação”. Isso quer dizer que a materialização do processo avaliativo é conduzida por princípios norteadores de uma proposta de avaliação e pelo posicionamento de indivíduos em direção a determinados elementos da realidade.

Tal como Gatti (ibid.) destaca, o processo de avaliação do estudante tem um referente direto: o ensino desenvolvido pelo professor. Quando este ocorre sem que a ele não se integre a avaliação, há um esvaziamento do seu sentido. No caso da observação de aulas em Práticas de Ensino II, o avaliar e ensinar caminham paralelamente, em uma relação simbiótica, na qual ambos se beneficiam mutuamente. Para a Professora A, o ato de ensinar envolve uma perspectiva de futuro, “estou dando aula hoje, vislumbrando a aprendizagem lá na frente” (NOTA DE CAMPO, dia 08 de setembro de 2016).

Ao indagá-la de forma mais aprofundada sobre o entendimento dessa frase, a docente respondeu que as aulas em um curso de licenciatura envolvem, ao mesmo tempo, o exercício da docência e a constituição do futuro professor, bem como o desenvolvimento das aprendizagens do estudante em formação, então, ensina-se pensando no aprendizado de hoje, como licenciando, e de amanhã, como docente. Portanto, as experiências com as quais eles convivem servem de referência para o futuro exercício profissional, tal como pontua Barbosa (2011). Em razão disso, a Professora A explica que seu trabalho pedagógico é organizado e desenvolvido do modo mais coerente e ético possível, reforçando que, se o ensino é voltado para que as aprendizagens se realizem, a avaliação é praticada processualmente para que esse caminho seja possível. De acordo com a docente, “a minha perspectiva é de que a avaliação é um processo que tá acontecendo o tempo inteiro, não só pra eles mas pra mim também porque

quando fazem uma atividade na aula, eu não tô só avaliando eles, eles estão avaliando também, se o meu trabalho deu certo, se eles aprenderam”.

Ao ver de Ferlazzo (2014), a avaliação formativa é um mecanismo poderoso e elemento crítico para a realização de aulas que tragam impactos positivos tanto para o professor, quanto para o estudante no que diz respeito à possibilidade de avaliar evidências que possam ser transformadas em ajustes no ensino e nas aprendizagens, devendo, então, ocorrer ao longo da prática pedagógica. Sob esse ponto de vista, então, quando o exercício docente ocorre com propósitos claros e consensuais, ele serve de alimento para um processo avaliativo mais consistente e integrado rumo a uma perspectiva formativa, voltada para a participação ativa do estudante e o seu desenvolvimento, não reduzida ao cumprimento de formalidades burocráticas – “passa/não passa” (GATTI, *ibid.*).

À luz dessas considerações, ao observar como ocorre a materialização do trabalho pedagógico da professora, principalmente, considerando o processo avaliativo que desenvolve e é vivenciado pelos licenciandos, é possível afirmar que existe preocupação em realizá-lo formativamente por meio da construção de uma relação professor e estudante de proximidade e confiança, proporcionando melhorias à prática pedagógica e favorecendo o progresso das aprendizagens dos licenciandos.

No primeiro dia de aula, a professora realizou a leitura e discussão sobre o plano de ensino, pedindo para que os estudantes lessem, tirassem dúvidas e fizessem proposições. Foi explicado o processo avaliativo e alguns estudantes opinaram sobre a realização das microaulas. A turma decidiu que fica a critério deles se vai acontecer individualmente ou em grupo de forma que se sintam mais confortáveis. A professora disse que não havia problema algum, sem demonstrar uma postura impositiva a partir da qual os estudantes fossem levados à submissão. Ademais, foi decidido coletivamente que serão utilizados como critério de avaliação o planejamento pedagógico e a coerência didático-pedagógica (NOTA DE CAMPO, dia 01 de agosto).

Há algumas aulas tenho percebido a intencionalidade da professora em acolher os estudantes, organizando a sala de tal modo que facilite sua movimentação por ela e lhe possibilite ter visão mais ampla para identificar o andamento das atividades propostas, os discentes que, casualmente, não tenham compreendido o que era para fazer e, então, aproximar-se para saber sobre dúvidas, identificar dificuldades, repetir orientações que podem não ter sido entendidas e, também, incentivar o estudante na execução do exercício por meio de elogios. Identifico que essa relação que ela procura estabelecer com os estudantes facilita muito a realização da avaliação informal, servindo como uma forma de poder agir mais imediatamente e contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes (NOTA DE CAMPO, dia 22 de agosto de 2016).

A professora sempre esclarece o porquê das atividades propostas e explica a relevância delas. Hoje, ela observou que os estudantes estavam agitados em razão de terem que fazer uma atividade escrita como parte do processo de avaliação na semana que vem e, por isso, dedicou o tempo necessário para esclarecer dúvidas e não ficarem receosos com nota, em ter que fazer prova. Ela explicou que não se trata de uma prova, como pensavam, mas de uma atividade de natureza escrita, na qual devem demonstrar senso reflexivo a partir das discussões críticas realizadas em sala, que não é para decorarem, mas compreender que, como professores, eles precisam desenvolver a criticidade, a reflexão e que esses elementos contribuem para práticas mais conscientes e consistentes. É, portanto, um movimento de sistematizar conhecimento e expressar compreensões, ou seja, um esforço reflexivo sobre o que foi estudado. (NOTA DE CAMPO, dia 05 de setembro de 2016)

É interessante observar que por meio de formas de avaliação formal e informal, a professora de Práticas de Ensino II tem como referência o sujeito educativo e sua aprendizagem, a necessidade de deixar claros os propósitos de atividades avaliativas no desenvolvimento do trabalho pedagógico, em contribuir para que os estudantes se sintam confortáveis e, assim, amenizar medos e receios que venham a emergir. Conforme Boud (1995), de um modo ou de outro, muitos estudantes já experienciaram situações negativas no que se refere à avaliação realizada em sala de aula. Por isso que um mecanismo com grande potencial para realização de diagnóstico e formação crítica e emancipatória de sujeitos educativos pode-se tornar um meio de ameaça e disciplinarização dos estudantes, o que gera a sensação de medo e receio em ser avaliado.

Ao conversar com os estudantes a respeito da atividade de sistematização teórica que deveriam fazer na disciplina, percebi a professora buscou amenizar a insegurança dos estudantes, esclarecendo que se trataria de um momento específico de avaliação em que poderiam realizar consultas e utilizar outros espaços dentro do *campus*, onde se sentissem mais à vontade. O objetivo não era de memorizarem o que havia sido discutido, mas de demonstrarem capacidade argumentativa, crítica e reflexiva. Dois estudantes, a respeito dessa situação vivenciada, fizeram os seguintes comentários: “Que interessante esse jeito de aplicar prova. Gostei, eu nunca vi assim. É válido testar de formas diferentes, parece que a gente começa a ver a avaliação de outra forma” (ESTUDANTE M) e “Só a Professora A mesmo para inovar nessas práticas. Ela sempre procura estimular, fazer a gente evoluir, tipo instigar mesmo. Ela acredita bastante na capacidade da gente. Dá pra ver no jeito que ela relaciona com cada um” (ESTUDANTE H).

O uso de uma ou outra forma de avaliação precisa ser encarada como um ato moral, ético e consequente, pois nossas escolhas influenciam no modo como vemos e interagimos com nossos estudantes. Se o desejo está em fazer com que eles se engajem no desenvolvimento do

pensamento criativo e reflexivo, é necessário que o trabalho pedagógico não se limite à seleção de conteúdos para serem trabalhados, mas, acima de tudo, que aspectos constituintes do processo de ensino e aprendizagem sejam pensados nessa mesma direção. Esse aspecto é importante, uma vez que as escolhas avaliativas dos docentes são capazes de moldar trajetórias de aprendizagem dos estudantes e, assim, criar possibilidades de transformação da natureza das experiências educacionais com a avaliação nos espaços formativos.

O uso da avaliação informal pela professora também tem contribuído para definir os rumos do caminho seguido pelas aprendizagens dos estudantes de Práticas de Ensino II, tendo em vista o modo como organiza a sala, em formato de “U”, que favorece sua movimentação para acompanhar o desenvolvimento e o progresso dos estudantes por meio de incentivos e apontamentos de inadequações nas atividades pedagógicas propostas e, dessa forma, ajudá-los a se reorganizarem em seu processo de aprendizagem. Durante a observação de aula no dia três de outubro de 2016, por exemplo, a professora elogiou grupos que haviam elaborado os objetivos do plano de aula a serem alcançados na execução da microaula, assim como pediu, de forma que não houvesse constrangimento, que outros estudantes fossem conversar com ela, pois havia a necessidade de repensarem e adequarem os objetivos que tinham elaborado. Observei, por meio da interação que ocorria entre eles, que a docente fazia perguntas como forma de refletirem sobre o que precisava ser melhorado, sem que indicasse, prontamente, o que deveriam modificar. Esta atitude favoreceu o estabelecimento de confiança entre ela e os estudantes, sem que estes fossem desencorajados.

De acordo com Villas Boas (2014), a avaliação informal ocupa parte significativa do trabalho pedagógico realizado no ambiente escolar, tendo como elemento mediador principal a interação, que, por exemplo, pode ser entre professor e estudante e entre os próprios estudantes. Esse processo interacional ocorre quando o discente mostra ao docente como está executando uma atividade ou quando o professor percebe que ele precisa de ajuda e age de forma interventiva de modo que passe a ter a oportunidade de acompanhar e ter acesso ao que já foi aprendido e ainda não aprendeu. Outra forma de materialização da avaliação informal, e que foi muito identificada nesta pesquisa, é a circulação pela sala de aula a fim de observar os estudantes fazerem as atividades. Em casos como esse, o professor também está analisando, isto é, avaliando o trabalho de cada um.

Todavia, como a autora pondera, embora sempre presente, a avaliação informal não ocorre tão intensamente na Educação Superior como nos primeiros anos do processo de escolarização. Por isso, é fundamental que os formadores de cursos de licenciatura a pratiquem como forma de complementar as informações levantadas sobre as aprendizagens dos

professores em formação inicial por meio da avaliação formal, ou seja, é preciso que ocorra articulação entre ambas com a intenção de serem inseridas na avaliação formativa. Desse modo, vivências como esta podem representar uma ressignificação de práticas avaliativas tradicionais, que provocam um distanciamento entre os sujeitos educativos e deixam de potencializar ações pedagógicas com vistas ao desenvolvimento do aprendizado no contexto educacional.

No dia em que a Professora A entregou a atividade avaliativa de escrita orientada, anexou uma ficha com os critérios por ela utilizados para análise da produção, que continha um espaço destinado a observações, no qual fazia comentários para cada estudante. Seguida da entrega, solicitou que os estudantes analisassem a atividade, observassem se havia alguma inadequação na sua análise e conferissem se suas próprias reflexões estavam de acordo com o que foi pedido, pois “nota não é veredito final. Portanto, em caso de divergências, conversem comigo” (NOTA DE CAMPO, dia 03 de outubro).

O trecho a seguir apresenta como ocorreu a devolução da atividade avaliativa mencionada no parágrafo acima.

Gente, eu trouxe o retorno da atividade de avaliação que vocês fizeram e também dos objetivos que elaboraram para a micro aula [...] Primeiro, gostaria de fazer algumas considerações a respeito do que foi feito. Assim, quais foram os grandes objetivos? Para mim, esse momento de avaliação, é de parada de reflexão, de expressão da capacidade reflexiva, da geração de novas ideias e também é um momento de aprendizagem, também de expressão individual. É aquele momento que você tem para escrever aquilo que você pensa, de as pessoas mais tímidas, que não gostam de se expor oralmente, se expressarem por meio da escrita. E daí, eu vou poder também dialogar com o que você pensa, vou observar como que você está escrevendo, como as ideias estão sendo articuladas. Isso é importante, inclusive para o professor porque é um momento em que eu não vou apenas avaliar vocês, mas o processo que estou desenvolvendo. Vocês estão incorporando no discurso, elementos que advêm das nossas discussões, das nossas aulas? Isso é um indicador para mim na sequência dos meus planejamentos de aula [...] Uma atividade assim não tem um grau de objetividade como se fosse uma prova só com alternativas, que você tem a chave de respostas. Por isso, existem critérios avaliativos que utilizo para que a correção não fique reduzida a uma avaliação informal, gostei, não gostei. Primeiro, eu faço uma leitura geral, de como é que a turma se expressou ao solicitado. Depois, uma mais minuciosa a partir de alguns indicadores. Eu avaliei o texto como um todo, não me apeguei a minúcias [...] Vejam o erro não como algo ruim, mas uma forma de vocês verem onde tem que melhorar, de monitorar isso. Se alguém discordar de alguma coisa, vem me procura, a gente conversa numa boa. Nada é definitivo, absoluto. Analisem a atividade agora a partir dessas considerações que fiz, se atendeu ao que era esperado. Em alguns escrevi bom texto, em outros a ideia é boa, mas o texto ficou confuso. Se você achar que eu não entendi o que você quis dizer, vem conversa comigo. Não quero que ninguém fique chateado, me procurem, me expliquem. Acho que esse é o sentido da avaliação como se fosse a ideia de crescimento, de buscar fazer sua aprendizagem acontecer e vocês como futuros professores devem se atentar para isso. (OBSERVAÇÃO DE AULA, dia 03 de outubro de 2016).

É interessante destacar, a partir da fala da Professora A, a associação feita entre avaliar e aprender, assim como a importância dessa relação para prática pedagógica dos futuros professores de E/LE, comprometidos também com o desenvolvimento dos seus estudantes no contexto de atuação. Assim como Villas Boas (ibid., p. 12) explica “avaliação é aprendizagem. Enquanto se avalia se aprende e enquanto se aprende se avalia”. Isso quer dizer que não tem como desvincular uma da outra se o que se deseja é, de fato, contribuir para a valorização da função verdadeiramente educativa da avaliação.

Alguns estudantes, ao receberem a atividade com comentários, analisaram a correção, observaram se o que haviam produzido correspondia ao que fora solicitado e dirigiram-se até a professora para fazerem indagações. Um deles conversou comigo e disse que havia achado complicada a atividade porque deveria discordar e, não necessariamente, discordava do que estava escrito. Nesse sentido, sentiu dificuldades de encontrar argumentos para sustentar sua opinião. A este respeito, a professora enfatizou que não era preciso discordar de algo que não acreditava e que o objetivo era o exercício da reflexão e desenvolvimento da capacidade de argumentação, assim como vem fazendo em sala de aula. Ponderou ainda que “é estranho concordarmos 100% com tudo, não acha? Pense na educação, na escola moldada dentro do sistema capitalista”.

É válido retomar o entendimento de Freitas (1995) de que a educação na sociedade capitalista tem cumprido com a materialização de uma organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico que proporcionam vivências de relações que levam à passividade, conformismo e submissão de estudantes, não à formação de sujeitos educativos críticos e questionadores do sistema, capazes de produzir pensamento sobre ele. Portanto, como indivíduos, cuja trajetória de escolarização ocorreu nesse contexto, compreendo que a fala da Professora A é uma forma de fazer o estudante refletir sobre uma formação acrítica e, em certa medida, alienada, na qual os sujeitos sociais passam a ser objetos da escola capitalista ao concordar com tudo.

Em síntese, diante das problematizações realizadas, entendo que a docente procurou fazer com que os estudantes se autoavaliassem após a realização de um *feedback* mais geral, mostrando-se à disposição para esclarecer dúvidas e questionamentos que pudessem emergir. A devolução da atividade avaliativa, então, foi um aspecto que qualificou e reabriu o processo comunicacional entre ela e os professores em formação inicial, tendo a avaliação educacional como referência. De acordo com Freitas et. a. (2013, p. 30), o que é válido “não é a existência de um instrumento objetivo de avaliação, mas as relações que se estabelecem entre o professor e o aluno” para que a aprendizagem aconteça, o que torna o processo interacional fundamental

porque, quando as pessoas interagem, colocam-se no lugar da outra, procurando perceber o mundo como a outra percebe e tentando predizer como a outra responder.

Sob essa perspectiva, a devolução da atividade não pode envolver o entendimento de encerramento da avaliação educacional, mas ao contrário, ser considerada como um elemento integrante, gerador de diálogo colaborativo e dinamismo às ações avaliativas com vistas à reflexão conjunta e redimensionamento do processo educativo para provocar aprendizagens que ainda não ocorreram. Vivências como essa contribuem para que saberes sobre a avaliação sejam construídos em espaços formativos, o que é potencializado quando, além de experiências significativas, os professores em formação inicial têm a oportunidade de estudar de forma sistematizada a avaliação educacional no curso de licenciatura.

#### 4.1.2 A aula sobre avaliação educacional em Práticas de Ensino II

Das 16<sup>59</sup> aulas observadas da Professora A, com início no dia primeiro de agosto de 2016 e término em dois de dezembro de 2016, uma, mais especificamente, se dedicou ao estudo da avaliação educacional, que aconteceu no dia 17 de outubro. Assim como programado na ementa, essa temática foi abordada como um dos itens do trabalho pedagógico do professor, todavia com foco voltado para sua dimensão técnica, uma vez que o propósito da disciplina era a elaboração de instrumentos de avaliação. Tal constatação vai ao encontro do apregoado por Mendes (2006), André et. al. (2012) e Gatti (2014), pois esses autores têm revelado que, quando a avaliação é considerada como objeto de estudo em cursos de formação de professores, geralmente, volta-se somente para o nível das aprendizagens, em seus aspectos técnicos.

O fato de ser incluída como último item do conteúdo programático e do desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado pela Professora A em Práticas de Ensino II é questionado por pesquisadores: Villas Boas (2000), Scaramucci (2006); Villas Boas e Soares (2016), pois pode reforçar e perpetuar o entendimento de que avaliação é sinônimo de instrumento avaliativo, que ocorre ao final de uma unidade didática trabalhada com o objetivo de verificar a aprendizagem ou desempenho do estudante, sem que exista uma valorização do seu caráter processual e contínuo.

De acordo com Scaramucci (ibid.), pensar na avaliação desde o início do processo é fundamental, uma vez que contribui não apenas para definir os objetivos educacionais a serem alcançados e aonde se quer chegar, mas, acima de tudo, de onde se está partindo. Assim como ressalta, para que essa integração ocorra efetivamente, urge haver harmonia entre as concepções

---

<sup>59</sup> Esse foi o total de aulas previsto pela Professora A.

que fundamentam o ensino e a avaliação. Durante as observações, a docente responsável por Práticas de Ensino II demonstrou uma concepção de educação em seu campo social, assim como fez uso de práticas que favorecessem a reflexão e o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. Segundo ela, “educação não tem apenas questão técnica, mas também política e social” (NOTA DE CAMPO, dia 31 de outubro de 2016).

Todavia, no que diz respeito à avaliação, apesar de enfatizar bastante no seu trabalho pedagógico a importância da construção de um entendimento de que ela se vincula à aprendizagem, ao respeito e às necessidades educativas individuais dos sujeitos, com enfoque voltado para o seu crescimento, enfim, uma abordagem formativa da avaliação, a professora, em alguns momentos, se refere a ela com palavras que carregam uma ideia diferente dos valores que defende, assim como consta abaixo:

Ao retomar o item avaliação, que consta no plano de ensino, a professora alterou o timbre de voz para mais alto e falou de forma silábica: A-VA-LI-A-ÇÃO. Em seguida disse que é brincadeira, entretanto observei que isso não foi feito com os outros conteúdos. Esse momento singular remeteu à ideia de que a avaliação é, normalmente, temida pelo estudante na cultura avaliativa que se criou no espaço escolar. No dia cinco de setembro, antes de os estudantes fazerem a atividade avaliativa escrita, a professora perguntou: “hoje é o tão temido dia?”, novamente em tom de brincadeira, dando risadas logo em seguida. Interessante observar que, na semana passada, ela conversou sobre essa questão de não precisarem sentir medo porque o que os estudantes fariam seria parte de um momento também de aprendizagem. No dia de hoje, antes de iniciar a aula sobre a avaliação educacional, a docente disse “e por último, a avaliação, nossa encrenca”. Logo após, solicitou aos estudantes que falassem sobre tragédias envolvendo a avaliação pelas quais passaram (NOTA DE CAMPO, dia 17 de outubro de 2016).

Os termos que a Professora A utilizou para se referir à avaliação educacional carregam sentido e significado social que remetem a um campo semântico indicando conotação negativa. Compreendo que essa talvez não seja a sua forma de apreender essa categoria, até mesmo porque o processo de construção dos dados tem apontado para outro caminho, inclusive no que diz respeito a proporcionar vivências avaliativas significativas aos estudantes. Conforme Garcia (2009, p. 205), diversos estudos que se dedicam à avaliação na Educação Superior sugerem a existência de uma relação estreita entre as práticas avaliativas exercidas pelos professores e o desenvolvimento de suas aprendizagens. Tais práticas, segundo ele, podem influenciar a natureza das experiências vivenciadas pelos estudantes e trazer impacto no modo de ver a avaliação.

Nesse sentido, ao tomar como base as vivências da professora com essa categoria em sua trajetória de escolarização, é possível identificar situações que lhe causaram sensações

desagradáveis, como, por exemplo: “Fui atormentada ao longo da minha vida com nota, frequência, avaliação, de modo geral. Estudei em um colégio muito rígido, com sistemas avaliativos altamente estruturados. Então, começava e já tinha aquelas provas semanais” (ENTREVISTA). Em momentos posteriores, ela comentou sobre três situações que me chamaram a atenção: 1-) essa escola também adotava um mecanismo de avaliação baseado em carimbos, “o vermelho significava que você não era um bom aluno e o verde, que você era muito bom”; 2-) um dia, esqueceu um livro chamado *A ilha perdida* e teve sua primeira anotação: “foi a primeira durante todo o meu período escolar, mas se tivesse mais duas, já não tinha mais o carimbo verde. Depois desse temor, eu passei a não dormir mais com medo de ter um outro vermelho”; e 3-) “minha irmã estudava na mesma escola, a minha irmã começou a ter pesadelos de noite, acordava de noite chorando, toda uma pressão”.

Apesar de essas experiências terem ocorrido na década de 70, e nesse sentido deve-se levar em consideração que se trata de outro tempo histórico e de um contexto educacional com especificidades que marcaram a época, é válido mencionar que foram tão fortes que ela diz lembrar até hoje e, inclusive, chega a comentar com seus estudantes. Por outro lado, cumpre destacar que, atualmente, a docente reconhece ter conseguido relaxar mais em relação à avaliação, desenvolvendo um trabalho de forma mais tranquila para que o retorno dado a eles em relação às atividades desenvolvidas seja mais significativo para o processo de aprendizagem e de sua formação como futuros professores de E/LE.

Todavia, é necessário ponderar que, “cada ato de avaliação dá uma mensagem ao estudante sobre aquilo que ele deveria aprender” (BOUD, 1995, p. 39). Portanto, é importante ter em mente que, quando a avaliação for considerada como objeto de estudo em cursos de licenciatura, existam cuidados quanto à maneira de se referir a ele, pois dada a relação entre avaliação, experiência e aprendizagem, pode haver repercussões perversas.

Dando prosseguimento à análise da aula que tratou especificamente da avaliação educacional, abaixo destaquei algumas respostas dos estudantes a partir da pergunta realizada pela Professora A em relação a experiências negativas por eles vivenciadas.

**Quadro 12** – Respostas sobre Experiência com Avaliação na Trajetória de Escolarização

Essa questão está muito presente na Educação Superior. Na minha primeira graduação, a gente tinha que escrever o que ela queria, caso contrário ela não considerava. As questões dela eram muito rígidas. Era uma tortura.” (ESTUDANTE D).

“Existe uma rigidez que não leva em consideração o processo. Se por algum problema você não entrega uma atividade avaliativa no dia, você é prejudicado. O professor não leva em consideração o fato de que você fez. Isso aconteceu comigo quando tinha que entregar um portfólio. O professor sabia que eu tinha feito porque eu enviava por e-mail, mas no dia de entregar, esqueci. Ele disse que se eu não entregasse, ficaria sem nota.” (ESTUDANTE G).

“O professor colocava chapéu de bruxa e passava no corredor com chocalho e dizia: “que a sorte esteja com vocês.” (ESTUDANTE K).

“O professor não dava avaliação e, no final, ele dava nota conforme achava que o aluno merecia.” (ESTUDANTE P).

Fonte: Elaboração da própria autora

É possível perceber que, assim como a professora, os estudantes em formação vivenciaram práticas avaliativas que os marcaram negativamente em sua trajetória de escolarização, evidenciando o fato de que ainda existe forte presença de experiências desse tipo, repulsivas, no contexto educacional. Esse cenário que se desenha clama pela urgente necessidade de valorizar a construção de saberes sobre a avaliação educacional nos espaços formativos e a realização de um estudo sistematizado com essa temática em cursos de licenciaturas tendo em vista seu propósito com a formação de futuros professores para atuarem na Educação Básica, caso contrário, a ausência de reflexão, discussão crítica e ressignificação de conceitos pode fazer com que ações como as destacadas acima sejam reproduzidas na materialização de práticas avaliativas pelos futuros professores.

Nesse sentido, a professora, ao fechar esse momento inicial de discussão, enfatizou que os docentes são muito influenciados pelo modo formal de avaliar e também pelas variadas experiências que vivenciaram enquanto estudantes, e acrescento, também, que ainda vivenciam nos espaços formativos. Portanto, é importante que eles tenham bem claro que a relação entre docente e discente é marcada por poder e que, muitas vezes, aceitam passivamente o controle do professor por meio da nota, da escolha do processo avaliativo, da prática de verificação do desempenho. Quando existe a submissão a esse poder, segundo a fala da Professora A, existe uma forma de moldar o sujeito educativo, principalmente se considerarmos a sociedade em que vivemos, fazendo “a questão da aprovação e reprovação [ser] muito mais política do que pedagógica”.

Tomando como base a aula voltada para a temática avaliação na disciplina de Práticas de Ensino II, foi possível perceber, durante a discussão coletiva, a ligação com o contexto macro e suas implicações no campo educacional: “a educação é um fenômeno social, por isso devemos considerar diferentes variáveis quando falamos da avaliação: a externa, que influencia o que acontece na instituição, e a institucional, que traz implicações para o processo avaliativo que ocorre na sala de aula” (NOTA DE CAMPO, 17 de setembro de 2016). A professora ainda disse que a avaliação do desempenho docente é necessária em toda profissão, para saber o está adequado e precisa melhorar para, conseqüentemente, contribuir para o crescimento do processo educativo.

Apesar de afirmar na entrevista que não trataria dos níveis da avaliação, pude perceber que, em alguns momentos da aula, a professora procura estabelecer esse vínculo e envolver os estudantes na discussão. Todavia, não houve teorizações e aprofundamento da articulação entre eles, desconsiderou-se a leitura de textos científicos, assim como o contexto da Educação Básica como ponto de partida no debate sobre avaliação. Essas constatações podem ser analisadas a partir de alguns pontos, dentre eles:

1. quando indagados no questionário se o trabalho da escola de Educação Básica é usado como referência pelas disciplinas do curso para tratar do tema avaliação, dos 20 participantes, 13 mencionaram que não, ou seja, o equivalente a 65% deles. Os outros quatro apresentaram respostas evasivas ou mencionaram exemplos que não condiziam com a pergunta;
2. na apresentação do seminário pelos estudantes, que aconteceu logo após a discussão sobre avaliação educacional, foi possível perceber que, além de os estudantes terem que pesquisar sobre teóricos que tratam da temática, as explicações não foram aprofundadas, limitadas à dimensão técnica e ao contexto da sala de aula, sem estabelecer maiores vínculos com outros níveis.

Apesar de terem que realizar observações na Educação Básica como parte do processo avaliativo da disciplina, muitos estudantes não levaram isso em consideração, até mesmo porque as análises se resumiram a relatórios<sup>60</sup> entregues à professora, sem haver discussão coletiva e mais densa, assim como a socialização do que foi observado com sua mediação, acolhendo as informações e analisando-as a partir das dimensões epistemológica, social e

---

<sup>60</sup> Em relação à construção do relatório, a professora explicou que deveria conter observação de aula em espanhol e relato de, ao menos, uma microaula assistida dos próprios colegas de Práticas de Ensino II. Sobre os tópicos a serem considerados durante a construção do relatório, a professora deixou a critério dos estudantes que escolhessem tendo em vista o conhecimento que eles construíram na disciplina, pois têm condições de eleger o que será relatado. Não houve, portanto, direcionamentos mais sistematizados sobre o que observar de fato.

política subjacentes à avaliação educacional. Essa situação pode levá-los a desvalorizar as contribuições da Educação Básica para enriquecer o processo de formação inicial a que se submetem e reforçar a ideia de que esse contexto é utilizado, simplesmente, para realizar radiografias de problemas por meio de observação e análises. Assim como uma estudante da disciplina diz: “eu entendo que é importante a escola de Educação Básica, mas primeiro a gente tem que aprender, ter conhecimento para aplicar lá” (ESTUDANTE, Q).

Compreendo que os licenciandos, ao adentrarem o contexto de Educação Básica e terem acesso ao modo como o processo avaliativo é organizado e desenvolvido, têm a possibilidade de ampliar sua visão e apreender a avaliação inserida no seu futuro contexto de atuação. Quando essa experiência é valorizada, eles podem começar a construir entendimentos de que o espaço formativo e as escolas de Educação Básica apresentam uma relação baseada na aproximação e reciprocidade e, assim, para além de apenas apontar inadequações, conseguir problematizá-las e pensar em possibilidades de transformação. De acordo com Soares (2014), assim como já apontado por estudiosos da avaliação no campo educacional: Calderano (2009); Sordi (2009); Gatti (2009), o contato com a realidade concreta da Educação Básica torna-se um diferencial na qualidade da formação dos futuros professores.

No entanto, pondero que é primordial valorizar a avaliação realizada em sala de aula, a institucional e a em larga escala de forma que o professor em formação inicial de E/LE no contexto do Instituto Federal construa uma visão mais ampla e crítica sobre essa categoria, conseguindo discutir, refletir e se apropriar dos resultados produzidos em seus diferentes níveis. Desse modo, ele tem condições também de atribuir significados sociais, políticos e pedagógicos, além de utilizá-los como propulsores para o redimensionamento do trabalho pedagógico em sala de aula e na escola

Durante o processo de observação de aulas, percebi que os estudantes de Práticas de Ensino II são capazes de compreender a avaliação como um processo, de estabelecer questionamentos em relação à ideia de punição, rigidez nos prazos, ao peso da avaliação informal no trabalho pedagógico. Entretanto, isso acontece no nível da avaliação realizada em sala de aula, assim como pode ser observado nas falas destacadas do seminário que tiveram que organizar:

### Quadro 13 – Concepção de Avaliação Educacional dos Estudantes no Seminário

GRUPO 1 – A nossa visão, depois da pesquisa, é com base em Libâneo (1991)<sup>61</sup>. Segundo ele a avaliação é um instrumento de melhoria do que é explicado e para o alcance dos objetivos, abarcando o antes, o durante e o depois do processo de ensino e aprendizagem.

GRUPO 2 – O conceito de avaliação usado é o que a gente tem trabalhado e usado mais em sala de aula. A avaliação como um componente do ensino que visa através dos da verificação dos resultados obtidos a correspondência destes com os objetivos propostos e, então, orientar o processo de tomada de decisão. A gente escolheu esse conceito porque ele se adequa melhor ao que a gente está estudando.

GRUPO 3 – No âmbito da pedagogia, a avaliação escolar é um processo de registro e apreciação dos resultados obtidos em relação às metas estabelecidas previamente. No final, devemos avaliar se o objetivo foi alcançado e estabelecer novos rumos, mas, para isso, é importante o diálogo entre professores e alunos.

GRUPO 4 – Esse conceito foi formulado nas nossas palavras. A avaliação é um processo contínuo de construção e reconstrução com significado orientador e cooperativo, que visa diagnosticar a situação de cada aluno em relação à sua própria aprendizagem. Esse conceito foi baseado em um artigo que li no site da UOL.

Fonte: Elaboração da própria autora

A partir da apresentação dos estudantes sobre o conceito de avaliação educacional, foi possível perceber que se evidencia uma concepção ligada à natureza técnica, instrumental da avaliação, limitando, de certa forma, ao campo epistemológico a partir do qual é concebida e que reflete as vivências que tiveram com a temática na disciplina: foco quase praticamente exíguo nas dimensões políticas e ideológicas e maior valorização no nível realizado em sala de aula. Outro fato a ser destacado é o entendimento de que a avaliação pode ser associada a um número variado de funções: diagnóstica, colaborativa, autoavaliação, formativa, cumulativa, somativa, quando, na realidade, a sua natureza formativa abarca os três primeiros exemplos por eles mencionados.

Em síntese, de modo geral, os dados revelaram conceitos que não apresentam apropriação de paradigmas epistemológicos da avaliação, o que repercutiu em conceitos mais genéricos, sem embasamento científico (atualizado). A esse respeito, Soares (ibid.) assevera que a inexistência de sustentação epistemológica e ideológica em relação à avaliação pode gerar a legitimação, em grande medida, da posição central que ocupa, além de favorecer a construção de discurso de qualidade por meio da aferição de desempenho e lógica dos resultados, assim como foi revelado em dois núcleos de significação do segmento dos estudantes: a avaliação associada à quantificação e verificação da aprendizagem.

<sup>61</sup> Referência utilizada pelo grupo: LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

Entretanto, após o primeiro contato no curso de Letras/Espanhol com uma disciplina que tratasse da avaliação educacional, chamo atenção para o fato de que nos depoimentos dos licenciandos já é possível perceber que a natureza tradicional e conservadora da avaliação tem sido rebatida e passada por um processo de ressignificação. É preciso reconhecer que as experiências com avaliação formativa na disciplina também os levaram a entender que esta categoria é compreendida como processo com vistas à melhoria do ensino e da aprendizagem do qual o ato de se autoavaliar faz parte, sendo importante a construção de uma relação dialógica entre professores e estudantes. Como pondera Fernandes (2009), o sentido da avaliação só é compreendido se ela for dotada de significado pelos sujeitos educativos para, a partir desse ponto, entenderem o real propósito em reformular ou redimensionar a organização do trabalho pedagógico e as práticas avaliativas em sala de aula e na escola.

#### 4.1.3 Os saberes sobre avaliação e as experiências avaliativas vividas em Práticas de Ensino II: possíveis interlocuções

Autores como Chaves (2003), Mendes (2006), Sordi e Ludke (2009), Garcia (2009), Barbosa (2011) e Soares (2014), que se dedicam a estudos sobre avaliação educacional na Educação Superior, têm defendido a importância de, para além de teorizações sobre esta categoria do trabalho pedagógico, existir a oportunidade de vivências significativas no espaço formativo de tal forma que as experiências e aprendizagens sejam consideradas como possibilidades no exercício profissional dos futuros professores.

Nesse sentido, na presente pesquisa, constatei que, apesar de ter observado a professora responsável pela disciplina Práticas de Ensino II problematizar a educação dentro do contexto político, inclusive considerando como elemento de discussão a avaliação externa e institucional em momentos pontuais de sua prática educativa, de um modo geral, os três níveis não são trabalhados de forma aprofundada, integrada como engrenagens e ancoradas no campo epistemológico da avaliação. Essa situação refletiu na concepção de avaliação educacional pelos estudantes, que, ao receberem a tarefa de apresentar um seminário sobre a temática, se restringiram à avaliação realizada em sala de aula, sem considerar os outros dois níveis e, tampouco, a sua articulação. Assim como uma estudante disse: “a nossa concepção teve como ponto de partida o que estamos vendo na disciplina” (ESTUDANTE P). Além disso, não houve apropriação e embasamento teórico-científico sobre o seu significado, pois, ao que me ficou claro, a discussão sobre a temática mediada pela docente não priorizou esse aspecto.

Todavia, assim como foi analisado no Capítulo 3, um número ínfimo de estudantes conseguiu estabelecer interligação entre a avaliação para as aprendizagens, institucional e em larga escala com certa propriedade, não no seminário, mas nas entrevistas realizadas. Segundo eles, foram levadas em consideração algumas discussões críticas da Professora A, que, vez ou outra, fazia comentários sobre o assunto. Nesse sentido, ao invés de ficar presa a uma radiografia do que não acontece, chamo atenção para esses avanços que, mesmo sem haver condições favoráveis para atingir um número maior entre os licenciandos, alguns conseguiram construir saberes sobre os outros níveis da avaliação e vislumbrar a relação entre eles a partir de experiências por vivenciadas em Práticas de Ensino II.

É fundamental, portanto, reconhecer que, quando os estudantes têm a oportunidade de conviver com experiências avaliativas diversificadas, eles apresentam capacidade intelectual para elaborar significados sobre cada um deles, assim como compreender que se articulam dialeticamente de tal forma que um traz impactos sobre o outro. Todavia, inicialmente, é preciso que essa aprendizagem seja valorizada e abordada nos cursos de formação de professores para que seja considerada como forma de qualificação profissional e oportunidade de participação do futuro docente nos projetos da escola, caso contrário, continuarão a confirmar a valorização cada vez maior da avaliação para as aprendizagens do que em relação aos outros dois níveis.

Nessa investigação, em razão de a avaliação realizada em sala de aula ser priorizada nos debates de Práticas de Ensino II, foi possível perceber, conseqüentemente, que os estudantes se sentem mais seguros e com maiores condições de avaliarem seus estudantes (100% das respostas), do que participar da avaliação institucional (40%) e usar os resultados da avaliação externa da Educação Básica (15%). Todavia, especificamente em relação aos dois últimos casos, é interessante observar que a maioria das respostas foi evasivas e os exemplos não condiziam com o que era perguntado; outros ainda assinalaram “sim” no questionário, mas não souberam explicar o porquê da escolha na entrevista, o que, novamente, revela falta de aporte estrutural de significação e apropriação dos paradigmas epistemológicos dos outros níveis da avaliação, que repercutem não somente no campo discursivo, como também nas futuras práticas pedagógicas.

Por outro lado, também foi possível identificar que alguns estudantes acabaram se inserindo em um processo de ressignificação de percepções sobre a avaliação durante o campo empírico dessa pesquisa, o que, novamente, reitera a necessidade de valorização de seus saberes no processo formativo de futuros professores. A seguir, destaquei algumas respostas que sustentam o que foi pontuado.

**Quadro 14** – Ressignificação do conceito sobre avaliação

<b>Estudante</b>	<b>Antes</b>		<b>Depois</b>	
Estudante S	É a aferição, verificação do aprendizado e desenvolvimento do aluno em relação aos componentes curriculares aplicados em sala.			(Atividade Escrita de Orientação)  [A avaliação serve] como termômetro do aprendizado e também o feedback dos alunos aos esforços do professor em guiá-los rumo a uma futura profissão e formação intelectual
Estudante D	Método para verificar as facilidades e dificuldades dos alunos.		Vivência com avaliação formativa em Práticas de Ensino II	(Entrevista)  Teve até um trabalho nosso que a gente fez que foi sobre os tipos de avaliações, né? Por isso que a gente ficou muito interessada, tipo assim, eu não sabia que o universo de avaliação era tão grande, pra mim era tipo avaliação oral quando é o caso de língua estrangeira, aí a escrita e acabou. Pra mim era isso, e foi bem legal ter esse conhecimento em Práticas com a [Professora A], novos meios de como avaliar, porque realmente quando eu me formar e quando eu realmente for atuar como professora, eu vou ter um amplo universo de como avaliar. Tem a autoavaliação, o feedback, essa questão da interação professor e aluno que influencia na avaliação também.
Estudante N	Instrumento capaz de atestar/quantificar a aprendizagem.		(Artigo sobre avaliação produzido em outra disciplina)  As modificações ocorridas na educação trazem impacto para o processo ensino/aprendizagem, ocasionando a real necessidade de entender a relação professor/avaliação, alunos/avaliação e todas as suas consequências [...] A avaliação deve permitir ao professor elementos que deem condições de retomar o planejamento e restituir o objetivo principal que é a aprendizagem, desta forma[...]	

Fonte: Elaboração da própria autora

Esses exemplos relevam mudanças dos licenciandos em relação à avaliação desenvolvida na sala de aula e sua interlocução com as experiências avaliativas com as quais conviveram em Práticas de Ensino II. É fundamental pontuar que, quando da existência de vivências significativas de avaliação e tratamento adequado dado à temática no processo formativo de professores, é perceptível a possibilidade de avanços na concepção sobre essa

categoria pelos estudantes em formação, que podem utilizá-las quando estiverem em exercício profissional. Reafirmo, então, com base nos dados apresentados no Quadro 14, que, quando dadas oportunidades de discussão e vivências, tendo como referência a avaliação no espaço formativo, os estudantes têm maiores condições de entenderem o verdadeiro significado educativo da avaliação: favorecer as aprendizagens. Com isso, reduzir a temática somente à sua dimensão técnica é impossibilitar a ampliação do campo avaliativo e trazer impactos diretos na qualidade da formação dos profissionais que virão atuar como docentes, contribuindo para uma compreensão e ação tomada pela ingenuidade, aparentemente neutra e diretamente comprometida com a reprodução da estrutura social capitalista (PEREIRA e MENDES, 2004, p. 79).

À luz dessas problematizações, por entender que o curso de Letras/Espanhol não é uma massa de terra, tomada por sujeitos educativos e desvinculada do Instituto Federal no qual se encontra inserida, parafraseio Freitas (1995, p. 99) ao dizer que “a escola não é uma ilha na sociedade. Não é totalmente determinada por ela, mas também não está totalmente livre dela”. Portanto, a fim de compreender o objeto de estudo desta pesquisa em sua totalidade, apreendi o movimento dialético existente entre o macro e micro contextos que fazem parte da sua constituição, tomando como referência a dimensão normativa da avaliação, ou seja, documentos oficiais elaborados, em nível federal, como também aqueles no âmbito institucional para entender melhor os desafios e possibilidades existentes para a aprendizagem da avaliação em seus três níveis em um curso de licenciatura de um Instituto Federal.

#### **4.2. A dimensão normativa da avaliação educacional e a formação inicial de professores – Núcleo: a avaliação em seus três níveis e as fragilidades na esfera institucional**

Ao tomar como base o campo educacional, a normatividade se faz presente no processo de definição do que é fundamental, prioritário e como isso deve ser efetivado para que determinado ideário de sociedade seja alcançado, tornando possível, segundo Silva, S. (2013), a compreensão do que se pode cobrar e esperar das políticas públicas de Estado e das exigências de qualidade social da educação Freitas, D. (2009) explica que a reforma estatal brasileira, impulsionada por políticas de cunho neoliberal no Brasil, ocasionou a revisitação da dimensão normativa da avaliação de modo que ocorresse o reestabelecimento da ação do Estado no campo educativo, descentralizado em suas funções como um todo e fazendo desse mecanismo um importante instrumento para a centralização do controle. Com base nessas considerações, é

importante retomar Bezerra (2011), quando o autor diz que o que está nas leis, em regulamentos e normatizações, não são os documentos *per se*, mas a expressão e tradução das vontades dos homens, não atomizados e tampouco apartados de uma realidade social e historicamente construída.

Deve-se, pois, considerar as razões que levaram o governo brasileiro a investir mais no controle e em uma postura reguladora sobre políticas sociais e educacionais por meio da avaliação de tal maneira que o Estado-educador se manifestou como Estado-avaliador. Para tanto, é preciso voltar, brevemente, à década de 70, quando o capitalismo apresentou sinais de crise: taxas de crescimento econômico diminuíram, a instabilidade financeira aumentou rapidamente e a desigualdade cresceu, conforme Bresser-Pereira (2010). As primeiras reformas implantadas para superar a crise do modelo capitalista foram consideradas de caráter macroeconômico e tiveram como diretrizes o Consenso de Washington, uma conjugação de medidas formuladas por instituições financeiras, dentre elas o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM). Entendia-se que os problemas ocorriam eram em razão de déficits estruturais que poderiam ser controlados a partir da redução do peso do Estado, abertura econômica nacional ao comércio global e criação de novas condições de estabilidades monetária com o objetivo de atrair novos investimentos.

A configuração do capitalismo nesses moldes provocou redirecionamentos e trouxe implicações para as ações sociais, políticas e educacionais no contexto brasileiro nos anos 80 e 90, com a ampliação da abertura econômica e sua inserção no mercado do grande capital. Conforme Ciavatta (2002), ao mesmo tempo em que cortes drásticos foram realizados nas áreas sociais e os investimentos na educação caíram significativamente, o mercado se reabilitava como instância reguladora das relações econômicas e sociais no capitalismo. Castro, M. (1998, p. 9) esclarece que, a partir dessas reformas, sai do cenário um Estado-executor e assume em seu lugar o Estado-regulador, havendo, pois, a difícil tarefa de substituição dos controles burocráticos por uma nova cultura gerencial, que incorporou a política de avaliação como elemento estratégico da gestão pública. Desde então, a avaliação tem ganhado destaque no contexto político e passou a ser utilizada como mecanismo para aferir, controlar e regular o ensino a partir da nova configuração do Estado capitalista, com limitações, porém consolidado em suas intervenções, o que contribuiu para legitimar e assegurar a perpetuação da ideologia neoliberal.

No Brasil, mais especificamente no governo do Fernando Henrique Cardoso, é que houve a criação e consolidação da avaliação, realizada em larga escala, com o objetivo de formular, reformular e monitorar as políticas educacionais do país a partir do acesso às

informações produzidas por meio de exames aplicados em todo território nacional. Diante deste cenário, fica evidente que o Estado-regulador passa a fazer uso de estratégias avaliativas para alcançar metas, analisar e melhorar a qualidade da educação.

Com a promulgação da LDB de 1996, é possível perceber, em seu art. 9º, a consagração da avaliação como eixo norteador das políticas públicas da época, uma vez que passa a ser incumbência da União, por exemplo, garantir o processo de avaliação do rendimento escolar na Educação Básica e Superior em nível nacional com a finalidade de definir as prioridades e propor melhorias para a qualidade de ensino. O Estado-avaliador, pois, passa a governar a partir dos resultados materializados em um sistema de avaliação externo de performances. Com a instituição de diferentes tipos de provas e exames, avaliam-se estudantes, escolas, professores e, tendo como referência os dados obtidos, é condicionada a distribuição de verbas e a alocação de recursos em conformidade com critérios de eficiência e produtividade. Todavia, Soares (2014) chama atenção para o fato de haver falta de clareza no estabelecimento e previsão das articulações entre a avaliação realizada nos diferentes âmbitos: estadual, municipal, escolar e da sala de aula, passando a impressão de que devem coexistir, no entanto, sem, necessariamente, dialogarem entre si.

O Parecer CNE/CP 9/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior, licenciatura, de graduação plena, também apresentou a avaliação como elemento importante para garantir a qualificação profissional dos professores, assim como integrante do processo formativo por possibilitar o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados a partir da constituição das competências e construção das habilidades esperadas e identificação de mudanças no percurso eventualmente necessárias (BRASIL, 2001, p. 62). Pode-se perceber, então, que a avaliação se mostra atrelada ao ideário de certificação e à lógica de desenvolvimento de competências e habilidades, característica marcante das políticas públicas nacionais de formação de professores da década de 90.

Esse foi o fio condutor da formação docente à época, com características do tecnicismo, porém retornado com outra roupagem, outros princípios da racionalidade técnica: eficiência, eficácia e produtividade garantidas por meio do controle sobre os resultados. Freitas, H. (2007) esclarece que a associação da formação com esse modelo pragmático reduziu o espaço dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação, prevalecendo uma concepção conteudista, ancorada na epistemologia da prática, na lógica das competências. Nesta perspectiva, a avaliação envolve a elaboração de objetivos, levantamento e análise de evidências de desempenho e conhecimentos de um indivíduo em termos da construção de

competências necessárias ao perfil de profissional que se deseja formar, existindo grande peso na regulação das ações do processo formativo do professor, dada sua finalidade certificativa.

Contraditoriamente, esse documento oficial destaca que não é objetivo da avaliação punir aquele que não aprendeu o que era pretendido, mas ajudar o estudante a identificar melhor suas necessidades a fim de superar possíveis obstáculos, sendo, para isso, fundamental que ele tenha conhecimento dos critérios utilizados, da análise dos resultados, dos instrumentos de avaliação, assim como vivencie práticas de autoavaliação. Além disso, reforça-se que o ato de avaliar não é voltado apenas para o conhecimento adquirido, mas também para a capacidade que o futuro professor tem para acioná-lo e buscar outros para realizar o que se pretende. Portanto, “os instrumentos de avaliação só cumprem com sua finalidade se puderem diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos” (BRASIL, *ibid.*, p. 34).

Todavia, o que se observa em espaços formativos é um hiato entre o previsto em normatizações e o que, de fato, se materializa no contexto educacional. Assim como pontua Gatti (2014), as ideias propostas não se concretizam na formação realmente oferecida e, com isso, existe a construção de um perfil abstrato de um profissional que se deseja formar, sem levar em consideração o campo de trabalho como referência de estruturação do currículo, das disciplinas, enfim, dos projetos pedagógicos. Ao tomar como base a Resolução CNE/CP 1/2002, instituída pelo Parecer CNE/CP 9/2001 e que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, é pontuado no art. 5º, inciso V, a necessidade de o projeto pedagógico dos cursos de formação de professores considerar a avaliação com a finalidade de favorecer a consciência e a autonomia do estudante em processo formativo acerca da sua aprendizagem, a orientação do trabalho pedagógico dos formadores e, assim, promover a qualificação de profissionais em condições de iniciar o exercício docente.

Por um lado, de acordo com Bezerra (2011, p. 4447), a plêiade de regras legais constitui um referencial assaz importante para se promover um processo de análise e apreensão do cotidiano escolar e, por isso, as instituições de ensino jamais funcionam no vazio: são programadas e planejadas para responderem a um enquadramento legal, resultado de escolhas políticas. Por outro, os textos que constituem a política não são meramente recebidos e implementados, porém, dentro do campo prático, sujeitam-se à interpretação e recriação. Portanto, é preciso reconhecer que a educação se concretiza com pessoas e, nesse sentido, quando as normatizações são tomadas por si só, sem haver uma relação dialogada entre a legalidade e a realidade concreta, é bem provável que deixam de se tornar relevantes no fornecimento de pistas sobre como as instituições de ensino procuram legitimar suas atividades, passando de uma “mina de ouro”, assim como Shiroma, Campos e Garcia (*ibid.*) se referem aos

documentos por terem condições de fornecer informações importantes, para uma “mina desativada”, uma vez que deixa de representar as mudanças na materialidade dos fatos.

Assim como Soares (2014) exemplifica, o que é defendido em leis, pareceres e resoluções sobre a avaliação não se reflete no processo formativo de professores, em que essa categoria, ao contrário, parece responder mais a demandas burocráticas e de atribuição de notas. Essa situação reforça o entendimento de que o discurso é debatido, tendendo mais para uma natureza progressista da avaliação, mas a prática ainda é confirmada no conservadorismo. Gatti (ibid.), como possibilidade de alternativa a essa situação, que ainda se perdura no contexto educacional, sugere que, a partir do seu mapeamento, do conjunto de ideais e ideias propostas, criar condições concretas para um novo tipo de formação inicial na Educação Superior com vistas à melhor estruturação, qualificação e avaliação do trabalho desenvolvido nas licenciaturas, nos processos formativos de docentes para a Educação Básica.

Trata-se de uma tarefa para ontem, porém, ao mesmo tempo complexa e não simples de se executar nos contextos das instituições de ensino e das normatizações. Por isso, como Gatti (ibid.) assevera, sem existir uma política nacional firme, focalizando na qualidade da formação dos professores, continuaremos a patinar em termos de uma renovação educacional necessária ao país. E, acrescentando à essa questão, se não houver uma fortificação da relação do mundo legal com a realidade onde práticas avaliativas são materializadas, essa situação provavelmente será mantida e potencializada, pois, assim como pondera, a avaliação sistêmica, por si só, não é suficiente para assegurar mudanças, mas o que contribui para a concretização de aprendizagens mais ricas, é o trabalho educacional qualificado dentro do ambiente escolar e da sala de aula.

As contradições entre o que está previsto na legislação e o que é, de fato, feito nos espaços formativos, novamente, emergem ao levar em consideração os níveis da avaliação no Parecer CNE/CP 9/2001, que deixa claro o seguinte:

**Quadro 15** – Níveis da avaliação na Resolução CNE/CP 9/2001

Nível da avaliação	Resolução (pág. 51)
Aprendizagem, institucional e em larga escala	<p>A avaliação nos cursos de formação deve ser periódica e sistemática, incluir procedimentos e processos diversificados – institucional, de resultados, de processos – e incidir sobre todos os aspectos relevantes – conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com as escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio.</p> <p>A avaliação nos cursos de formação de professores deve incluir processos internos e externos, pois a combinação dessas duas possibilidades permite identificar diferentes dimensões daquilo que é avaliado, diferentes pontos de vista, particularidades e limitações.</p> <p>A autorização para o funcionamento, o credenciamento, o reconhecimento e a avaliação externa – institucional e de resultados - dos cursos de formação de professores deve ser realizada em <i>locus</i> institucional e por um corpo de avaliadores direta ou indiretamente ligados à formação e ou ao exercício profissional de professores para a Educação Básica, tomando como referência as competências profissionais descritas neste documento.</p>

Fonte: Elaboração da própria autora

O documento oficial orienta para que a avaliação educacional seja realizada sistemática e periodicamente por meio do uso de diversificado de procedimentos e processos, incidindo sobre uma gama de aspectos considerados como relevantes. No entanto, o que pesquisas realizadas no campo educacional têm evidenciado é que se predomina o uso de provas com foco voltado para o desempenho, ou seja, os conteúdos trabalhos, sem que intervenções pedagógicas sejam materializadas – Chaves (2003); Mendes (2006); Villas Boas e Soares (2016). E, além disso, o reflexo da avaliação sobre a qualidade da vinculação do espaço formativo com as escolas de Educação Básica esconde uma realidade contraditória evidenciada em cursos de licenciatura, uma vez que teoria e prática não se mostram de forma integrada de modo que o campo de trabalho real dos futuros profissionais docentes seja tomado como referência para sua própria formação. O que existe, portanto, é um distanciamento dos espaços formativos em relação à Educação Básica; a comunicação entre ambos os *locus* acaba ficando reduzida ao campo discursivo das normatizações ou, segundo Soares (ibid.), “a recortes curriculares fragmentados e descontextualizados de uma proposta de formação mais ampla” (p. 224).

Ademais, com base no Quadro 15, é possível evidenciar que, apesar de se observar a interlocução entre os níveis da avaliação, parece ser priorizada a integração entre a institucional e a em larga escala e as implicações que podem emergir da “combinação dessas duas possibilidades” (BRASIL, 2001, p. 51), sem considerar, necessariamente, a articulação com a realizada em sala de aula e as influências e contribuições que podem existir entre elas. De um modo geral, portanto, pode-se constatar incoerências no próprio documento normatizador que, confere importância à avaliação no processo de formação de professores, mas, em certa medida, a desvaloriza no movimento de integração com os outros níveis. Em síntese, a partir das problematizações aqui levantadas, identifiquei incongruências entre o campo de abstração teórico da avaliação e o empírico no qual se materializa, pois o que se prevê nos documentos normativos, normalmente, não se encontra refletido em práticas e vivências avaliativas sólidas na Educação Superior.

Com base nessas considerações e afim de compreender o entendimento do Instituto Federal, onde essa pesquisa ocorreu, sobre a avaliação e seus três níveis, analisei documentos institucionais nos quais a temática é tratada no âmbito dos cursos de formação de professores, partindo do núcleo de significação “a avaliação em seus três níveis e as fragilidades na esfera institucional”, elaborado a partir das elocuições da Coordenadora de Graduação (CDGP) e da presidente da comissão de Diretrizes de Avaliação.

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) em vigência<sup>62</sup>, aprovado em 2012, trata das posições do Instituto Federal a respeito da educação que oferece à sociedade, assim como seu compromisso social, objetivos, finalidades e metas por meio do desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão, a avaliação é abordada dentro dos princípios filosóficos e teórico-metodológicos que norteiam as práticas do IF[...]. Ao analisar as referências bibliográficas que embasaram sua construção, mais especificamente em relação a essa temática, observei que foram levados em consideração a LDB, de 1996, e uma obra de Ana Maria Saul, de 1988, intitulada *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e prática de avaliação e reformulação de currículo*. Trata-se de produções realizadas no mesmo contexto histórico, porém, uma que, segundo Dias da Silva (2005, p. 382), consolida um “projeto educacional de cunho neoliberal, em que um Estado mínimo se desobriga de sua responsabilidade histórica”, e outra na qual a educadora procura apresentar a avaliação vista sobre um novo paradigma, da emancipação do sujeito educativo, incluindo conceito como decisão democrática, transformação e crítica

---

<sup>62</sup> No contexto onde esta pesquisa aconteceu, já estava sendo realizada a revisão e elaboração desse PPI. Porém, como a nova versão não havia sido aprovada ainda e transformada em resolução, não a considerei no processo de construção dos dados.

educativa. Nesta perspectiva, a temática não é encarada como prática neutra, mas, comprometida com valores e intencionalidades.

À luz dessas considerações, o conceito estruturante de avaliação, tal como se apresenta no PPI para todos os níveis de ensino oferecidos pelo IF, inclusive os cursos de formação de professores, preza: a) pela qualidade, quantidade, formação, inclusão, integração e participação dos sujeitos envolvidos na construção de procedimentos e instrumentos avaliativos; b) pelo acompanhamento permanente da aprendizagem, analisando o que o estudante aprendeu em cada componente curricular e ainda não aprendeu, tendo em vista a adequação de metodologias e meios necessários para que sua aprendizagem aconteça; e c) pelo uso da avaliação como instrumento norteador de procedimentos e métodos de aprendizagem a fim de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende no fazer.

Averigui que existe uma valorização do caráter formativo da avaliação educacional ao percebê-la como prática que deve ser realizada com a finalidade de melhorar as aprendizagens por meio de um processo de regulação contínuo e ao entender como importante a participação de estudantes, no caso dessa investigação, de licenciandos, nas ações que abrangem o planejamento avaliativo. O envolvimento entre formador e professor em formação inicial é fundamental no processo de constituição do profissional, porém cumpre ressaltar que, segundo Barbosa (2011), os estudantes não podem aprender discursos inovadores e se apropriarem deles quando convivem com a avaliação tradicional, a ausência de discussões sobre a metodologia e os critérios adotados na materialização de práticas avaliativas e, acrescento ainda, se não são considerados como partícipes ativos nas decisões e execução de ações pedagógicas no campo avaliativo.

Outro ponto a ser observado, a partir da análise do PPI vigente da instituição pesquisada, é o uso que de múltiplas palavras para fazer referência à avaliação, porém sem haver maiores aprofundamentos e esclarecimentos. Por exemplo, quando o documento a considera, simultaneamente, como qualitativa e quantitativa, qual é a relação percebida entre esses dois termos? De que forma se complementam? São compreendidos em uma relação dialógica? Além disso, ao mesmo tempo em que é tratada como um processo, é compreendida como um instrumento, o que pode desqualificar o seu conceito estruturante acerca da temática e contribuir para um entendimento reduzido à dimensão técnica.

Instrumentos e procedimentos possuem suas diferenças na esfera da avaliação, porém ambos se ajudam no processo de aprendizagem do sujeito educativo. De acordo com Soares (ibid., p. 144/145), o primeiro termo remete às ferramentas específicas utilizadas para obter e selecionar informações, e pode ser compreendido como a serviço de uma metodologia

procedimental da avaliação educacional. O segundo, por sua vez, diz respeito às perspectivas amplas da avaliação e se constituem das intenções que presidem sua realização, das ações que serão desencadeadas, da interpretação dos resultados produzidos e do redimensionamento. Assim sendo, a autora conclui que procedimentos têm mais ligação com o ato de avaliar e os instrumentos, com a obtenção de informações, e, complemento diante das considerações, ambos fazem parte da avaliação, que é um processo deveras abrangente.

Também observei no PPI, em se tratando de um documento da instituição de ensino, a não referência à avaliação institucional como mecanismo que pode favorecer o crescimento do próprio IF pesquisado e o desenvolvimento de ações educativas que favoreçam a aprendizagem realizada em sala de aula, deixando de se apresentar, consequentemente, no âmbito dos cursos de licenciatura, como um mecanismo relevante para melhoria do processo formativo docente (SORDI e LUDKE, 2009; SOARES, *ibid.*).

Essa situação pode ser observada na Organização Didático Pedagógica dos cursos de graduação do IF [...] (ODP), referendada, dentre vários documentos, na Resolução CNE/CP 1/2002, que foi instituída pelo Parecer CNE/CP 9/2001 e trata das DCNs para formação de professores da Educação Básica, assim como na Resolução CNE/CES 2/2015, que define as novas 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.

Antes de prosseguir em uma análise mais densa da ODP, é importante destacar que o processo de elaboração e discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, aprovado em 2 de julho de 2015, apresentam, de acordo com Dourado (2015), avanço quando buscam favorecer uma concepção de formação pautada no desenvolvimento de sólida formação teórica e na unidade entre teoria e prática, assim como revogar o processo formativo voltado para a construção de competências e habilidades. O autor ressalta que este documento repensa a formação dos professores, entendendo-a como compromisso com o projeto social, político e ético que proporcione a emancipação dos indivíduos e grupos sociais e traga contribuições para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva. A educação, portanto, é compreendida como um processo emancipatório e permanente que leva à práxis como expressão da articulação entre conhecimento teórico e prática pedagógica e à exigência de se ter como referência na formação de professores a realidade educativa das escolas de Educação Básica.

Diante das considerações apresentadas sobre os princípios da formação de professores emanadas pelas DCNs de 2015, pode-se subentender que a avaliação pensada no documento e

que orienta o processo formativo docente também parece ser de natureza emancipatória. De acordo com Saul (1988), sob esta perspectiva, estamos falando de um processo comprometido com o futuro, com o que se pretende transformar a partir do conhecimento crítico do concreto-real, que tornaria possível a clareza de alternativas para sua revisão. Além disso, por meio dessa avaliação, que possibilita a consciência crítica, o sujeito educativo tem condições de conferir direção às suas ações nos contextos em que se situa conforme valores eleitos e com os quais se compromete, sendo capaz de participar e construir na sociedade que o constitui e é por ele constituída, sem se tornar refém do sistema capitalista.

Todavia, para além da construção de suposições, deve-se enfatizar que o documento legal não deixa clara a concepção de avaliação que serve de embasamento para o processo avaliativo e que deve orientar a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico em espaços formativos. É pontuado que importantes e diversas visões sobre a formação de professores provenientes de pesquisa e estudos merecem ser ressaltados, destacando-se como uma das questões a avaliação e a regulação. Ademais, explicita-se, por exemplo, a existência de problematizações relativas ao repertório de conhecimento dos professores em formação e ao tratamento de conteúdos e dos modos de gerar, difundir e avaliar conhecimento. Essa situação revela o reconhecimento de que a avaliação é um assunto que precisa de atenção em cursos de formação docente, porém, em certa medida, há incoerência, ainda no campo discursivo, de produção do texto das diretrizes de 2015, quando a própria temática não recebe espaço para debate, o que pode ser interpretado, conforme Soares (2014), como reforço de uma realidade contraditória que se evidencia nesses cursos: o distanciamento entre o previsto e o feito.

Em relação aos níveis da avaliação, as diretrizes entendem que o processo formativo deve acontecer a partir de uma perspectiva ampla e contextualizada da educação, cuja finalidade, entre outras, está em garantir os direitos e objetivos da aprendizagem e seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. No art. 1º, que trata das disposições gerais, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos que devem ser observados, por exemplo, nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam, fica estabelecido no § 2º que:

As instituições de ensino superior devem conceber a formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC)

como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (PARECER CNE/CP nº 2/2015, p. 42)

É interessante observar a presença do SINAES como um determinante que traz impactos na organização dos cursos de formação de professores e a relação estabelecida entre formação docente e avaliação institucional, todavia, não são apresentados esclarecimentos sobre como ocorre esta relação, sendo os níveis da avaliação mencionados mais no âmbito de planejamentos institucionais e não havendo, em suma, interlocução entre eles e suas influências no processo formativo de docentes. Tais constatações foram averiguadas também na Organização Didático Pedagógica do IF[...], de 2016. Das 23 vezes em que o termo avaliação é mencionado, aproximadamente, 14 das intercorrências estão inseridas no âmbito da aprendizagem, e nenhuma no institucional e no externo. Essa situação pode ser confirmada pela CDGP à época em que ocorreu o trabalho de campo desta pesquisa. Quando indagada sobre esse assunto, a participante disse:

[A] avaliação dentro da ODP ela é muito enxuta, então não é tratada desses outros níveis que você fala e nem da relação entre eles? Só pra você ter um parâmetro de comparação, na [primeira ODP] de 2012, ela apenas previa que pra cada componente curricular era obrigatório duas avaliações. E nem colocava se eram distintos ou se poderia ser o mesmo instrumento. Então previa um mínimo de dois. Aqui não se aplica, porque afinal de contas pega um estágio e docência, você vai aplicar duas provas? Então a ODP não restringia isso, mas a gente teve casos aqui de receber reclamação de aluno porque o professor de estágio e docência tava aplicando duas provas, e prova no sentido mais tradicional possível, individual, sem consulta, não é algo que a gente vai conseguir avaliar um estágio com prova né, então o que que foi colocado na nova proposta da ODP que a gente tá esperando a publicação? [...] Pra essa nova proposta eu acho que melhorou bastante, e não teve crítica, na consulta pública a avaliação foi um dos poucos itens que não teve crítica.

A elocução da CDGP demonstra que parece existir um descaso quanto o assunto é a avaliação educacional no âmbito dos cursos de licenciatura, apresentando uma normatização que, apesar dos avanços em relação à anterior, ainda aborda os seus saberes de forma superficial, o que revela um paradoxo, uma vez que esses cursos estão formando futuros avaliadores para atuarem em escolas de Educação Básica, sem considerar o estabelecimento de uma relação integrada entre os seus níveis. De acordo com Sordi e Ludke (2009), a articulação entre eles é necessária como modo de qualificar o profissional sendo formado e de, conseqüentemente, por meio dos saberes construídos, oferecer ao futuro docente a oportunidade de participação nos projetos da escola.

Durante a entrevista com a coordenadora, foi possível perceber que o tratamento dado à avaliação a nível geral na instituição de ensino, ao contrário, parece seguir por outro rumo. Segundo ela:

A avaliação infelizmente não é uma pauta frequente, é muito raro. Quando eu falo de graduação mesmo, não tem nada pedagógico. Ele é puramente burocrático. Saiu o prazo do (E-MEC), tem que encaminhar tal documento até tal período, então é cumprir as demandas que o sistema coloca para os cursos. Já no Fórum CGEN [Coordenadores de Ensino] aí sim trabalha um pouquinho mais a questão da avaliação, mas aí é a crítica é o que fazer com o docente que usa a mesma avaliação pra diferentes níveis de ensino.

Pode-se averiguar que o idealismo perceptível nos documentos oficiais na esfera institucional e do governo federal não se materializa na realidade concreta dentro da qual a avaliação pertence como determinante, ou seja, o próprio IF não acolhe a temática em momentos oportunos para reflexão sobre assuntos envolvendo cursos de licenciatura e que pudessem beneficiar o processo formativo de professores para avaliar, reduzindo essa categoria do trabalho pedagógico a discussões meramente burocráticas e voltadas para cumprimento de prazos. Para Weber (1999), a burocracia é um exemplo sucedido da história da administração pública, caracterizada pela eficiência e rapidez na gestão de negócios públicos e que as escolas com seus aparatos técnicos e métodos educacionais se tornam um terreno fértil para que aconteça sua propagação e manutenção. Assim sendo, ao tomar como base a avaliação no contexto da Educação Superior na sociedade capitalista, é evidente que, quando sujeita aos tentáculos da burocracia moderna, torna-se um importante mecanismo de comprovação da eficiência e eficácia, além de ser reduzida meramente à sua dimensão técnica.

No processo analítico da ODP, foi possível perceber que a produção do texto que embasa o conceito de avaliação traz presente tais termos, característicos do contexto neoliberal. Ao mesmo tempo em que compreende o seu caráter formativo e integral, bem como a realização de forma processual e contínua, sendo considerada parte integrante do processo formativo dos professores, a avaliação também é entendida como um acompanhamento permanente da aquisição e do desenvolvimento de competências e habilidades do aluno, necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do curso. Conforme Freitas (2011, p. 1), a procura pela eficácia e eficiência insere a avaliação no contexto educacional “com ênfase em uma metodologia pragmática e despolitizada para resultados em sala de aula, ou seja, desgarrar-se a análise da escola de seus determinantes sociais e assume-se que a escola vai mal porque lhe falta controle”.

Uma justificativa para a contradição mencionada anteriormente pode estar no fato de o referido documento ter se embasado tanto na DCN para formação de professores, de 2012, conhecida por fundamentar o processo formativo de docentes em competências e habilidades e pela forte influência de organismos internacionais no contexto educacional brasileiro no governo FHC, período em que ocorreu sua elaboração e publicização quanto pelas novas DCNs, de 2015, que revogou a anterior fundamentada na concepção de competências, atendendo a anseios dos profissionais da educação, que, juntamente com associações e entidades representativas da área, participaram ativamente de debates e contribuíram para consolidar uma política nacional de formação. De acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2015), situações como essa são reflexos de uma bricolagem de peças que ocorre a partir do momento em que há uma “desconstrução” dos textos e a formação de um novo discurso pedagógico. Este processo, por conseguinte, traz inconsistências ao campo textual, pontos em que se transgrede os limites dentro dos quais o texto foi construído, assim como contradições, que devem ser localizadas pelo leitor, não a partir de um objeto de consumo passivo, mas para produção de sentidos (ibidem).

Ao levar a análise da dimensão normativa da avaliação para o contexto do curso de Letras/Espanhol, tomando como referência o PPC e os planos de ensino, é possível evidenciar que a versão atualizada do Projeto Pedagógico de Curso, de maio/2016, também deixa clara que a construção do texto se fundamentou nas DCNs de 2012 e 2015, o que traz alguns reflexos: o uso dos termos competências e habilidades associados ao processo formativo de professores de E/LE ao longo do documento e, simultaneamente, a concepção da formação sob uma perspectiva transformadora. Entretanto, diferentemente do documento normatizador da organização didático-pedagógica dos cursos de graduação, o PPC de Letras/Espanhol não vincula a avaliação à eficiência e eficácia, por exemplo, mas ressalta que o processo de avaliação deverá considerar os seguintes aspectos: a) adoção de procedimentos de avaliação contínua e cumulativa, prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, inclusão de tarefas contextualizadas; b) manutenção de diálogo permanente com o aluno; e c) divulgação dos critérios a serem adotados na avaliação e dos resultados do processo avaliativo.

Em relação à avaliação institucional, observei que existe a intenção de ela se realizar por meio da análise periódica do PPC do curso, podendo existir proposições de acordo com necessidades identificadas pelo coordenador do curso com a participação do Núcleo Docente Estruturante (NDE), da Direção de Ensino do *campus* e de representante discente. Os mecanismos utilizados, conforme documento, devem permitir a realização da desse tipo de avaliação e do desempenho acadêmico (ensino e aprendizagem), conforme normas vigentes,

viabilizando uma análise diagnóstica e formativa durante a vigência do projeto e em benefício da formação do professor de língua espanhola.

Ademais, o PPC também explica que o roteiro proposto pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/MEC para a avaliação das condições de ensino também servirá de instrumento basilar para avaliação, bem como os instrumentos aplicados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), instituída no Instituto Federal [...], conforme Lei nº 10.861/2004. Todavia, não observei no PPC referências à avaliação em larga escala, ou seja, à avaliação do próprio curso, apesar de, indiretamente, fazer referência ao SINAES para a realização da avaliação contínua do projeto em questão.

De um modo geral, existe, aparentemente, uma intencionalidade de se promover integração entre níveis da avaliação para que se possa trazer melhorias ao PPC do curso e, por conseguinte, à própria formação inicial de professores de E/LE, tratando-se de um processo a ser realizado constantemente e com a participação de representante dos estudantes. No entanto, averigüei que essa situação não se concretiza nas práticas pedagógicas do curso, ocorrendo dissociação entre o que se propõe a fazer e o que é realmente feito<sup>63</sup>. A avaliação educacional mantém evidências de que é limitada à dimensão técnica, apresentando-se vinculada à elaboração de instrumentos avaliativos, sem haver o propósito de promover a articulação entre seus três níveis e a construção de saberes que leve em consideração esse movimento, conforme falas de todas as professoras participantes da pesquisa e constatações realizadas a partir das falas dos estudantes.

Além disso, no campo empírico, apesar de constatada a atuação do NDE, identifiquei que experiências com a avaliação institucional às quais os estudantes fizeram referência aconteceram somente a partir da visita da CPA, não como uma iniciativa dentro do próprio *campus* no âmbito do curso de Letras/Espanhol; e ainda assim não se tratou de uma ação considerada como relevante para o processo formativo do docente tendo em vista uma participação para cumprimento burocrático e a inexistência de *feedback* da Comissão Própria de Avaliação, fato destacado por todos os participantes da pesquisa.

---

<sup>63</sup> É importante ponderar que o discurso contraditório presente nos documentos analisados pode acontecer em razão de se tratar de um contexto que tem como perspectiva o trabalho com a verticalização dos cursos oferecidos, desde ensino médio integrado, educação profissional e tecnológica, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) à formação de professores para atuarem na Educação Básica e Profissional. Portanto, trata-se de uma Rede Federal, cujos *campi* oferecem, inicialmente, cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), com especificidades, nomenclaturas e conceitos definidos e que são transplantados para níveis e modalidades de ensino diferentes. O desafio, então, é trabalhar as idiosincrasias que existem na Rede, sendo uma delas a formação de professores

Conforme Bordenave (1983, p. 16), a participação é uma necessidade fundamental do homem, um caminho para ele “expressar sua tendência de realizar, de fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo”, ou seja, ele constitui e é constituído pela história da própria humanidade. Nesse sentido, partindo do pressuposto de que ninguém nasce sabendo participar, posso afirmar que nenhum professor em formação inicial constrói saberes sobre a avaliação em seus três níveis e têm condição de usá-los no futuro exercício profissional, respeitando sua função educativa, se não são dadas oportunidades de conviver com eles e de vivenciar experiências avaliativas significativas que possam se tornar possibilidades na prática pedagógica.

Pondero ainda que, para isso, é importante e necessário haver harmonia entre as intencionalidades propostas sobre a avaliação e a materialização de práticas avaliativas no contexto educacional de tal modo que a temática não se reduza a um item na elaboração de políticas institucionais e receba diferentes formas de tratamento, conforme o entendimento de cada professor, sem haver normatizações que ofereçam condições verdadeiras de orientar o trabalho pedagógico do curso e da sala de aula em relação não apenas em relação à avaliação institucional, como também em larga escala e para as aprendizagens.

Nesse sentido, a realização do trabalho de campo durante um ano, me permitiu observar e também participar, como servidora do IF onde a pesquisa ocorreu, do trabalho desenvolvido pela Comissão de Diretrizes de Avaliação no processo de construção deste documento e identificar a intenção de incluir no processo de discussão e elaboração do texto a avaliação e seus três níveis e sua importância no processo formativo de docente, ou seja, nos cursos de licenciatura do IF[..]. De acordo com a presidente da comissão:

Tem uma parte no texto em que a gente procura tratar, brevemente, da articulação entre os níveis da avaliação. A meu ver, isso é importante sim, né, porque eu acho que faz parte, quando você avalia a instituição como um todo, essa avaliação do aluno, como melhor ela vai ser colocada, como esse aluno, a avaliação que ele tá fazendo aqui dentro, a aprendizagem que ele tá tendo. Acho que tudo isso, né, tem a ver com o crescimento da instituição, os dados que existem precisam ser usados a favor de todos.

A participante ressaltou também que, apesar de o foco do documento não ser especificamente os cursos de licenciatura, pois nos Institutos Federais existe uma diversidade de oferta, ela acredita que a aprendizagem da avaliação em seus três níveis seja fundamental para o processo formativo, pois permite que os estudantes tenham uma visão mais global sobre a avaliação no contexto educacional onde vão trabalhar. Diante desse entendimento, ela

compara com sua experiência durante sua graduação: “Eu não estudei isso em Pedagogia, foi só a avaliação, essa que a gente tá, as concepções voltadas para o nível da aprendizagem. Não tive momentos de discussão e de estudo mesmo nas disciplinas. Na própria de avaliação, eu não trabalhei isso”. A presidente da comissão revela uma realidade ainda preocupante nos cursos de formação de professores e identificadas por pesquisadores: a aprendizagem da avaliação educacional acontece limitada à sua realização em sala de aula, sem considerar os outros níveis, tratando-se, muitas vezes, como um saber abordado de forma superficial e sem maiores aprofundamentos, conforme assevera Villas Boas (2005).

A participante, a respeito dos três níveis da avaliação e da articulação entre eles, esclareceu que se trataria de um apêndice no documento tendo em vista que, em razão da multiplicidade de documentos no Instituto Federal que trata da avaliação nos diferentes cursos desenvolvidos, o conceito dessa temática acabou se perdendo e fazendo parte de uma miscelânea. Então, foi julgado necessário que o foco se voltasse mais para o processo avaliativo da aprendizagem para que houvesse uma definição clara da instituição a respeito da avaliação envolvendo todos os cursos oferecidos pela instituição.

Todavia, compreendo que a articulação entre os três níveis, quando abordada como um apêndice de documento institucional, acaba sendo imbuída de desvalorização, além de transparecer a ideia de que a avaliação institucional e em larga escala possam acontecer independentemente da avaliação para as aprendizagens. Na realidade, cada uma tem um responsável e objetivos específicos, porém as três encontram-se engendradas de tal forma que, se o foco se volta para a supervalorização de um nível, provavelmente o mecanismo de funcionamento não ocorrerá com forças vivas o suficiente dentro da comunidade institucional para provocar melhoria das aprendizagens, das condições de funcionamento da escola e de trabalho dos atores sociais que nela se encontram inseridos.

Acredito que se os níveis fossem abordados de forma diluída, as diretrizes poderiam trazer valiosas contribuições, tendo em vista que, na versão preliminar,<sup>64</sup> o entendimento apresentado é de que “a articulação entre os três níveis da avaliação repercute na qualificação das formas de participação docente nos projetos da escola e indiretamente traz melhorias para a aprendizagem dos/as estudantes” (Apêndice A do documento). Ademais, ao considerar essa temática atrelada, especificamente, aos cursos de licenciatura oferecidos, o documento orienta que, se valorizarem os saberes construídos sobre avaliação no processo formativo, um

---

<sup>64</sup>Até o momento final de produção desta tese, a versão oficial não havia sido publicada por meio de resolução no IF[...]. Todavia, a versão preliminar encontra-se publicizada na internet.

importante passo é dado na tentativa proporcionar uma ressignificação de práticas avaliativas tradicionais e favorecer ações pedagógicas associadas à possibilidade de superação e transformação social no contexto educacional de atuação. É válido destacar que, diferentemente dos outros documentos institucionais analisados, é a primeira vez em que a avaliação aparece associada à construção de saberes e sua aprendizagem considerada como importante nos cursos de formação de professores. Até então, esta categoria era abordada dentro da esfera de instrumento ou procedimento avaliativo.

Outro ponto a ser destacado como avanço observado, é o uso do termo “para” ao invés “da” aprendizagem para se referir à avaliação. Segundo presidente da comissão:

a concepção do documento desde o início dos debates dos integrantes da comissão, avaliação para aprendizagem, e não avaliação da, né, então não é aquela avaliação que você vai fazer ao final, ela tá ali, ela é no processo, ela é contínua e é uma avaliação que o aluno não é o único responsável, né, porque a gente coloca a carga da avaliação toda em cima do aluno [...] avaliação, ela é um processo e que todos somos responsáveis, né, e que é coletivo, né, tem que desonerar aí o aluno né, porque como o único responsável, e aí a gente vai muito na linha da professora Benigna, né, que tem essa proposta da avaliação para a aprendizagem. Inclusive foi uma indicação sua de leitura. Achei o texto muito esclarecedor.

Essa elocução evidencia a importância da discussão crítico-reflexiva e da força da circularidade dos saberes (SORDI e LUDKE, 2009) no desenvolvimento de trabalho coletivo, pois, no dia 18 de abril de 2016, em uma das reuniões da comissão, tive a oportunidade de esclarecer a diferença entre avaliação das aprendizagens e para as aprendizagens, o que contribuiu para que este termo fosse adotado pela comissão para fazer parte do documento.

Expliquei a diferença entre avaliação da aprendizagem e avaliação para aprendizagem como aspectos interessantes a serem considerados no momento de elaboração do documento. Para ajudar o grupo, me propus a compartilhar artigo da Benigna que trata desse assunto: “Avaliação para aprendizagem na formação de professores, de 2014. A presidente da comissão perguntou ao grupo sobre qual seria a concepção mais coerente a ser adotada no documento e os presentes enfatizaram *avaliação para as aprendizagens*. (NOTA DE CAMPO)

Ademais, na entrevista realizada com a participante, a mesma disse que inclusive utilizou o termo *avaliação para a aprendizagem* em um edital da instituição voltado para cursos de formação pedagógica no IF[...] e concluiu dizendo que “sementes vão sendo plantadas”, o que acredito ser uma das contribuições desta pesquisa para a instituição que a acolheu.

À luz de todas as problematizações realizadas neste capítulo posso afirmar que o processo de construção dos dados me permitiu ver que o conceito de avaliação educacional

presente em documentos do Instituto Federal, apesar de ter como fio condutor a natureza da avaliação formativa, em diferentes deles observei que avaliação ora é tratada associada a competências e habilidades, ora dentro de uma perspectiva transformadora. Há situações em que a avaliação é associada à instrumento norteador e em outros, a processo dinâmico que deve ser redimensionado visando à aprendizagem do estudante. Enfim, documentos oficiais, pertencentes a uma mesma instituição, tratando de um mesmo assunto, porém objeto de variadas abordagens.

As evidências levantadas nesta investigação apontam para a necessidade de que é fundamental haver a materialização de um trabalho mais consistente no âmbito institucional como meio de favorecer novas formas de discutir, refletir e propor ações diferenciadas na coletividade: gestores, servidores, professores, estudantes, coordenadores, enfim, todos os atores sociais inseridos na instituição educacional a fim de que outras posturas sejam tomadas em direção à avaliação. Isso acontece em razão de averiguar, partindo do núcleo de significação elaborado entre a CDGP e a presidente da comissão, que a avaliação e seus três níveis é, ao mesmo tempo, desvalorizada e não considerada como objeto dos textos do IF pesquisado, como também tomada como importante e abordada, porém de forma secundarizada por meio de anexo. Consequentemente, ao que me parece, o conceito se torna preso ao limbo e é construído de forma dispersa e fragmentada no contexto da instituição de ensino, o que demanda a realização de um trabalho mais denso e consistente para a sistematização da categoria em questão, principalmente tomando como referência o compromisso com a oferta de cursos de licenciatura.

Formam-se professores para avaliar e, em sua futura atuação em escolas de Educação Básica, os estudantes em formação vão conviver não somente com a avaliação para as aprendizagens, mas também a institucional e em larga escala. Portanto, é preciso que todos os documentos voltados para direcionamento dos processos formativos nesse IF primem pela construção de saberes e oportunização de experiências diversificadas com avaliação e seus níveis de forma que se tornem possibilidades em suas práticas pedagógicas e favoreçam o diálogo entre o mundo legal e o mundo real, sem que a base dessa relação seja inconsistente.

As constatações também reiteram a compreensão de que, tomando como base os cursos de licenciatura, os estudantes precisam vivenciar tais práticas de forma significativa para que tenham oportunidade de ampliarem sua visão sobre a avaliação, não reduzida no âmbito técnico, mas reconhecê-la como uma categoria permeada por interesses, ideologias e jogos políticos. Para tanto, as experiências vivenciadas devem ser capazes de os levarem a construir saberes sobre seus três níveis e, então, apresentarem condições de apreender a realidade

concreta na qual os processos educacionais acontecem, especialmente no que se refere à avaliação, em meio a contradições e conflitos, bem como desvelar o que é oculto e entender que o silêncio frente à avaliação tem muito a dizer. Do vivido e discutido dentro dos limites histórico-sociais, outra relação com a avaliação educacional pode emergir “nos cursos de formação de professores, ampliando as possibilidades de que estes se disponham a continuar lutando por um uso mais consequente e ético da avaliação nas escolas em que vierem a atuar” (SORDI e LUDKE, *ibid.*, p. 325).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: PERSPECTIVAS PARA A APRENDIZAGEM DA AVALIAÇÃO NO CONTEXTO INVESTIGADO

A presente investigação teve como objetivo geral analisar as aprendizagens e práticas de avaliação em seus três níveis presentes em uma turma do curso de Letras/Espanhol de um Instituto Federal e as implicações para o processo formativo desses futuros professores. Dentre os fatores motivadores para o seu desenvolvimento, considere o fato de os IFs terem se tornado um novo *locus* de formação de professores, ainda com pouca experiência nesse âmbito, pois seu histórico está relacionado à oferta de educação profissional e tecnológica, e, atrelada a essa situação, a centralidade ocupada pela avaliação no contexto político, social e educacional com a ascensão do Estado-avaliador ou regulador.

Esse processo de redefinição estatal foi impulsionado por políticas neoliberais que acabaram limitando suas funções no campo social e educacional em detrimento do crescimento exponencial da força e influência do mercado, economicamente controlador. Tal transformação, conforme Soares (2014), gerou a coexistência de decisões intervencionistas e descentralizadas e, conseqüentemente, tensionamentos e contradições na esfera do Estado, que reverberaram na educação. Ademais, em razão do destaque ocupado pela avaliação nas políticas públicas, ocorreu também a necessidade de ultrapassar a microanálise do seu campo epistemológico e levar em consideração implicações macrossociais que permeiam a construção de saberes sobre esta temática em espaços formativos, tais como sociológicas, políticas, culturais e históricas.

Assim sendo, quando os cursos de formação de professores deixam de promover um diálogo entre esses dois tipos de questões: macro, vinculada a uma esfera maior, à sociedade capitalista, e micro, no que diz respeito ao cotidiano e à organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola e em sala de aula, podem contribuir para a existência de entendimentos e práticas fundados na ingenuidade. Segundo Pereira e Mendes (2004), essa conjuntura favorece o comprometimento com a reprodução da estrutura social e, acrescento, o fortalecimento do desempenho do Estado fiscalizador por meio dos sistemas de avaliação criados com a intenção de acompanhamento e monitoramento das políticas e ações públicas, mas que, contraditoriamente, alimentam a classificação, seleção, meritocracia, responsabilização e ranqueamento na área educacional.

Portanto, tomando como referência a constatação de autores de que nesses cursos a aprendizagem da avaliação continua não sendo prioridade e, quando realizada, acontece superficialmente, elegi a formação de professores e a avaliação no contexto de um Instituto Federal. A organicidade do processo investigativo me permitiu fazer observações relevantes,

que podem ser consideradas como desafios a serem superados para favorecer a aprendizagem da avaliação em seus três níveis no contexto pesquisado, tais como: sua redução à dimensão técnica; o tratamento vinculado à prática de elaboração de instrumentos avaliativos; a desvalorização da construção de saberes sobre a avaliação; a não apropriação de seus paradigmas epistemológicos; o predomínio de uma percepção vinculada à verificação de desempenho e quantificação da aprendizagem, desapegada das dimensões política, ideológica, sociológica e pedagógica; a primazia da avaliação realizada na sala de aula em detrimento da institucional e da em larga escala; a falta de problematizações desta categoria por meio de discussões e reflexões teóricas, tendo como ponto de partida teses, dissertações e artigos científicos; a insegurança para lidar com os níveis da avaliação e a sua integração.

Tais desafios a serem vencidos, para que a aprendizagem da avaliação em seus três níveis em um curso de licenciatura de um IF se efetive, chamam por novas posturas e metodologias de trabalho docente, assim como pela responsabilidade institucional de assumir um projeto de formação de professores para o tipo de estudantes que a ela têm acesso, conforme Gatti (2014), e, acrescento, para o perfil de professor que ela quer formar. Apesar de as evidências mencionadas anteriormente parecerem fáceis de serem resolvidas, é preciso ponderar que a superação de desafios e a concretização de mudanças em relação à concepção e práticas de avaliação exigem ressignificação dos conceitos de ensinar e aprender para além de posturas individuais, o que demanda a necessidade por um projeto coletivo de educação no âmbito institucional do IF. Além disso, parto do entendimento de que os professores de hoje e de amanhã não podem desconsiderar o tanto que podem agir diferente e fazer a diferença.

Esclareço também que os elementos determinantes do objeto investigado não foram tratados isoladamente, mas de forma conjunta, de modo que a análise da avaliação e a formação de professores ocorreu inserida em um contexto histórico-social, firmado em uma realidade concreta, e submetida a uma variedade de determinantes. Eles não são dados e acabados, mas resultados de uma construção em suas materialidades e das relações dialéticas estabelecidas em um campo de contradições e conflitos. Nessa pesquisa, tais manifestações puderam ser observadas entre discurso, teoria e prática; organização curricular do curso de Letras/Espanhol do IF investigado e realidade social e educacional das escolas de Educação Básica; intencionalidade e ação; e também dentro dos próprios documentos normativos e dos discursos dos participantes. Com base nessas considerações, afirmo que os dados me permitiram averiguar que o professor em formação inicial, social e historicamente construído, é, ao mesmo tempo, constituído e constituinte das relações pedagógicas estabelecidas e das experiências vivenciadas no espaço formativo.

A partir desse entendimento e da escolha de meios metodológicos que possibilitaram diálogo constante com a realidade pesquisada, observei que, de um modo geral, é valorizado o nível da avaliação para as aprendizagens, porém com foco voltado para sua dimensão técnica, ou seja, para práticas avaliativas realizadas em sala de aula, levando em consideração instrumentos e procedimentos avaliativos ao qual se submetem os estudantes; o que se revelou como uma percepção convergente entre docentes e estudantes acerca do que compreendem sobre a avaliação educacional. A análise de questionários e entrevistas, seguidas da construção de núcleos de significação, me possibilitaram identificar também que, em geral, a avaliação não apresenta posição de destaque na organização curricular do curso e, quando abordada, aparece em poucas disciplinas, como último item do plano de ensino, é tratada de forma superficial, sem aprofundamentos teóricos.

Além disso, há a ausência de maiores esclarecimentos sobre o percurso a ser tomado por esta categoria do trabalho pedagógico nas ementas, bem como referências bibliográficas que não incluem livros e artigos atualizados e específicos que abordem a avaliação em seus três níveis, o que reflete um ensino e aprendizagem da temática sem vínculo com estudos teóricos e científicos acerca da avaliação educacional. Em relação às análises das significações elaboradas pela coordenadora do curso e pelas professoras participantes, ficou evidente também que o ensino e a construção de saberes sobre a avaliação em seus três níveis não eram valorizados e priorizados no desenvolvimento do trabalho pedagógico, tampouco a articulação entre eles. A referência que sempre faziam era em relação à avaliação para as aprendizagens, não à institucional e em larga escala, o que pode ter influenciado a concepção dos estudantes sobre a avaliação.

Essa situação traz fragilidades ao processo de formação dos professores de E/LE, pois, assim como Barbosa (2012) pontua, a avaliação é sempre uma questão delicada na rotina docente e muitos licenciandos, ao concluírem o curso de formação e estarem diante do cumprimento de sua atividade profissional, se veem desprovidos de elementos teóricos que embasem suas práticas avaliativas, contando apenas com os anos de experiência em sua trajetória de escolarização. Portanto, é preciso discutir intensamente como os futuros professores têm sido preparados para exercer e conviver com os níveis da avaliação, caso contrário, suas ações avaliativas serão tomadas e orientadas pelo paradigma da prática e baseadas em reflexões esvaziadas de fundamentação teórica.

No campo educacional, fala-se da preparação teórica e prática que entra em choque com a “realidade escolar”, mas quando desprovidos de oportunidades para teorizar sobre avaliação, os professores se veem diante de um abismo que se amplia cada vez mais entre os

campos teórico e prático. Conseqüentemente, os professores, ao exercerem a função de avaliadores, se sustentam em modelos que proporcionaram segurança a eles e com os quais conviveram, ou seja, nas experiências que vivenciaram, assim como Berber et. al. (2001) ressalta.

A esse respeito, Barbosa (2011), em sua pesquisa de mestrado, dedicada a investigar a avaliação da aprendizagem na formação de professores por meio da relação entre teoria e prática, observou o forte indício de que o que tem sido ensinado sobre a avaliação aos futuros professores é a própria experiência como estudante, trazendo grande impacto na sua constituição como docente avaliador em razão da falta de discussão teórica da temática durante a formação. A autora, então, advoga que os futuros docentes precisam aprender sobre avaliar, despreendendo-se do que experienciam como estudantes e que influencia diretamente em seu processo formativo docente, como diz “não é aceitável que futuros professores concluam seus cursos de licenciatura sem sequer falar sobre avaliação da aprendizagem e continuem constituindo sua bagagem docente apenas com suas experiências avaliativas como aluno” (p. 14). Mas, para que isso ocorra, pondera a urgência de os formadores e os cursos de formação como um todo deixarem de lado as queixas, compartilharem experiências positivas de licenciandos na área de avaliação, frequentemente sobrepostas por exemplos e práticas tradicionais já conhecidas, e se convencerem de que os modelos avaliativos apresentados aos futuros professores nos cursos de licenciatura, em sua maioria, só fazem perpetuar concepções e práticas avaliativas que não acolhem o real aprendido. É preciso, sobretudo, que a avaliação seja tema de estudos dos docentes em processo formativo.

De fato, nessa pesquisa, foi possível identificar que a ausência de um trabalho mais consistente, denso e teoricamente aprofundado e debatido sobre a avaliação educacional fez com que os estudantes apresentassem significações sobre a temática que foram ao encontro de entendimentos mais limitados e conservadores em relação a essa categoria. A maioria deles associou esta categoria à verificação de desempenho e quantificação do aprendido, poucos, a compreenderam como aprendizagem. Além disso, pude perceber que as práticas avaliativas vivenciadas pelos estudantes continuaram sustentadas, em sua maioria, em instrumentos avaliativos, sendo a prova o mais utilizado, e na atribuição de notas. Por meio do questionário e entrevistas realizados com os licenciandos, observei que a autoavaliação não é prestigiada como prática contínua e significativa no curso, e o mesmo acontece com o *feedback*, muitas vezes realizado de forma inconsequente por meio de e-mail, mensagem de celular e até mesmo de forma constrangedora. Neste ponto, vale retomar o comentário de uma estudante ao fazer referência a uma situação avaliativa que vivenciou: “fiz uma crônica e apresentei pra

professora. Aí, a professora simplesmente falou assim, que eu não tinha imaginação, que eu não tinha desenvolvido, [...] que eu era uma mulher, mas tinha espírito de criança mimada”. Conforme a licencianda, tal fato a frustrou porque ela gosta de escrever e esperava que fosse incentivada, não passar por um momento que fizessem mal.

Esse exemplo demonstra a configuração de relações hegemônicas entre professor e estudante no espaço formativo a partir das quais a educação é compreendida como elemento que integra uma estratégia de poder da sociedade capitalista, regulada pelo Estado, para viabilizar a reprodução e manutenção do capital. Nesse cenário, o docente é considerado como o sujeito detentor do conhecimento e o discente, a quem ele é transmitido, submetendo-se a práticas classificatórias e exclusivas de avaliação. De acordo com Dias (2014), a relação do homem com a realidade social ocorre de forma mediatizada pela apropriação do saber produzido historicamente pela humanidade e, por isso, não se pode ignorar as tramas que caracterizam a racionalidade capitalista e impõem, de modo progressivo, que menos pessoas produzam cada vez mais, assim como, o que deve ser produzido e como produzir.

Nesse sentido, no contexto do neoliberalismo, a avaliação assume um caráter singular: o de legitimar e de afirmar projetos hegemônicos influenciados pelo modo de produção capitalista, em que a escola se torna o palco principal para o desenvolvimento econômico da nação e os cursos de licenciatura assumem papel estratégico em formar futuros professores para cumprir essa finalidade. Por isso, ao tomar como exemplo as significações dos estudantes e a elocução acima destacada é possível observar que as experiências avaliativas vivenciadas tendem, no geral, para um caminho tradicional e seletivo, assim como fragmentado e disperso, tal como demonstram os dados da pesquisa.

Tanto o segmento da coordenadora do curso, quanto das professoras participantes mencionaram que esta categoria não é aprofundada nas disciplinas que ministram, pois acreditam que isso acontecerá em outras e que, apesar de entenderem e primarem pela avaliação em sua natureza formativa, afirmaram que o próprio sistema avaliativo de diário eletrônico não fecha se não tiver, no mínimo três, instrumentos avaliativos, sendo, pelo menos, dois diversificados. A coordenadora até pontua que o curso de Letras/Espanhol procura realizar a recuperação das necessidades de aprendizagem dos estudantes de forma processual, porém afirma que nada disso é válido se “culminar numa nota, porque senão o aluno fica reprovado. Então, a gente ainda está muito preso na nota aqui, por mais que você faça esse [...] trabalho de processo, a gente percebe que os alunos acabam sendo prejudicados porque não tem uma outra forma dele recuperar”. Isso acontece em razão de o professor não poder substituir nota se não houver o instrumento avaliativo que legitime sua ação.

Os dados construídos nesta pesquisa também apontaram que as experiências avaliativas vivenciadas trouxeram impactos na construção do entendimento dos outros níveis da avaliação e na percepção de complementaridade entre eles. Em razão da ausência de discussão sobre a avaliação institucional e a em larga escala nas disciplinas que tratam dessa temática no curso de Letras/Espanhol, a maioria dos estudantes revelou desconhecimento dos pressupostos epistemológicos e práticos, apresentou discursos evasivos e exemplos não condizentes com o que era perguntado acerca delas; poucos demonstraram elocuições mais consistentes e conseguiram enxergar inter-relação entre os três níveis.

Ademais, a maioria dos licenciandos que participaram da pesquisa não conseguiu compreender a importância da sua participação na avaliação institucional e em utilizar os dados da avaliação externa da Educação Básica. Todos os segmentos, sem exceção, pontuaram que no IF, onde ocorreu a pesquisa, as informações levantadas pela CPA não são utilizadas como estratégias pedagógicas de melhoria, inclusive como forma de possibilitar aos estudantes em formação oportunidades de prática significativa, reflexão e discussão crítica que contribuíssem para a construção de significados e sentidos mais fecundos e relevantes sobre eles. Não se pode desconsiderar a importância da avaliação institucional como mediadora da avaliação realizada em sala de aula e a avaliação em larga escala, como defendem Freitas et. al. (2013).

De acordo com os autores, a avaliação realizada em sala de aula está associada à avaliação institucional, que, por sua vez, encontra-se vinculada à avaliação em larga escala, e todas devem trabalhar articuladamente e conforme suas áreas de abrangência, ou seja, não se deve pedir à de sistemas que faça o papel dos outros níveis. Por isso, quando a aprendizagem e prática da avaliação em seus três níveis não são tratadas de forma sistemática e orgânica, pode haver fragilidades no processo de formação e, conseqüentemente, no futuro exercício de práticas pedagógicas, como por exemplo, a não participação em trabalhos coletivos e no projeto pedagógico escolar, a dificuldade de se ver como agente mobilizador de transformações sociais e o não reconhecimento nos dados produzidos na avaliação em larga escala. Nesse sentido, considerando que os saberes construídos nos processos formativos se tornam referências importantes na construção de práticas pedagógicas na experiência profissional, Luís e Santiago (2001) advogam que a reflexão crítica deve ser tomada como uma metodologia da formação pelo fato de oportunizar a desconstrução de práticas enraizadas em nossa cultura escolar, como, por exemplo, avaliação como medida, as aprendizagens repetitivas e a fragmentação da investigação didática e de metodologias de avaliação em cursos de licenciatura.

Tal situação pôde ser constatada quando analisei o processo avaliativo desenvolvido na turma de Práticas de Ensino II. e a existência, ou não, de articulação dos saberes construídos

sobre avaliação educacional pelos estudantes com as experiências avaliativas por eles vivenciadas na disciplina. A Professora A utiliza a avaliação informal por meio de elogio e movimentação em sala de aula para acompanhamento do aprendizado; faz uso de *feedback* oral e escrito, coletivo e individual; estimula o estudante a realizar a autoavaliação e, em caso de dúvidas, procurá-la; prima pela construção de uma relação de proximidade e fortalecimento com os discentes visando ao alcance de melhorias no processo educativo; e, apesar de ter assegurado que não é prioridade da disciplina Práticas de Ensino II trabalhar com os três níveis da avaliação, identifiquei a iniciativa de promover discussões sobre esse assunto com os licenciandos. Por outro lado, pondero que as práticas e experiências avaliativas vivenciadas por eles se voltaram, praticamente, para a avaliação para as aprendizagens, foram envoltas por uma abordagem desprovida de discussão teórica, aprofundada, sistematizada e consistente, além do fato de que sua posição no plano de ensino foi a última em relação aos outros itens do programa, o que revela certa marginalidade com que os saberes sobre a avaliação são tratados na formação de professores.

Ao procurar por possíveis articulações entre o vivido e o aprendido pelos estudantes acerca da avaliação, pude identificar que, de fato, a relação construída com a professora da disciplina foi fecunda. Em vários momentos, tanto na entrevista, quanto nas observações de aula, a docente era tomada como exemplo pelos discentes para se referirem às experiências avaliativas que vivenciaram e consideraram como significativas, assim como para falar sobre a construção de suas próprias práticas avaliativas em seu futuro exercício profissional. Observei também que a concepção de avaliação dos estudantes passou por um processo de transição e apresentou sinais de ressignificação, isto é, de vinculada à medida e verificação de desempenho para mecanismo de aprendizagem e busca por melhorias com redirecionamentos no processo pedagógico.

Portanto, arrisco afirmar que o processo de mediação na construção de saberes sobre avaliação educacional ocorrido em Práticas de Ensino II, impulsionado por uma relação de confiança e afinidade entre a formadora e os estudantes, revelou a possibilidade de concretização de aprendizagem da avaliação educacional no contexto do curso de Letras/Espanhol no Instituto Federal a partir de vivências tomadas como relevantes por professores em formação inicial. Conforme Aguiar e Ozella (2013), a mediação não tem como finalidade apenas ligar a singularidade e a universalidade, mas ser o centro que organiza o objetivo dessa relação. Ao utilizá-la, segundo os autores, possibilita-se a intervenção de um elemento em uma relação vista como direta, permitindo pensar em objetos ou processos que até então eram ausentes.

Nesse sentido, considerando as transformações ocorridas nos estudantes da disciplina em termos de saberes e aprendizagens construídos sobre avaliação a partir de práticas pedagógicas mediatizadas, foi possível perceber que a educação, nesse movimento, foi utilizada como um valioso instrumento de apoio à transformação social, não de uma política de acumulação que serve para camuflar as relações sociais, conforme Cury (1986). Pensar na avaliação formativa e construir futuras práticas avaliativas sob esta perspectiva são importantes passos dados no processo de formação de professores avaliadores rumo a uma educação inclusiva e dialógica, assim como pude identificar no desenvolvimento dessa pesquisa. Entretanto, reitero que tal possibilidade de aprendizagem e prática da avaliação educacional observada na turma de Práticas de Ensino II poderia ser ampliada e aprofundada. A inexistência de articulação entre os três níveis de avaliação talvez se dê em função da sua também inexistência nos documentos institucionais. O que é trabalhado em sala de aula se respalda nas orientações institucionais.

Tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, Dourado (2015) diz que o novo documento apresentou muitos avanços em relação a de 2012, como, por exemplo, o processo formativo não pautado em competências e habilidades, mas em princípios emancipatórios e de transformação da realidade educacional e social de atuação profissional, além da necessidade de criação e projetos educativos entre instituições de Educação Básica e Educação Superior. Todavia, constatei, em relação à avaliação em seus níveis, que não foi reservado espaço nas DCNs de 2015 para debate e orientações acerca da construção de saberes sobre a temática, o que foi também observado, de um modo geral, em documentos analisados nesta pesquisa, incluindo o PPC do curso de Letras/Espanhol, ODP, PPI e planos de ensino. Essa situação pode ocasionar obstáculos ao desencadeamento de reflexões mais densas e sistematizadas. Embora esses documentos se preocupam em garantir conteúdos pedagógicos ao processo formativo de professores para a Educação Básica, não são valorizadas contribuições que a aprendizagem e prática da avaliação para as aprendizagens, institucional e em larga escala podem oferecer conjuntamente.

Trazendo tais reflexões para a esfera institucional, foi possível perceber a tentativa do IF de encarar o desafio de superação da abordagem com que a avaliação vem sendo tratada nos documentos elaborados e que tratam da formação de professores: concebida em sua natureza formativa, porém restrita à dimensão técnica e sem considerar a construção de saberes acerca desta categoria do trabalho pedagógico, nem a articulação dos seus três níveis. As Diretrizes de Avaliação (ainda em sua versão preliminar) representam um importante passo nesse sentido, porém, para que se tornem possibilidades concretas de orientação aos cursos de licenciatura do

Instituto Federal pesquisado, é preciso que seja realizado um trabalho coletivo de divulgação, debate crítico e reflexão entre todos os sujeitos que constituem e são constituídos pelo espaço formativo. Do contrário, não passarão de um documento construído a partir de conceitos “espetaculosos” (GATTI, *ibid.*) e estarão presas em sua própria retórica.

De acordo com Soares (2014, p. 271), o exercício criativo, a reflexão e a tomada de decisão ajudam a promover inovações nas antigas situações avaliativas, o que pode levar à ressignificação do fazer na cultura de avaliação dos cursos de licenciatura. Assim sendo, a formação de professores não pode prescindir da ousadia e da busca do novo. Sem tais componentes, a tarefa de formar profissionais para a “complexa arte de educar não transita por novos caminhos; ao contrário, vincula-se de forma obcecada aos já conhecido”. Ademais, atrelado a essas considerações, parto do princípio de que o ensino, a aprendizagem e a prática da avaliação educacional sem levar em conta a organização do trabalho pedagógico escolar, sua realidade concreta e a forma como se encontra ordenada a sociedade capitalista, assim como observei nos achados desta pesquisa, causam uma perpetuação da percepção desta temática de forma mais limitada.

À luz dessas problematizações, ao retomar a questão central desta investigação: “que aprendizagens e práticas de avaliação em seus três níveis estão presentes em uma turma de um curso de licenciatura de um IF”, busquei identificar pontos cruciais em relação ao processo de formação, chegando às seguintes respostas:

1. Os conhecimentos/saberes sobre a avaliação ocupam a última posição dentro da ementa do plano de ensino da disciplina investigada, sendo associados à prática de elaboração de instrumentos avaliativos, o que denota o predomínio da dimensão técnica e do enfoque instrumental desta categoria no processo formativo de professores de E/LE em Práticas de Ensino II;
2. O trabalho pedagógico desenvolvido, com valorização da avaliação para as aprendizagens, levou os alunos a se sentirem mais confortáveis ao falarem desse nível, sendo as significações por eles constituídas acerca da temática vinculadas à verificação de desempenho, quantificação e, também, ao processo de aprendizagem;
3. A avaliação contribui para o redimensionamento do trabalho pedagógico e a aprendizagem dos estudantes. Após a convivência com práticas avaliativas formativas na disciplina, os licenciandos, que antes vinculavam a avaliação somente à medida e verificação de desempenho, passaram a entendê-la como um meio com potencial para proporcionar a superação de necessidades educativas;

4. A prática do *feedback* foi significativa para entenderem que a nota não é veredito final e que, se necessário for, oportunidades podem ser oferecidas aos estudantes para que eles consigam superar suas necessidades educativas;
5. A avaliação institucional e a em larga escala, a despeito de alguns professores em formação inicial conseguirem apresentar uma concepção pouco mais consistente, foram abordadas superficialmente e a partir de discussões no início de algumas aulas e sem pontuar, precisamente, a relação dialética e integradora entre eles;
6. No âmbito do curso, os estudantes chegaram a participar da avaliação institucional, porém, como não obtiveram retorno, entenderam seu envolvimento com finalidade meramente burocrática. Em relação à avaliação em larga escala, eles não a praticaram tendo em vista que, durante esta pesquisa, o curso ainda não havia passado pelo reconhecimento do MEC. Todavia, por se tratar de um curso de formação de professores para Educação Básica, trata-se de um saber que precisa ser valorizado e construído;
7. Como consequência de um trabalho pedagógico que não priorizou discussões com aprofundamentos sobre a avaliação em seus três níveis, a maioria dos estudantes não conseguiu perceber a integração entre eles, entendendo-os separadamente;
8. Nenhum estudante se referiu à avaliação educacional, incluindo seus níveis, dentro de uma perspectiva de controle e regulação, ou seja, não levaram em consideração os campos político, ideológico, sociológico e pedagógico que permeiam a temática. Durante as aulas observadas e em específico a que tratou da avaliação, ocorreram discussões e reflexões em tais esferas, porém de forma superficial e ligeira;
9. As experiências com avaliação foram realizadas sem referência a discussões e reflexões embasadas em produções científicas (artigos, dissertações e teses) e, conseqüentemente, as aprendizagens construídas mostraram-se desprovidas de apropriação de paradigmas epistemológicos da avaliação;
10. A prática de avaliação ocorreu por meio de microaulas, com esclarecimento, por parte da professora, de que o tempo não seria suficiente para avaliar com propriedade os colegas em 20 minutos. O uso de microaulas é questionável porque pode servir para perpetuar práticas avaliativas cristalizadas e distanciadas da realidade da escola de educação básica;
11. A autoavaliação é um processo importante, que caminha lado a lado com o trabalho pedagógico e traz contribuições à aprendizagem. Embora a maioria dos estudantes entenda avaliação como sinônimo de medida e verificação de desempenho, foi

ênfatisada a necessidade de essa prática não ser confundida com o ato de atribuir nota, pois, quando isso acontece, acaba sendo utilizada sem ética e de forma inconsequente pelos próprios estudantes, que não querem ser prejudicados no processo avaliativo. Vale destacar que a autoavaliação, na disciplina observada, ocorreu ao final de atividades ou determinados períodos de tempo específicos, a partir de comentários a serem realizados pelos licenciandos que, ao final, deveriam se atribuir uma nota. A esse respeito, Villas Boas (2013) pontua que, assim desenvolvida, a autoavaliação passa a assumir traços classificatórios, possivelmente com a intenção de o professor fazer com que cada estudante se responsabilize pelos resultados da sua aprendizagem;

12. Um grupo de estudantes apresenta uma visão mais precisa, com capacidade para problematizar a avaliação educacional em seus três níveis, o que não foi identificado nas falas dos outros participantes e em documentos da própria instituição. Tais licenciandos compreendem a importância de se realizar verdadeiramente a avaliação institucional, criticando a forma como tem sido conduzida pelo IF onde ocorreu a pesquisa.

De um modo geral, as respostas à questão central desta pesquisa me levaram a observar a necessidade de haver uma maior sistematização no tratamento dado à avaliação, pois, ainda que exista a presença de entendimento limitado da temática, é interessante perceber que alguns licenciandos, em certa medida, adquiriram senso crítico, inclusive estimulados pela Professora A, para se posicionarem de forma contrária a práticas meramente classificatórias. Porém, conforme observação realizada no campo empírico, há momentos nos quais ela mesma acaba incorrendo em contradição entre aquilo em que acredita e o que realmente faz.

Para Sordi e Ludke (2009), aprender a avaliar é uma condição fundamental para bem ensinar e realizar a avaliação. Portanto, quando a prática pedagógica está associada à possibilidade de superação e transformação social de uma realidade concreta, existe, de acordo com Chaves (2004), maior perspectiva de construção de uma proposta avaliativa que ofereça a possibilidade ao futuro professor de integrar conteúdos, articular diferentes formas de análise, exercitar a dúvida e o desenvolvimento do espírito de investigação. Sob esta ótica, a avaliação corresponde a um ato de ampliação da autonomia do estudante, do seu entendimento acerca da avaliação educacional e se associa à oportunidade de retomada, de inovação com o propósito de melhorar a qualidade da formação no âmbito da Educação Superior e, desta forma, do trabalho pedagógico na Educação Básica.

Por tais razões e acrescido o fato de a avaliação ter assumido posição central no cenário político e educacional, é fundamental que sejam oportunizadas vivências avaliativas

significativas, experiências diversificadas e posturas reflexivas diante delas, tendo em vista a estreita relação com o processo de aprendizagem. Além disso, assim como assevera Soares (2014), a construção de novas relações com a avaliação apenas se concretizará se mediadas pela desconstrução do seu caráter excludente e classificatório, sendo necessário, então, o compromisso com a formação de conceitos e princípios que critiquem e redirecionem as práticas avaliativas tradicionais e seletivas desenvolvidas na Educação Brasileira.

Para tanto, é emergencial que a aprendizagem da avaliação em cursos de formação de professores extrapole a sala de aula e tome como referência fatores intra e extraescolares, favorecendo reflexões consistentes, sistematizadas e aprofundadas e a vivência de experiências variadas que possam ser incorporadas, posteriormente, ao desenvolvimento do trabalho pedagógico do profissional. É necessário também que, em uma instituição multifacetada como os Institutos Federais, se tenha bem definida a concepção de educação e sua função social no contexto educacional para pensar e praticar a avaliação formativa, emancipatória e transformadora.

Com base nas problematizações apresentadas, a tese defendida, de que a aprendizagem da avaliação em seus três níveis pode ampliar a visão do campo avaliativo de professores em formação inicial, o que requer que ela seja valorizada na organização do trabalho pedagógico de cursos de licenciatura, foi confirmada parcialmente. Em razão da desvalorização da construção de saberes sobre a avaliação em seus três níveis, a aprendizagem se revelou vinculada à dimensão técnica e instrumental, desconsiderando a política, ideológica, sociológica e pedagógica, o que reverberou em uma visão limitada da avaliação educacional. Os licenciandos não se apropriaram devidamente do campo epistemológico da temática nem a associaram à ideia de regulação e controle no contexto capitalista. Todavia, vale ressaltar que, mesmo com abordagem incompleta, alguns deles conseguiram construir concepção um pouco mais consistente sobre os níveis e sua interlocução.

A investigação da tese defendida nessa pesquisa também me permitiu refletir sobre o fato de que a centralidade da avaliação em documentos institucionais pode não ser garantia de que essa categoria seja concebida e praticada em sua natureza formativa, existindo, dentro de uma perspectiva dialética, outros fatores que podem ser considerados como obstáculos para a existência de concepções e práticas mais emancipatórias, a saber: gestão, condições de trabalho, número grande de estudantes em sala de aula. Além disso, é importante destacar que estamos em um contexto educacional em que políticas de formação de professores, como a proposta de Residência Pedagógica, se fazem presente como mecanismo do governo federal para vincular o processo formativo à BNCC, que, por conseguinte, recupera as competências e habilidades,

com forte influência de organismos internacionais. Constrói-se, então, um cenário para a manutenção de uma política de formação de professores que está na contramão dos desafios apresentados nessa pesquisa.

Nesse sentido, urge a prioridade e a vivência de práticas mais significativas que consideram a avaliação como categoria na organização do trabalho pedagógico em cursos de formação de professores, sendo primordial proporcionar condições reais para que isso aconteça. A avaliação está presente em todas as atividades pedagógicas, o que reitera a necessidade de que sua aprendizagem não se encerre em conteúdos teóricos ou superficialmente, sem levar em consideração as experiências pelas quais passaram os licenciandos quando estudantes na Educação Básica e aquelas com as quais convivem na Educação Superior. Por isso, deve ser tomada como uma importante categoria do trabalho pedagógico e, para reverter o cenário que se desenhou a partir do processo de construção de dados desta pesquisa, alguns caminhos para mudança devem ser considerados:

- a) Entendimento de que pensar sobre a avaliação e praticá-la em sua natureza formativa envolve conceber a formação de professores dentro da perspectiva da epistemologia da prática;
- b) Valorização e tratamento com maior sistematização, por parte dos documentos no âmbito federal e institucional, do movimento de articulação entre teoria e prática, dentro do qual a construção de saberes sobre a avaliação em seus três níveis seja considerada como elemento importante na formação de futuros professores para a Educação Básica;
- c) Comprometimento da instituição de ensino, dos cursos de licenciatura e formadores com o ensino e a aprendizagem da avaliação em seus três níveis;
- d) Formação continuada permanente dos professores formadores, uma vez que muitos deles foram formados sob uma perspectiva tradicional da avaliação, calcada na racionalidade técnica, com ênfase em conhecimentos sem reflexão teórica e dissociados do contexto de atuação (SCARAMUCCI, 2006);
- e) Redimensionamento da organização curricular dos cursos de licenciatura de modo a reservar tempo suficiente na organização curricular para análise teórica e prática da avaliação em seus três níveis;
- f) Reconhecimento da importância da construção de saberes sobre a avaliação em seus níveis, por parte de todos os que atuam no contexto onde essa investigação aconteceu;
- g) Organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico tendo como referência a avaliação inserida na realidade concreta das escolas de Educação Básica, compreendida como espaço de formação inicial e continuada;

- h) Realização de trabalho coletivo consistente acerca da avaliação em seus três níveis, tanto no contexto institucional, de modo geral, quanto na esfera dos próprios cursos de licenciatura dos IFs, como forma de conferir fortalecimento ao trabalho avaliativo e de oferecer melhores condições para seu uso consequente e ético.

Caso essas medidas não sejam tomadas e implementadas, muito provavelmente as dificuldades com a avaliação permanecerão e, se a aprendizagem da avaliação não mudar nos espaços de formação, o trabalho das escolas de Educação Básica não tem chance de ser diferente, assim como a concepção e materialização de usos mais consequentes e éticos da avaliação. Os professores de cursos de licenciatura têm de diagnosticar como seus estudantes foram avaliados em sua trajetória escolar e o que eles pensam sobre a avaliação para que possam investir nas mudanças necessárias. Os futuros docentes não podem concluir seu curso levando para sua atuação as velhas e rançosas concepções e práticas. Essa é uma responsabilidade das licenciaturas.

Tais constatações puderam ser percebidas a partir do que acredito ser uma contribuição desta pesquisa: a necessidade de procurar os estudantes para aprofundamento dos questionamentos que emergiram no processo de construção dos dados no contexto de um Instituto Federal. Além disso, observei que, a partir da proximidade com os participantes, alguns deles se sentiram à vontade para compartilhar comigo reportagens, documentos que tratavam da avaliação, além de discutir e debater no horário de intervalo sobre a temática, solicitando, inclusive bibliografia para a construção de um artigo que envolvia esta categoria, que instrumentos metodológicos poderiam ser utilizados para alcançar o objetivo proposto. Ao final, o estudante enfatizou a importância dessa relação com pesquisador, pois as contribuições podem ser muito ricas para o processo formativo de futuros professores, e disse: “acho a temática apaixonante. Pena que não é tão aprofundada”.

Cumpramos ressaltar ser fundamental também que os formadores de professores reconheçam e disponibilizem seus saberes com a finalidade de produzir sentidos e significados sociais novos à avaliação educacional, bem como problematizar a realidade educacional e social e permitir que o estudante em formação vivencie experiências avaliativas que possam ser consideradas como possibilidades em sua futura prática pedagógica. Pondero, todavia, que os formadores não são os únicos sujeitos sociais com responsabilidade por todo processo de transformação, mas possuem função estratégica na mobilização e circularidade desses saberes. Não se trata de atribuir à avaliação o papel de redenção das adversidades no campo educacional, porém, de reconhecer que se trata de uma categoria com força indutora nas ações dos sujeitos educativos e da sociedade capitalista, em geral.

Assim sendo, conforme Sordi e Ludke (2009) reiteram, e o que vem sendo afirmado nessa pesquisa, a avaliação precisa ser tomada como parte integrante do processo formativo de docentes e estabelecer relações mais significativas e profícuas com o ensino e as aprendizagens, pois a ampliação ou limitação do modo como os futuros professores veem a avaliação pode fazer com que se mobilizem em direção a alternativas mais democráticas ou reforcem uma realidade social excludente, seletiva e desigual. Tal como nos explica Freire (2014, p. 119), “os homens são porque são em uma situação. E serão mais, quanto mais não apenas refletirem criticamente sobre sua existência, mas atuarem criticamente sobre ela”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, Maria Tereza (Org.). **Escola, Currículo e Avaliação**. 2ª ed. (série Cultura, Memória e Currículo, v. 5). São Paulo: Cortez, 2005. p. 38-56.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. **Discussão sobre análise via N.S.** Reunião organizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos. Brasília: Faculdade de Educação, 12 maio de 2017.

\_\_\_\_\_; BOCK, Ana Mercês Bahia. **A dimensão subjetiva do processo educacional**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

\_\_\_\_\_; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campo. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 45, n. 155, p.56-75 jan./mar. 2015.

\_\_\_\_\_; OZELLA, Sérgio Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz et al. Avaliação e qualidade da educação: formação docente em questão. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1353-1375, jul./set. 2017.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

ALVES, Alex Andrade. O memorial reflexivo na formação de professores de matemática. In: TEIXEIRA, Célia Regina; MIRANDA, Joseval dos Reis. **Avaliação das aprendizagens: experiência emancipatórias no ensino superior**. São Paulo: Ed. Max Limonad, 2013. p. 97-120.

ALVES, Regina Célia de Moraes et. al. Formação docente: reflexão e didática por um ensino de química atrativo. **RBEPT**. Natal, v. 1, n.5, p. 1-11, 2012.

AMARAL, Maria Clara Ede. Julgar, medir, diagnosticar, formar... afinal, para que serve a avaliação? **Mal-Estar e Sociedade**, Barbacena, ano I, n. 1, nov. 2008, p.129-145.

AMBROZIO, Evaine Dias. **Uma análise do processo avaliativo sob a ótica dos alunos e professores do IFG Campus Formosa**. 2017. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso – IFG campus Formosa, Formosa.

AMORIM, Antônio; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação institucional da universidade brasileira: questões polarizadoras. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 10, p. 123-136, jul./dez., 1994.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Avaliação, ensino e aprendizagem: anotações para um começo de conversa. In: Cordeiro, Telma Santa Clara e Melo, Marcia M. Oliveira. (Org.). **Formação pedagógica e docência do professor universitário**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2008, p. 319-383.

ANDRÉ, Marli Elza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18ª edição. Campinas: Papyrus, 2014. lei 11.

\_\_\_\_\_. et. al. O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional** v. 12, 2012, p. 99-121.

\_\_\_\_\_. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005. Série Pesquisa, v. 13.

\_\_\_\_\_. **Avaliação escolar: além da meritocracia e do fracasso**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: FCC; Cortez, n.99, p.16-20, nov. 1996.

ANDRÉ, Marli; BRZEZINSKI, Iria. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educ. Soc.** [online]. vol.20, n.68, p.301-309, 1999.

ARAGÃO, José Eusébio de Oliveira Souza; BERTAGNA, Regiane Helena. Políticas Públicas de Avaliação do Ensino Superior: Tateando um conceito de qualidade da educação. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 4, n.7, p. 237-248, ago./dez. 2012.

ARANTES, Fabiano José Ferreira. **Formação de professores nas licenciaturas do Instituto Federal Goiano: políticas, currículo e docentes**. 2013. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFG, Catalão.

ARAÚJO, Ronaldo M. de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. **Filosofia da Práxis e didática da Educação Profissional**. Campinas: Autores associados, 2011.

ARAÚJO, Wesley de. **Das Escolas Técnicas aos Institutos Federais: a licenciatura em Física no campus Goiânia do IFG**. 2016. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Faculdade de Educação, UFG, Goiânia.

ASSIS, Marina Celina. Licenciatura nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: implantação e desafios. 2013. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFGRS, Porto Alegre.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

BARBOSA, Flávia Renata Pinto. Avaliação da aprendizagem na formação de professores: estão os futuros professores preparados para avaliar? 2012, Caxias do Sul. In: 9ª ANPED Sul. **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/paper/viewFile/2082/587>> Acesso em 14 de abril de 2016.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem na formação de professores: teoria e prática em questão.** 2011. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre.

BARATA, Maria Clara Carelli Magalhães. **Crenças sobre avaliação em Língua Inglesa: Um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação.** 2006. 224f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte.

BARREIRO, Aguida Celina de Méo. **A prática docente do professor de física do terceiro grau.** 1996. 197f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial – out. 2005.

BELAM, Patrícia Viana. **A interação entre as culturas de avaliar de uma professora de língua estrangeira (inglês) e de seus alunos do curso de Letras no contexto de uma universidade particular.** 2004.169f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, UNESP, São José do Rio Preto.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas et al. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um retrato em cinco dimensões.** Londrina: Editora UEL, 2001.

BEZERRA, Júlio César. Governando a escola: a normatividade estatal na instituição escolar. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, PUCPR, Curitiba, p. 4446-4458, nov. 2011.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR, Amarilio. Marxismo e culturalismo: reflexões espistemológicas sobre a pesquisa em História da Educação. In: XAVIER, Libânea et al. **História da Educação no Brasil: matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI.** Vitória: EDUFES, 2011. p. 77-107.

BITTENCOURT, Neide Arrias. **Avaliação formativa de aprendizagem no ensino superior: um processo construído e vivenciado.** 2001. Tese (Doutorado em Didática). Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: Principles, Policy and Practice**, v. 5, n. 1, mar. London: Carfaz, 1998.

BLOOM, Benjamin Samuel. **Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo.** Porto Alegre, Globo. 1972.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BOMFIM, Maria Inês (coord.). **A formação docente nos centros federais de educação tecnológica**: diagnóstico sobre a oferta das licenciaturas nos CEFETs. Brasília: MEC/SETEC, 2004.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BOOKHART, Susan. **How to give effective feedback to your students**. 2<sup>nd</sup> edition. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, 2017.

BORDENAVE, Juan Diaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BOUD, David. Assessment and learning: contradictory or complementary. In: KNIGHT, Peter. **Assessment for learning in higher education**. London: Kogan Page, 1995.

BOURDIEU, Pierre et al. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui a Residência Pedagógica. Disponível em < <http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica.pdf>> Acesso em 24 de abril de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. s/d. Disponível em < [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura_05.pdf)> Acesso em 09 de dezembro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras disposições. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)> Acesso em 15 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. **Portaria 246, de 15 de abril de 2016**. 2016a. Dispõe sobre a criação do modelo de dimensionamento de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas e comissionadas, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dos Centros Federais de Educação Tecnológica e do Colégio Pedro II. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=38501-portaria-de-modelos-de-cargos-e-funcoes-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=38501-portaria-de-modelos-de-cargos-e-funcoes-pdf&Itemid=30192)> Acesso em 20 de outubro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto 8.785, de 10 de junho de 2016**. 2016b. Dispõe sobre o remanejamento de cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores, de Funções Gratificadas e de Gratificações Temporárias de Atividade em Escola de Governo para a Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/D8785.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8785.htm)> Acesso em 17 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º 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/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=21028>> Acesso em 21 de setembro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Um passado revestido de futuro:** fragmentos da memória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Editora IFB, 2012.

\_\_\_\_\_. **Histórico da Educação Profissional.** Brasília: SETEC/MEC, 2010a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)> Acesso em 15 de junho de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia:** um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes. Brasília: SETEC/MEC, 2010b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?gid=6691&option=com\\_docman&task=doc\\_download](http://portal.mec.gov.br/index.php?gid=6691&option=com_docman&task=doc_download)> Acesso em 31 de agosto de 2015.

\_\_\_\_\_. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica:** Histórico. Brasília: SETEC/MEC, 2009. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>> Acesso em 05 de março de 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)> Acesso em 31 de agosto de 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Escassez de professores no Ensino Médio:** propostas estruturais e emergenciais. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>> Acesso em 27 de junho de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Setec. **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.** Brasília, jul. 2006. Disponível em: <[http://catalogo.mec.gov.br/anexos/catalogo\\_completo.pdf](http://catalogo.mec.gov.br/anexos/catalogo_completo.pdf)> Acesso em 20 de janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005.** Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. 2005a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm)> Acesso em 11 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.195, de 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. 2005b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111195.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111195.htm)> Acesso em 20 de janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação. 2004. **A formação de professores para a educação profissional**. 2004a. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Texto\\_apresenta01.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Texto_apresenta01.pdf)> Acesso 27 de junho de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. 2004b. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm)> Acesso em 27 de julho de 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.224, de 1 de outubro de 2004**. 2004c. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004006/2004/decreto/d5224.htm?TSPD\\_101\\_R0=59d06d3618b9609641aafb064306182e150000000000000000cb1a06bdffff00000000000000000000000005ab8307c0000a3a92f](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004006/2004/decreto/d5224.htm?TSPD_101_R0=59d06d3618b9609641aafb064306182e150000000000000000cb1a06bdffff00000000000000000000000005ab8307c0000a3a92f)> Acesso em 25 de fevereiro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> Acesso em 21 de setembro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em 29 de junho de 2001.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.462, de 17 de maio de 2000**. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3462.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3462.htm)> Acesso em 16 de junho de 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3276.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm)> Acesso em 16 de junho de 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997**. 1997. Regulamentou a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec2406.pdf>> Acesso em 16 de junho de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Disponível em < <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>> Acesso em 16 de junho de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.948 de 8 de dezembro de 1994**. Institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm)> Acesso em 16 de junho de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993.** Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1989\\_1994/L8711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/L8711.htm)> Acesso em 16 de junho de 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Reconhecimento do curso emergencial de graduação de professores, da parte de formação especial do currículo do ensino de 2º grau – licenciatura plena.** Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1982.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1978. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6545.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm)> Acesso em 01 de setembro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.** Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1959. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L3552.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L3552.htm)> Acesso em 01 de setembro de 2015.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A crise financeira global e depois: um novo capitalismo? **Novos Estudos – CEBRAP**, n. 86, p.51-72, mar. 2010.

BROOKHART, Susan. **How to give effective feedback to your students.** Alexandria: ASCD, 2017.

CALDERANO, Maria da Assunção. O estágio supervisionado para além de uma atividade curricular: avaliação e proposições. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 250-278, set/dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem escolar: riscos e necessidades dentro do processo de formação de professores. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et. al. (Orgs). **Avaliação educacional: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 36-62. (Coleção Didática e Prática de Ensino, parte I).

CAMARGO, Paulo. O professor posto à prova. **Revista Educação**, Edição 174, São Paulo, Outubro de 2011. Disponível: <<http://www.revistaeducacao.com.br/o-professor-posto-a-prova/>> Acesso em: 27 de julho de 2017.

CANAN, Sílvia Regina; ELOY, Vanessa Taís. Políticas de avaliação em larga escala: o ENADE interfere na gestão dos cursos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 621-640, set./dez., 2016.

CARDOSO, Judith Guimarães. **Avaliação da aprendizagem no curso de pedagogia da UFMT: o proclamado e o percebido.** 1996. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Cuiabá, UFMT.

CARVALHO, Mirtes Gonçalves Honório; CARVALHO, Marlene Araújo. Avaliação da aprendizagem: uma evolução histórica. In: II Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI. 2002, Teresina. **Anais eletrônicos...** Teresina: UFPI, 2002. Disponível em: <[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.10/GT10\\_5\\_2002.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.10/GT10_5_2002.pdf)> Acesso em 1 de fevereiro de 2017.

CARVALHO, Nilda Maria de. **Avaliação da aprendizagem**: um estudo com professores em exercício. 2008. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFG, Goiás.

CASTRO, Cláudio de Moura. **Os tortuosos caminhos da educação brasileira**: pontos de vista populares. Porto Alegre: Penso, 2014.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Palestra Inaugural. In: Seminário Internacional de Avaliação Educacional. 1998, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: MEC/INEP/UNESCO, 1998. p. 9-11. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485564/Anais+do+Seminário+Internacional+de+Avaliação+Educacional+%28Rio+de+Janeiro%2C+1+a+3-12-1997%29/a925e5d4-b224-4e2b-bd32-29698ab1e115?version=1.2>> Acesso em 17 de abril de 2017.

CEFET-MG, **Resolução 01/86 do Conselho Departamental**. Aprova o sistema de avaliação de desempenho escolar dos alunos do 3º grau. Disponível em <[http://www.conselhodiretor.cefetmg.br/galerias/Arquivos\\_ConDir/Resolucoes/Resolucoes\\_1986/RES\\_CD\\_006\\_86.pdf](http://www.conselhodiretor.cefetmg.br/galerias/Arquivos_ConDir/Resolucoes/Resolucoes_1986/RES_CD_006_86.pdf)> Acesso em 16 de junho de 2017.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 3, de 9 de janeiro de 1984. **Aprova o Regimento Geral**. Disponível em <[http://www.conselhodiretor.cefetmg.br/galerias/Arquivos\\_ConDir/Estatuto\\_e\\_Regimento/PORTARIA\\_MEC\\_003\\_1987\\_Regimento\\_CEFET-MG.htm](http://www.conselhodiretor.cefetmg.br/galerias/Arquivos_ConDir/Estatuto_e_Regimento/PORTARIA_MEC_003_1987_Regimento_CEFET-MG.htm)> Acesso em 16 de junho de 2017.

CEFET-Celso Suckow da Fonseca (RJ). **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Física**. Disponível em: <[www.cefet-rj.br/index.php/licenciatura-em-fisica](http://www.cefet-rj.br/index.php/licenciatura-em-fisica)> Acesso em 06 de outubro de 2017.

CEFET-RN. **Resolução nº 08 do Conselho Diretor**, de 26 de abril de 2006. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/conselho-diretor/resolucoes/2006/resolucao-08-2006/view>> Acesso em 06 de outubro de 2017.

CERICATO, Itaele Luciane. Sentidos e significados da docência, segundo uma professora iniciante. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 729-746, p. 729-746, abr./jun. 2017.

CHAVES, Sandramara Matias. Avaliação na aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades. 2004, Caxambú. In: ANPED/27ª Reunião Anual. **Anais eletrônicos...** Caxambú, 2004.

\_\_\_\_\_. **A avaliação das aprendizagens no Ensino Superior: realidade, complexidade e possibilidades**. 2003. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CHIZZOTTI, Antônio **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

CIAVATTA, Maria. A construção da democracia pós-ditadura militar. Políticas e planos educacionais no Brasil. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 87-104.

CHUERI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1986.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Das Avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas Boas (Org.). **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2006. p. 13-42.

DEMO, Pedro. Lógica e democracia da avaliação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v.3, n.8, p.323-30, jul./set. 1995.

DIAS DA SILVA, Maria Helena Galvão. Políticas de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, jul.-dez. 2005.

DIAS, Elisângela Teixeira Gomes. **Provinha Brasil e regulação: implicações para a organização do trabalho pedagógico**. 2014. 338f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UnB, Brasília.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

\_\_\_\_\_. Avaliação como instrumento da formação cidadã e desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, Dilvo; ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de Paula. **Avaliação Participativa, Perspectivas e Desafios**. Brasília: INEP, 2005. p. 15-38.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

\_\_\_\_\_; BALZAN, Newton César (Orgs.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

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

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **Educação, Modernidade e Civilização. Fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista**. Autêntica: Belo Horizonte, 1998. p. 89-125.

FERLAZZO, Larry. **Formative Assessments are powerful?** 2014. Disponível em: <[http://blogs.edweek.org/teachers/classroom\\_qa\\_with\\_larry\\_ferlazzo/2014/11/response\\_formative\\_assessments\\_are\\_powerful.html](http://blogs.edweek.org/teachers/classroom_qa_with_larry_ferlazzo/2014/11/response_formative_assessments_are_powerful.html)> Acesso em 14 de dezembro de 2017.

FERNANDES, Cláudia Oliveira de. Por que avaliar as aprendizagens é tão importante? IN: \_\_\_\_\_. **Avaliação das aprendizagens: sua relação com a função social da escola**. (Capítulo 4). São Paulo: Editora Cortez, 2015. p.113-124

\_\_\_\_\_; FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e avaliação. In: Brasil, Ministério da Educação. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>> Acesso em 25 de setembro de 2015.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.

\_\_\_\_\_. Por uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Revista FCC**, v. 19, n. 41, p. 347-372, set./dez. 2008

\_\_\_\_\_. et. al. Instrumentos de avaliação: diversificar é preciso. In: I.I.E. (Ed.). **Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem**. Lisboa: I.I.E, 1994.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. **Avaliação institucional da escola: base teórica e construção do projeto**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

FLACH, Ângela. Os cursos de formação de professores no Instituto Federal do Rio Grande do Sul: algumas considerações iniciais. 2012, Caxias do Sul. In: 9ª ANPED Sul. **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/IIsimposioinovacaoagronegocio/9anpedsul/schedConf/presentations?searchInitial=F&track>. Acesso em 03 de outubro de 2017.

FLEMING, Robert. **Currículo moderno; um planejamento dinâmico das mais avançadas técnicas de ensino**. 2ed. Rio de Janeiro: Lidador, Brasília, INL, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **A importância de ler** – em três artigos que se completam. 23ª. edição. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. A avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 243-247 maio./ ago. 2009.

FREITAS, Helena Lopes de Costa . A (nova) política de formação de professores, a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

\_\_\_\_\_. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

\_\_\_\_\_. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, vol. 20, n. 68, p.17-43, Campinas, dec. 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Governo Temer: um “novo” projeto para o Estado**. 2016a. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/03/26/uma-nova-onda-neoliberal/>> Acesso em 28 de junho de 2017.

\_\_\_\_\_. **Tecnicismo: ele está de volta**. 2016b. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/08/26/tecnicismo-ele-esta-de-volta/>> Acesso em 28 de junho de 2017.

\_\_\_\_\_. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? Texto apresentado no III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES, no **Simpósio PNE – diretrizes para avaliação e regulação da Educação Nacional**, 2011. Versão sujeita a modificações. Disponível em: <[http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz\\_freitas.pdf](http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf)> Acesso em: 16 de junho 2017.

\_\_\_\_\_. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. A dialética da eliminação no processo seletivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 39, p. 265-285, 1991.

FREITAS, Luiz Carlos et. al. **Avaliação educacional: caminhando na contramão**. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, jul. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002)> Acesso em 25 de julho de 2017.

GARCIA, Joe. Avaliação e aprendizagem na educação superior. **Estado, Avaliação e Educação**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.

GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação inicial de professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan.-abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores no Brasil. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

\_\_\_\_\_. A avaliação em sala de aula. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Turismo**. FCC, v. 1, n. 1, p. 61-77, maio, 2009.

\_\_\_\_\_. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

\_\_\_\_\_. Reflexões à margem sobre o tratamento dado a questões de avaliação educacional - a propósito de uma leitura. In: FREITAS, Luiz Carlos de et. al. (Orgs.). **Questões de avaliação educacional**. Campinas: Komedi, 2003. p. 9-22.

\_\_\_\_\_. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, FGV, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

\_\_\_\_\_. Avaliação educacional no Brasil: experiências, problemas, recomendações. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: FCC, n.10, p. 67-80. jul./dez. 1994.

\_\_\_\_\_. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**, FCC, São Paulo, n. 81, p. 85-90 mai. 1992.

\_\_\_\_\_; BARRETO Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: Impasses e Desafios**. Brasília, Unesco, 2009.

GENTILI, Pablo. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: \_\_\_\_\_; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 111-177.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDBERG, Maria Amélia.; SOUSA, Clarilza. **A prática da avaliação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. (orgs.). **Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios**. São Paulo: EPU, 1982.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. IN: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_ et. al. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G. & SOUZA, E. R. (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

GOMIDE, Denise Camargo. **O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais**. 2013. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo\\_simposio\\_2\\_45\\_dcgomide@gmail.com.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf). Acesso em 25 de janeiro de 2017.

GONZAGA, Antônia Edivaneide de Sousa. **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 – Cajazeiras**. 2016. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, UFC, Fortaleza.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson, 2003.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HARLEN, Wynne. On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In GARDNER, John (ed.). **Assessment for learning**. London: Sage Publications, 2006. p. 103-117.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **O aparecimento da Escola Moderna**. Belo Horizonte. Ed. Autêntica. 2012. p. 55-92.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à Universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas públicas sociais. **CEDES**, ano XXI, nº 55, p. 30-41, nov, 2001.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.

IOANNOU-GEORGIOU, Sophie; PAVLOU, Pavlos. **Assessing young learners**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

IFB, **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)**. 2016. Disponível em: <[http://www.ifb.edu.br/attachments/article/10765/PPC%20LICENCIATURA%20EM%20LETAS%20ESPANHOL%20versão%203200hs%20\(1\).pdf](http://www.ifb.edu.br/attachments/article/10765/PPC%20LICENCIATURA%20EM%20LETAS%20ESPANHOL%20versão%203200hs%20(1).pdf)> Acesso em 5 de junho de 2017.

IFRN, **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)**. 2014. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br:8888/ensino/cursos/cursos-de-graduacao/licenciatura/licenciatura-em-espanhol/view>> Acesso em 5 de julho de 2017.

IFRR, **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)**. 2015. Disponível em: <<http://boavista.ifrr.edu.br/cursos/graduacao/Licenciatura-em-Letras-Espanhol-e-Literatura-Hispanica/documentos/plano-de-curso/plano-pedagogico-do-curso-de-licenciatura-em-letras-espanhol-e-literatura-hispanica>> Acesso em 5 de julho de 2017.

JANUÁRIO, Gilberto. Para além da informação: a avaliação na formação docente em Matemática. 2000, Salvador. In: X Encontro Nacional de Educação Matemática, Cultura e Diversidade. **Anais eletrônicos...** Salvador: UFBA, 2010. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2010/Matematica/artigo\\_gilberto\\_januario.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Matematica/artigo_gilberto_januario.pdf)> Acesso em 10 de julho de 2017.

JÚNIOR, Antônio Ferreira da Silva. Memórias de Professores das Licenciaturas em Espanhol dos Institutos Federais. **Anais...** II Colóquio Nacional - A Produção do Conhecimento em Educação Profissional. Natal: IFRN, 2013. p. 1-15.

\_\_\_\_\_; SANTOS, Raquel de Castro dos. (Org.). **Retratos de cursos de Licenciatura em Letras Português/Espanhol**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2016. v. 1. 351p.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal e lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Erisevelton Silva. Autoavaliação: aliada da avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2017. p 169-178.

\_\_\_\_\_. Avaliação institucional e o diretor da escola: possibilidades. In TEIXEIRA, Célia Regina et al. (Orgs.). **Avaliação educacional: campo contestado**. 1ª ed. São Paulo: Max Limonad, 2012. p. 137-156.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves. Os Institutos Federais como um novo *locus* formação de professores. **Revista de Educação Movimento**, Universidade Federal Fluminense, ano 3, nº 4, p. 297-325, 2016.

\_\_\_\_\_. A formação de professores nos Institutos Federais: perfil da oferta. **Revista Eixo**. Brasília, DF, v. 2, n. 1, p. 83-105, jan./jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: um estudo da concepção política**. 2012. 282f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UnB, Brasília.

LIMA, Licínio; AZEVEDO, Mario Luiz de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1.pdf>> Acesso em 6 de fevereiro de 2018.

LORTIE, Dan. **Schoolteacher: a sociological study**. London: University of Chicago Press, 1975.

LUDKE, Menga. Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 89-98.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e avaliação. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 3, n. 8, p. 331-6, jul./set. 1995.

\_\_\_\_\_. Um olhar sociológico sobre a avaliação escolar. **Idéias**. São Paulo: FDE, n.22, p.21-7, 1994.

\_\_\_\_\_; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Andrade de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U., 2013

\_\_\_\_\_; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando Universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ ago. 2005.

LUÍS, Suzana Mariana Barrios; SANTIAGO, Maria Eliete. Formação docente e avaliação: um olhar sobre a prática profissional de professores e suas experiências formativas. 2001, Caxambú. In: 24ª reunião anual da ANPED – Intelectuais, conhecimento e espaço público, **Anais eletrônicos...**, Caxambú: ANPED, 2001.

LUKÁCS, Georg. **Existencialismo ou marxismo**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Senzala, 1967.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Organização da por eixos tecnológicos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 30, p. 1-22, 2010.

\_\_\_\_\_. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. Brasília: MEC, 2008.

MAGER, Roger. **Preparing instructional objectives: a critical tool in the development of effective instruction**. Atlanta: Center for Effective Performance, 1962.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

\_\_\_\_\_. Para a crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Col. Os Pensadores).

MENDES, Olenir Maria. **Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação**. 2006. 166f. Tese (Doutorado em Educação). USP, Faculdade de São Paulo.

MENEZES, Ângela Maria de. **Autoavaliação como instrumento de gestão na educação superior: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás**. 2013. 175p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF.

MENESES, Adeilma. **Pedagogia da Terra e a Formação de Professores para a Educação do Campo na UFS e UFRN**. 2009. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE.

MICCOLI, Laura (Org.). **Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem: uma abordagem em evolução**. Campinas: Pontes, 2014.

MIGUEL, Luís Felipe. **O nascimento da política moderna**. De Maquiavel a Hobbes. Brasília: EdUnB, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; SOARES, Kêtia Cristina Dambiski. Cenas empobrecidas do Conhecimento e do trabalho docentes. **Revista Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 2 (56), p. 265 – 281, Maio/Ago. 2005.

MOTTA, Ednaceli Abreu Damasceno *et al.* **Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência**. Cadernos de Educação, FAE/PPGE/UFPel, Pelotas, n. 30, p. 109-134, jan.-jun. 2008.

MOURA, Antônio Carlos Silva. **A avaliação das aprendizagens no Ensino Superior: realidade, complexidade e possibilidades**. 2007. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, PUC-Campinas, Campinas.

NASCIMENTO, Mari Clair Moro. Avaliação das aprendizagens: representações decorrentes de práticas Instituídas na formação inicial. **Educação em Revista**, Marília, v.18, n.1, p.7-22, Jan.-Jun., 2017. 138p.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem**: repercussões de modelos pedagógicos nas concepções docentes. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

NETO, Oscar Silva. **A formação dos professores de Matemática no Instituto Federal Catarinense**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática). Instituto de Matemática, UFRGS, Porto Alegre.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Isabel Cristina. **Avaliação da aprendizagem**: concepções e práticas de formadores de professores. 2007. 133f. Dissertação de Mestrado (Educação). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.

NEYRA, Patrícia. **Avaliação formativa na licenciatura de Espanhol**: autoavaliação e autorregulação em foco. 2014. 135f. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras e Comunicação, UFPA, Belém.

NETA, Maria de Lourdes da Silva et al. Cartografia documental: formação e avaliação do ensino e aprendizagem nos cursos de licenciatura. 2016, Campina Grande. **Anais Eletrônicos... III CONEDU – Cenários contemporâneos: a educação e suas multiplicidades**. Campina Grande: UEPB/Realize Eventos Científicos e Editora, 2016.

OTRANTO, Celia Regina. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: novo locus de formação docente no Brasil. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis et. al. (Orgs.). **Educação Superior**: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas. 1ª ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

PANSARDI, Marcos Vinícius. Um estranho no ninho: a formação de professores em sociologia nos Institutos Federais. **Revista Inter-legere**. Natal, n. 23, p. 235-249, jul./dez. 2013.

PMDB, **Ponte para o Futuro**. 2015. Disponível em: <[http://pmdb.org.br/wp-content/uploads/2015/10/RELEASE-TEMER\\_A4-28.10.15-Online.pdf](http://pmdb.org.br/wp-content/uploads/2015/10/RELEASE-TEMER_A4-28.10.15-Online.pdf)> Acesso em 02 de novembro de 2017.

POPHAM, William James. **Transformative assessment**. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2008.

PRATES, Jane Cruz. A produção de uma nova cultura a partir da pesquisa e da arte: contribuições do referencial marxiano. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v.13, n. 2, p.214-220, jul./dez. 2014.

PEREIRA, Maria Simone Ferraz. **Formação de professores e avaliação**: um estudo da percepção dos discentes de um curso de pedagogia. 2006. 159f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Unicamp.

\_\_\_\_\_; MENDES, Olenir Maria. Os fundamentos da escola do trabalho de Pistrak: algumas contribuições de uma pedagogia socialista para a formação de professores. **Educação em Ação**, Patrocínio, ano 1, n. 01, p. 71-82, jul/dez. 2004.

PILETTI, Daniele Corbetta. **Avaliação em Espanhol como Língua Estrangeira no Ensino Superior**. 2008. 86f. Dissertação (Mestrado em Letras). Centro de Ciências Sociais e Tecnológicas, UCPel, Pelotas.

PORTO, Cristina; MICCOLI, Laura. Avaliação em aulas de Letras/Inglês: as experiências de três professoras universitárias. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol.7, nº 2, p.35-66, 2007.

RAGAN, William B. **Currículo primário moderno**. Porto Alegre, Globo, 1973.

REHEM, Cácia Cristina França; MELO, Maria Alice. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: novos discursos e velhas práticas. **Revista de Educação** (PUCCAMP), Campinas, v. 25, p. 59-66, 2008.

RIBEIRO, Elizabete Aparecida Garcia. **Avaliação formativa em foco**: concepções e características no discurso discente. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). 138f. Centro de Educação, Comunicação e Arte, UEL, Londrina.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista Nuances**, São Paulo, v. 11, n. 13, p. 108-126, jan.-dez. 2005.

ROLIM, Ana Cláudia Oliveira. A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública. In: ROTTAVALL, Lúcia.; LIMA, Marília dos Santos (Org.). **Linguística Aplicada**: relacionando teoria e prática no ensino de línguas. Ijuí: Unijuí, 2004. P. 139-163.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. (Org.) **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papyrus, 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno. El curriculum evaluado. Capítulo X. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **El curriculum una reflexión sobre la practica**. Madrid, Ediciones Morata, 1998. p. 373-403.

SANFELICE, José Luís. Transformações no Estado-nação e impactos na nação. In: LUCENA, C. **Capitalismo, Estado e Educação**. Campinas: Alínea, 2008. p. 61-83.

SANTOS, Adriana Barros. **Sentidos e Significados atribuídos pelo supervisor educacional à formação docente**. 2017. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, PUCSP, São Paulo.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. In: ROTTAVA, Lúcia; SANTOS, Sulany Silveira dos (Orgs). **Ensino e aprendizagem de línguas**. Injuí: Ed. Unijuí, 2006. pp. 46-64.

SCHAFF, Adam. **História e Verdade**. Martins Fontes: São Paulo, 1995.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SENA, Francisco das Chagas. Relato de experiências pedagógicas de ensino e aprendizagem na modalidade de educação a distância no curso de licenciatura em Letras Espanhol do IFRN. **RBEPT**. Natal, v. 1, n. 5, p. 20-31, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva** – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, 2005.

SILVA, Janssen Felipe da (org.); HOFFMANN, Jussara (org.); ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidades, entraves e possibilidades**. 2008. 292f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UFG, Goiânia.

\_\_\_\_\_. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 18, n. 2 [31], p. 121-135, set./dez. 2017.

SILVA, Natália Luiza; MENDES, Olenir Maria. Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições. **Revista da avaliação da Educação Superior**. Campinas, vol. 22, n. 1, p.271-297, 2017.

SILVA, Sidney Reinaldo. Normatividade e políticas educacionais: bases para uma abordagem da LDB e da CONAE. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 175-193, jan./mar., 2013.

SIMÃO, Maria Fernanda de Lima. **Entre o pensado e o construído**: um estudo sobre o Curso de Formação de Docentes do CEFET-MG. 2004. 178 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SOARES, Sílvia Lúcia. **A avaliação para as aprendizagens, institucional e em larga escala em cursos de formação de professores**: limites e possibilidades de interlocução. 2014. 328f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, UnB, Brasília.

SAUL, Ana Maria Avela. SAUL, A.M. Avaliação emancipatória: Uma abordagem crítico-transfor- madora. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, vol. 21, n. 104, p. 24-31, jan./fev. 1992.

\_\_\_\_\_. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

\_\_\_\_\_. **Avaliação emancipatória**: uma proposta democrática para reformulação de um curso de pós-graduação, Ano de obtenção: 1985. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, PUC, São Paulo, 1985.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos Projetos Institucionais. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 4, n. 1, p. 15-36, jan./jun. 2013.

SORDI, Mara Regina Lemes de. O lugar da avaliação na cena universitária: em busca das referências perdidas. **Revista Estudos - ABMES**, v. 27, p. 99-102, 2010.

\_\_\_\_\_. Fundamentos da avaliação institucional na escola básica. In: \_\_\_\_\_; SOUZA, Eliana da Silva (Orgs.). **A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública**: a rede municipal de Campinas como espaço de aprendizagem. Secretaria de Educação de Campinas. Campinas: Millennium, 2009. p. 1-12.

\_\_\_\_\_. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2001. p. 171-182.

\_\_\_\_\_; LUDKE Menga. Da avaliação das aprendizagens à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009.

SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian. Avaliação na escola básica: controvérsias e vicissitudes. IN: FERNANDES, Cláudia Oliveira de. **Avaliação das aprendizagens: sua relação com a função social da escola.** (Capítulo 3). São Paulo: Editora Cortez, 2015. p.93-111.

\_\_\_\_\_. Avaliação institucional: elementos para discussão. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia P. (Org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências.** 1ed.Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006. p. 135-142.

\_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem: teoria, legislação e prática no cotidiano de escolas de 1o grau. **Idéias**, São Paulo, n. 8., p. 106-114, 1998.

\_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem: análise de pesquisas produzidas no Brasil, no período de 1980 a 1990 **Revista da Faculdade Educação**, São Paulo, v 22, n 1, p 111-144, jan /jun 1996.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil, no período de 1980 a 1990.** Doutorado em Educação (Tese). Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau: legislação, teoria e prática.** Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade). Faculdade de Educação, PUC, São Paulo, 1986.

SOUZA, Eliana da Silva; ANDRADE, Márcio Rogério Silveira de. **A avaliação Institucional na Rede Municipal de Educação de Campinas: recuperação das marcas históricas.** In: SORDI, Mara Regina Lemes de; SOUZA, Eliana da Silva (Org.). **A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública: a Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de qualidade.** Campinas: Millennium Editora, 2009. p. 53-58.

TABA, Hilda. **Elaboración del currículo: teoria y práctica.** Buenos Aires, Troquei, 1974.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional.** Petrópolis: Editores Vozes, 2006.

TAVARES, Cristina Zukowsky. **Formação em avaliação: a formação de docentes no enfrentamento de um processo de avaliação a serviço da aprendizagem.** 2008. 246f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, PUCSP, São Paulo.

TCHALEKIAN, Bruna Borba Araújo. Os sentidos e significados atribuídos por uma professora da rede pública de ensino de São Paulo aos impasses e dificuldades para a realização da atividade docente. In: 22º Encontro de Iniciação Científica PUC-SP – O vínculo da prática científica no Brasil: o pesquisador contemporâneo. 2013, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: PUCSP, 2013. Disponível em: < <http://www.pucsp.br/iniciacaocientifica/22encontro/artigos-premiados-21ed/BRUNA-B-A-TCHALEKIAN.pdf>> Acesso em 20 de janeiro de 2016.

TENÓRIO, Robinson Moreira; VIVEIRA, Marcos Antônio (Org.). **Avaliação e sociedade: a negociação como caminho.** Salvador: EDUFBA, 2009, 306p.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas Editores S.A., 2013.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 6. ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 11 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro et. al. **Didática**: entre o pensar, o dizer e o vivenciar. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2012.

VERDUM, Priscila de Lima. **Formação inicial de professores para a educação básica, no contexto dos IFs**: propondo indicadores de qualidade, a partir de um estudo de caso no IFRS. 281f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2015.

\_\_\_\_\_.; MOROSINI, Marília; GIRAFFA, Lúcia. A formação inicial de professores para a educação básica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: potencialidades e desafios na visão de gestores. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, vol. 15, n. 1 - Especial, p. 177-199, jan./mar. 2017.

VIANNA, Heraldo. Medida da qualidade em educação: apresentação de um modelo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 2, p. 99-104, jul./dez. 1990.

VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. **Representações sociais e avaliação educacional**: o que revela o portfólio. 2006. 260f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Departamento de Educação, PUCSP, São Paulo.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. O lugar da avaliação em cursos de formação inicial de professores. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação**: interações com o trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 2017. p 203-219.

\_\_\_\_\_. Avaliação para aprendizagem na formação de professores. Cadernos de educação. **Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)**, Brasília, n. 26, p. 57-77, jan./jun., 2014.

\_\_\_\_\_. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. 2ª Ed. Campinas: Papirus, 2013.

\_\_\_\_\_. Compreendendo a avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação formativa**: práticas inovadoras. Campinas: Papirus, 2012. p. 13-42.

\_\_\_\_\_. **Trabalho pedagógico, sociedade e avaliação**. Texto não publicado. Digitado. 2011.

\_\_\_\_\_. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, Brasília, Faculdade de Educação da UnB, v. 12, n. 22 - p. 159, jan.-jun. 2006.

\_\_\_\_\_. Práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico universitário: formação da cidadania crítica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Orgs.). **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005a. p. 149-173.

\_\_\_\_\_. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2005b.

\_\_\_\_\_. **A avaliação nos cursos de formação de profissionais da educação no Distrito Federal**: confronto entre a teoria e a prática. Relatório de pesquisa. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_; SOARES, Sílvia Lúcia. O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, maio-ago., 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Vol. 2 – Fundamentos da Sociologia. Brasília: Ed. UnB, 1999.

WEEDEN, Paul; WINTER, Jan and BROADFOOT, Patricia. **Assessment**: what's in it for schools? London and New York: Routledge Falmer, 2002.

WEISS, Johannes. Évaluer autrement. **Mesure et évaluation en éducation**, 17 (1), 1994, p. 63-73.

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZOCARATTO, Bruna Lourenção. **A cultura de avaliar de professores de inglês em formação inicial de um curso de letras de uma universidade do DF**: estudo de caso. 2010. 163f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, UnB, Brasília.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Universidade de Brasília – UnB**  
**Faculdade de Educação – FE**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE**  
**Doutorado em Educação**

**Doutoranda: Bruna Lourenção Zocaratto**

**Orientadora: Profª Drª Benigna Maria de Freitas Villas Boas**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, declaro que fui informado (a), de forma clara e objetiva, acerca da pesquisa de doutorado que tem por objetivo “os saberes sobre a avaliação em seus três níveis presentes em uma turma do curso de Letras/Espanhol no contexto de um Instituto Federal”. Afirmo que tenho pleno conhecimento de que, nessa pesquisa, serão realizados os seguintes procedimentos: observação em sala de aula com notas de campo, entrevista semiestruturada, aplicação de questionário e análise de documentos diversos. Estou ciente de que não é obrigatória a minha participação nesse estudo, caso me sinta constrangido antes ou durante a realização do trabalho. Declaro que tenho ciência de que o pesquisador manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometam a minha privacidade e que tenho conhecimento de que receberei informações atualizadas durante o estudo, ainda que isto possa afetar a minha vontade de continuar dele participando. Declaro ainda que me foi esclarecido que essas informações poderão ser obtidas por intermédio de Bruna Lourenção Zocaratto (celular (61) 9 8141-7955 ou e-mail brunalz@yahoo.com.br) e que o resultado da pesquisa somente será divulgado com objetivo científico-acadêmico, mantendo-se em sigilo minha identidade e da instituição de ensino. Por fim, afirmo estar ciente de que minha participação neste estudo é voluntária e poderei desistir a qualquer momento, não havendo previsão de gastos ou remuneração. E por estar de pleno acordo com os termos ajustados e mencionados neste documento, assinamos o presente instrumento em duas (duas) vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Brasília-DF, \_\_\_\_\_ de 2016

\_\_\_\_\_  
**Interlocutor da pesquisa**

\_\_\_\_\_  
**Bruna Lourenção Zocaratto**  
Responsável pela pesquisa

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA  
GRAVAÇÃO EM ÁUDIO**



**Universidade de Brasília – UnB  
Faculdade de Educação – FE  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
Doutorado em Educação**

**Doutoranda: Bruna Lourenção Zocaratto**

**Orientadora: Profª Drª Benigna Maria de Freitas Villas Boas**

Eu, \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins que aceitei participar da pesquisa de doutorado que tem por objetivo “analisar as aprendizagens e práticas da avaliação em seus três níveis no curso de licenciatura em Letras/Espanhol no contexto de um Instituto Federal”. Também declaro que autorizo a gravação em áudio, desde que minha identidade permaneça resguardada e não seja utilizada em prejuízo da(s) pessoa(s) envolvida(s) e/ou da instituição. Por fim, informo que estou ciente de que minha participação neste estudo é voluntária e poderei desistir a qualquer momento, não havendo previsão de gastos ou remuneração. Por ser verdade, firmo o presente, assinando o presente instrumento em duas (duas) vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Brasília-DF, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

**Interlocutor da pesquisa**

---

**Bruna Lourenção Zocaratto**

Responsável pela pesquisa

## APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL



**Universidade de Brasília – UnB**  
**Faculdade de Educação – FE**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE**  
**Doutorado em Educação**

**Doutoranda: Bruna Lourenção Zocaratto**

**Orientadora: Profª Drª Benigna Maria de Freitas Villas Boas**

Elementos de análise	Documento oficial	Observações
As influências e tendências presentes nos documentos oficiais analisados em relação à avaliação educacional e formação de professores no contexto de um IF;		
As origens dessas influências (globais/internacionais, nacionais/locais).		
Os discursos predominantes nos textos políticos em relação à avaliação em seus três níveis e formação de professores no contexto de um IF;		
A existência de inconsistências, contradições e ambiguidades nesses textos políticos;		
A intenção de buscar consensos e como eles foram atingidos.		

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO (ESTUDANTE)



**Universidade de Brasília – UnB**  
**Faculdade de Educação – FE**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE**  
**Doutorado em Educação**

**Doutoranda: Bruna Lourenção Zocaratto**

**Orientadora: Profª Drª Benigna Maria de Freitas Villas Boas**

Prezado estudante,

Este questionário é um instrumento utilizado para o levantamento de dados e subsídio da pesquisa: “As aprendizagens e práticas de avaliação em seus três níveis no curso de licenciatura em Letras/Espanhol de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia”. O presente estudo tem por objetivo analisar as experiências vivenciadas e as aprendizagens construídas por estudantes em formação inicial sobre avaliação em seus três níveis. Para tanto, gostaria de contar com sua participação através do preenchimento deste questionário. Desde já, agradeço e reitero a importância de suas respostas para o enriquecimento e desenvolvimento desta pesquisa.

Bruna Lourenção Zocaratto / ([brunalz@yahoo.com.br](mailto:brunalz@yahoo.com.br)) (61) 9 8141-7955

### I. DADOS PESSOAIS

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ E-mail \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Semestre \_\_\_\_\_

1-) Trabalha? ( ) Sim ( ) Não

### II. PERGUNTAS

1-) O que você entende por avaliação?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

2-) Quais os procedimentos/instrumentos avaliativos mais utilizados nas disciplinas que cursou ou está cursando? Marque com um X.

- |                   |                                  |
|-------------------|----------------------------------|
| ( ) Prova escrita | ( ) Participação                 |
| ( ) Prova oral    | ( ) Autoavaliação                |
| ( ) Seminário     | ( ) Atividades em dupla/em grupo |
| ( ) Portfólio     | ( ) Observação                   |
| ( ) Resenha       | ( ) Outros?                      |
| ( ) Artigo        |                                  |
| ( ) Relatório     |                                  |

Indique procedimentos/instrumentos não incluídos acima: \_\_\_\_\_

**3-) Imagine que você está atuando como professor (a) da Educação Básica. Quais seriam os procedimentos que você utilizaria com mais frequência para avaliar os estudantes?**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Prova escrita | <input type="checkbox"/> Participação                 |
| <input type="checkbox"/> Prova oral    | <input type="checkbox"/> Autoavaliação                |
| <input type="checkbox"/> Seminário     | <input type="checkbox"/> Atividades em dupla/em grupo |
| <input type="checkbox"/> Portfólio     | <input type="checkbox"/> Observação                   |
| <input type="checkbox"/> Resenha       | <input type="checkbox"/> Outros?                      |
| <input type="checkbox"/> Artigo        |   |
| <input type="checkbox"/> Relatório     |   |

Indique procedimentos/instrumentos não incluídos acima: \_\_\_\_\_

**4-) A autoavaliação é um procedimento valorizado por seus professores durante o processo de ensino/aprendizagem?**

- Sim                       Não

Por quê?

---



---



---

Você costuma receber de seus professores comentários e observações sobre as atividades avaliativas realizadas?

- Sempre     Algumas vezes     Raramente             Mais de um mês

**5-) Os comentários e observações feitos por seus professores lhe são entregues:**

- Imediatamente                       De 15 dias a um mês             Mais de um mês depois

Como?

---



---



---

**6-) A avaliação compreende três níveis: avaliação das aprendizagens, avaliação institucional e em larga escala ou avaliação de redes ou sistemas de ensino. Escreva sobre o que você compreende sobre cada um dos níveis da avaliação**

**a) avaliação das aprendizagens:**

---



---

**b) avaliação institucional:**

---



---

**c) avaliação das aprendizagens:**

---



---

**7-) Qual ou quais níveis de avaliação (avaliação das aprendizagens, avaliação institucional e avaliação em larga escala) é/são mais enfatizado/s em seu curso?**

- ( ) A avaliação em larga escala      ( ) Avaliação institucional  
 ( ) A avaliação das aprendizagens

**8-) Em seu curso, você vivenciou experiência de avaliação institucional?**

- ( ) Reuniões da Comissão Própria de Avaliação – CPA  
 ( ) Discussão do Projeto Político-Pedagógico – PPP  
 ( ) Avaliação da Instituição de Ensino Superior  
 ( ) Avaliação dos professores  
 ( ) Outras. Quais?
- 

**9-) Você considera necessária para sua formação profissional a participação em atividades de avaliação institucional?**

- ( ) Sim      ( ) Não

Por quê?

---



---



---

**10-) O que você estudou/estuda sobre avaliação em seu curso de licenciatura lhe dará condição de:**

- a) Avaliar seus estudantes?** ( ) Sim ( ) Não

Por quê?

---



---



---

**b) Participar da avaliação institucional da escola de Educação Básica em que está inserido ou em que irá atuar?** ( ) Sim ( ) Não

Por quê?

---



---



---

**c) usar os resultados da avaliação em larga escala da Educação Básica?** ( ) Sim ( ) Não

Por quê?

---



---



---

11-) O trabalho da escola de Educação Básica é usado como referência quando o tema avaliação é discutido nas disciplinas de seu curso? ( ) Sim ( ) Não

Como?

---

---

---

12-) Como o IF e o curso de licenciatura em Letras/Espanhol podem contribuir para que os estudantes se tornem professores com capacidade para realizar a avaliação em seus três níveis?

---

---

---

13-) Utilize este espaço para fazer quaisquer outros comentários que achar relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

---

---

---

---

**Obrigada!**

## APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS ESTUDANTES APÓS APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO



Universidade de Brasília – UnB  
Faculdade de Educação – FE  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
Doutorado em Educação

**Doutoranda: Bruna Lourenção Zocaratto**

**Orientadora: Profª Drª Benigna Maria de Freitas Villas Boas**

### I. PERGUNTAS

1. Qual a importância da avaliação no contexto educacional?
2. Quando você diz ..., a que você se refere?
3. A autoavaliação é um procedimento usado no curso de Letras/Espanhol?
4. Qual a importância do *feedback* para o processo de ensino e aprendizagem?
5. Qual relação você estabelece entre .... e ....?
6. A avaliação para as aprendizagens, institucional e em larga escala é trabalhada no seu curso?
7. Qual o objetivo da avaliação para as aprendizagens, institucional e em larga escala?
  - a. Em sua opinião, elas se inter-relacionam?
  - b. Qual a importância dessa inter-relação?
  - c. Como se dá essa inter-relação?
8. Explique como aconteceu sua participação no processo de avaliação institucional.
9. Qual a necessidade de estabelecer a relação entre Instituição de Educação Superior e Escola de Educação Básica no processo de aprendizagem sobre avaliação? Por quê?
10. Qual importância de estudos sobre avaliação em cursos de formação de professores?
11. A disciplina Práticas de Ensino II contribuiu para a construção de aprendizagens sobre avaliação? De que forma?

## APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A COORDENADORA DO CURSO



Universidade de Brasília – UnB  
Faculdade de Educação – FE  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
Doutorado em Educação

**Doutoranda: Bruna Lourenção Zocaratto**

**Orientadora: Profª Drª Benigna Maria de Freitas Villas Boas**

### I. DADOS DA COORDENADORA

- a) Nome
- b) Formação acadêmica
  - 1. Graduação
  - 2. Especialização
  - 3. Mestrado
  - 4. Doutorado
- b) Cargo no IF
- c) Tempo no IF
- d) Função no IF
- e) Tempo na função

### II. PERGUNTAS

1. De que forma a avaliação esteve/está presente na sua trajetória acadêmica e profissional?
2. Qual a sua percepção sobre avaliação, de modo geral?
3. Qual a sua percepção sobre:
  - a. avaliação para as aprendizagens;
  - b. avaliação institucional;
  - c. avaliação externa ou em larga escala.
4. Há o propósito de realizar a articulação entre os três níveis da avaliação no curso? Em que situações? De que forma?
5. Qual espaço reservado à avaliação no curso?
6. Qual a concepção de avaliação presente no Projeto Político-Pedagógico do curso de licenciatura?
7. O tratamento dado à avaliação no curso leva em conta o fato de ela estar inserida em curso de licenciatura? De que forma?
8. Quais os procedimentos/instrumentos avaliativos são mais utilizados no curso? Por quê?
9. As práticas avaliativas vivenciadas pelos estudantes no curso têm o propósito de contribuir para sua formação como avaliadores e para o uso consequente e ético da avaliação quando estiverem atuando na educação básica? De que forma?

## APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS/ESPANHOL



Universidade de Brasília – UnB  
Faculdade de Educação – FE  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
Doutorado em Educação

**Doutoranda: Bruna Lourenção Zocaratto**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Benigna Maria de Freitas Villas Boas**

### I. DADOS DO(A) PROFESSOR(A)

- a) Nome
- b) Formação acadêmica
  - 1. Graduação
  - 2. Especialização
  - 3. Mestrado
  - 4. Doutorado
- b) Cargo no IF
- c) Tempo no IF
- d) Função no IF
- e) Tempo na função

### II. PERGUNTAS

1. De que forma a avaliação esteve/está presente na sua trajetória acadêmica e profissional?
2. Qual a sua percepção sobre avaliação, de modo geral?
3. Qual a sua percepção sobre:
  - a. avaliação para as aprendizagens;
  - b. avaliação institucional;
  - c. avaliação externa ou em larga escala.
4. Há o propósito de realizar a articulação entre os três níveis da avaliação na disciplina ...? Em que situações? De que forma?
5. A maneira de você desenvolver a avaliação na disciplina leva em conta o fato de ela fazer parte de um curso de licenciatura? De que forma?
6. Como é feito o retorno aos estudantes após a realização de atividades avaliativas? Por quê?
7. Quais os procedimentos/instrumentos avaliativos utilizados na disciplina? Algum ou alguns merecem destaque? Quais? Por quê?
8. As práticas avaliativas vivenciadas pelos estudantes no curso têm o propósito de contribuir para sua formação como avaliadores e para o uso consequente e ético da avaliação quando estiverem atuando na educação básica? De que forma?

## APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A COORDENADORA DE GRADUAÇÃO



Universidade de Brasília – UnB  
Faculdade de Educação – FE  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
Doutorado em Educação

**Doutoranda: Bruna Lourenção Zocaratto**

**Orientadora: Profª Drª Benigna Maria de Freitas Villas Boas**

### I. DADOS DA COORDENADORA

- a) Nome
- b) Formação acadêmica
  - 1. Graduação
  - 2. Especialização
  - 3. Mestrado
  - 4. Doutorado
- b) Cargo no IF
- c) Tempo no IF
- d) Função no IF
- e) Tempo na função

### II. PERGUNTAS

1. Qual a sua percepção sobre avaliação, de modo geral?
2. Qual a sua percepção sobre:
  - a. avaliação para as aprendizagens;
  - b. avaliação institucional;
  - c. avaliação externa ou em larga escala.
3. Há o propósito de realizar a articulação entre os três níveis da avaliação nos cursos de licenciatura? Em que situações? De que forma?
4. Qual a concepção de avaliação presente na Organização Didático-Pedagógica dos cursos de licenciatura?
5. O tratamento dado à avaliação nos cursos de licenciatura leva em conta a natureza desses cursos? De que forma?
6. Quais os procedimentos/instrumentos avaliativos mais utilizados nos cursos de licenciatura? Por quê?
7. As práticas avaliativas vivenciadas pelos estudantes nos cursos têm o propósito de contribuir para sua formação como avaliadores e para o uso consequente e ético da avaliação quando estiverem atuando na educação básica? De que forma?

## APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A PRESIDENTE DA COMISSÃO DE DIRETRIZES DE AVALIAÇÃO



Universidade de Brasília – UnB  
Faculdade de Educação – FE  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
Doutorado em Educação

**Doutoranda: Bruna Lourenção Zocaratto**

**Orientadora: Profª Drª Benigna Maria de Freitas Villas Boas**

### I. DADOS DA PRESIDENTE DA COMISSÃO

- a) Nome
- b) Formação acadêmica
  - 1. Graduação
  - 2. Especialização
  - 3. Mestrado
  - 4. Doutorado
- b) Cargo no IF
- c) Tempo no IF
- d) Função no IF
- e) Tempo na função

### II. PERGUNTAS

1. Qual a sua percepção sobre avaliação, de modo geral?
2. Qual a sua percepção sobre:
  - a. avaliação para as aprendizagens;
  - b. avaliação institucional;
  - c. avaliação externa ou em larga escala.
3. Com que propósitos estão sendo construídas as Diretrizes de Avaliação do IF?
4. Quais os aspectos relevantes dessas Diretrizes?
5. Qual a concepção de avaliação presente nas Diretrizes de Avaliação do IF?
6. Quais dificuldades foram ou estão sendo encontradas para a formulação dessas diretrizes?
7. As Diretrizes preveem a articulação entre os três níveis da avaliação? Em quais situações? De que forma?
8. Você considera importante que a aprendizagem sobre avaliação em seus três níveis esteja presente na formação dos futuros professores? Por quê?
9. Como o IF pode contribuir para que as práticas avaliativas vivenciadas pelos licenciandos contribuam para sua formação como avaliadores e para o uso consequente e ético da avaliação quando estiverem atuando na educação básica?



**APÊNDICE K – PROCESSO DE NUCLEARIZAÇÃO DA COORDENADORA DO  
CURSO DE LETRAS/ESPANHOL**

<b>Pré-Indicadores</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Núcleos de Significação</b>
Qualidade	Avaliar para superar os pontos fracos e fortalecer as potencialidades no contexto educacional.	Do concebido ao vivido em um campo de contradições.
Sistema de informações		
Desempenho		
Saque de conhecimento		
Preparação		
Simulado	Necessidade de melhoria da avaliação institucional no IF[...].	
Trabalho processual		
Melhoria institucional		
(Re)orientação	A falta de <i>feedback</i> impede o usufruto das contribuições da avaliação.	
Tomada de decisão		
Falta de eficiência		
Nível elementar		
Privação de participação	A realização de um trabalho pedagógico de intervenção para favorecer a aprendizagem do estudante.	
Sem retorno		
Qualidade		
Aprendizagem	A centralidade da nota no processo de aprendizagem.	
Acompanhamento		
Processo		
Mediação		
Instrumento	A necessidade de mudança do sistema de avaliação em favor da aprendizagem do estudante.	
Validação de nota		
Regulação		
Consequência negativa		
Medida		
Reprovação		

## APÊNDICE L – PROCESSO DE NUCLEARIZAÇÃO DAS PROFESSORAS

Pré-Indicadores	Indicadores	Núcleos de Significação
Melhoria da qualidade	Discurso evasivo sobre a finalidade da avaliação em larga escala.	Progressos e percalços na formação docente acerca da avaliação educacional.
Insegurança para falar		
Abrangente	Avaliação em larga escala é realizada de forma abrangente e com foco na qualidade de cursos.	
Ineficiência		
Falta de clareza		
Grande abrangência		
Semelhante à institucional		
Replanejamento para melhoria		
Ponto fraco		
Ausência de <i>feedback</i>	Avaliação institucional voltada para o redimensionamento da instituição e cursos de licenciatura.	
Falta de trabalho coletivo institucional		
Importância do retorno		
Ausência de intervenção	Falta de retorno de <i>feedback</i> gera fragilidades na realização da avaliação institucional.	
Foco no resultado		
Carência de acompanhamento		
Falta de ação coletiva institucional		
Processual	Preocupação com o resultado.	
Termômetro		
Diversidade	A avaliação em sala de aula como termômetro da aprendizagem.	
Atuação em sala		
Redirecionamento		
Mudança	Práticas avaliativas voltadas para superação das dificuldades.	
Teoria e prática		
Envolvimento dos estudantes		
Respeito	Meios avaliativos diferentes que podem proporcionar mudanças na aprendizagem.	
Individualidade		
Desenvolvimento da criticidade		
Criatividade do estudante		

## APÊNDICE M – PROCESSO DE NUCLEARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES

Nível da avaliação	Pré-Indicadores	Indicadores	Núcleos de Significação
Para as aprendizagens	Quantidade	Revisão do método de ensino do professor.	<p>Avaliação como verificação de desempenho.</p> <p>Avaliação associada à quantificação.</p> <p>Avaliação como processo de aprendizagem</p>
	Conteúdo aprendido	Relação ensino e aprendizagem.	
	Verificação de aprendizagem	Análise dos objetivos propostos, da aprendizagem alcançada e reorganização do trabalho do professor.	
	Nota	Quantificação de conhecimentos ensinados em sala de aula.	
	Método de ensino	Realização por meio de atividades desenvolvidas para verificar o conteúdo ensinado.	
	Análise contínua	Panorama do processo de ensino e aprendizagem.	
	Favorecer aprendizagem		
	Objetivo		
	Assimilação		
	Temporalidade da aprendizagem		
	Testagem		
	Replanejamento de ações		
	Prática contínua		
	Transmissão		
	Retorno		
Institucional	Organização da estrutura	Análise dos métodos usados pela escola.	Um caminho constituído por falas evasivas e elocuições sobre a qualidade institucional e do ensino.
	Gestão	Definição das diretrizes da escola.	
	Qualidade	Avaliação com ausência de <i>feedback</i> e imposição da instituição.	
	Trabalho docente		
	Quantificação		
	Capacitação		
	Falta de retorno		
	Método		
Em larga escala	Falta de saberes	Instrumento para atestar toda instituição, corpo docente e estudantes.	Conceituações que revelam falta de valorização.
	Medida	Desconhecimento sobre sua finalidade.	
	Conhecimento	Ausência de relação com escolas de Educação Básica	
	Abrangente		
	Rede de ensino		
	Índice		

**APÊNDICE N – PROCESSO DE NUCLEARIZAÇÃO DA CDGP E PRESIDENTE DA  
COMISSÃO DE DIRETRIZES DE AVALIAÇÃO**

<b>Pré-Indicadores</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Núcleos de Significação</b>
Real indicador	Avaliação institucional não é realizada em outros níveis e modalidades de ensino no IF [...]	A avaliação em seus três níveis e as fragilidades na esfera institucional.
Qualidade de ensino		
Parâmetro	Distância entre o ideal e o real no campo avaliativo.	
Nota		
Frágil	Crítica à nota como referencial de qualidade na instituição de ensino.	
Financiamento		
Dados estatísticos		
Penalização	Integração entre os níveis da avaliação como iniciativa individual de docentes.	
<i>Feedback</i>		
Melhoria	Falta de valorização da dimensão pedagógica da avaliação.	
Financiamento		
Planejamento coletivo		
Não engessamento	Ausência de abordagem ou secundarização da avaliação em seus três níveis.	
<i>Feedback</i>		
Instrumento		
Burocracia		
Diversificação de meios avaliativos		
Processo		
Desenvolvimento da aprendizagem		
Participação		
Redimensionamento		