

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PATRÍCIA PEREIRA DA SILVA LOPES

**AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: ESTUDO DE CASO DAS PRÁTICAS
AVALIATIVAS DOS EGRESSOS LICENCIADOS EM CIÊNCIAS DA
NATUREZA/QUÍMICA DO IFMT *CAMPUS* CONFRESA**

**CÁCERES-MT
2019**

PATRÍCIA PEREIRA DA SILVA LOPES

**AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: ESTUDO DE CASO DAS PRÁTICAS
AVALIATIVAS DOS EGRESSOS LICENCIADOS EM CIÊNCIAS DA
NATUREZA/QUÍMICA DO IFMT *CAMPUS* CONFRESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora Professora Doutora Elizeth Gonzaga dos Santos Lima.

**CÁCERES-MT
2019**

PATRÍCIA PEREIRA DA SILVA LOPES

**AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: ESTUDO DE CASO DAS PRÁTICAS
AVALIATIVAS DOS EGRESSOS LICENCIADOS EM CIÊNCIAS DA
NATUREZA/QUÍMICA DO IFMT *CAMPUS* CONFRESA**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dr.^a Elizeth Gonzaga dos Santos Lima (Orientadora – PPGEduc/UNEMAT)

Dr.^a Regiane Helena Bertagna (Membro Externo – PPGEduc/UNESP)

Dr.^a Ilma Ferreira Machado (Membro Interno – PPGEduc/UNEMAT)

APROVADA EM: ____/____/____.

Dedico esta dissertação...

*ao meu amado esposo **João Lopes**, as minhas princesas **Hadassa Victória** e **Rebeca**, por caminharmos juntos; compreensão, paciência, superação, apoio, estiveram presentes na minha “ausência”. Tudo por vocês!*

*aos **Educadores** que lutam por uma educação de qualidade e práticas avaliativas sustentadas nos princípios de emancipação, de solidariedade, de colaboração, de participação e democratização, que não admitem utilizar os instrumentos avaliativos como punição e exclusão!*

*A*gradecimentos

As páginas não podem conter a gratidão que sinto por todos que me acompanharam no percurso do mestrado. Em especial meus agradecimentos a(os)...

Deus, toda honra a Ti meu Pai. Em todo o tempo me sustentou de pé. Deus é fiel! Eternamente grata.

*Meu querido **João Lopes**, amor singelo que me afaga e acalma, sempre me fazendo sentir segura em momentos que me sentia frágil e tudo para mim parecia estar escuro, você abriu meus olhos, te amo!*

*Minha filhinha **Hadassa Victória**, sempre me ajudando e se mostrando cuidadosa, compreensiva e responsável, ainda tão criança, para que eu pudesse ter tempo para as leituras e escritas. Amo incondicionalmente!*

*Minha filhinha **Rebeca**, tantas foram as vezes que senti sua mãozinha no meu rosto e ouvi você me dizer: “Mamãe, você vai estudar de novo? Cinco beijos mamãe, olha pra mim.” Quando meus olhos físicos lhe faltarem, sempre estarei lhe olhando com os olhos do coração. Muitos beijos!*

*Minha querida **família**, que me embalou e me deixou ir, me fez ser o que hoje sou. Papai **Ricardo**, mamãe **Nair**, irmãzinha **Aline** e irmãozinho **Ricardo Júnior**. Amo vocês, sempre grata!*

*Família que Deus me presenteou, minha sogra **Joana** e meu sogro **Domingos**, por estarmos presentes em seus corações e nas vossas orações.*

*Meu tio Dr. **Idário**, cúmplice das nossas lutas e vitórias, vivenciadas durante nossa estadia em Cáceres. Compartilhamos muitos sabores à mesa.*

*Minha amiga e inspiradora intelectual, **Ana Claudia Tasinaffo Alves**, obrigada por tudo que me proporcionou viver ao teu lado e mesmo na distância sempre esteve presente. Por me acolher em seu lar com sua família e me dar todo suporte que precisei durante a coleta dos dados, palavras são insuficientes para lhe agradecer.*

***Maria Teresinha Fin**, compartilhamos momentos únicos e inesquecíveis, nos aconselhamos, somos cúmplices dos desafios que superamos nessa vida, louvo a Deus por nossa amizade incondicional, sincera e fraterna.*

*Professora Dr^a **Denise Balarine Cavalheiro Leite**, seu sorriso, entusiasmo, sabedoria e humildade radia luz, és inesquecível para mim. Obrigada por ter me aceitado como orientanda, as circunstâncias da vida, do trabalho, da Educação, não nos permitiram ir juntas até a conclusão desta, oficialmente, mas, rompendo obstáculos, sempre atendeu minhas mensagens imediatamente, com riquíssimas contribuições. Um exemplo a seguir!*

*Professora Dr^a **Elizeth Gonzaga dos Santos Lima**, agradeço pela acolhida e orientação durante esse percurso de aprendizagem, por compartilhar momentos de construção do conhecimento. Me ensinou muito, não apenas com suas sábias palavras, mas com seus gestos, olhar minucioso, sorriso afável, muitas vezes me acalmou na minha ansiedade. Obrigada por confiar e acreditar em mim.*

*Professora Dr^a **Ilma Ferreira Machado**, por me passar tranquilidade e segurança na trajetória do estágio de docência no Ensino Superior, no curso de Pedagogia, na disciplina de Didática III, foi um percurso de muitas aprendizagens, fui feliz em ser sua estagiária nessa experiência.*

*Professores, Dr^a **Loriége Pessoa Bitencourt** e professor Dr. **Laudemir Luiz Zart**, por compartilharem saberes, momentos de construção de conhecimento e oportunizarem ricas aprendizagens durante o curso de extensão: “Reflexões e Estudos sobre os Métodos de Pesquisa” que pude vivenciar durante o curso de mestrado.*

*Professores avaliadores: Dr^a **Regiane Helena Bertagna**, Dr^a **Ilma F. Machado**, Dr^a **Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso** e Dr^a. **Maria do Horto Salles Tiellet**, com suas proposições imprescindíveis para a qualidade deste estudo, muito obrigada pela atenção e carinho por aceitarem compor essa banca.*

***Egressos** do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química do IFMT campus Confresa, por contribuírem com suas respostas aos meus questionamentos, por refletirmos sobre nossas práticas avaliativas e pela acolhida ao adentrar suas salas de aulas, enriqueceram o meu trajeto em busca de conhecimento sobre o ato de avaliar.*

*Instituições de ensino, **IFMT campus Confresa**, em que atuo como pedagoga e a **UNEMAT**, que me possibilitaram ir além, adentrar o mar do conhecimento. Graças!*

*Meus colegas, aos **professores, diretora, coordenadora e secretário** do Programa de Pós-graduação em Educação - UNEMAT, foram muitas aprendizagens em meio a diversidade de saberes, já sinto saudades. Gratidão é a palavra que resume meu sentimento por todos vocês.*

*Amigos que conheci em Cáceres: pastor **Oséias e família, Wagner e Ionethy, a família Madureira** de Cáceres, obrigada pela acolhida.*

*Meus companheiros durante o mestrado: **Cálita, Dionê, Marina e Thellma**, compartilhamos momentos importantes na construção do conhecimento. Agradeço por ouvirem os desabaços dessa caminhada juntos, levarei vocês sempre comigo no coração. Que o destino bom nos faça reencontrarmos.*

***Todos** que contribuíram direta ou indiretamente durante esses dois anos de estudo.*

Pra ir além

*O céu nos diz pra onde ir
Basta a gente ouvir
O mar nos leva além
Nada nos detém
Sabemos ler no luar
As trilhas do mar
É o nosso lugar, navegar
[...] Um rumo pra seguir
E tantas ilhas para descobrir
[...] E nesse nosso ir e vir
Sabemos dar o valor
Que a vida tem [...]*

(Fragmentos da Música do filme Moana, 2016)

RESUMO

A presente pesquisa traz um estudo em relação a contribuição da formação inicial de professores (LCNQ) à prática avaliativa dos egressos (futuros professores da Educação Básica), buscando fundamentos teóricos para compreensão da lógica que permeia e muitas vezes sustentam essas práticas no contexto neoliberal, podendo ser de abordagem regulatória e/ou emancipatória. A avaliação da aprendizagem como parte integrante da organização do trabalho pedagógico - OTP escolar/institucional e da sala de aula, se apresenta como categoria central de compreensão dos reais objetivos da educação e da escola/instituição por desempenhar para além do seu caráter pedagógico, também a função sócio-política, inserida no contexto do sistema capitalista. O lócus da pesquisa foi o município de Confresa-MT, teve como contexto de análise o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química - LCNQ do IFMT *campus* Confresa e como sujeitos do campo empírico os dezenove egressos das três turmas concluintes entre os anos de 2010 a 2016 desse curso. O objetivo central foi compreender as contribuições do curso de LCNQ para a prática avaliativa dos egressos nos processos de ensino e aprendizagem escolar. Para tanto, desenvolveu-se com base em uma abordagem crítico-dialética, metodologia qualitativa e modalidade estudo de caso. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram análise documental, questionários, observação e entrevistas. O procedimento analítico foi realizado de acordo com a análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), como procedimento/metodologia de organização dos dados para análise. As categorias encontradas a partir da análise documental trouxeram evidências sobre o conceito e concepção de avaliação presentes na legislação, no PPC do curso de LCNQ e nos PPPs das escolas em que atuavam os três egressos que foram observados. Já os resultados do questionário permitiram delinear: o perfil, a formação inicial e continuada, a experiência docente, a prática avaliativa dos dezenove egressos, aspectos do currículo e a contribuição do curso de LCNQ. A observação das práticas avaliativas dos três egressos/professores possibilitou identificar as categorias referentes a avaliação formal e informal, os instrumentos e procedimentos avaliativos utilizados pelos egressos. As categorias evidenciadas nas vozes dos três egressos/professores entrevistados foram em relação às suas práticas avaliativas (dificuldades e influências) e também dos professores formadores do curso, suas concepções de avaliação, o currículo e a contribuição do curso para as práticas avaliativas dos egressos. Concluímos a partir da triangulação dos dados, que mesmo na ausência de disciplinas específicas de avaliação e da Didática; a carga horária das disciplinas pedagógicas insuficientes e a pouca articulação entre as disciplinas de formação pedagógica e técnica; os instrumentos avaliativos aplicados por alguns docentes serem insuficientes e as ementas das disciplinas estarem desarticuladas dos objetivos propostos pelo PPC, o curso contribuiu para a prática avaliativa dos egressos, no sentido de construir conhecimentos de uma concepção de avaliação diagnóstica, contínua e quanto à necessidade de utilizar uma diversidade de instrumentos e procedimentos avaliativos em suas práticas avaliativas, mesmo na prevalência do instrumento prova e de uma concepção de avaliação classificatória adotada pela maioria de seus professores formadores durante o curso de LCNQ.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Práticas avaliativas. Formação inicial de professores. Licenciatura em Ciências da Natureza. IFMT.

ABSTRACT

The present research brings a study in relation to the contribution of the initial teacher training (LCNQ) to the evaluation practice of the egressos (future teachers of Basic Education), seeking theoretical foundations to understand the logic that permeates and often support these practices in the neoliberal context, and may be of a regulatory and / or emancipatory approach. The evaluation of learning as an integral part of the organization of the pedagogical work - school / institutional OTP and of the classroom, presents itself as the central category of understanding of the real objectives of education and of the school / institution to perform beyond its pedagogical character, the socio-political function, inserted in the context of the capitalist system. The focus of the research was the municipality of Confresa-MT, whose context of analysis was the licentiate course in Nature Sciences with qualification in Chemistry - LCNQ of the IFMT campus Confresa and as subjects of the empirical field the nineteen graduates of the three final categorias between the years from 2010 to 2016 of this course. The central objective was to understand the contributions of the LCNQ course to the evaluative practice of students in the processes of teaching and learning at school. For that, it was developed based on a critical-dialectic approach, qualitative methodology and case study modality. The instruments used for data collection were documentary analysis, questionnaires, observation and interviews. The analytical procedure was performed according to the content analysis, according to Bardin (1977). The categorias found from the documentary analysis brought evidence about the concept and conception of evaluation present in the legislation, in the PPC of the LCNQ course and in the PPPs of the schools in which the three graduates were observed. The results of the questionnaire allowed us to delineate: the profile, the initial and continuous training, the teaching experience, the evaluation practice of the nineteen graduates, aspects of the curriculum and the contribution of the LCNQ course. The observation of the evaluative practices of the three egresses / teachers made it possible to identify the categorias related to formal and informal evaluation, the evaluation instruments and procedures used by the graduates. The categorias evidenced in the voices of the three graduates / teachers interviewed were related to their evaluation practices (difficulties and influences) and also the teachers who form the course, their conceptions of evaluation, the curriculum and the contribution of the course to the evaluation practices of the graduates. It is concluded from the triangulation of data, that even in the absence of specific evaluation disciplines and Didactics; the workload of insufficient pedagogical disciplines and the poor articulation between the disciplines of pedagogical and technical training; the assessment instruments applied by some teachers are insufficient and the syllabuses of the subjects are disjointed from the objectives proposed by the PPC, the course contributed to the evaluation practice of graduates, in the sense of building knowledge of a conception of diagnostic, continuous evaluation and the need for to use a variety of evaluation instruments and procedures in their evaluation practices, even in the prevalence of the test instrument and in a classification evaluation concept adopted by most of their teacher trainers during the LCNQ course.

Keywords: Learning Assessment. Evaluation practices. Initial teacher training. Degree in Natural Sciences. IFMT.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AP – Avaliação Participativa

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CFS – Confresa

IES – Instituição de Educação Superior

IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

LCNQ – Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

OBQ – Olimpíadas Brasileiras de Química

OCs – Orientações Curriculares

OD – Organização Didática do IFMT

OMQ – Olimpíadas Mato-grossense de Química

OTP – Organização do Trabalho Pedagógico

PA – Práticas Avaliativas

PAE – Práticas Avaliativas dos Egressos

PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional

PE – Plano de Ensino

PEC – Projeto Educacional Cultural

PEFE – Pró-Escolas Formação Escolar

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PPP – Projeto Político Pedagógico

PTD – Plano de Trabalho Docente

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE TABELAS

Tabela 1– Currículo do curso de LCNQ: disciplinas e/ou conteúdos	147
Tabela 2– Sugestões para melhoria do currículo do curso de LCNQ	150
Tabela 3 – Prática avaliativa dos professores formadores do curso de LCNQ	157
Tabela 4 – Pontos positivos e negativos das práticas avaliativas dos professores do curso de LCNQ	158
Tabela 5 – Relato de experiência dos egressos ao serem avaliados no curso de LCNQ.....	161
Tabela 6 – Conceito de avaliação segundo os egressos.....	164
Tabela 7 – Descrição da prática avaliativa dos egressos	166
Tabela 8 – Tipos de instrumentos avaliativos utilizados pelos egressos.....	168
Tabela 9 – Pontos positivos e negativos da prática avaliativa dos egressos.....	170
Tabela 10 – Relações estabelecidas entre as práticas avaliativas dos egressos e dos seus professores formadores do curso de LCNQ	172
Tabela 11 – Contribuição das disciplinas pedagógicas para a prática avaliativa dos egressos	174
Tabela 12 – Atividades que os egressos desenvolvem em sala de aula como consequência da sua formação no curso de LCNQ	175
Tabela 13 – Contribuição do curso de LCNQ para a prática avaliativa dos egressos e sugestões para melhoria do currículo	176

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sujeitos iniciais da pesquisa.....	42
Quadro 2 - Organização dos documentos referentes ao curso e a avaliação de aprendizagem	44
Quadro 3 - Sujeitos respondentes do questionário	49
Quadro 4 - Demonstrativo da atuação dos egressos no ensino	51
Quadro 5- Sujeitos selecionados em observância aos critérios da amostra.....	52
Quadro 6 - Representação da constituição do corpus de análise.....	57
Quadro 7 - Elementos constituintes para início da análise de conteúdo	62
Quadro 8 - Técnicas e instrumentos de avaliação da aprendizagem	100
Quadro 9 - Demonstrativo de estudantes matriculados nos cursos do IFMT campus Confresa	117
Quadro 10 - Disciplinas de formação pedagógica do currículo do curso de LCNQ.....	130
Quadro 11 - Demonstrativo dos dados pessoais dos egressos do curso de LCNQ do IFMT campus Confresa	137
Quadro 12 - Demonstrativo dos dados escolares dos egressos do curso de LCNQ do IFMT campus Confresa	138
Quadro 13 - Demonstrativo dos dados referentes ao curso de LCNQ do IFMT campus Confresa	141
Quadro 14 - Demonstrativo dos dados sobre o aperfeiçoamento profissional dos egressos do curso de LCNQ do IFMT campus Confresa.....	152
Quadro 15 - Demonstrativo dos dados referentes a experiência docente dos egressos do curso de LCNQ do IFMT campus Confresa	155
Quadro 16 - Demonstrativo do período de observação das PA do egresso EPA – Instituição A	185
Quadro 17 - Demonstrativo do período de observação das PA do egresso EPB – Instituição B	186
Quadro 18 - Demonstrativo do período de observação das PA do egresso EPC – Instituição C	186
Quadro 19 - Categorias identificadas durante a observação das práticas avaliativas dos três egressos professores – EPA, EPB e EPC	214
Quadro 20 - Categorias evidenciadas nas vozes dos três egressos professores.....	237
Quadro 21 - Categorias encontradas na análise documental sobre avaliação da aprendizagem	250

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Mapas do estado de Mato Grosso e do município de Confresa	110
Imagem 2 - Mapa do município de Confresa, destaque para as rodovias e localização do IFMT campus Confresa	112
Imagem 3 - Localização dos campi do IFMT.....	115
Imagem 4 - Localização via satélite da aérea do IFMT campus Confresa.....	117
Imagem 5 - Organograma do IFMT campus Confresa.....	119

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação dos Critérios de escolha dos sujeitos	47
Figura 2 - Mapeamento do percurso metodológico da pesquisa	64

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	21
2.1 Caracterização teórica, gnosiológica, ontológica e epistemológica: <i>articulações que sustentam a pesquisa</i>	22
2.2 Percurso metodológico da pesquisa	33
2.3 Técnicas, instrumentos, momentos e etapas de coletas e construção dos dados.....	39
2.4 Registro, organização, sistematização e análise dos dados	55
3 A CONFIGURAÇÃO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO NEOLIBERAL	65
3.1 Conceituando avaliação: <i>um campo de tramas</i>	66
3.2 A lógica da avaliação educacional no contexto neoliberal	73
3.3 Avaliação educacional nos processos de ensino e aprendizagem: o foco da pesquisa	85
4 RESULTADOS – DESVENDANDO OS DADOS.....	107
4.1 Contextualização do cenário e os sujeitos da pesquisa.....	108
4.1.1 Confresa: <i>uma pequena cidade na região norte Araguaia</i>	109
4.1.2 Contexto histórico do IFMT <i>campus</i> Confresa.....	113
4.1.3 Perfil do Curso de LCNQ do IFMT <i>campus</i> Confresa	126
4.1.3.1 O Projeto Pedagógico do Curso de LCNQ: <i>organização curricular e concepção de avaliação da aprendizagem</i>	128
4.1.4 Os egressos do curso de LCNQ do IFMT <i>campus</i> Confresa: <i>quem são, onde estão e o que fazem profissionalmente?</i>	135
4.2 Categorias evidenciadas em relação ao curso de LCNQ e as práticas avaliativas dos egressos	139
4.3 Das percepções às práticas: <i>o olhar e as vozes dos egressos em relação às suas práticas avaliativas</i>	183
4.3.1 Observação em sala de aula: o descortinar das práticas avaliativas dos egressos	184
4.3.2 As vozes dos egressos sobre suas práticas avaliativas nos processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar: <i>palavras que ecoam</i>	215

4.4 A construção da síntese na triangulação dos dados – categorias emergentes da pesquisa	242
4.4.1 Discutindo os entraves a partir das duas categorias emergentes - no campo das contradições.....	263
5 CONSIDERAÇÕES EM MOVIMENTO	273
REFERÊNCIAS	281
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	294
APÊNDICE B - RESULTADO DO BALANÇO DE PRODUÇÃO.....	296
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS DO CURSO DE LCNQ DO IFMT CAMPUS CONFRESA	297
APÊNDICE D - ESBOÇO DO DIÁRIO DE CAMPO	300
APÊNDICE E - ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA	301
APÊNDICE F - CONCEITO E CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO HISTORICAMENTE CONSTITUÍDOS NAS LEGISLAÇÕES	302
ANEXO A - MATRIZ DO CURSO DE LCNQ DO IFMT CAMPUS CONFRESA 2009	305

1 INTRODUÇÃO

O estudo, que ora apresento¹ percorre toda minha trajetória de vida e por assim ser, “[...] há um pedaço de mim que pertence só a mim mesmo. Que é o meu “eu”. Que é a minha dimensão individual e que ninguém pode negar, nem abafar. Mas isso não é o que me explica. É o plano social em que eu me faço” (FREIRE, 1997a, p. 43).

Compreender é interpretar a partir do que é essencial saber, é interpretar a partir do que os olhos veem, a cabeça pensa, o coração sente e os pés pisam, ser sensível aos sentidos que nos formam e nos tornam seres (in)conclusos nas semelhanças e ao mesmo tempo únicos nas diferenças, nos levam a um passo de conhecer o outro nas relações que estabelecemos. Vimos que é o plano social em que estamos inseridos que nos explica, portanto, a pesquisa é fruto da minha construção enquanto pessoa nas dimensões que me faz ser humana, compartilhando minhas emoções e aprendizados ao longo da vida até o momento em que inicio o curso de Mestrado em Educação. São os constructos das redes de significações, na construção dialética do conhecimento entre os sujeitos interlocutores das minhas relações estabelecidas antes e durante a realização desta pesquisa.

Nesse sentido, procuro contextualizar a questão que me inquieta e acompanha minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, socialmente inserida no campo da educação, enquanto Pedagoga, servidora pública no IFMT *campus* Confresa e também neste percurso, a natureza do trajeto de dois anos (2017-2019) no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdU, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, na linha de pesquisa: Formação de professores, Políticas e Práticas Pedagógicas.

As motivações e origem do estudo se constituiu dentre os fios que tecem a problemática, sendo: o rio da vida no campo pessoal ao buscar os sentidos de ser, no seio da família, na sociedade, no mundo; o trajeto estudantil do ensino fundamental e médio, à graduação, durante a construção do conhecimento sistemático, formal e científico, nas relações estabelecidas com meus professores e colegas, ao ser avaliada; o meu olhar de professora, o outro lado do processo avaliativo, ser avaliadora; a formação continuada, uma nova postura reflexivo-crítica da minha prática avaliativa; a atuação técnico-profissional de pedagoga, os desafios da profissão; a complexidade da temática, compreender a lógica que sustenta a

¹Esta seção, apresenta-se na primeira pessoa do singular, no sentido de que, na peculiaridade da escrita, que é um ato tênue, difícil e complexo, dado que pretendo trazer serenidade a algo que é tomado por esforço em traduzir o indizível, representar o real que nos consome, e também na exposição a outros olhares, pois não tem como dimensionar a amplitude desse ato em nos localizar e o que será feito dele ao suscitar a interpretação da diversidade de sentidos e significados diferentes da proposição de vários autores que utilizo nesse estudo (REZENDE, 2004).

avaliação educacional; o desafio em orientar para uma prática avaliativa no campo do trabalho pedagógico; a formação inicial de professores, o curso de LCNQ do IFMT *campus* Confresa, quem estamos formando, para quê, onde estão e o que fazem os egressos? Conhecer para contribuir com as práticas avaliativas dos egressos, no campo das possibilidades.

Nesse contexto, procuro no decorrer desta dissertação, apresentar como se deu o processo de desvelar o objeto (o caso) *as práticas avaliativas dos* (sujeitos) *egressos do* (contexto de análise) *curso de LCNQ do IFMT campus Confresa*, no município de Confresa-MT, (lócus da pesquisa) e nas escolas de Educação Básica que atuam os egressos. Para isso, inicio a construção epistemológica do conhecimento, ao responder as questões filosóficas necessárias de sua aproximação a partir da temática Avaliação Educacional, com foco na formação inicial de professores, sua contribuição para as práticas avaliativas nos processos de aprender e ensinar na escola.

Compreendo a pesquisa com base nos estudos de Gatti (2007), como um instrumento de produção do conhecimento que parte de uma dúvida. Para mim, consiste na dúvida a partir de um problema que nos traz inquietação enquanto sujeito pesquisador, sobre o nosso objeto de pesquisa, e essa relação sujeito/objeto se dá num contexto problematizador em busca de uma resposta, por meio de procedimentos: metódico, racional, emocional e sistemático.

Para Sánchez Gamboa (2012), esse momento da pesquisa é um diagnóstico exaustivo e rigoroso de uma problemática, onde, a construção da pergunta se faz no mundo da necessidade ao problema e indagações múltiplas. A necessidade surgiu da seguinte indagação: Como os egressos do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química do IFMT *campus* Confresa desenvolvem suas práticas avaliativas nos processos de ensinar e aprender na escola a partir dos conhecimentos adquiridos durante sua formação inicial?

A questão problematizadora possibilitou delinear o objetivo geral: compreender as contribuições do curso de LCNQ para a prática avaliativa dos egressos nos processos de ensino e aprendizagem escolar. Para tanto, a pesquisa se constituiu qualitativa, do tipo estudo de caso, uma vez que, ao possibilitar o agrupamento de diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características, permitiu a recolha dos dados de forma rica em pormenores descritivos relativamente aos sujeitos, suas vozes, os lócus, e os cenários do contexto natural do fenômeno em toda a sua complexidade (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

No transcorrer da pesquisa busco construir uma reflexão entrelaçando os fios conceituais de democracia; qualidade; emancipação; formação inicial de professores; currículo, avaliação de aprendizagem e as práticas avaliativas, articuladas a concepção que apresento de mundo, sociedade, educação e homem, o que justifica e alicerçam este estudo.

Na tessitura dos fios conceituais faço menção aos resultados obtidos por meio do balanço de produção sobre a temática “as práticas avaliativas e avaliação da aprendizagem no ensino de ciências e química”, que apontou quinze trabalhos, sendo 4 teses e 11 dissertações realizadas no período de 2010 a 2017. O diálogo estabelecido com esses pesquisadores e os autores que embasam as discussões sobre as concepções de avaliação que fundamentam as práticas avaliativas de professores, possibilitou no momento da análise dos dados desta pesquisa, fazer uma relação com os resultados das pesquisas analisadas a partir do balanço de produção. Estas apontaram para concepções de avaliação formativa, mediadora e diagnóstica como medidas de superação aos modelos avaliativos que seguem uma perspectiva de avaliação como medidas punitivas, de controle, e de disciplinamento.

Mesmo sendo vasto o campo da temática pesquisada, após alguns refinamentos na seleção e escolha de descritores para mapear as produções existentes, não foi encontrado pesquisas que tratem especificamente sobre as práticas avaliativas nos processos de ensino e aprendizagem dos *egressos* do curso de Licenciatura em *Ciências da Natureza* com habilitação em *Química*, confirmando a relevância da pesquisa ao fazer uma discussão sobre a importância de trabalhar a temática avaliação educacional na formação inicial de professores. Da mesma forma, ao trazer reflexões pertinentes para o contexto das práticas avaliativas nos processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica como parte integrante da organização do trabalho pedagógico - OTP.

Além de considerar relevantes as concepções de avaliações apresentadas pelas teses e dissertações analisadas, procurei nestas pesquisas, quais teóricos basilares estas trazem, que podem fazer ponte com este estudo. Logo, elaborei o quadro teórico a partir do estudo bibliográfico, para auxiliar durante a revisão literária na análise dos dados empíricos e também na fundamentação teórica da pesquisa.

Ao compor o quadro teórico, observei que os pesquisadores advindos do balanço de produção, fazem menção aos teóricos, considerados estudiosos clássicos da temática avaliação educacional, entre eles temos: Afonso; Dias Sobrinho, Esteban, Fernandes, Franco, Freitas, Guba, Hadji, Hoffmann, Luckesi, Perrenoud, Pophan, Romão, Saul, Sordi, Vasconcellos, Villas Boas, Ristoff, sendo referenciais teóricos citados em todas as 15 (quinze) pesquisas encontradas que se aproximaram desta temática e que foram também utilizados para compor o quadro referencial desta pesquisa.

A investigação para recolha e construção dos dados, desvelou-se em três momentos: *1º momento* – estudo exploratório, bibliográfico e documental, composto pelas etapas: (A) realização da pesquisa bibliográfica por meio do método balanço de produção; (B) um

levantamento dos sujeitos: quem e quantos são, onde estão e o que fazem profissionalmente os egressos do curso de LCNQ do IFMT *campus* Confresa; (C) análise documental.

No 2^o momento – estudo empírico descritivo que compreendeu as etapas: (D) planejamento, elaboração e estratégias para aplicação e sistematização do questionário² semiestruturado aos 37 (trinta e sete) egressos; e tabulação dos dados coletados a partir desse instrumento, que após uma pré-análise, foi feita a seleção da amostra dos egressos que atenderam aos critérios estabelecidos para adentrar à etapa (E) observação de campo das práticas avaliativas e (F) realização das entrevistas semiestruturadas com os três egressos professores.

O 3^o momento – constou da sistematização e análise dos resultados, de acordo com as proposições de Bardin (1977), utilizando a técnica de análise de conteúdo como procedimento de organização dos dados, em seguida a construção da síntese analítica ao triangular os dados para análise das categorias.

A dissertação está organizada em cinco seções: sendo esta a primeira seção introdutória do estudo temático sobre avaliação educacional: estudo de caso das práticas avaliativas dos egressos do curso de LCNQ do IFMT *campus* Confresa, onde apresento a forma como está estruturada a pesquisa.

O primeiro momento é composto pela seção dois que discorre sobre o percurso teórico-metodológico, um perfilado e peculiar jeito de aproximação do objeto de estudo com base nos teóricos clássicos.

No segundo momento, tem-se a seção três, que constitui os fundamentos teóricos sobre a temática central: avaliação educacional, para subsidiar as discussões analíticas referente aos elementos que encontrados no campo empírico ao coletar e construir os dados.

O terceiro momento, integra as seções quatro e cinco, onde apresento os resultados, a análise dos dados coletados e construídos durante a investigação, os entraves nas divergências da contribuição da formação inicial de professores no curso de LCNQ do IFMT *campus* Confresa para as práticas avaliativas dos egressos. E o campo das descobertas (in)conclusas, o que considero pertinente para continuar o movimento no campo dos desafios e das possibilidades no cenário educacional, algumas reflexões e questionamentos sobre a centralidade da avaliação na formação inicial de professores. Por fim, as referências, os apêndices e anexos.

Os interlocutores teóricos e os sujeitos do campo empírico subsidiaram e

² Ver apêndice C.

fundamentaram a construção do conhecimento sobre a temática avaliação educacional: ao discutir a formação inicial de professores, o currículo, sua gestão e saberes na construção do conhecimento do futuro professor para práticas avaliativas nos processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar da Educação Básica.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Caminhar exige de nós foco e principalmente nos despir das coisas e fatos que podem deixar a caminhada mais difícil e longa, mas ao despirmos, precisamos nos revestir de novas armaduras que possibilitem um trajeto de aprendizagens.

(Autora, 2018)

Nesta seção, apresentamos os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam o percurso desenvolvido durante a pesquisa. É um caminhar nosso, muitas vezes espinhoso, necessário escolhas e renúncias, que nos permitiu sentir além da dor, cansaço e lágrimas, o perfume e suavidade da rosa que encontramos logo acima dos espinhos.

Adotamos como princípio norteador para construção dos pressupostos epistemológicos da pesquisa, a matriz paradigmática de Sánchez Gamboa (2012), que nos permitiu construir uma lógica de pensamento, caminhos a percorrer durante todo o processo da produção do conhecimento e durante a investigação científica, estabelecendo relação básica entre pergunta e resposta.

Apresentamos a princípio as caracterizações: *teórica*, acompanhada da perspectiva, dos fenômenos privilegiados, sendo o núcleo conceitual básico, a pretensão crítica; *gnosiológica*, a qual revelou as formas como nos relacionamos com o sujeito e o objeto da pesquisa; *ontológica*, que nos possibilitou pensar nossa visão de homem, de sociedade, de história, de educação e de realidade, que se articulam com a nossa concepção de mundo, e por fim, *epistemológica*, que “dá unidade aos processos da produção do conhecimento com base em uma teoria do conhecimento que permite compreender nossos interesses, nossas perspectivas filosóficas, políticas e ideológicas, nosso compromisso com a realidade” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2003, p. 403). Todas essas caracterizações se articulam a um procedimento científico e a uma lógica do conhecimento para orientar e conduzir a investigação.

Na sequência fazemos uma contextualização da problemática, revelamos a origem de nossas inquietações, descrevemos alguns momentos em que o nosso objeto de estudo perpassa a trajetória de vida pessoal, acadêmica, profissional e social.

A maneira como abordarmos e tratamos o objeto é descrita, na subseção: percurso metodológico da pesquisa, onde apresentamos as formas de aproximação do objeto de estudo, os processos de coleta, registro, sistematização e tratamento dos dados e informações para compreensão e análise do objeto de estudo.

Caminham conosco nesta seção, como aporte teórico-metodológica, os autores: André

(2005, 2013), Bogdan e Biklen (1994), Bardin (1977), Cury (2000), Franco (2005), Frigotto (2002), Gerhardt e Silveira (2009), Lüdke e André (1986), Sánchez Gamboa (2003, 2012) e Yin (2001).

2.1 Caracterização teórica, gnosiológica, ontológica e epistemológica: *articulações que sustentam a pesquisa*

Os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa, partem da abordagem crítico-dialética, o movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, um referencial teórico, fundado no materialismo histórico. A dialética é entendida na perspectiva de Marx e Engels (1989), como o método que nos permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações, compreendido como o processo da construção do concreto pensado a partir do concreto real (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012). O concreto real, no caso vem a ser as práticas avaliativas dos egressos/professores, que é o objeto real que se pretende conhecer e o concreto do pensamento que é o conhecimento do objeto real construído, pensado e produzido durante a pesquisa. A construção do pensamento ocorre, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto pensado, que culmina em um conhecimento cientificamente produzido.

Nesta perspectiva, preocupamos em realizar uma análise crítica do objeto a partir de suas relações com o todo, em seu processo constitutivo, sua historicidade, na relação sujeito e objeto levando em consideração a totalidade, a historicidade e a contradição como categorias metodológicas; as categorias simples, que são o conteúdo do objeto, constituem-se da prática avaliativa dos egressos, seus saberes constituídos durante a formação docente e nas práticas de sala de aula, ou seja, o trabalho do professor como determinação principal do objeto.

Neste contexto, procuramos estudar a realidade concreta do nosso objeto de estudo (as práticas avaliativas dos egressos/professores) em seu processo sócio-histórico. Segundo Sánchez Gamboa (2012), essa busca por explicar e compreender a realidade nos permite estabelecer por meio das bases teóricas, condições de transformação, mudança, daí a característica primordial da abordagem crítico-dialética e seu caráter eminentemente sustentado na práxis educativa. A práxis entendida como reflexão e ação sobre uma realidade buscando sua transformação. A pesquisa como um instrumento para construção do conhecimento numa perspectiva essencialmente histórico-social, tem sua essência na condição histórica, cultural, de relações sociais, nas práticas cotidianas no campo do trabalho existente que constituem o docente como sujeito que constrói a teoria e a prática, o pensar e o atuar num processo cognitivo

transformador/reflexivo da prática pedagógica.

Segundo o que nos propõe Cury (2000, p. 29), diante as cinco categorias fundamentais da perspectiva dialética: contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia, é necessário pensar o fenômeno educativo como um processo de articulação de suas múltiplas dimensões com a totalidade mais ampla, de forma ordenada, dentro de uma lógica coerente na constituição do que se apreendeu da realidade investigada de modo que não se negligencie o caráter histórico do objeto de conhecimento. Como nos afirma Cury, essas cinco categorias do fenômeno educativo, “não são reificáveis, mas se incluem mutuamente e se completam”.

A partir disso, como caracterização *gnosiológica*, a maneira de nos aproximar do objeto, foi do empírico, passando pelo abstrato e chegando ao concreto, ou seja, consideramos a concretude, a totalidade e a dinâmica dos fenômenos sociais, que não são definidos à priori, mas construídos nas relações históricas, sociais, culturais, políticas e de trabalho, tendo o contexto marcado pelas condições materiais históricas, determinantes.

Quando produzimos um conhecimento construímos um objeto de conhecimento e estabelecemos uma relação gnosiológica com esse objeto. Quer dizer, criamos uma relação cognitiva entre um sujeito e um objeto. “Todo pesquisador deve perguntar-se sempre com qual teoria do conhecimento está trabalhando quando investiga.” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 10).

Para Sánchez Gamboa (2012) o pesquisador precisa ter consciência da prática teórica do conhecimento em toda investigação científica, para nós, se este, não tem, deve pelo menos buscar desenvolver essa consciência teórica durante a prática da pesquisa.

A qualidade da pesquisa depende da lógica científica que fundamenta cada modelo. E essa lógica se constrói quando se articulam, técnicas, métodos, teorias numa abordagem epistemológica. Essa epistemologia que dá unidade aos processos da produção do conhecimento tem como base uma teoria do conhecimento que permite compreender os interesses que motivam e comandam o processo (SÁNCHEZ GAMBOA, 2003, p. 403)

Ao ter consciência da teoria do conhecimento que perfaz todo o processo investigativo, podemos à luz dos pressupostos epistemológicos intervir sobre a realidade com mais clareza, compromisso e qualidade. Dessa forma, a caracterização ontológica de ciência, homem, história e educação que fundamentam nossa pesquisa está alicerçada filosoficamente na compreensão dialética, onde os fenômenos estão em constantes transformações e contradições, intimamente interligados no processo em que se constituem na natureza e na história. Buscamos um conhecimento crítico emancipatório, do mundo e da sociedade a partir da prática aliada à teoria de uma determinada realidade que nos inquieta e instiga, ou seja, o homem conhece para transformar sua realidade, a do outro, da sociedade. A mudança inicia-se primeiramente em

nós, a nossa volta e se expande para outros cenários e espaços.

A concepção de ciência que permeia a construção do conhecimento produzido neste estudo tem como categoria epistemológica primordial, a ação transformadora que se inicia no pesquisador, no contexto em que está inserido e se expande de forma dinâmica nas formações e relações sociais, culturais, econômicas e políticas entre o homem e a natureza, assim constituídas, determinados pela construção histórica.

O homem é concebido como ser social e histórico, sujeito ativo e transformador da realidade social; produto e produtor da cultura e da história. Do ponto de vista material, os homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida. Já no atributo histórico, como eles vêm se organizando através de sua história. Os sujeitos são compreendidos como agentes sociais e históricos determinados por contextos econômicos, políticos e culturais e ao mesmo tempo como um sujeito transformador desses contextos numa relação multidimensional. No contexto que vivenciamos atualmente é evidente que o alicerce tem sido as condições materiais. Sérgio e Andery, (2006, p.401) ressaltam, que “[...] a base da sociedade, da sua formação, das suas instituições e regras de funcionamento, das suas ideias, dos seus valores são as condições materiais. O que, para Marx, a base da sociedade, assim como a característica fundamental do homem, está no trabalho”.

No caso específico da investigação, a história é entendida como produto de choque de contrários, isto é, o movimento da sociedade como um todo, movimento de base econômica que gera a luta de classes e envolve elementos orgânicos e conjunturais (bloco histórico) e contém contradições que, superadas, geram um novo bloco histórico. Caráter instrumental no conhecimento das variações, dos momentos e das articulações dos fenômenos, permitindo recuperar seu surgimento e sua evolução. Ao final do processo de investigação, “o resultado não será mais as representações iniciais do dado empírico, mas o fato social em si concretamente pensado” (FRIGOTTO, 2002, p. 79) e historicamente construído, pois em Marx, na origem e desenvolvimento dos fenômenos deve partir da concepção de que nada, nenhuma relação, fenômeno ou ideia tem o caráter imutável, o que nos move a busca de transformação desde nós mesmos enquanto sujeitos capazes, de com nossas ações e relações com o outro, proporcionar mudanças à nossa volta.

A concepção de educação que sustenta o nosso olhar está vinculada às formas de luta política, uma luta contrahegemônica no sentido de buscar o bem comum, a qualidade de vida enquanto ser humano integral em todos os aspectos da vida humana, sendo um ser de relações históricas, culturais, de experiências diversas no mundo local e global. A educação possui uma dimensão política no sentido da tomada de consciência, por parte dos educadores, da

importância do trabalho educativo como prática da liberdade e como uma forma de mudar o processo burocratizado, ideologizado e atrelado ao desenvolvimento econômico capitalista. Conscientizar-se, transformar a partir da centralidade do trabalho nas relações sociais.

Para Frigotto (2002, p. 12) o trabalho “em seu sentido de produção de bens úteis materiais e simbólicos ou criador de valores de uso, é condição constitutiva da vida dos seres humanos em relação aos outros”. Dessa forma, o trabalho transforma os bens da natureza respondendo as múltiplas necessidades dos homens. Para o referido autor, esta é a razão pela qual o “trabalho é humanamente imprescindível ao homem desde sempre” (idem, p. 12) sendo, então, criador da vida.

Trabalho como princípio educativo, como instrumento do processo de humanização com a função de esclarecer os sujeitos quanto à relação entre o seu contexto particular e o contexto mais amplo (político, econômico, social, cultural...) que o determina, possibilitando a transformação. Isto quer dizer que a educação não pode estar voltada para o trabalho de forma a responder às necessidades adaptativas, funcionais, de treinamento e domesticação do trabalhador, exigidas em diferentes graus, pelo mundo do trabalho na sociedade moderna, mas sim que a educação pode ter como preocupação fundamental o trabalho em sua forma mais ampla. Analisar o processo educacional a partir de reflexões empírico-teóricas para compreendê-lo em sua concretude, significa refletir sobre as contradições da nossa sociedade, sobre as possibilidades de superação de suas condições adversas e empreender, no interior do processo educativo, ações que contribuam para a humanização plena do conjunto dos homens em sociedade. O trabalho pedagógico deve partir da análise de problematizações, visando a conscientização de valores humanos, a vivência constantemente recriada de conteúdos culturais e buscando formas democráticas de interação social. Portanto, a concepção de educação deve contemplar uma visão de futuro que considera a condição humana como objeto essencial de todo trabalho pedagógico (FRIZZO, 2008, p. 21), como uma dimensão do trabalho social:

O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza como uma de suas forças. [...] Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 1982, p. 202).

Com esta visão crítico-dialética, justifica-se a necessidade de estudar as práticas avaliativas na educação escolar, explicando as relações entre educação e sociedade, entre teoria e prática no exercício profissional dos egressos/professores, e, revelando a problemática da ideologia do poder e de uma escola controlada pelos interesses das classes dominantes, com

intuito de compreender a dinâmica das contradições existentes nos processos avaliativos da aprendizagem.

Adentramos às premissas do estudo, ao revelar as motivações³ e origem da pesquisa, nosso interesse em discutir a avaliação educacional, na perspectiva da formação de professores a partir das práticas avaliativas dos egressos (PAE) do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química (LCNQ) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT *campus* Confresa.

Voltar-me sobre o passado [...] é um ato de curiosidade necessário. Ao fazê-lo, tomo distância do que houve; objetivando-a, procurando a razão de ser dos fatos em que me envolvi e suas relações com a realidade social de que participei (FREIRE, 1997, p.23).

Ao revelar os cenários em que meu objeto se integra, apresento quem eu sou e como me constituo pesquisadora, o porquê da escolha temática, para isso, com um olhar curioso, reflexivo, procuro manter distância do que se passou no entrelace com o meu objeto de estudo. Lancei-me ao desafio de revisitar o passado, buscando lembranças na memória para viver o presente e traçar uma nova rota para o futuro. O querer mais⁴ está dentro de mim, o passado desponta nossas motivações, o presente mostra caminhos a serem escolhidos, e o futuro depende de minhas escolhas presentes. O tempo, essa trajetória histórica, cultural e social de vida revela muito sobre nós.

Todos os cenários que vivenciei até o momento do desenvolvimento desta pesquisa, as minhas várias experiências pessoais tecidas no vínculo entre pensamento e ação, e, conseqüentemente, as experiências profissionais, entrelaçadas as experiências vivenciadas nas relações sociais, entre muitos limites, mas, acima de tudo possibilidades criadas, me permitiram, passo a passo, ir vivendo e escrevendo minha história no mundo. Uma história ainda em construção, mas, revela que é possível quebrar paradigmas e desfrutar de práticas avaliativas exitosas, significativas na educação.

Essas experiências, me constituíram como pessoa, inconclusa, por vezes, quebrando e construindo padrões para ascender à universidade, que assim como eu, um sistema vivo, em construção e transformação, em meio as dificuldades em que se insere no sistema educativo, parafraseando Leite (2011), construindo sua(s), identidade(s)⁵, num terreno sólido, num espaço

³Nesse momento a escrita se dá na primeira pessoa do singular por considerar aspectos de constituição do conhecimento e saberes durante a formação pessoal, acadêmica, profissional e social desta pesquisadora, para contextualização da problemática em estudo.

⁴O sentido da expressão “mais” parte da perspectiva de Freire (2011), ao concordar com o autor que somos seres inconclusos e estamos em permanente movimento de busca do ser mais.

⁵Compartilhando do mesmo posicionamento de Leite (2011, p. 36-38), quando esta define, identidades no plural, numa perspectiva filosófica, “[...] para considerar que uma coisa possui identidade se declara o critério adotado ao

de lutas, de quebra de paradigmas hegemônicos e neoliberais, para atender a diversidade e cumprir o seu papel formativo, colaborativo, para a construção de uma sociedade democrática e solidária, é isso, o que representa a universidade para mim.

Em 2013, surgiu a oportunidade de participar do concurso público Federal do IFMT e em 2014 assumi o cargo de técnica administrativa como pedagoga no IFMT *campus* Confresa. Neste trabalho, assumi por um tempo a coordenação pedagógica do *campus* e foi nesses momentos, contribuindo na área do ensino, pesquisa e extensão, principalmente com a prática pedagógica, no desenvolvimento e execução de projetos educacionais, na orientação, organização e planejamento pedagógico de professores no intuito de acompanhar o desempenho dos estudantes e orientação educacional, que fui adentrando com mais profundidade no cenário das práticas avaliativas na formação de professores.

Além de acompanhar os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes e professores com foco na promoção de espaços formativos docentes e de integração família/escola, meu trabalho tem sido potencializador para minha formação profissional e pessoal, pois ao lidar com os vários níveis de formação e modalidades de ensino, sempre surgiam as inquietações, e é nesses momentos que ao buscar caminhos, soluções, me propus a fazer pesquisa na área da educação e vincular os objetivos da instituição ao meu trabalho enquanto educadora de forma plural, inclusiva e democrática.

Desde que assumi o cargo de pedagoga do IFMT *campus* Confresa propus-me com afinco desenvolver um trabalho para formação continuada de professores para a prática pedagógica, porém, não basta apenas ter o desejo, é preciso “ir além”, usei a “chave” das lembranças, embarquei em fazer um projeto de pesquisa que atendesse não apenas minhas angústias, mas as angústias de muitos que estavam comigo vivenciando processos conflituosos de práticas avaliativas. Ao exercer as competências necessárias para o desenvolvimento da profissionalidade, tem sido um desafio mobilizar o pensamento pedagógico do professor nos aspectos de articular sua prática pedagógica à prática avaliativa, algo que tenho experienciado na formação continuada. Neste percurso, refletir sobre as formas de intervenção pedagógica, contribui não apenas para construção pessoal da minha professoralidade, mas à medida que esse processo reflexivo possibilita responder a determinadas categorias, compreendo a experiência como princípio, e não como momento de culminância, o que possibilita reflexão individual e coletiva, nas relações com o outro e o conhecimento pedagógico compartilhado que se concretizam no ato da atividade profissional.

que ela se refere. [...] Uma identidade que se constrói sobre as diferenças, com as diferenças, na convivência entre opostos.”

Revelar as motivações e origem deste estudo que é fruto de um processo de constituição de saberes ao longo do nosso percurso de formação pessoal, acadêmica, profissional ao estarmos inseridos no mundo enquanto sujeitos históricos, cultural e social em nossas relações e vivências. São memórias, reflexões que me permitem dar sentido a pesquisa, que surge a partir de indagações intimamente associadas as questões de vivências práticas relacionadas a conhecimentos prévios que nos inquietam, tornando-os problemas a serem investigados, a procura de respostas vinculadas ao pensamento e ação.

Nesse sentido, ao buscar qualificação, como ser em construção, inacabado, faço um novo percurso em busca de respostas, por mudanças e transformação, mesmo que seja no pequeno espaço que situo e assim, aos poucos possa contaminar mais espaços com o conhecimento construído numa perspectiva de colaboração, solidariedade e emancipação.

No campo educacional frente aos cenários incertos, obscuros e ímprobo, as respostas não são imediatas. É árduo manter uma atitude questionadora nesse trajeto de buscas do sentido da realidade num espaço de perguntas filosóficas como instrumento de articulação reflexiva entre teoria e prática, que nos levam a descobertas sobre o que nos constituem ser: pessoa, mãe, professora/educadora, pesquisadora, num movimento de formação humana e profissional que se articula aos demais saberes que se entrecruzam nesse processo.

A busca por respostas, começa a não ser apenas em prol de mim mesma, mas de todos que atuam comigo na educação, porque sentimos que as coisas não vão bem, há um cenário que se mostra atualmente com muito nevoeiro, as incertezas e inseguranças proporcionadas pelas reformas que são forjadas dentro de novos projetos e propostas que surgem no contexto neoliberal, que por sinal, colocam a educação em uma encruzilhada, servir aos interesses de quem? Do setor privado, amarrar aos objetivos do Estado neoliberal em preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, competitividade, do capitalismo exacerbado nacional e internacional? A quem deve servir a educação?

É nesse contexto, que procuramos refletir os princípios da lógica da avaliação para compreendermos as práticas avaliativas que repercutem nesse cenário acirrado por disputas e poder. Precisamos fazer algo para que realmente a educação cumpra o seu papel na formação e desenvolvimento integral do ser humano. Cada um de nós temos uma função nesse cenário, ver com clareza, abrangência e profundidade a realidade, assumindo diante dela uma atitude crítica com anseio a qualidade de vida para todos. É na integração das atividades rotineiras, nas relações estabelecidas com os outros sujeitos, no conhecimento que se constrói nessas relações e na trajetória de vida pessoal, acadêmica, profissional/educacional, social que constituem as nossas identidades.

Nessa trajetória, que nem sempre é planejada e, muitas vezes, tem como desafios aspectos pessoais e dos processos de ensino e aprendizagem, que em sua essência, não é apenas uma atividade desenvolvida em sala de aula. Trata-se de uma relação de pessoas que se envolvem e se influenciam, consciente ou inconscientemente, nas mais diversas situações de encontros e desencontros. O que envolve a nossa própria individualidade, enquanto sujeitos protagonistas; vai além de critérios estabelecidos institucionalmente para a obtenção de promoções ou ascensões; e diz respeito a valores que escolhemos, fazemos isso por que acreditamos, por nos identificar e porque temos expectativas e sonhos.

Quando falo aqui, de carreiras que se constroem e reconstroem continuamente nas instituições de ensino, penso em projetos de vida, de desenhos, de trajetórias, de realidades e de possibilidades. A essência está nas pessoas, de forma que gerir esse processo, torna-se uma arte⁶, “o que significa que a capacidade de fazermos coisas diferentes pressupõe a nossa capacidade de sermos pessoas diferentes” (SANTOS, 2001, p.23). Isso implica sermos curiosos, questionadores, reflexivos. O constante movimento da pergunta que a filosofia nos proporciona que é ter sempre uma atitude crítica, mesmo diante as respostas, é duvidar do dito e do não dito. É viajar sem mapa, sem bússola, no máximo talvez com uma estrela e que essa estrela seja: continuar perguntando⁷.

Na primeira interação no mestrado, lembro-me do seguinte questionamento: o que é real? Neste cenário, nos deparamos entre dois contextos: o real e o teórico, entre eles existe um processo de análise e abstração. Para chegarmos ao conhecimento do real há necessidade de analisarmos os fatos e o contexto, decompor o todo. O real é o que eu consigo abstrair na construção da totalidade concreta do meu objeto. Requer rigor, foco, ter domínio sobre o objeto, fazer a pergunta correta de acordo com as realidades do contexto da pesquisa, seguir um método, mas não qualquer método, é necessário um método específico que ancore com o meu objetivo, para investigar e um para expor os resultados. É trabalhar a sensação, percepção e concepção em torno do meu objeto, olha-lo sincrética, analítica e sinteticamente em busca de compreendê-lo. Ressalto nesse aspecto, que a busca pela compreensão da realidade é um contínuo exercício teórico/prático. Compreendo que, quanto mais nos aproximamos do real, mais temos a convicção de que há muito a descobrir, aprender, conhecer, concordo com

⁶A arte no sentido apresentado por Santos (2001, p. 21), “[...] neste contexto é preciso refletir sobre o papel da arte, porque a arte é a pré-aparição das possibilidades utópicas, a arte é o laboratório e a festa dessas possibilidades. Curiosamente a modernidade ocidental valorizou-a, pondo a um canto, o chamado *horror pulcri* dos modernos. A arte exprime de maneira exemplar as possibilidades contidas no real”.

⁷ IN: LORIERI, Marcos Antônio; RIOS, Terezinha Azerêdo. Filosofia na escola: o prazer da reflexão. São Paulo: Moderna, 2004. (Coleção Cotidiano Escolar), p. 29-30.

Brandão (2010), que, quanto mais atingimos o conhecimento, mais temos noção da nossa ignorância.

Foi neste trajeto de dois anos com orientação, entre disciplinas, leituras, grupos de estudos e pesquisa, seminários, encontros acadêmicos, que procurei desenvolver esta dissertação, delineada a cada etapa, assumindo uma postura de pesquisadora durante as aulas, buscando aspectos relevantes que pudessem agregar a pesquisa, foram aprendizagens no percurso das disciplinas que consegui me posicionar no mundo numa perspectiva teórica, despertar meu lado comunicativo, construir um caminho teórico metodológico dentro de uma lógica compreensível e inteligível para mim.

A motivação pela escolha do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química - LCNQ, surgiu a partir da minha vivência profissional, enquanto pedagoga do IFMT *campus* Confresa, acompanhando desde a elaboração e execução dos projetos pedagógicos de cursos - PPC, até a orientação e acompanhamento pedagógico aos professores, estudantes, pais e comunidade da instituição.

Ao perceber nesse percurso de trabalho formativo, que as questões pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem, principalmente, para desenvolver práticas avaliativas que realmente promovam a aprendizagem dos estudantes, as quais, se não contribuem para a aprendizagem escolar não tem sentido em sua prática, pois, segundo Sacristán (2000, p.297), “a avaliação serve para pensar e planejar a prática didática”, tem sido temáticas desafiadoras e até mesmo angustiantes para todos os envolvidos nesses processos.

Me inquieta ainda mais, quando nos espaços de formação inicial e continuada de professores, nos cursos de Licenciatura ofertados pelo IFMT *campus* Confresa, são poucas as discussões acerca da avaliação educacional, principalmente, como preparar os futuros professores para uma prática avaliativa com fundamentos teóricos e práticos, uma vez que “a formação dos professores trata pouco de avaliação e menos ainda de avaliação formativa” (PERRENOUD, 1999, p. 15).

Nesse contexto, refletir sobre o ato de avaliar vai além das quatro paredes da sala de aula, a complexidade dessa ação preocupa todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. E refletir se a formação de professores está preparando-os para exercer o papel de professor avaliador, é ainda mais preocupante, pois segundo Hoffmann, “[...] é sabido que a atenção a essa área, em cursos de formação, é frequentemente, descuidada ou desarticulada da realidade do contexto educacional” (HOFFMANN, 2007, p. 71).

Vivencio no âmbito educacional dificuldades em compreender os processos da avaliação no ensino e na aprendizagem não apenas como um ato isolado, com a preocupação

apenas em examinar, testar, medir e classificar, de indicar acertos e erros, mas principalmente entender a lógica que permeia esse campo, a essência que realmente fundamenta nossas ações pedagógicas e práticas avaliativas. É necessário, uma reflexão mais fundamentada, pois segundo Hoffmann (1994, p. 18), “a avaliação é a reflexão transformada em ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões”.

Elucido que o processo avaliativo, ainda considera imprescindíveis os conceitos abordados por Hoffmann (1994), avaliação *mediadora*; Vasconcellos (1998), avaliação *dialética*; Perrenoud (1999), avaliação *autorregulação*; Romão (2005), avaliação *dialógica*, e Luckesi (2011), avaliação diagnóstica, *que subsidia uma intervenção construtiva e criativa*. Além, também, de considerar os aspectos da avaliação participativa (AP), apresentada por Leite (2005), amparadas segundo a autora, nas contribuições teóricas de Boaventura Santos.

A metodologia da AP envolve discussão e reflexão, uma retórica dialógica permanente sobre o que fazer, como fazer e como fiscalizar a ação. Os produtos da AP, para além da aprendizagem de democracia forte, sua epistemologia subjetiva, podem ser contabilizados na esfera do ganho de autonomia dos sujeitos e instituições (LEITE, 2005, p. 122).

É com essa preocupação e entre muitos questionamentos sobre as concepções que permeiam a avaliação no contexto escolar, e ciente que elas estão intimamente relacionadas às mudanças que vêm ocorrendo em relação às concepções de educação que orientam as práticas pedagógicas, que surge o desejo de conhecer a prática avaliativa dos egressos do curso de LCNQ no processo de ensino e aprendizagem, o que nos possibilita saber se a formação inicial proposta pelo IFMT *campus* Confresa tem suprido as necessidades desses profissionais no desenvolvimento do trabalho docente nas escolas em que atuam, principalmente nas ações avaliativas no contexto escolar.

Trago uma reflexão que possa evidenciar não somente as contribuições e especificidades do curso em questão, mas também, suas limitações em relação à formação profissional e ao desenvolvimento da autonomia do professor frente aos desafios atuais, mais especificamente sobre o ato de avaliar a aprendizagem do estudante.

Apresento uma investigação que venha contribuir efetivamente com a problemática da prática avaliativa docente nos processos de ensino e aprendizagem, desencadeando um processo de investigação que possa subsidiar a formação inicial e continuada dos professores, ao acompanhar a prática pedagógica durante a observação das práticas avaliativas dos egressos licenciados do IFMT *campus* Confresa.

O IFMT *campus* Confresa foi a primeira instituição a oferecer o curso de formação

inicial LCNQ à professores na região norte Araguaia, com o objetivo de formar professores capacitados mais especificamente na área de Química para atuar na Educação Básica, conforme apontado no projeto pedagógico do curso – PPC:

A conjuntura do ensino, especificamente no que diz respeito à formação docente, indica um “apagão” de professores na área de ciências. Não raramente encontram-se em sala da Educação Básica (1º ao 9º Ano) professores que lecionam em área diversa de sua formação. Contudo o privilégio não é do Ensino Fundamental, a vivência, experiência e relatos têm deixado claro que o Ensino Médio de maneira similar está carente de docentes devidamente habilitados para as áreas que lecionam, cabendo destaque à Química (IFMT, 2009b, p.10).

O curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química – LCNQ, ofertado pelo *campus* Confresa, iniciou suas atividades em 2010, junto com a criação do *campus*, possui características dinâmicas, em constante aperfeiçoamento, propicia lócus e tempos próprios para sua autocrítica e/ou autoavaliação, num movimento ascendente da qualidade da formação técnico-científica, pedagógica, humanística e libertadora. Apoiando-se nos princípios da gestão participativa e democrática (IFMT, 2009b).

No ano de 2015, o curso de LCNQ, recebeu nota 4 na avaliação de regulação de curso pelos avaliadores do INEP/MEC. Tendo formado três turmas, possui no momento, diversos estudantes do terceiro e quarto ano do curso realizando estágio nas escolas da região. Por desconhecer o caminho que os egressos do curso seguiram profissionalmente e quais foram os saberes constituídos ao se formarem professores, definimos o problema com a seguinte questão: Como os egressos do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química do IFMT *campus* Confresa desenvolvem suas práticas avaliativas nos processos de ensinar e aprender na escola a partir dos conhecimentos adquiridos durante sua formação inicial?

Do problema emergem as seguintes indagações que norteiam o estudo: Quem são, onde estão e o que fazem profissionalmente os egressos do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química? É importante traçar o perfil dos egressos, acompanhar sua trajetória profissional o que nos remete à necessidade de autoavaliação da prática pedagógica, institucional, curricular e à qualidade da formação de professores na instituição. Estes dados podem proporcionar elementos que nos permitem conhecer os sujeitos da pesquisa, sua atuação profissional, a trajetória de aprendizagem e os processos avaliativos que permeiam sua formação profissional e continuada.

O que revelam os egressos sobre suas práticas avaliativas nos processos de ensino e aprendizagem na escola? Esse questionamento é fundamental para identificarmos e

compreendermos: Quais são as principais concepções e instrumentos de avaliação empregadas? Quais as contribuições e limitações que puderam perceber em relação à sua formação pregressa e ao seu desenvolvimento profissional oportunizado pela licenciatura?

Em busca de respostas aos questionamentos expostos, apresentamos a caracterização metodológica, os processos e formas de aproximarmos do objeto. A opção metodológica é orientada igualmente por um posicionamento emancipatório e democrático sobre o campo da Avaliação Educacional e a Formação Inicial de Professores em suas dimensões teórico-metodológica, ética e política para se analisar as práticas avaliativas dos professores.

2.2 Percurso metodológico da pesquisa

A partir do problema de estudo, delineamos o percurso metodológico. Anunciamos os níveis: *metodológicos*, (as formas de aproximação ao objeto, delimitação do todo, sua relação com as partes, (des) consideração dos contextos), e *técnico*, (tipo de pesquisa; fontes, informações e local de coleta dos dados; técnicas e instrumentos de coleta de dados, procedimentos utilizados no tratamento das informações).

Demonstramos nesta subseção, a reconstituição do processo de construção das respostas à nossa pergunta, as fontes utilizadas, como coletamos os dados e informações com base nessas fontes. A forma que organizamos, sistematizamos os dados e como nos apropriamos destes para a composição do *corpus* da pesquisa. Revelamos os processos de tratamento e estratégias de análise dos resultados obtidos.

Para conseguir responder aos questionamentos procuramos traçar um caminho na relação dialética da teoria com a prática no sentido de reflexão teórica, onde nos aproximamos da prática para dar sentido à teoria, pois a prática nos permite uma leitura contextualizada de mundo, dar sentido ao fazer pedagógico (FREIRE, 2011). Para a construção do conhecimento há necessidade de estabelecer uma relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento e para tanto, não nos distanciar da situação real e concreta que situam (sujeito/objeto), pois a manifestação da consciência de conhecer, se dá pela vivência circunstancial e estrutural das propriedades necessárias à adaptação, interpretação e assimilação do meio exterior e interior do ser. Relações entre sensação, percepção e conhecimento para construção da pesquisa (TARTUCE, 2006).

Para estabelecer essas relações, nosso objetivo central foi compreender as contribuições do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química do IFMT *campus* Confresa, para a prática avaliativa dos egressos nos processos de ensino e

aprendizagem escolar. Para tal, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Realizar um levantamento de quem são, onde estão e o que fazem profissionalmente os egressos do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química do IFMT *campus* Confresa durante sua atuação docente;

- ✓ Delinear o perfil pessoal, acadêmico de formação inicial, continuada e atuação profissional dos egressos;

- ✓ Investigar de que forma se dá a prática avaliativa dos egressos do curso em questão nos processos de ensino e aprendizagem do estudante;

- ✓ Averiguar que tipo de instrumentos utilizados e qual a concepção de avaliação permeia as práticas avaliativas dos egressos em sua atuação docente;

Adotamos como fundamento metodológico para alcançarmos nossos objetivos, a pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), por considerar as múltiplas realidades que interferem no objeto de pesquisa e não uma única realidade.

O que também, nos impulsionou para a escolha da pesquisa qualitativa, corresponde ao compromisso epistemológico com uma concepção crítico-dialética da análise no campo educacional, partindo do pressuposto de que a realidade não pode ser entendida como uma construção independente do sujeito cognoscitivo, pois essa realidade é uma construção social subjetiva e intersubjetiva, marcada por um contexto histórico e influenciada por valores culturais, sociais, políticos e econômicos que os sujeitos estabelecem em suas relações com o outro. Destacamos também, as categorias da contradição e da totalidade. A categoria de contradição rebate a concepção de linearidade, pois parte do entendimento de que nada existe em permanência e, portanto, toda realidade é passível de superação. Buscamos a contradição entre os elementos que compõem o concreto real do nosso objeto, como também possíveis contradições existentes no campo teórico-prático, entre o ideal e a práxis, como caminho possível de transformação, mudança. A categoria de totalidade busca a conexão dos aspectos particulares com o contexto social mais amplo que produz as contradições, ou seja, os fatores sociais, políticos, econômicos, históricos e ideológicos que podem vir a determinar/influenciar o nosso objeto de estudo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características essenciais: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se, acima de tudo,

por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Nesse sentido, a ênfase da pesquisa qualitativa, está em utilizar metodologias que nos permitem criar dados descritivos a partir de observações da realidade do objeto de investigação. Consideramos importante definirmos neste momento, de acordo com os autores, o que são *dados*:

Os dados são simultaneamente as provas e as pistas. Coligidos cuidadosamente, servem como factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada. Os dados ligam-nos ao mundo empírico e, quando sistematizado e rigorosamente recolhidos, ligam a investigação qualitativa a outras formas de ciência. Os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 149)

Ou seja, na nossa perspectiva, os dados são alicerces fundamentais que subsidiarão a construção do conhecimento sobre a nossa temática, nos permitindo compreender a realidade concreta constituída, histórica e socialmente dos nossos sujeitos com o objeto desta pesquisa. Portanto, consideramos relevante o momento de adentrarmos à campo, aproximarmos das fontes em seu contexto social, de acordo com as autoras a seguir, a pesquisa qualitativa nos permite adentrar “o ambiente natural [...] os dados coletados são dotados de descrições de pessoas, situações e acontecimentos que aparecem na forma de extratos da vida social riquíssimos em símbolos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986. p. 11-13).

Em conformidade com as autoras, concordamos com Triviños (1987), sobre a importância da postura do pesquisador no processo de recolha dos dados, este, realmente deve se manter em contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos se manifestam naturalmente porque estes são muito influenciados pelo seu contexto. Parte-se do pressuposto de que as circunstâncias particulares em que cada fenômeno ocorre são essenciais à sua compreensão. As pessoas, os gestos, a cultura, as palavras estudadas e outros elementos igualmente relevantes devem ser considerados frente ao contexto de que fazem parte.

Na pesquisa qualitativa com raízes no materialismo dialético, o fenômeno tem sua própria realidade fora da consciência. Ele é real, concreto e, como tal, é estudado. Isto significa enfocá-lo indutivamente. Porém, ao mesmo tempo, ao descobrir sua aparência e essência, está-se avaliando um suporte teórico, que atua dedutivamente, que só alcança a validade à luz da prática social. Em outros termos, o fenômeno social -é explicado num processo dialético indutivo-dedutivo. E compreendido em sua totalidade, inclusive, intuitivamente (TRIVIÑOS 1987, p. 129 – 130).

Isto significa que ao interpretar os resultados consideramos o contexto em que nosso fenômeno está inserido, com base na percepção dos fatores que o determinam. Ou seja, está

nítido que as descrições dos fenômenos estão impregnadas dos significados que o ambiente lhes atribui, e como elas são produto de uma visão subjetiva. Portanto, a atenção com o processo na pesquisa qualitativa é muito maior do que com o produto, assim, Lüdke e André (1986, p.12), afirmam que “o interesse do pesquisador ao investigar um determinado problema é principalmente o de verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas”.

Para conseguirmos atender as características de uma pesquisa qualitativa e também com qualidade e rigor científico, como já mencionamos, conforme Sánchez Gamboa (2003), nos apropriamos para esta pesquisa do *estudo de caso*, pois buscamos “estudar algo singular, que tenha um *valor em si mesmo*” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986. Grifo nosso), e ao mesmo tempo por ser “[...] uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente”. E por suas características, sendo: “[...] a *natureza e abrangência* da unidade, [...] a *complexidade* do estudo de caso está determinada pelos *suportes teóricos* que servem de orientação em seu trabalho ao investigador” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133-134. Grifo nosso). E que visa possibilitar o exame detalhado de uma situação em particular ou de um evento que somente apresenta sentido quando apreciado e compreendido no contexto em que acontece.

Triviños (1987), Bogdan e Biklen, (1994), Yin (2001) e André (2005) apresentam em seus estudos os tipos de estudo de caso, suas características, (des)vantagens, suas fases, validade, fidedignidade e generalizações, até mesmo apresentam exemplos práticos de uso do estudo de caso que nos ajudaram a definir e construir os passos da concepção do nosso estudo de caso de acordo com os propósitos da pesquisa, tarefa que não foi nada simples.

De acordo com André (2005), nosso estudo de caso é *intrínseco*, constitui o próprio objeto da pesquisa com intenção de conhecê-lo em profundidade. Os casos são selecionados porque se acredita que, por meio deles, torna-se possível aprimorar o conhecimento acerca do universo a que pertencem.

Considerando a determinação de números de casos, para Yin (2001, p. 33), “a pesquisa de estudo de caso pode incluir tanto, estudos de caso único, quanto de casos múltiplos.” Nesse sentido, este estudo de caso é único, com unidade e contexto únicos de análise.

A definição quanto ao tipo de estudo de caso, depende do fenômeno a ser estudado, assim, o mais apropriado para esta pesquisa foi o estudo de caso único, que se justifica quando temos situações em que “ele representa o caso decisivo ao testar uma teoria bem-formulada; [...] é um evento raro ou extremo; [...] é representativo; [...] é revelador; [...] é um caso longitudinal” (YIN, 2001, p. 62 a 64).

Em relação as características essenciais num estudo de caso qualitativo, André (2005), aponta e explica quatro aspectos: *particularidade*, ao focalizar um fenômeno em particular; *descrição*, que significa descrever de forma densa, em profundidade o fenômeno em estudo; *heurística*, ao iluminar a compreensão, ao revelar novas descobertas e estender experiências do leitor sobre o fenômeno; d) *indução*, por se basear na lógica indutiva.

No nosso ponto de vista, foram essas características que fizeram a diferença na pesquisa, ao utilizarmos o estudo de caso como um método, o que vem a corroborar com André (2005), um estudo que gera conhecimento diferente de outras pesquisas, por ser: mais concreto; mais contextualizado; mais voltado para a interpretação do leitor; e baseado em populações de referência determinadas pelo leitor.

Segundo André (2005), uma das vantagens do estudo de caso é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis. No entanto, para conseguir esse intento, o pesquisador necessita investir muito tempo e muitos recursos, seja no planejamento do trabalho, seja na entrada e permanência em campo, seja na interpretação e no relato dos dados. Outra vantagem também associada ao estudo de caso é sua capacidade de retratar situações da vida real, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural.

Um dos aspectos que diferencia o estudo de caso de outras estratégias de pesquisa é por nos permitir trabalhar com uma diversidade de instrumentos e procedimentos para nos aproximar do caso, construir conhecimento sobre o caso específico. Yin (2001), acrescenta que um estudo de caso pode tentar construir, alargar ou desafiar uma certa perspectiva teórica.

Definido o que é o estudo de caso, para nós, uma estratégia de pesquisa que nos possibilita a construção do conhecimento sobre o nosso objeto de estudo, uma maneira de investigarmos um fenômeno empírico por meio de vários procedimentos específicos, a partir do que elucidamos como problema, pois, segundo Yin (2001), o uso do estudo de caso é adequado quando se pretende investigar o “*como*” e o “*porquê*” de um conjunto de eventos contemporâneos.

A decisão de realizarmos o estudo de caso se dá pelo fato de buscarmos compreender um caso em particular levando em conta seu contexto e complexidade. Por assumir diversos formatos, a pesquisa qualitativa aliada ao estudo de caso como estratégia, nos possibilita construir uma lógica de planejamento teórico-metodológico de abrangência significativa para a coleta e construção dos dados, considerando a abrangência do contexto à unidade da análise e o que se aproxima tecnicamente da investigação, se caracteriza assim, como um estudo de caso de unidade única de análise e contexto único de análise.

Dessa forma, os elementos que compõem o nosso estudo de caso, a *unidade de análise*, também nosso objeto de estudo, são as práticas avaliativas dos egressos (PAE) e o *contexto de análise* é o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química do IFMT *campus* Confresa (LCNQ).

O que para nós se torna singular nesse estudo é a prática avaliativa dos egressos de um curso específico e que possui um valor em si mesmo, por ter características que lhe são próprias, um fenômeno particular, que poderá nos revelar evidências sobre o contexto único em que se situa, neste caso a formação inicial de professores.

Com intuito de aprofundar o conhecimento sobre uma unidade individual do fenômeno estudado, o estudo de caso como um método qualitativo contribuiu para compreendermos melhor como os egressos do curso de LCNQ desenvolvem suas práticas avaliativas a partir dos conhecimentos adquiridos e construídos no decorrer de sua formação inicial no curso de LCNQ, sendo essa a nossa questão principal do caso.

Nosso interesse não está nas instituições em que os egressos atuam, mas, especificamente, em compreender suas práticas avaliativas, que acontecem em diferentes instituições e espaços escolares, com realidades singulares, porém, advindos de uma mesma formação inicial, de um curso específico, com um mesmo PPC e matriz curricular voltados para formação de professores. De que forma e quais foram as contribuições, (se realmente contribuiu) do curso de LCNQ para a prática avaliativas dos seus egressos? Quais saberes, conhecimentos adquiridos e construídos durante sua formação para desenvolverem práticas avaliativas nos processos de ensinar e aprender nas instituições que ofertam Educação Básica para o qual foram formados?

Tencionamos para além de identificarmos as concepções de avaliação que se manifestam nas práticas avaliativas dos egressos/professores nos processos de ensino e aprendizagem durante a prática pedagógica, verificar/avaliar a contribuição da formação inicial para a prática avaliativa desse futuro professor, isto é, compreender, analisar o fenômeno a partir da perspectiva dos sujeitos, os egressos/professores.

Consequentemente, a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo-dedutivo, por ser a investigação qualitativa não temos hipóteses estabelecidas a priori, ou seja, não preocupamos em buscar evidências que comprovem ou neguem suposições iniciais. Parte-se de questões ou focos de interesse amplos, que vão se tornando conforme Gerhardt e Silveira (2009, p.32), objetivação do fenômeno; ao “descrever, compreender, explicar as ações nas relações entre o global e o local em determinado fenômeno”. O que também é uma característica da pesquisa qualitativa, pois, os pesquisadores, “não recolhem dados ou provas com o objetivo de

confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50).

Verificamos que as características que apresentamos fundamentadas nos autores clássicos que estudam esse método de pesquisa, como Yin (2001), numa perspectiva social e sistêmica, sintonizam com os nossos questionamentos, proposições e objetivos em relação ao estudo da temática na área de formação de professores e suas práticas avaliativas, uma vez que estas não estão explícitas e para compreendermos é necessário analisá-las em sua complexidade, numa relação dialética com os sujeitos e suas perspectivas, considerando a realidade em que estão inseridos, o espaço, tempo, e sua historicidade.

Exposto nossa perspectiva sobre a escolha do fundamento teórico metodológico, considerando a pesquisa qualitativa e o estudo de caso, partimos para a descrição de como nos apropriamos dos dados e os procedimentos de análise que abarcam vários momentos e etapas em busca de alcançarmos respostas a nossas indagações para melhor compreendermos as práticas avaliativas nos processos de ensino e aprendizagem dos *sujeitos da pesquisa: os egressos do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química do IFMT campus Confresa*.

2.3 Técnicas, instrumentos, momentos e etapas de coletas e construção dos dados

Descrevemos aqui, os procedimentos técnicos durante o desenvolvimento da pesquisa que nos permitem aproximar do nosso objeto de estudo em busca de respostas aos questionamentos durante o caminho percorrido em busca do saber.

A pesquisa foi realizada no Município de Confresa - MT, na seção cinco, apresentamos sua contextualização. Atualmente (2017), o município dispõe de um *campus* do IFMT (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso *campus* Confresa), quinze escolas municipais na área urbana e nove escolas localizadas na área rural. Nove escolas estaduais e um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Duas escolas particulares de Educação Básica (Jaspe e Millenium). Também conta em atividade com três creches municipais. Além das escolas conta também com um núcleo da UNEMAT- Universidade do Estado de Mato Grosso.

Delimitamos como lócus da pesquisa apenas as instituições de ensino urbanas que ofertam Educação Básica onde atuam os egressos/professores do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza do IFMT *campus* Confresa. Justificamos esse recorte para a área urbana,

dada a extensão territorial do município e o tempo exíguo para realização da pesquisa.

Os dados coletados trazem informações significativas e representativas que nos servem para conhecermos a realidade do nosso objeto de pesquisa durante a investigação. Neste percurso procuramos interpretar e analisar as informações coletadas, os dados com intuito de discernir padrões de respostas, tendências e associações. Para sistematização e mantermos confiabilidade, mediante as informações adquiridas foi necessário utilizarmos os instrumentos adequados que facilitaram o registro de forma eficiente mantendo a unidade de análise.

A seguir definimos os procedimentos metodológicos em três momentos, segundo André (2013, p. 98), “o estudo de caso começa com um plano muito aberto, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo avança”. Esses momentos com suas respectivas etapas, corresponderam as ações para alcançar os objetivos elencados anteriormente, com intenção de traçar caminhos para coleta, construção, sistematização e análise de dados durante a pesquisa. Constituem-se dentro de uma lógica teórico-metodológica que vão tomando forma durante o caminhar na tessitura das partes, pois, compreendemos que no início dessa trajetória de recolha e construção dos dados, temos várias peças que se interrelacionam e vão formando um todo, uma vez que nos direcionam as fontes e evidencias sobre a nossa unidade e contexto de análise.

Essa visão é corroborada a partir de que, para Bogdan e Biklen (1994, p. 50), “[...] o processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo”. Antes de adentrarmos no campo investigativo as coisas estão obscuras e no processo, com o uso dos instrumentos que nos permitem aproximar do nosso objeto de estudo, vamos tendo clareza acerca dos objetivos.

Primeiro Momento – Estudo exploratório bibliográfico e documental

O primeiro momento composto por três etapas (A, B, C), compreendeu a investigação exploratória, com intuito de coletar informações detalhadas sobre o cenário da pesquisa, seus sujeitos, a relevância da temática pretendida e levantamento com aprofundamento da literatura que trata sobre o assunto proposto.

Etapa A – realizamos uma pesquisa bibliográfica⁸ desenvolvida por meio de um balanço de produção das pesquisas acadêmicas científicas: dissertações e teses com intuito de nos aproximarmos teoricamente da nossa temática.

⁸ Esse estudo aconteceu durante a disciplina de Atividades Integradas de Pesquisa (AIP), no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGEduc, da UNEMAT.

O *balanço de produção*⁹ foi realizado *on-line* na base de dados (acesso livre) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por ser um órgão oficial do governo (MEC), que desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação (Brasil, 2017). E para acesso aos trabalhos completos que não estavam disponíveis na base de dados da CAPES, recorreremos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, e a ferramenta virtual Google Acadêmico.

Atribuímos a esta etapa significativa relevância, não apenas por possibilitar- nos um levantamento e análise das concepções de avaliação que trazem as pesquisas que se aproximaram da nossa temática, mas também, como valorização do conhecimento produzido na academia, que se torna uma fonte rica de informações e podem abrir nosso olhar para outras perspectivas sobre o nosso objeto de estudo para aprofundarmos na análise dos dados que coletamos e construímos no decorrer desta pesquisa.

Entendemos o balanço de produção neste estudo, segundo as autoras Lopes e Lima (2017), como:

Um método de levantamento quanti-qualitativo, das produções acadêmicas científicas produzidas na área de Educação [contribuindo para] construirmos novas ideias, conceitos, categorias dentro de uma concepção de que a realidade histórica é um processo dinâmico e dialética (LOPES; LIMA, 2017, p. 2-3).

Os resultados encontrados no balanço de produção, nos serviu como revisão literária e conhecimento de vários referenciais teóricos que discutem a temática por nós abordada, uma vez que, segundo Lopes e Lima:

Ao interpretar os dados estamos constituindo conexões entre os resultados obtidos e os das outras pesquisas existentes, no que se refere as que serviram de apoio para a delimitação do problema, apontando diferenças, semelhanças, avanços e confirmações, ou não, no campo investigado (LOPES; LIMA, 2017, p. 6).

Desta forma, a revisão de literatura foi nossa cúmplice do início ao fim dessa caminhada e nos possibilitou dialogarmos com os teóricos em busca de compreensão e construção de conhecimento sobre o nosso tema e objeto de estudo.

O balanço de produção permitiu identificar vários teóricos e estudiosos da temática que estamos trabalhando, como também reconhecemos por meio da revisão dessas literaturas,

⁹ No artigo “Balanço de produção: concepções de avaliação no ensino de Ciências e Química” de nossa autoria, publicado nos Anais do 25º Seminário de Educação - SemiEdu da UFMT em 2017, explicamos passo a passo como foi realizado o balanço de produção e os resultados obtidos. Aqui faremos apenas menção de alguns autores e suas pesquisas para dialogarmos no momento da análise dos dados construídos durante a nossa análise.

a existência de diferentes formas de interpretação sobre as práticas avaliativas de professores, e a complexidade do tema em que se situa nossa problemática. Isso mostra a importância da observação, da criatividade e da perspectiva pessoal do pesquisador, para ver o que não foi possível ser visto e trabalhado por outros estudiosos, na dimensão local e global do campo de pesquisas. Algo notório da revisão literária é a possibilidade de estruturarmos nosso estudo dentro de uma lógica conceitual e ao planejar todo o percurso de ações, delineando um fio condutor para alcançar os dados empíricos na prática ao adentrarmos a campo em nossas observações.

A relação do balanço de produção com nosso estudo se dá como uma estratégia de reunir em torno do nosso objeto questões ainda não discutidas ou evidenciadas nas referências. Aspectos considerados importantes que relacionam com nosso estudo ou até mesmo pontos comuns entre os autores a partir de uma perspectiva ampla do tema avaliação educacional com um olhar específico para as práticas avaliativas dos egressos no contexto escolar. Isso nos ajuda a posicionarmos de forma atenta e compromissada em relação ao tema e para subsidiar a análise e interpretação dos dados e resultados.

Feito uma aproximação teórica com nossa temática e objeto de estudo partimos para a próxima etapa desse momento de estudo exploratório, a identificação dos sujeitos da pesquisa.

Etapa B – realizamos um levantamento dos sujeitos: quem e quantos são, onde estão e o que fazem profissionalmente os egressos do curso de LCNQ do IFMT *campus* Confresa. Esse levantamento foi o primeiro passo em busca de dados para a pesquisa após o Parecer de aprovação (nº 2.290.796) Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT – CEP. Buscamos informação na secretaria e sistema acadêmico do IFMT *campus* Confresa nos documentos como: cópia da ata de colação de grau e pastas de documentos acadêmicos individuais dos egressos do curso, para a identificação dos sujeitos da pesquisa, quem são, quantos são, contatos de e-mail, telefone e endereço para encaminharmos o questionário.

Identificamos trinta e sete egressos ao todo, - nosso universo de sujeitos, - formados no período de 2010 a 2016, sendo este o recorte temporal da pesquisa para escolha dos sujeitos, uma vez que esse período compreende o início do curso de LCNQ e a conclusão da terceira turma até o momento em que adentramos a pesquisa, conforme quadro 1 que segue.

Quadro 1 – Sujeitos iniciais da pesquisa

EGRESSOS	PERÍODO	QUANTIDADE
1ª Turma	2010 – 2014	13
2ª Turma	2011 – 2015	16
3ª Turma	2012 – 2016	8
TOTAL		37

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Etapa C – constou da coleta e pré-análise documental como uma técnica complementar, exploratória, validando e também aprofundando dados obtidos por meio dos questionários, entrevistas e observação. Levando em consideração que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta de forma rígida e estruturada, permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para esta pesquisa consideramos documentos de acordo com Lüdke e André (1986, p. 38-39), “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação” sobre o nosso contexto e unidade de análise.

Escolhemos realizar este procedimento por constituírem uma fonte de informações e evidências natural, estável, não reativa e rica que nos levam a conhecer nosso contexto de forma contextualizada. Outros aspectos relevantes apontados pelas autoras é a vantagem sobre o seu custo baixo, principalmente quando nos dispomos do auxílio das tecnologias e internet, porém, necessitou um investimento maior de tempo e cuidado numa pré-análise e ao selecionarmos os documentos mais relevantes para este estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para análise documental, Lüdke e André (1986), considera fundamental caracterizar o tipo de documento a ser usado, podendo ser:

Tipo *oficial* (por exemplo, um decreto, um parecer), do tipo *técnico* (como um relatório, um planejamento, um livro-texto) ou do tipo pessoal (uma carta, um diário, uma autobiografia)? Envolverá informações de arquivos oficiais ou arquivos escolares? Ou ambos? Será um material instrucional (filme, livro, roteiro de programa) ou um trabalho escolar (caderno, prova, redação)? Incluirá um único tipo desses materiais ou uma combinação deles? (p.40, grifo nosso)

Neste caso, quanto aos procedimentos metodológicos para análise documental, optamos pelos documentos impressos, scaneados e digitais, que envolvem informações de arquivos oficiais e escolares, dos tipos: *oficial* (Legislações, Ata de colação de grau, Projeto Pedagógico do Curso - PPC de LCNQ e os Projetos Políticos Pedagógicos - PPP das instituições de ensino em que atuavam os egressos/professores); *técnico* (Planos de Ensino - PE de alguns professores do curso de LCNQ e dos egressos/professores observados, os instrumentos avaliativos utilizados/elaborados/aplicados pelos egressos/professores observados).

A escolha destes documentos não foi aleatória, mas seguiu um propósito de estudo exploratório sobre o contexto e a unidade de análise deste estudo de caso. O que prevê, ou como estão fundamentadas as questões relativas a formação de professores para prática avaliativa na Educação Básica?

O quadro (2) apresenta a organização dos documentos analisados que pudessem trazer

informações relevantes para o estudo sobre o curso de LCNQ do IFMT *campus* Confresa e em relação às práticas avaliativas dos egressos desse curso, onde adotamos como procedimentos: a seleção, codificação, classificação e categorização dos documentos para análise. A unidade de codificação escolhida foi a palavra avaliação e foi classificada em blocos que expressem as unidades de análise: avaliação da aprendizagem; práticas avaliativas, conceitos concepções, procedimentos, e instrumentos de avaliação; que confirmam ou modificam conforme os referenciais teóricos inicialmente propostos em relação a concepção de avaliação como princípio emancipatória, participativa e democrática, ou alguma outra concepção avaliativa, condizente ou contrária a seletividade, exclusão e punição, a avaliação como controle e regulatória.

Quadro 2 – Organização dos documentos referentes ao curso e a avaliação de aprendizagem

UNIDADE DE CODIFICAÇÃO: AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM				
REFERÊNCIAS	ÂMBITOS			
	LEGISLAÇÃO ¹⁰	CURSO DE LCNQ DO IFMT CAMPUS CFS	PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS EGRESSOS	
DOCUMENTOS	<i>Oficial</i>	<p>Decretos: nº 19890/31 nº 21241/1932 nº 4.244/1942</p> <p>Leis: nº 4.024/1961 nº 5.692/1971 nº 9.394/96 (LDB)</p> <p>Pareceres: CFE nº 102/1962 CFE nº 20739/1966 CFE nº 2.194/73 CFE nº 360/74 CNE/CES nº 1.303/2001</p> <p>Resoluções: CNE/CEB nº 12/97 CNE/CEB nº 03/2010 CNE/CES nº 8/2002</p>	<p>a) Ata de colação de grau dos Egressos</p> <p>b) PPC</p> <p>c) Organização Didática -OD¹¹ do IFMT</p>	<p>a) PPP das escolas</p> <p>b) Cadernos Pedagógicos e Orientativos da Educação Básica– SEDUC/MT</p>
	<i>Técnico</i>	-----	<p>d) Pastas Acadêmicas individuais dos egressos</p> <p>e) Ficha de matrícula</p>	<p>c) Plano de Ensino</p> <p>d) Instrumentos Avaliativos</p>
UNIDADES DE ANÁLISE DOCUMENTAL	Conceito e concepção de avaliação historicamente constituído	<p>a, d, e) Identificação dos sujeitos e construção do perfil dos egressos</p> <p>b, c) Conceito e concepção de avaliação</p>	<p>a, b, c, d) Concepção de avaliação</p> <p>c, d) Formas e tipos de avaliar a aprendizagem dos estudantes</p>	

Fonte: Produzido pela autora, 2018.

¹⁰ Ver apêndice F.

¹¹ Documento institucional do IFMT, aprovada pela Resolução CONSUP/IFMT Nº 104 de 15 de dezembro de 2014, que rege os procedimentos didático-pedagógicos, disciplinares e administrativos dos *Campi* do IFMT, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB – Lei nº. 9.394 de 20/12/1996, suas regulamentações, pareceres; as Diretrizes Curriculares Nacionais; Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI e o Regimento Geral do IFMT.

Buscamos observar nesses documentos, como estes, apresentam a discussão sobre a temática avaliação educacional na formação de professores e também para a prática avaliativa deste. Quais conceitos e concepções, apresentam sobre avaliação da aprendizagem.

Os documentos referentes ao curso de LCNQ do IFMT *campus* Confresa, nos subsidiaram para a compreensão dos saberes e conhecimentos construídos para ação avaliativa, como se constituem a relação teórica e prática para formação do futuro professor avaliador, em virtude de que o processo avaliativo perpassa toda a prática pedagógica do professor nos processos de ensinar e aprender na escola. Além disso, favorecera a busca de elementos que nos permitem saber qual o lugar da avaliação na formação inicial do professor com intuito de construir aspectos práticos pedagógicos para sua prática avaliativa.

Os documentos sobre as práticas avaliativas dos egressos/professores nos auxiliaram a conhecer os processos da avaliação no ensino e na aprendizagem no contexto escolar. Como também, saber quais as concepções e os instrumentos de avaliação que permeiam as práticas avaliativas dos egressos.

Segundo Momento – Estudo Empírico descritivo: questionário, observação e entrevistas

O segundo momento integrou as etapas (D – questionário; E – observação e F – entrevistas) que envolveram a coleta de dados a campo. Ir à campo exigiu de nós trabalho pessoal, olhar e ouvidos atentos, foco e determinação; experiência direta com os sujeitos e lócus da pesquisa. Um momento também de reflexão durante os registros dia após dia de observação sobre o que vivenciamos ao estarmos inseridos na realidade dos nossos sujeitos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a observação, é o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da coleta de dados. Por isso, requer um planejamento rigoroso do que, quando e como observar.

Etapa D – compreendeu o planejamento, elaboração e estratégias para aplicação e sistematização do questionário¹² semiestruturado; e tabulação dos dados coletados a partir desse instrumento. Cabe dizer que o início desse momento só aconteceu posterior a apresentação dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE¹³), devidamente assinados pelos sujeitos colaboradores desta pesquisa.

Segundo Tartuce (2006), o questionário é uma das técnicas utilizadas, no método quantitativo, sendo o resultado da formulação e da aplicação de uma série ordenada de questões. As questões devem ser respondidas por escrito, sem a presença do pesquisador, acompanhado

¹² Ver apêndice C

¹³ Ver apêndice A

por uma carta explicativa abordando os objetivos e a relevância da pesquisa; enfatizar a importância da colaboração do contato (pesquisado) nas respostas às questões; registrar o compromisso de remeter os resultados alcançados; indicar os organismos ou instituições vinculadas à pesquisa; assumir o compromisso de respeitar o sigilo quanto ao nome do respondente e da instituição a qual pertence, se solicitado; estipular a data-limite para devolução do material devidamente preenchido; e definir o número adequado de perguntas considerando o interesse do respondente pelo tema pesquisado.

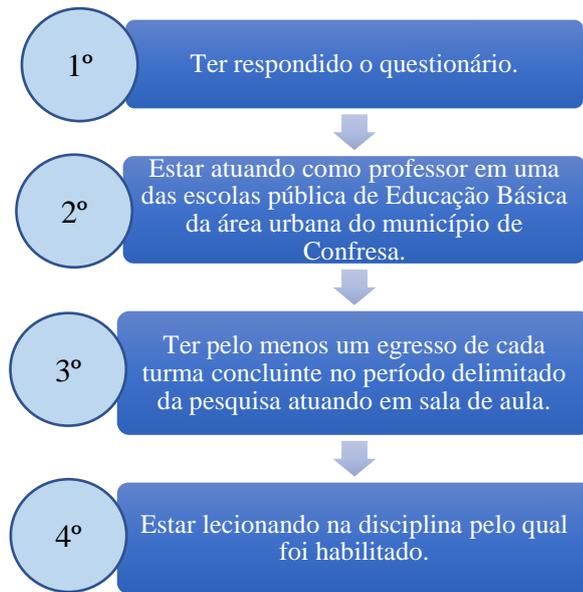
Cuidamos em seguir esses requisitos, afirmando-os no Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE aprovado pelo CEP/UNEMAT e no decorrer da elaboração, pré-teste e aplicação do questionário.

A escolha por esse tipo de questionário semiestruturado de acordo com Gerhardt e Silveira (2009), se deve ao fato de possibilitar a utilização de questões mistas (fechadas e abertas) são aquelas em que, dentro de uma lista predeterminada, há um item aberto, por exemplo, “outros”. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado. Por isso, escolhemos o questionário como um instrumento de coleta de dados, o qual foi enviado a todos os sujeitos da pesquisa, nesse caso, os 37 egressos do curso de LCNQ do IFMT *campus* Confresa.

As informações coletadas serviram para além de delinear o perfil pessoal, acadêmico, de formação inicial e continuada, e profissional dos egressos, identificar quais as contribuições e limitações de sua formação inicial (LCNQ) para a sua prática avaliativa no exercício profissional. E também, para definir a amostra dos sujeitos/egressos para a observação da sua sala de aula para conhecermos as suas práticas avaliativas e posteriormente serem entrevistados.

As técnicas de amostragem permitem reduzir o número de sujeitos numa pesquisa, sem risco de invalidar resultados ou de impossibilitar a generalização para a população como um todo. Nesse sentido, estabelecemos alguns critérios de seleção dos sujeitos para realização do estudo empírico descritivo, ou seja, aproximarmos do objeto de estudo e também no alcance de respostas para a nossa problemática ao observar a prática avaliativa e entrevistar os egressos. Para a pesquisa qualitativa, o pesquisador seleciona os sujeitos de acordo com o problema da pesquisa. Quem sabe mais sobre o problema? Quem pode validar tal informação com outro ponto de vista ou uma visão mais crítica dessa situação problemática? Nessa configuração, a escolha dos egressos professores para realização da observação de campo e entrevista, seguiu a sequência apresentada na figura (1), do 1º ao 4º critério, a seguir:

Figura 1 - Representação dos Critérios de escolha dos sujeitos.



Fonte: Atribuído e organizado pela autora, 2017.

O questionário aplicado foi organizado em cinco blocos: o primeiro bloco versava sobre 5 questões fechadas, no intuito de construirmos o perfil dos egressos, para tanto, coletamos dados pessoais e escolares. O segundo bloco, formulamos 4 questões (2 fechadas e 2 abertas) que nos forneceram dados sobre a formação inicial do curso de LCNQ do IFMT *campus* Confresa. Já o terceiro bloco, trouxe informações sobre a formação continuada dos sujeitos em relação ao aperfeiçoamento profissional. No quarto bloco, evidenciamos a experiência docente, onde encontramos dados referentes a atuação profissional na educação. O quinto bloco abordou questões sobre a prática avaliativa, estruturado com 11 (onze) questões abertas em busca de dados relativos a prática avaliativa, tanto dos professores do curso de LCNQ, quanto dos egressos/professores e também dados concernentes a contribuição do curso de LCNQ para a prática avaliativa do egresso/professor.

O questionário elaborado teve como objetivos: traçarmos o perfil pessoal, acadêmico e profissional; identificarmos aspectos da formação inicial e continuada; obtermos informações sobre a atuação profissional na educação e dados referentes a prática avaliativa vivenciada durante o curso, na atuação enquanto docentes e elementos concernentes às contribuições da formação inicial dos egressos para o seu desenvolvimento profissional, mais especificamente para o desempenho de sua prática avaliativa no contexto escolar. Além disso, serviu para selecionarmos os sujeitos para a realização da observação de campo a partir dos critérios para escolha da amostra exposto anteriormente.

Após elaborado, planejado e muitas vezes revisado o questionário, realizamos um

estudo piloto com dois sujeitos (externos a pesquisa) que possuíam características próximas a realidade de formação acadêmica e profissional dos nossos sujeitos da pesquisa, de forma a tornar o questionário mais compreensível, eliminando os pontos fracos e problemas que pudessem dificultar nosso percurso de coletas dos dados.

O estudo piloto (BAILER; TOMITCH; D'ELY, 2011) é um teste, em pequena escala, dos procedimentos, materiais e métodos propostos para determinada pesquisa. Segundo as autoras, para realizarmos o estudo piloto a quantidade de participantes não precisa ser superior a 10% da amostra almejada, portanto, o número de sujeitos que utilizamos, foi suficiente para avaliarmos a viabilidade do questionário.

Assim, nossa pretensão foi justamente de testar o nosso questionário para verificarmos se as perguntas estavam expostas de forma compreensível, se atendiam aos nossos objetivos, ao experienciar esse recurso estamos aperfeiçoando nosso instrumento de coleta de dados. Percebemos a importância de recorrermos ao teste, uma vez que, tivemos que refazer três questões fechadas, 4 questões abertas e corrigir algumas grafias de palavras, e por vezes acrescentamos a opção outros em algumas questões dando abertura para respostas que não atendessem as especificidades dos sujeitos pesquisados.

Após feitas as correções necessárias, para aplicarmos o questionário aos 37 egressos do curso de LCNQ do IFMT *campus* Confresa, recorremos ao formulário online *google forms* um dos aplicativos integrado ao *Google Drive* devido a distância¹⁴ física em que nos encontrávamos dos sujeitos e até mesmo por alguns não morarem no mesmo município de Confresa-MT, lócus da pesquisa de campo. A escolha desse instrumento de coleta, também se deu por motivos de análise, em virtude do armazenamento dos dados, de apresentar os resultados de forma organizada em resumo, gráficos, planilhas e porcentagens, o que facilita a visualização das respostas para análise comparativa e seu aprimoramento, nos poupando tempo. Os autores Mathias e Sakai (2017, p. 1-7) confirmam as vantagens do uso dessa ferramenta, sendo:

[...] a possibilidade de acesso em qualquer local ou horário; a economia de espaço no disco rígido; o fato de ser gratuito; a facilidade de uso, pois não requer conhecimentos de programação; e uma interface amigável. O levantamento de dados ou de opiniões podem ser facilmente implementados através de um formulário eletrônico construído e disponibilizado um endereço eletrônico e, quando preenchido pelos respondentes, as respostas aparecem imediatamente na página do Google Forms do usuário que o criou. O formulário apresenta ainda ferramentas estatísticas que possibilitam a análise

¹⁴ Foi necessário, esta pesquisadora que reside em Confresa-MT, também lócus desta pesquisa, mudar-se para Cáceres, para cursar o mestrado em Educação da UNEMAT, localizado no Campus Universitário de Cáceres, Cidade Universitária, Bloco I – Cáceres-MT, que fica segundo fonte do *google maps*, a uma distância de 1.386 Km de Confresa, aproximadamente 24 horas de viagem/ônibus.

dos dados coletados. [...] Para todos os tipos de questões, há a possibilidade de tornar a(s) pergunta(s) obrigatória(s), de modo que o questionário só poderá ser enviado se todas as questões obrigatórias estiverem respondidas. [...] As respostas aparecem organizadas em uma tabela [...], onde cada coluna corresponde às resoluções de uma questão e cada linha corresponde a um respondente. Essa planilha pode ser exportada em diversos formatos, inclusive como uma planilha Excel.

O período de coleta de dados por meio do questionário iniciou em setembro de 2017 a fevereiro de 2018, sendo necessário por várias vezes reenviar o formulário e irmos presencialmente até alguns sujeitos, que entregamos o formulário impresso e pedimos que respondessem ao questionário após alguns esclarecimentos. Dessa forma, do questionário entregue aos 37 egressos, obtivemos 19 respostas, perfazendo um percentual de retorno de 51,35%, que segundo Babbie (1999, p. 253), uma taxa de respostas de pelo menos 50% é considerada adequada para análise e relatório, conforme quadro 3 a seguir.

Quadro 3– Sujeitos respondentes do questionário

EGRESSOS	PERÍODO	QUANTIDADE
1ª Turma	2010 - 2014	6
2ª Turma	2011 - 2015	8
3ª Turma	2012 - 2016	5
TOTAL		19

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Coletado as informações a partir do questionário, realizamos uma pré-análise deste, para verificarmos quais seriam os sujeitos que atenderiam os critérios estabelecidos na amostra para irmos a campo, realizar a observação e entrevista, em busca dos dados empíricos.

A sistematização e análise das questões do questionário foram realizadas de acordo com a proposta de Bardin. Assim, apresentamos os dados das questões fechadas/objetivas organizadas em quadros e gráficos e as questões abertas/subjetivas, fizemos uma categorização das questões por aproximação das respostas, constituindo as categorias evidenciadas, sistematizadas em tabelas e quadros em que organizamos para a análise dos dados.

Etapa E – momento de ir à campo para observar as práticas avaliativas dos egressos/professores do curso de LCNQ do IFMT *campus* Confresa, durante sua prática pedagógica nas instituições de ensino em que atuam na Educação Básica, conforme um dos critérios já estabelecidos.

A observação adotada para a pesquisa, foi sistemática/não participante, a qual, Lüdke e André (1986), definem como, um método utilizado para compreender como funciona uma

determinada atividade ou tarefa, onde observa-se as etapas de um processo, as ferramentas utilizadas, as dificuldades que aparecem, as conversas e resultados do trabalho. Também conhecida como observação passiva, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009), o pesquisador não se integra ao grupo observado, permanecendo de fora. Presencia o fato, mas não participa dele, não se deixa envolver pelas situações, faz mais o papel de espectador.

Segundo Lüdke e André (1986), para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Nesse caso a observação teve um guia¹⁵, um plano para sua execução, com objetivo definido, com base nas considerações das autoras elencadas, sobre o que, como e quando observar de acordo com as delimitações do objeto de estudo no espaço, tempo mais evidente com foco nos aspectos do problema para melhor apreendê-lo.

Dessa forma, nos acompanhou durante todo o momento da observação, o diário de campo como instrumento para anotações, comentários e reflexão de nosso uso individual/pessoal no dia a dia da observação, para posteriores análises.

Conforme Falkembach (1987), nele se anotam todas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários. Ele facilita criar o hábito de escrever e observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos.

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. Além disso, as técnicas de observação são extremamente úteis para ‘descobrir’ aspectos novos de um problema (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26)

Ressaltamos que o diário de campo foi construído conforme as características apresentadas por Bogdan e Biklen (1994), o qual reajustamos e planejamos de acordo com nossas especificidades e realidade, onde teve duas partes: uma *descritiva* com a preocupação em captar as características das pessoas, ações e conversas observadas de acordo com o local de estudo, e uma *reflexiva*, mais subjetivo, que apreende mais o ponto de vista do observador, suas ideias e preocupações. Sendo a parte descritiva: descrição dos sujeitos; reconstrução dos diálogos; descrição do espaço físico; relatos de acontecimentos particulares; descrição da atividade; comportamento e postura do observador. Parte reflexiva: a análise; o método; os

¹⁵ Ver apêndice D – esboço do diário de campo.

conflitos e dilemas éticos; o ponto de vista do observador e pontos de clarificação.

Ajustamos as lentes da observação para o levantamento e construção dos dados ao adentrarmos a campo. Seguimos na busca de compreender as contribuições do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química do IFMT *campus* Confresa, para a prática avaliativa dos egressos nos processos de ensino e aprendizagem escolar.

Este segundo momento da pesquisa aconteceu durante o mês de março de 2018, perfazendo 20 (vinte) horas de acompanhamento em sala de aula da prática pedagógica de cada egresso/professor em observação. A observação durou o tempo delimitado, o qual correspondeu o período necessário para suprir a necessidade de coletas de evidências suficiente para alcançar os objetivos propostos.

Atendendo a um dos objetivos da aplicação do questionário, que foi selecionar os sujeitos de acordo com os critérios ¹⁶ da amostra para a observação de campo, constatamos no presente estudo, a partir do que nos apresentam os resultados, sobre a natureza da instituição, o nível, as turmas, turno e disciplinas em que o egresso atua no ensino. No quadro (4) a seguir, expomos a organização desses dados, porém não revelamos os nomes das instituições como critério de preservação da identidade dos sujeitos e das instituições segundo TCLE/UNEMAT em apêndice A.

Quadro 4 - Demonstrativo da atuação dos egressos no ensino

Sujeitos	Local	Nível de Ensino	Turma	Disciplina(s)	Turno
E1	Urbana	Médio	1º ano	Química	Mat./Vesp.
E2	Rural	Médio	1º ao 3º ano	Química, Física, Biologia e Matemática	Matutino
E3	Urbana	Fundamental-EJA	6º, ao 9º ano	Ciências da Natureza.	Noturno
E6	Urbana	Médio	2º e 3º anos	Química	Mat./Vesp.
E8	Urbana	Fundamental	8º e 9º ano	Ciências	Mat./Vesp.
E9	Urbana	Médio	1º ao 3º ano	Química	Mat./Vesp.
E14	Urbana	Fundamental	6º, ao 9º ano	Ciências	Mat./Vesp.
E16	Urbana	Fundamental	8º e 9º anos	Ciências	Matutino
E18	Urbana	Fundamental	7º ao 9º ano	Ciências	Mat./Vesp.
E19	Urbana	Médio	1º ao 3º ano	Física	Mat./Vesp.
Total	10 Egressos				

Fonte: Dados do questionário, organizado pela autora, 2018.

A partir das respostas que obtivemos com o questionário verificamos que 10 sujeitos estavam atuando no ensino, desses selecionamos 9 (nove) sujeitos que atendiam os critérios para observação de campo, porque um dos dez egressos, estava trabalhando em uma escola na

¹⁶ Na subseção 2.3 Técnicas instrumentos, momentos e etapas de coletas e construção dos dados, detalhamos como se deu essa seleção. Ver figura 1.

zona rural do município, portanto não atendia ao critério de amostra dos sujeitos para a pesquisa de campo. No entanto, ao entrarmos em contato com os nove egressos, pessoalmente e alguns por telefone, identificamos que no momento um dos sujeitos selecionados já não estava mais atuando como professor, devido ao encerramento de contrato. Outro sujeito estava acompanhando estagiários em suas aulas, portanto não estava atuando como regente das aulas. Outro egresso estava atuando na EJA e outro trabalhando apenas a disciplina de Física, não era sua formação específica, enfim, restaram apenas 5 (cinco) egressos.

Quando procuramos os egressos escolhidos que atendiam aos critérios da amostra, dois desses sujeitos não aceitaram nosso pedido para observarmos suas aulas por motivos de estarem iniciando a carreira na educação. Mesmo depois de conversarmos e explicarmos os procedimentos éticos da pesquisa, disseram que pensariam no assunto e entrariam em contato, infelizmente não obtivemos o retorno. Assim, apenas três egressos professores permitiram adentrar suas salas de aulas para realizarmos a observação de sua prática pedagógica, com olhar minucioso para suas práticas avaliativas. A seguir apresentamos o quadro (5) que ilustra o quantitativo de sujeitos participantes da pesquisa.

Quadro 5- Sujeitos selecionados em observância aos critérios da amostra.

EGRESSOS	PERÍODO	QUANTIDADE QUESTIONÁRIO	QUANTIDADE CRITÉRIOS	QUANTIDADE PESQUISA DE CAMPO
1ª Turma	2010 - 2014	6	2	1
2ª Turma	2011 - 2015	8	1	1
3ª Turma	2012 - 2016	5	2	1
TOTAL		19	5	3

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Com a autorização da Assessoria Pedagógica e Secretária de Educação do município para realização da observação de campo, nos apresentamos aos gestores e coordenadores pedagógicos das escolas em que os egressos professores estavam atuando e construímos o calendário das observações conforme os horários de aula específicos a cada egresso/professor.

Estabelecemos o período/tempo de observação, de 20 horas com cada egresso/professor de forma alternada, ou seja, uma semana acompanhávamos um egresso/professor e na outra semana outro, de acordo com o horário de aulas dos egressos/professores, durante as semanas que se seguiram.

Nesse percurso de observação das práticas avaliativas, fizemos também, o

levantamento de documentos relacionados a prática avaliativa dos egressos/professores, necessários para alcançarmos os objetivos específicos, como: o Projeto Político Pedagógico das escolas em que estavam atuando, os Planos de Ensino e instrumentos avaliativos (provas, atividades e exercícios avaliativos) dos egressos professores aplicadas aos estudantes naquele período de coleta de dados.

Etapa F – realizamos entrevistas semiestruturadas com os egressos/professores observados durante sua prática pedagógica com intuito de aprofundar as observações sobre questões específicas e que ficaram obscuras durante a observação sobre o processo de formação inicial experienciando, seus desafios posteriores como professores no ensino de química, para saber como avaliam o currículo de formação e os saberes privilegiados no curso de LCNQ em relação à subsidiar suas práticas avaliativas nos processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

Para Triviños (1987), a entrevista semiestruturada apresenta características essenciais que privilegiam a construção de dados, que vão se constituindo desde a “teoria que alimenta a ação do investigador” até a coleta de elementos empíricos. Dentre essas características, temos: os questionamentos básicos sustentados teoricamente articulados a nossa temática, possibilitando ampliar interrogativas a partir das respostas dos sujeitos; a valorização, tanto da presença do investigador, quanto ao “oferecer todas as perspectivas possíveis para que o respondente alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Dessa forma, consideramos a não uniformidade dada as situações, uma vez que a entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre, pois as respostas não estão condicionadas a alternativas padronizadas. Temos sujeitos singulares, situados em tempos e espaços diferentes, advindos de um mesmo espaço formativo (o curso de LCNQ), porém, construíram seus saberes e conhecimentos de forma *sui generis*. Assim, os sujeitos, no momento da entrevista, oferecem naturalmente, seguindo uma linha de raciocínio, lembranças e reflexões sobre suas vivências e experiências, informações ricas, que incorporadas aos objetivos e ao roteiro de questionamentos que traçamos, constituem o conteúdo empírico da pesquisa.

Esse momento nos proporcionou mais aproximação com nossos sujeitos de forma que foi possível “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, [nos] permitindo desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

De acordo com Lüdke e André (1986, p.34), a entrevista tem o caráter interativo que permeia toda essa etapa, promovendo uma atmosfera de influência recíproca entre o

entrevistado e o pesquisador. E percebemos esse aspecto, quando em contato com os egressos/professores, na tessitura das interrogativas e no curso do diálogo estabelecido com os nossos sujeitos, construímos um conhecimento acerca de suas perspectivas sobre aspectos da avaliação da aprendizagem na sua formação inicial que contribuíram para sua prática avaliativa, de forma que as informações fluíram, sendo possível “a captação imediata e corrente [...], correções, esclarecimentos e adaptações da informação desejada.”

Essa liberdade de percurso só foi possível, justamente por utilizarmos a entrevista semiestruturada por meio de um roteiro ¹⁷de questões elaborado com antecedência, sustentado por uma pré-análise das respostas dos egressos coletadas no questionário aplicado no primeiro momento desta pesquisa, e em relação a informações importantes que não ficaram evidentes durante o processo de observação, com intuito de aprofundarmos e refletirmos sobre as informações coletadas a princípio.

As entrevistas foram agendadas e realizadas individualmente com cada egresso/professor após a observação de suas aulas, no mês de março de 2018, no local de trabalho de cada entrevistado, respeitando os tempos e espaços individuais dos sujeitos, garantindo-lhes respeito, sigilo e anonimato, ao cumprimento dos horários e locais de sua conveniência. As gravações das entrevistas foram transcritas pela pesquisadora, apenas utilizando o recurso do áudio e o computador para digitação, e posteriormente revisadas pelos entrevistados. A duração das entrevistas foi flexível de acordo com as circunstâncias que ocorreram, com duração média de 30 a 45 minutos. Fizemos anotações sobre aspectos não verbais demonstrados pelos egressos/professores, pois consideramos que os gestos, expressões e muitas vezes o silêncio, também revelam algo singular durante a entrevista, que servirá, conforme Lüdke e André (1986, p. 36), para análise e interpretação desse “discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante.”

Nesse percurso fizemos a transcrição das entrevistas (da fala dos sujeitos na íntegra) em arquivo próprio e também utilizamos o diário de campo para ter em mãos o roteiro de questões e fazer anotações que fossem necessárias, durante a entrevista. O roteiro da entrevista foi organizado em dois blocos: questões básicas (QB), consideradas as aplicadas a todos os entrevistados, e as questões específicas (QE), elaboradas de acordo com a pré-análise das respostas do questionário e da observação de campo. Com intuito de levantarmos informações que esclarecesse pontos de dúvidas que surgiram durante a leitura das respostas dos sujeitos ao

¹⁷ Ver apêndice E.

questionário, e também em relação a observação das aulas dos egressos/professores sobre suas práticas avaliativas.

Dessa forma, o egresso/professor A, respondeu ao todo 9 questões, não foi necessário, mais questionamentos ao EPA, por considerarmos que não houve pontos de dúvidas em relação a suas respostas evidenciadas no questionário, e também durante a observação, pois as dúvidas iam sendo sanadas durante a observação e entrevista informal. Outrossim, durante a entrevista suas respostas foram amplas, abordando bem o assunto. Os egressos/professores B e C, responderam 14 (quatorze) questões, durante a entrevista. Entendemos que para uma entrevista qualitativa, não são os números de questões ou respostas que nos darão a qualidade de informações necessárias a pesquisa, e sim a maneira como ocorreu esse momento e até mesmo, como foram elaboradas e surgiram as questões antes e durante o diálogo com os nossos sujeitos. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 137), “[...] não existem regras que se possam aplicar constantemente a todas as situações de entrevista, embora possam ser feitas algumas afirmações gerais. O que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente. Ouça o que as pessoas dizem”.

Ainda em campo, buscamos mais elementos que nos subsidiassem para a compreensão do nosso caso, e recorreremos também nesta etapa, aos documentos, como: planos de ensino dos professores formadores do curso de LCNQ, os PPPs das escolas/instituições em que atuavam os egressos/professores que observamos durante suas aulas, perfazendo também a análise documental. Isso não quer dizer que nossas ações ocorreram nesta mesma ordem, por ser a Etapa C – análise documental, um recurso complementar, transcorreu intercalada aos outros momentos e etapas desta investigação.

Descrevemos a seguir a forma de registro e sistematização dos dados coletados e construídos no decorrer do estudo de caso para posterior análise. Segundo Patton (1980, apud LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 42), a análise de dados qualitativos “é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que se pretende o estudo.” Conseqüentemente, as escolhas de como colocar a mostra todos os elementos constitutivos deste estudo, nos levaram a tomar decisões, como mencionamos no início desta subseção, para a construção da síntese a partir dos dados.

2.4 Registro, organização, sistematização e análise dos dados

De acordo com André (2013, p. 101), a análise está presente nas várias fases da

pesquisa desde o início do estudo, no entanto, são usados procedimentos analíticos, quando se procura verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada e são tomadas decisões sobre áreas a serem mais exploradas, aspectos que merecem mais atenção e outros que podem ser descartados. Essas escolhas decorrem de um confronto entre os fundamentos do estudo e o que é vai sendo “aprendido” no desenrolar da pesquisa, num movimento constante que perdura até o final do relatório. Antes de iniciarmos o processo de análise mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados é fundamental organizamos essas informações de forma que seja possível sua manipulação.

Portanto, neste momento, relatamos como fomos organizando os dados obtidos no decorrer da investigação por meio dos vários instrumentos, que foram separados em diferentes arquivos de acordo com a fonte de coleta em ordem cronológica, que denominamos de conteúdo, por armazenarem todos os elementos, informações, comunicações estabelecidas com nossos sujeitos dos campos teórico e empírico. Nestes conteúdos, também especificamos o que representam, o período e como foram organizados, constituindo assim, o nosso *corpus*¹⁸ de análise para darmos o passo seguinte que é a (re)leitura de todo o material/conteúdo para identificarmos os pontos relevantes e iniciar o processo de construção das categorias analíticas

Para a sistematização dos dados empíricos obtidos por meio do questionário, observação e entrevistas, em comprometimento com os nossos sujeitos, conforme consta no TCLE, mantemos em sigilo a identidade dos sujeitos e a identificação das instituições em que estes atuavam como professores no momento da pesquisa. Dessa forma identificamos os sujeitos que responderam o questionário por (E1 - Egresso 1, ..., E19 - Egresso 19), os sujeitos observados e entrevistados por (EPA- Egresso Professor A; EPB- Egresso Professor B e EPC- Egresso Professor C).

O processo de sistematização e tratamento dos dados coletados e construídos requereu atenção meticulosa frente as múltiplas evidências geradas pelo estudo de caso, principalmente pela necessidade de mantermos a lógica durante cada movimento de aproximação ao objeto de estudo e para estabelecermos harmonia teórica entre os dados empíricos do caso em estudo. Sendo que para isso, segundo Yin (2001, p. 33), é necessário o “desenvolvimento prévio de proposições teóricas para guiar a coleta e a análise de dados”. Destarte, passamos a demarcar o universo de elementos para análise, elaboramos o quadro que é a representação da constituição

¹⁸ O *corpus* de análise, construído nesta pesquisa, também se refere ao banco de dados, proposto por Yin (2001, p. 124), por ser este, um estudo de caso, “todo projeto de estudo de caso deve empenhar-se para desenvolver um banco de dados formal apresentável, de forma que, em princípio, outros pesquisadores possam revisar as evidências diretamente, e não ficar limitados a relatórios escritos. Dessa maneira, um banco de dados para o estudo de caso aumenta, notadamente, a confiabilidade do estudo.

dos pilares que formam o *corpus* de análise, que, segundo Bardin, (1977, p. 96), “é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”, conforme quadro (6) que segue.

Quadro 6 – Representação da constituição do *corpus* de análise

OBJETIVOS	INSTRUMENTOS	ORGANIZAÇÃO	PERÍODO
Fazer um levantamento bibliográfico das pesquisas acadêmicas científicas produzidas na área de Educação sobre como os egressos dos cursos de LCNQ desenvolvem suas práticas avaliativas nos processos de ensino e aprendizagem, e analisar a concepção de avaliação que trazem as pesquisas selecionadas para este estudo.	Balço de Produção	Versão impressa e digital Artigo Quadro e tabelas Quadro Teórico ¹⁹	1º semestre 2017 Dissertações e teses produzidas no período de 2010 a 2017
Realizar um levantamento de quem são, onde estão e o que fazem profissionalmente os egressos do curso de LCNQ do IFMT <i>campus</i> Cfs durante sua atuação docente.	Análise documental	- Cópia da ata de colação de grau dos egressos - Planilha de Levantamento de dados pessoais/acadêmicos dos 37 egressos. - Quadro de análise da legislação (apêndice F)	2º semestre 2017
	Questionário Semiestruturado	Versão Impressa e digital das respostas dos 19 egressos: Relatório, Tabulação e Gráfico	2º semestre 2017
Delinear o perfil pessoal, acadêmico de formação inicial, continuada e atuação profissional dos egressos.	Questionário Semiestruturado	Tabulação e Relatório das Questões do Bloco I, II, III e IV do questionário	2º semestre 2017
-Investigar de que forma se dá a prática avaliativa dos egressos do curso em questão nos processos de ensino e aprendizagem do estudante.	Questionário Semiestruturado	Relatório das Questões do Bloco V do questionário	2º semestre 2017
-Averiguar que tipo de instrumentos utilizados e qual concepção de avaliação permeia as práticas avaliativas dos egressos em sua atuação docente.	Observação de Campo Sistemática e Entrevista	Relatório e anotações impressas e digital do Diário de campo da pesquisadora ao acompanhar a prática pedagógica de três egressos/professores	1º Semestre 2018
Compreender as contribuições do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química do IFMT <i>campus</i> Confresa, para a prática avaliativa dos egressos nos processos de ensino e aprendizagem escolar.	Questionário Semiestruturado	Relatório das Questões do Bloco II e V do questionário	2º Semestre 2017
	Entrevista Semiestruturada	Transcrição digital e Anotações impressas da Gravação em áudio dos 3 egressos/professores entrevistados	1º Semestre 2018
	Análise Documental	Relatório e Tabulação/Categorias Versão impressa e digital De todos os documentos especificados no quadro (2)	2017/2 e 2018/1

Fonte: Produzido pela autora, 2018.

¹⁹ O quadro teórico elaborado emergiu da realização do balanço de produção, apenas como estudo teórico para análise dos dados do campo empírico, sendo um arquivo de sistematização teórica sobre a temática em estudo.

O *corpus* de análise desta pesquisa, são, portanto, informações que se interrelacionam por serem construídas de forma a agrupar todos os dados que coletamos e construímos neste percurso de acordo com nossos objetivos, os instrumentos de recolha em ajuste com as características sobre o fenômeno estudado.

As questões incorporadas aos objetivos do estudo empregados para cada instrumento e técnica utilizada em busca de informações e evidências sobre as práticas avaliativas dos egressos para compreendermos as contribuições da formação inicial de professores do curso de LCNQ do IFMT *campus* Confresa, nortearam esse momento de registro, tabulação e tratamento das respostas enunciadas pelos egressos.

A sistematização dos dados coletados e construídos no decorrer da investigação, constituiu-se o nosso *corpus* de análise. Todo o seu conteúdo, ou seja, as informações obtidas durante a coleta e construção dos dados teóricos e empíricos, estão arquivados em formato impresso e digital, organizados em forma de texto, relatório, gráficos, tabelas de categorização e transcrição na íntegra das entrevistas, das respostas de todos os 19 sujeitos colaboradores do campo empírico e também dos sujeitos colaboradores do campo teórico desta pesquisa.

Concluído o *corpus* de análise, adentramos ao momento de descrever os procedimentos analíticos deste *corpus*, que foi realizado de acordo com a *Análise de Conteúdo*, segundo Bardin (1977), articulando com as contribuições de Franco (2005) para procedermos a organização dos dados para a análise.

Terceiro Momento – Análise dos Dados

Este momento abrangeu a análise de dados, o tratamento dos resultados e interpretação realizado por meio da análise de conteúdo segundo a perspectiva de (BARDIN, 1977, p. 106), estudo das “motivações, atitudes, valores, crenças, tendências”. Consiste, portanto, em um instrumental metodológico que se pode aplicar a discursos diversos (verbal e não-verbal) e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte. O termo análise de conteúdo designa:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Existem várias modalidades de análise de conteúdo, no entanto, definimos a análise de conteúdo temática, porque, além de ser a mais simples, é considerada apropriada para as

investigações qualitativas. Utilizamos para tanto, as contribuições da autora referência deste momento, no que diz respeito a estruturação da técnica análise de conteúdo por temas. Tendo o cuidado em manter o rigor e a ética, que são fatores essenciais a essa técnica.

O tema, é definido como uma unidade de significação complexa, que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis. Fazer uma análise temática, consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido (BARDIN, 1977, p. 105).

A análise temática é transversal, isto é, recorta o conjunto das entrevistas por meio de uma grelha de categorias projetada sobre os conteúdos. Não se têm em conta a dinâmica e a organização, mas a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados como dados segmentáveis e comparáveis (BARDIN, 1977, p.175).

Destarte, a nossa reflexão acerca da análise de conteúdo dialoga com nossa perspectiva teórica, por consequência do contínuo movimento entre as fases desse método de análise, interligadas e ao mesmo tempo em que se imbricam nessa dinâmica, conservam-se características e objetivos singulares no entrelace com o que trazemos como problemática e objetivos neste estudo de caso.

Compreendemos este momento de análise dentro de um processo em movimento e muito bem interligado com os demais momentos e etapas desta pesquisa, partindo para um produto, ou seja, a compreensão dos elementos que coletamos e construímos até aqui, para além de suas aparências, uma vez que “[...] a contradição é a fonte do movimento e da vitalidade [...]” (CHEPTULIN,1982, p. 28). A contradição como uma categoria interpretativa do real em seu movimento, possibilitando a análise do fenômeno com base em suas contradições e a compreensão da realidade concreta como algo dinâmico, e neste caso, desvendar os cerne de sentido que compõem as comunicações que estabelecemos com os egressos e nosso objeto, cuja presença ou frequência de elementos e evidências nas comunicações, signifiquem a síntese de múltiplas relações, de maneira que interpretamos e inferimos segundo os atributos da pesquisa qualitativa.

Nas fases de análise, percebemos que a busca de aproximação ao objeto e delimitação do problema, nos levam ao amadurecimento do estudo, pois envolve neste momento a leitura geral do material teórico e empírico coletado e construído, para posteriormente sua sistematização, codificação e formulação de categorias de análise. Para isso, dialogamos com o nosso quadro teórico, os elementos e as sugestões pertinentes ao estudo trazidas pelo universo

da leitura e constituímos o *corpus* de análise seguindo como regra/protocolo as normas de sua validação, os quatro pontos suscitados por Bardin (1977): exaustividade, ser capaz de executar o roteiro; representatividade, alcançar o universo almejado; homogeneidade, escolha de critérios para estabelecer coerência interna entre a temática, as técnicas e os interlocutores; e pertinência, adequação ao objeto e objetivos do estudo de caso. Todos esses pontos são importantes levarmos em consideração, em razão de não podermos abarcar tudo sobre o assunto, devido seu campo complexo e exaustivo num curto prazo de tempo que se faz uma dissertação de mestrado, reforçando o que dissemos no início desta subseção.

Como escolhemos a análise temática, as categorias vão surgindo a partir de um olhar minucioso, e leitura escrutínica, funciona em etapas, ao fazermos os recortes e fragmentação do conteúdo que apresentamos no *corpus* de análise, em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) em construção comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico para posteriormente o reagrupamento analítico. Consequentemente, este procedimento de categorização, conduz-se em duas etapas, seguindo as orientações de Bardin (1977): o inventário ou isolamento dos elementos e a categorização ou organização das mensagens a partir dos elementos repartidos.

O processo de categorização demonstra um trajeto percorrido de organização do campo investigado para compreensão conceitual. O termo categorias, é definido por Bardin (1977, p. 117), como, “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”. Esse processo de categorização se deu após selecionarmos o material coletado e construído, realizarmos a leitura flutuante, e em seguida, exploramos o conteúdo com intenção de codificar os dados, constituindo-os em unidades de contexto e registro, fazermos a categorização paulatinamente.

A *unidade de contexto*, contribui para a compreensão de sentidos a fim de codificar as unidades de registro que, agrupando-as, lhes atribui um sentido engajado, ou seja, corresponde ao segmento da mensagem que, pela dimensão superior, propicia entender o significado de registro (BARDIN, 1977, p. 107).

Dessa forma, delimitamos como unidade de contexto, os elementos advindos do questionário, da observação de campo, das entrevistas e do quadro de referência documental. Que correspondem, segundo Franco (2005, p. 46):

O contexto a partir do qual as informações foram elaboradas, concretamente vivenciadas e transformadas em mensagens personalizadas, socialmente construídas e expressas via linguagem (oral, verbal ou simbólica) que permitiram identificar o

contexto de vivência, no bojo do qual foram construídas, inicialmente, e, com certeza, passíveis de transformações e reconstruções.

Como exemplo, Bardin (1977, p. 107), cita: “isto pode, ser a *frase* para a palavra e o *parágrafo* para o tema”.

Compreendemos por *unidade de registro*, uma unidade de significação a ser codificada e corresponde ao menor segmento de conteúdo a ser considerado como unidade de base, visando à categorização, podendo ser de natureza e dimensões variadas (BARDIN, 1977, p. 104-105). Os tipos de unidades de registros escolhidas foram por *palavra* e *tema*, definidas respectivamente, por Franco, como:

[Palavra] a menor unidade de registro oral e/ou escrita, um símbolo ou um termo. [...]
[Tema] uma simples sentença, um conjunto delas ou um parágrafo. Uma questão temática incorpora, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito (2005, p. 39).

Definidas as unidades de análise, partimos para o momento da organização da análise e da definição de categorias que emergiram dos nossos dados coletados e construídos.

Ao analisarmos todo o material, buscamos classificá-los em unidades de análise temáticas para auxiliar-nos na compreensão do que está explícito e o que está por trás dos discursos, significações não aparentes do conteúdo. Uma vez que delimitar nossas unidades temáticas, remete-nos à um olhar constante aos nossos objetivos e questionamentos, aos teóricos e muitas vezes aos recursos pessoais mentais e intuitivos que nos levaram a categorização e subcategorização, que segundo Bardin (1977, p.117), “[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Para a formação das categorias e subcategorias, tivemos preferência pela categorização *não a priori*, para não correremos os riscos da categorização *a priori*, que é justamente, segundo Franco (2005, p. 31), “levar a uma simplificação e a uma fragmentação muito grande do conteúdo manifesto”. Assim, procuramos fazer a codificação das unidades de análise para que essas não se perdessem na diversidade do material teórico e empírico construído e coletado durante a pesquisa. Codificar é o processo através do qual os dados brutos são sistematicamente transformados em categorias e que permitam posteriormente a discussão precisa das características relevantes do conteúdo.

Estabelecidas as categorias temáticas a partir dos instrumentos de coleta dos dados, procuramos relacionar os conceitos encontrados no decorrer da nossa discussão dos resultados,

com nosso quadro teórico, confrontando, principalmente, as concepções e críticas encontradas nas respostas dos sujeitos com as encontradas na revisão literária. Para uma organização didática, esses conceitos foram explicitados separadamente, mas compreendemos que nem a avaliação, nem a formação inicial e nem a prática pedagógica, na organização do trabalho pedagógico, se fazem isoladamente, de forma fragmentada, e sim, na construção do planejamento coletivo entre os profissionais da educação, na construção do PPP, do PDI, dos planos de cursos, de ensino e de aula.

Nesse momento, onde a diversidade de elementos, informações se cruzam, numa disposição de ideias e perspectivas que se abroham, discutimos com os teóricos e os sujeitos investigados, sobre o nosso caso/objeto de estudo: as práticas avaliativas dos egressos, no contexto da formação inicial de professores, especificamente, no curso de LCNQ do IFMT *campus* Confresa. Ao longo dessa discussão, emergem conceitos que vão sendo contrastados, refutados ou não, mediante os fatos, fator culminante de argumentação durante a análise, fazendo despontar as nossas categorias, uma vez que a definimos subsequente aos dados coletados e construídos no percurso da investigação.

Elaboramos o quadro (7) a seguir, composto por elementos que representam o foco do nosso olhar, com intuito de nos direcionar no momento de análise dos dados que emergiram a partir dos instrumentos de pesquisa utilizados, como estes dados se expressam.

Quadro 7 – Elementos constituintes para início da análise de conteúdo

OBJETO DE ESTUDO E PROBLEMA	ORGANIZAÇÃO PROCEDIMENTAL	CATEGORIAS ANALÍTICAS	CATEGORIAS EMPÍRICAS
Práticas avaliativas dos egressos	Seleção, organização e sistematização do conteúdo de análise	Análise dos temas centrais construídos a priori a partir de fundamentos teóricos	Análise dos temas que emergiram da coleta empírica por meio do uso dos instrumentos de pesquisa
Como os egressos do curso de LCNQ do IFMT <i>campus</i> Confresa desenvolvem suas práticas avaliativas nos processos de ensinar e aprender na escola a partir dos conhecimentos adquiridos durante sua formação inicial?	Uso dos instrumentos: Questionário Observação de Campo Entrevista Análise Documental	Avaliação da Aprendizagem Avaliação Educacional na formação inicial de professores	Categorias emergentes dos dados

Fonte: Organizado pela autora, 2018.

A partir dos elementos constituintes no quadro (7), foi possível resultar num conjunto inicial de categorias que foram reexaminadas e modificadas num momento subsequente, onde os aspectos comuns foram reagrupados, os pontos de destaque separados e realizamos novas combinações e desmembramentos, o que possibilitou alcançar as categorias finais emergentes dos dados coletados e construídos durante a investigação. Os elementos que compõem o quadro

(7) (objeto de estudo; problema; organização procedimental e as categorias) serviram para recorrermos ao procedimento de categorização, com objetivo de ordenar o caminho de construção das categorias finais, mediante a realidade investigada. Nesse sentido, as práticas avaliativas dos egressos, como objeto de estudo e a questão problema, são elementos centrais que guiaram a constituição dos demais elementos, para a análise e construção da síntese.

Para a terceira fase da análise, (depois de decidido o tipo de codificação), que se trata de apresentação, interpretação e inferências dos dados brutos numa relação dialética com os dados teóricos, passamos para um processo de categorização a partir dos instrumentos que utilizamos para a coleta e construção dos dados, constituem, portanto, o conteúdo analítico desta pesquisa. Para isso, estabelecemos quadros de resultados expondo as informações fornecidas pela análise, que se deram em 4 etapas de categorização, de acordo com a quantidade de instrumentos que utilizamos (1ª etapa: documentos, 2ª etapa: questionário, 3ª etapa: observação de campo e 4ª etapa: entrevistas).

Nessa conjuntura, as categorias foram criadas e nomeadas em conformidade com os dados que as constituíram e tem como suporte, o conceito que as norteiam, a partir do que inferimos, temos: as *categorias iniciais*, que se configuram como as primeiras impressões acerca da realidade organizacional estudada; as *categorias intermediárias*, emergem do agrupamento em relação ao grupo pertencente as categorias iniciais e são pautadas nos elementos comunicativos dos nossos sujeitos, os egressos do curso de LCNQ do IFMT *campus Confresa*, juntamente com o referencial teórico e observações; as *categorias finais*, amparadas pelas categorias anteriores, representam a síntese do aparato das significações, identificadas no decorrer da análise dos dados do estudo.

Compreendemos esse momento de categorização, como afunilamento das proposições feitas pelos egressos em suas respostas aos nossos instrumentos de coletas, ou seja, cada uma das respostas dos egressos no questionário, foi lida e grifamos (cores) o que consideramos mais representativo nas mesmas, lembramos que em um mesmo enunciado, por vezes, podiam ser destacadas mais de uma categoria. Isso foi feito também para as proposições advindas da observação e da entrevista. Dessa forma, agrupamos todos os dados, nossos elementos comunicativos construídos com nossos sujeitos e formamos a partir das categorias iniciais, as categorias intermediárias e por fim as categorias finais, construídas com intuito de respaldar as interpretações e inferir os resultados.

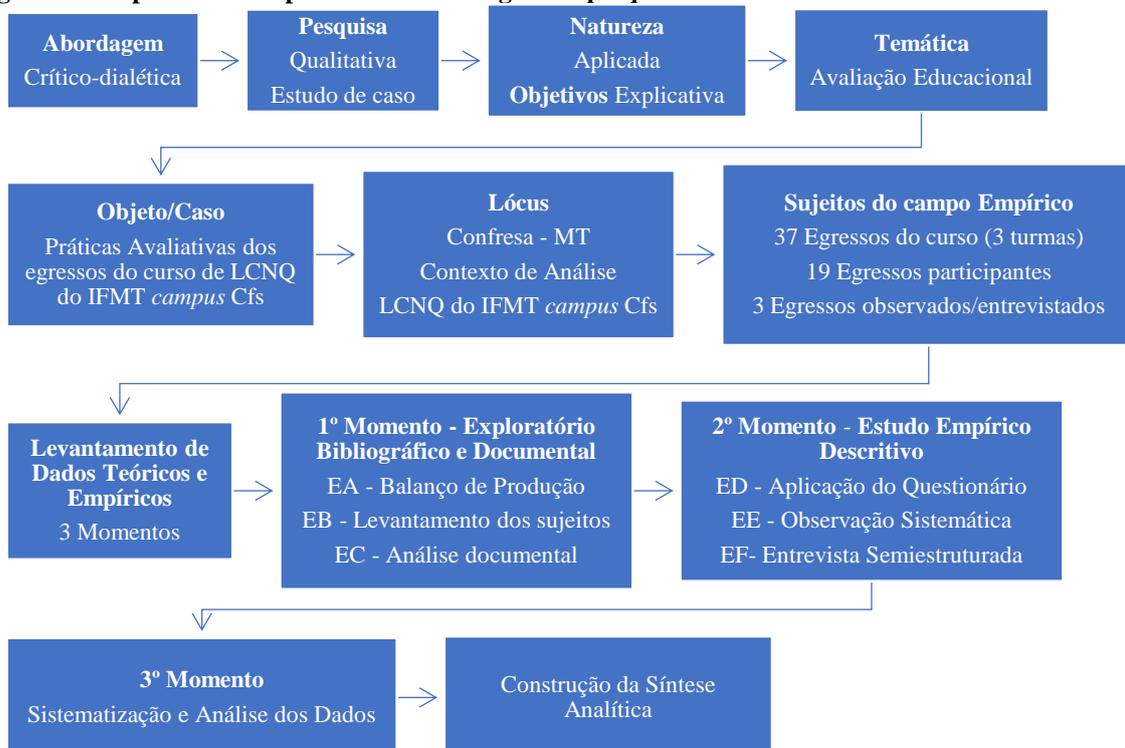
As quatro etapas de categorização, onde apresentamos os resultados da análise documental, do questionário, da observação e da entrevista, foram organizadas em: *unidade de contexto*, que representa o contexto de onde emergem os dados; *categoria inicial*, que

representa a temática central; *conceito norteador*, que se refere a questão/pergunta; e, *categoria intermediária*, que são as evidências encontradas nos documentos, nas respostas, nas práticas avaliativa e nas vozes dos egressos.

Com a construção das categorias evidenciadas a partir dos instrumentos de coletas e construção dos dados, seguimos com a síntese da construção das categorias que emergiram do *corpus* de análise, dos dados desta pesquisa, com a finalidade de evidenciar de forma sistemática os resultados obtidos. A construção da síntese final foi realizada a partir das contradições encontradas nas vozes dos egressos a partir de suas respostas ao questionário, entrevista e da observação das suas práticas avaliativas, como também as contradições que emergiram da análise documental.

Com intuito de clarificar o caminho percorrido para a coleta, construção e análise dos dados durante a pesquisa, elaboramos um fluxograma simples que mostra o mapeamento dos momentos e etapas descritos nesta seção, servindo também como protocolo proposto por Yin (2001), nos permitindo uma visão geral e melhor comunicação com o interlocutor sobre esse processo, conforme figura (2) a seguir.

Figura 2 - Mapeamento do percurso metodológico da pesquisa



Fonte: Produzido pela autora, 2018.

Definido o percurso teórico metodológico, partimos para a construção teórica da temática central desse estudo, Avaliação Educacional, tecendo reflexões de aproximação teóricas com a formação inicial de professores, na próxima seção.

3 A CONFIGURAÇÃO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Não tenho um caminho novo. O que eu tenho de novo é um jeito de caminhar.
(Thiago de Mello)

O objetivo desta seção é trazer uma reflexão teórica em torno da lógica que sustenta as práticas avaliativas no contexto atual em que se insere a educação, neste caso, o contexto neoliberal. Para isto, delineamos um estudo em torno de um dos componentes que integram a organização do trabalho pedagógico²⁰ (OTP) escolar/institucional e da sala de aula, a avaliação. Para compreendermos a contribuição do curso de LCNQ para as práticas avaliativas dos egressos, buscamos fundamentos teóricos sobre o campo da avaliação educacional, e refletir sobre qual o lugar que a avaliação tem ocupado na formação inicial do professor: o conhecimento teórico convertido em saber do futuro professor para sua prática avaliativa nos processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

Muito tem-se discutido sobre avaliação educacional nos espaços escolares e instituições de ensino, mas pouco tem-se debatido sobre o assunto nas salas de aulas nos cursos de formação inicial de professores, uma temática complexa e que nos remete à um olhar minucioso, no caso específico que pretendemos abordar nesta reflexão, estaremos dialogando com os teóricos que discutem acerca da avaliação educacional. Propomos percorrer um caminho no campo da avaliação educacional para mudanças, transformações, de escolhas com intuito de melhorar, de refletir para então tomar decisões a partir do diálogo, da solidariedade e colaboração uns com os outros na construção de práticas avaliativas mais formativas e significativas, em prol de uma educação emancipatória. Tivemos, para nos orientar nessa pesquisa os seguintes questionamentos: Como esperamos que sejam as práticas avaliativas dos futuros professores que se formam nas Licenciaturas? Os futuros professores possuem elementos teóricos/práticos que embasem suas práticas avaliativas?

Como proposta de discussão em relação a concepção de avaliação como sustentação as práticas avaliativas dos professores que atuam na Educação Básica, apresentamos as concepções de avaliação fundamentadas nos princípios da avaliação participativa,

²⁰ A concepção de trabalho pedagógico que utilizaremos neste estudo faz referência a uma noção ampliada do trabalho desenvolvido pelo professor na escola e de suas possibilidades de articulação entre a macroestrutura sócio-política e o cotidiano da docência nos espaços escolares. Nesse sentido, entendemos que a concepção de trabalho docente, prática pedagógica, ou prática docente não é suficiente para dar conta do universo de compreensão que o trabalho pedagógico possibilita na concreticidade do seu desenvolvimento e na materialidade da sua práxis (FRIZZO, 2008, p. 6).

emancipatória, contrahegemônica, democrática e formativa. Deste modo, é necessário buscar subsídios para situarmos teoricamente em relação aos modelos e às propostas de avaliação presentes na rede pública de ensino e reflexão da tomada de decisões sobre os usos dos resultados, ao que e como avaliar, articulando as dimensões, política e pedagógica, e não mais as confrontando entre si. Estamos caminhando, portanto, para a ressignificação semântica, conceitual e prática da avaliação, na ruptura de paradigmas epistemológicos da avaliação de enfoque positivista, puramente quantitativa e com vistas apenas para atender o Estado neoliberal.

O estudo das temáticas avaliação educacional aliado à formação inicial de professores é complexo e estas se encontram intimamente imbricadas num campo contraditório de disputas e tensas relações, que exigem de nós escolhas, traçar objetivos, palmilhar por caminhos (in)certos, alcançar resultados (in)satisfatórios, constituído por múltiplas dimensões de significados, ações, causas e efeitos. Nesse sentido, precisamos conhecer o campo minado em que estamos pisando para compreender as diversas práticas avaliativas que repercutem em meio aos conflitos, contradições, presentes em todos os aspectos das relações sociais, educacionais, culturais e principalmente como agente em vários domínios do Estado, nas produções de políticas públicas, “[...] utilizada como instrumento de poder e estratégia de governo” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 9). Referimos ao campo da avaliação, como um campo de tramas, ao considerar o conceito de campo dado por Bourdieu (1983, p. 89) “[...] um conjunto de espaços estruturados de posições cujas propriedades dependem das posições nesses espaços”. Sendo assim, um espaço/campo, constituído por disputas/lutas por poder, posição, status.

Estrutturamos esta seção em três momentos: o primeiro momento apresenta algumas definições de avaliação ao percorrermos o seu campo e percurso histórico; no segundo momento discutimos a lógica da avaliação educacional inserida no contexto neoliberal, os princípios da regulação e/ou da emancipação. No terceiro momento, discorremos sobre um dos níveis da avaliação educacional: a avaliação da aprendizagem como um dos componentes do ato pedagógico, suas concepções e instrumentos avaliativos, enquanto especificidade do objeto de pesquisa. Para finalizar, tecemos algumas reflexões de aproximação teórica para compreendermos a configuração da avaliação educacional na formação inicial de professores, as concepções e lógicas que sustentam as práticas avaliativas dos professores nos processos de ensino e aprendizagem no contexto educacional no século XXI.

3.1 Conceituando avaliação: *um campo de tramas*

Como campo teórico em discussão a avaliação educacional é por nós discutida em suas dimensões teóricas, origens, concepções e lógica que sustentam as práticas avaliativas dos professores, com intuito de compreensão histórica, cultural e politicamente constituída. Os caminhos que a avaliação tem percorrido desde seus primórdios, traz aspectos de um percurso histórico marcado por mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas que transitam entre exames e avaliação. Segundo Luckesi (2004, p.16), “a tradição dos exames escolares, que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas [...] e pelo Bispo John Amós Comênio”.

A avaliação, nessas épocas configura-se ao ato de examinar, o que continua a prevalecer até os dias atuais, conforme salienta Luckesi (2004, p. 11), pensamos estar avaliando, mas, “na verdade, continuamos a praticar exames”. Nesse sentido, evidenciamos a partir de Afonso (2000), o estreito relacionamento entre os exames e os interesses do Estado.

É, portanto, ao longo do século XIX que se assiste à multiplicação de exames e diplomas, pondo em evidência o contínuo controle por parte do Estado dos processos de certificação. Como Karl Marx observou, o exame passa a mediar as relações mais amplas da cultura com o Estado, constituindo-se num vínculo objetivo entre o saber da sociedade civil e o saber do Estado (AFONSO, 2000, p. 30)

Nos reportamos aos períodos históricos que influenciam a construção do campo da avaliação educacional, pois segundo Freitas (2002), esse campo, deve ser construído a partir de suas próprias bases epistemológicas, e não à sombra das políticas dos governos.

Até a década de 1950 a avaliação sofreu influência da área da psicologia. A avaliação começa a ser discutida e ter um enfoque específico na área educacional a partir de estudiosos norte americanos e ingleses e tem como precursor Ralph Tyler (1949), que define a avaliação no campo educacional centrada nos objetivos, “a avaliação é um processo para determinar até que ponto os objetivos foram realmente alcançados” com intuito de averiguar se os resultados das atividades escolares/instituição²¹ foram alcançados de acordo com o planejado, o que também se avalia a conjuntura dos planos de ensino e dos currículos estabelecidos na escola/instituição.

Entre as décadas de 1960 e 1970, a avaliação foi influenciada pelas teorias do capital humano e tecnicista (pedagogia tecnicista), das teorias crítico-reprodutivistas, modelos de avaliação de caráter mecanicista. A partir de 1965, nos Estados Unidos a avaliação passa a ser

²¹ Nos referimos a escola/instituição compreendendo os espaços da Educação Básica e Superior de ensino.

obrigatória no sistema educacional, é reconhecida como transdisciplinar, apresenta uma visão democrática da avaliação e valorização dos métodos qualitativos.

No período entre 1965 até 1980, há o predomínio positivista e ideias consequentes, como o gerencialismo, o objetivismo, a mensuração ou a quantificação, devido a crença neoliberal instalada na época. Nesse sentido a avaliação é vista como processo de julgamento do desempenho do estudante, prevalecia a cultura da avaliação como medida.

Em 1990 com predomínio da História moderna a avaliação da aprendizagem passa a ser marcada por exames e provas – o ato de avaliar centrado na classificação. Para Michael Scriven (1991), a origem da avaliação está centrada nos métodos quantitativos, segundo ele, avaliação é o processo através do qual se determina o mérito, o valor de mercado e o valor das coisas. Portanto, para Scriven, a lógica da avaliação educacional opera em determinar o valor ou o mérito do que se avalia, mesmo que esta desempenha muitos papéis, mas tem apenas esse objetivo.

A partir dos aspectos históricos da avaliação constituídos ao longo das décadas que descrevemos, percebemos que o campo da avaliação educacional, definido por Dias Sobrinho (2002, p.13-15), como um campo “[...] conflagrado e conflagroso, produto e produtor das relações de poder que se vão estabelecendo nas instâncias políticas e sociais” é “plurirreferencial.”

Nesse sentido, o significado da avaliação é polissêmico, são várias as concepções e perspectivas atribuídos a avaliação, ao seu campo. Dias Sobrinho ainda o caracteriza, como “[...] um campo, cujo domínio é disputado por diversas disciplinas e práticas sociais de distintos lugares acadêmicos, políticos e sociais (idem)”. Dessa forma, o campo da avaliação expressa uma profusão de elementos necessários à sua compreensão, estudo e fundamentação, que se constituem de múltiplas abordagens, áreas, modelos e métodos de conhecimentos. Revela-se um campo amplo, com referencial de saberes e práticas com sentidos distintos, pois abarca uma diversidade de aspectos das relações humanas, como: ações, atitudes, valores, crenças, visões de mundo, que se interagem.

Discutir os sentidos, os efeitos e as formas que constituem o campo da avaliação educacional, transcende discorrer a técnica (exames, provas, testes e seus resultados). Seus efeitos têm sentidos pedagógicos e políticos. Configura-se, portanto, estudá-la historicamente, como componente socio-histórico, dinâmico, que acompanha as evoluções, transformações e inovações, tanto dos conhecimentos e técnicas, quanto nos âmbitos sociais, políticos e econômicos. Segundo Dias Sobrinho (2002), a lista que dá forma e sentido ao campo, “não é exaustiva”:

[...] as condições de sua emergência nos distintos períodos históricos, interpretar os diversos sentidos que ela vai adquirindo nos distintos contextos, suas funções variáveis, os modos e condições também mutáveis de sua produção, as tensões que produz nos âmbitos sociais e políticos, as configurações temporais das instituições escolares e universitárias, as tendências e perspectivas do ensino e da pesquisa, as políticas educacionais ligadas aos interesses dos governos e da economia, a difusão, o tratamento dado pela mídia, a recepção pelas comunidades educativas e por setores mais organizados da sociedade, as instâncias administrativas e legislativas, os sistemas de premiação e de financiamento, os grupos de especialistas vinculados às instituições de educação e às instâncias do poder, as agências, as audiências, o discurso da meta-avaliação, as revistas, os textos e autores da área consagrados (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 16)

Os enfoques da avaliação compartilham perspectivas de uma sociedade mercantil, competitiva e individualista. Portanto, vemos as raízes da avaliação impregnadas nos princípios do liberalismo, que tem como alicerce, a liberdade de escolha, o individualismo e o empirismo. Diante essa configuração, para compreensão do campo da avaliação, devemos ponderar seus aspectos éticos, epistemológicos e seus efeitos políticos.

Centrada nas reformas do Estado, a avaliação, deixa de ser apenas um instrumento pedagógico, avançando os muros da escola, passa a ser um instrumento político, deixa cicatrizes não curadas na sociedade, ao cumprir seu papel, para além, do caráter formativo educativo, também para o contexto das políticas sociais, como reguladora, que atende aos interesses de um Estado neoliberal e capitalista. Portanto, o seu campo profuso, não situa-se meramente na educação, avança para o campo ideológico e político, deixando de ser neutra e ingênua. Assim, Afonso (2010), define o campo da avaliação educacional como:

Muito vasto e heterogêneo, pressupondo distintas funções e dimensões, explícitas ou implícitas, de natureza social, pedagógica, ética, técnica, científica, simbólica, cultural, política, de controle e de legitimação, e envolvendo também diferentes instituições (governamentais ou não), grupos e atores educativos, bem como distintos quadros de análise, paradigmas e metodologias. A problemática teórica e prática da avaliação educacional pode ser analisada partindo de olhares muito distintos (AFONSO, 2010, p. 1-4)

Para além de conceitos polissêmicos, o campo da avaliação educacional, ainda tem contradições que passam pela diversidade X vitalidade X (des)ordem. Com esses aspectos, estamos considerando um campo de tramas em movimento e contraditório, ao referirmos o entrelace de perspectivas avaliativas *diversas* que perpassam sobre as condições de formação humana, qualidade de vida, a *vitalidade* democrática dos sujeitos, um ser com sentidos vitais que lhe são únicos. Avaliamos das mais diversas formas, as coisas, os acontecimentos, as pessoas, tudo a nossa volta. E essa avaliação formal e informal, independente das formas e dos tipos de instrumentos, estão carregadas de valores inerentes ao ser humano, dependendo de sua

perspectiva de construção histórico-social do conhecimento e saberes, podem gerar a *(des)ordem*, no campo das relações sociais, culturais, econômicas e políticas. O caos é essencial para encontrarmos a ordem, a lógica do processo avaliativo, por assim, considerarmos a avaliação, como um processo e não como produto.

Para além de pensar as plurirreferencialidades, posta por Dias Sobrinho (2002), que por si, já “[...] dificultam a compreensão e tornam a avaliação um fenômeno social cheio de conflitos” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 10)”, ainda encontramos no campo da avaliação educacional, ações que transcorrem na diversidade de posicionamentos, por suas contradições teóricas e práticas, que constituem de um lado, a diversidade e vitalidade, de outro, práticas avaliativas que podem incidir em *(des)ordem* nas relações sociais, que se mal elaborada e executada, pode ocasionar dilemas e impasses de ordem pessoal, pública, econômica e política.

O que está em jogo, no campo da avaliação educacional, são as “questões da *qualidade* educacional e as consequências do *comparativismo* internacional baseado em *indicadores*” (AFONSO, 2010, p.1-4, grifo do autor). Nesse sentido, a avaliação se encarregou de verificar a qualidade do serviço prestado, medir os indicadores. O autor se refere aos indicadores, como representatividade quantitativa do produto interno bruto, das taxas de qualidade de vida ou de competitividade, como medidas do bem-estar e do progresso geral. Lembramos que o campo da avaliação, tem forte influência positivista, liberal, com interesses mercadológicos, produtivistas, nas relações eficientes de custo-benefício, preocupados em controlar e gerenciar a qualidade. O conceito de qualidade no campo da avaliação educacional engloba além das estruturas, os processos e os resultados.

Dimensionar os aspectos da qualidade educacional, tem sido um desafio, considerando sua importância para o exercício da democracia e a emancipação dos sujeitos para viver melhor em todos os setores da vida, por ser essencial à formação humana. Morosini (2009 p. 173), aludi para o contexto significativo que uma educação de qualidade proporciona.

A educação de qualidade é localmente importante e culturalmente adequada; está conformada pelo passado (por exemplo, conhecimentos autóctones e tradicionais), é significativa no presente e prepara as pessoas para o futuro; constrói conhecimentos, habilidades vitais, atitudes e valores; oferece instrumentos para tornar mais sustentáveis as sociedades atuais; e é possível mensurá-las.

Precisamos estar atentos para o conceito de qualidade educacional, uma vez, que pode apresentar vieses contraditórios. Quando Gentili (2007), discorre sobre o conceito de qualidade na perspectiva do produtivismo, esse conceito, assume um caráter mercantil e antidemocrático. Qualidade nesse viés, “é a excelência, produtividade, competitividade, eficácia, enfim a

racionalidade do mercado e da modernização do Estado, medida através de expressões de tempo, quantidade, custos” (CHAUI, 2001, p. 216). Dessa forma, segundo Gadotti (2009, p. 1), “é preciso construir uma ‘nova qualidade’ que atenda a todos e todas, [em virtude de que a] “qualidade da educação é o resultado das condições que oferecemos a ela”.

No decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, anunciamos nossa preocupação com a qualidade na educação, principalmente, com as práticas avaliativas, em como vislumbrar melhoras nos processos de ensino e aprendizagem, tanto na formação inicial de professores, quanto nas escolas de Educação Básica, para uma prática avaliativa que valorize a construção do conhecimento e formação humana, de forma a propiciar uma vida significativa, participativa, democrática e emancipatória desse constructo. Por ser um conceito intrínseco ao contexto histórico das relações sociais, culturais, econômicas e políticas do mundo globalizado, refletir sobre a qualidade na educação, perpassa pelos paradigmas da educação e, conseqüentemente, da avaliação, uma vez que, de acordo com Morosini (2009, p.184), “qualidade é um construto imbricado no contexto das sociedades e conseqüentemente nos paradigmas de interpretação da sociedade”.

Essa preocupação acirrada por qualidade educacional, construiu em torno da avaliação uma atmosfera de vilã, ao mensurar dados exclusivamente quantitativos para avaliar a qualidade do trabalho e da aprendizagem dos atores do processo educativo, pois, um primeiro pensamento que se tem ao mencionar a avaliação no âmbito das instituições de ensino (escolas, universidades, faculdades...) é considerar o seu uso exclusivamente “como guardião da qualidade da escola, enfatizando sua feição inescapavelmente política que não pode ser deixada à margem do processo” (BERTAGNA; SORDI, 2016, p. 132). As autoras alertam para a promoção de discussões em torno da temática numa perspectiva multidimensional, desde a formação inicial a contínua de professores, o que também tem sido nossa preocupação, em fomentar estudos sobre avaliação educacional com intuito de que os futuros professores não adentrem suas salas de aulas, inocentes do campo de tramas que se insere a avaliação, visto que “as tensões sociais que caracterizam o momento histórico que experienciamos exigem cuidado com as avaliações que praticamos e que sofremos cotidianamente” (idem, p. 133).

Contudo, o campo da avaliação educacional, atravessado por tensões, imbricado no contexto das sociedades, concluímos com Dias Sobrinho (2002, p. 54), que a “qualidade, então, tem um valor social. Os critérios dessa avaliação não são simplesmente técnicos, mas fundamentalmente sociais, éticos e políticos”. Sabemos que no decorrer desse processo, em busca de qualidade educacional, somente os critérios quantitativos não são suficientes para atender a demanda, sendo necessário agregar os recursos qualitativos para compreender a

relevância e a qualidade social, dar sentido e significado ao que os números, por si só, não revelam. Ristoff (2003), ao defender métodos qualitativos e a avaliação formativa, nos esclarece que:

Avaliação alguma merece este nome se suas inferências e juízos não estiverem sustentados por dados. Como estes dados serão selecionados, organizados, articulados, descritos, analisados, interpretados e valorados é essencialmente a tarefa dos avaliadores e, por isso mesmo, é preciso que tenhamos a certeza de que eles não sejam obra de ficção (RISTOFF, 2003, p.27).

A questão complexa está em como trabalhar com os dados reais que se insere o nosso objeto de estudo. São várias as definições sobre avaliação, é perceptível nos estudos de mais ou menos 30 anos, de Ristoff (2002), sobre a definição de avaliação, que são múltiplas histórias e origens que a constitui, e que estas acompanham os acontecimentos históricos, pois são múltiplas experiências que as produzem, e faz um alerta à preocupação com a formação, é necessário profissionalizar para a área da avaliação, defini-la como transdisciplinar, assim como já está muito bem definido seu campo teórico e de atuação nos Estados Unidos, especialistas nessa área, eles já avançam para outro aspecto da avaliação, a operacionalização, uma vez definida a teoria, resta aplicá-la na prática.

Porém, nossos estudos acadêmicos ainda buscam definições e origens, mas como andam a formação profissional e a prática avaliativa? Além de nos propormos a caminhar na contramão, precisamos alargar os passos nesse campo. Lüdke (2002), aponta como um aspecto crucial e antigo a questão da formação inicial e continuada do professor, confirmada pelos estudos de Villas Boas (2002, p.117) “realmente constitui um desafio o tratamento a ser dado à avaliação na formação do professor e dos demais profissionais da educação, tanto em relação ao conteúdo, quanto às práticas avaliativas a que é submetido o futuro profissional da educação”.

Para Hoffmann (1993), precisamos (re)significar a ação, a prática avaliativa educacional aliada a reflexão de concepções de avaliação/educação que estão relacionadas e não podem ser desvinculadas na ação educativa. Imbricadas, a avaliação é peça fundamental à educação. “Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação” (idem, p.15). Contribui para o sentido que damos ao ato de educar, Gadotti (1984, p.90), nos aponta que é “fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente”. Sem a reflexão crítica e questionamento sobre/na prática educativa/avaliativa, não há uma ação transformadora da prática avaliativa do professor.

Diante do que nos apresenta Ristoff (2002), nos propomos fazer parte do grupo de interesse, “os interlocutores naturais”, em discutir, clarificar e negociar, mas no campo da prática avaliativa, entendendo que é no real concreto, no chão das escolas/instituições que encontramos algumas respostas as nossas muitas indagações sobre avaliação educacional.

O campo histórico da avaliação desde os primórdios das civilizações até o período da educação formal, teve caráter de testes e seletivos de indivíduos para determinados trabalhos. Conforme a sociedade historicamente se constitui de forma complexa, o campo da avaliação também se configura sistematicamente a partir do século XVIII, porém, ainda temos características dos exames presentes em muitas práticas avaliativas nos contextos educacional e da sociedade para o trabalho.

Os aspectos do campo da avaliação educacional fundamentam-se em medição, exames, teste e seleções, como vimos em várias literaturas sobre suas origens, história e definição. Porém, mesmo que sejam processos avaliativos excludentes, seletivos, cabe a nós professores escolher em que caminho queremos andar, a escolha é nossa, já estamos em um campo de tramas, resta-nos escolher o caminho certo, as concepções de educação, sociedade e avaliação que pretendemos colocar em prática, nos dispor à negociação, por isso, ser importante conhecermos os paradigmas que sustentam as modalidades de avaliação para repensarmos as práticas avaliativas.

3.2 A lógica da avaliação educacional no contexto neoliberal

Não nos cabe aqui, trazer os muitos significados e papéis da avaliação nesse campo tão vasto (plurirreferencial, transdisciplinar, polissêmico e de tramas), mas ao percorrer por alguns caminhos desse cenário, procuramos trazer como questão inicial problematizadora para esta subseção, a qual se dará a nossa reflexão, a seguinte indagação: Qual a lógica da avaliação educacional no contexto neoliberal? Com o objetivo de identificar a lógica que sustenta muitas práticas avaliativas dos egressos do curso de LCNQ do IFMT *campus* Confresa.

Para nos situarmos no tempo/história e percorrermos o caminho da lógica no campo da avaliação educacional desde as décadas de 60 e 70, século XX, até os dias atuais, precisamos compreender que contexto estamos reportando, para tanto iremos buscar referências em Gentili (1996, 2007). A princípio, precisamos considerar o contexto político atual, (século XXI), que norteia todas as demais políticas no mundo, e utiliza principalmente a avaliação para controlar e regular o sistema educacional na perspectiva de um governo neoliberal, com viés mercadológico, competitivo e capitalista.

O neoliberalismo²² tem como precursores o austríaco Friedrich A. Hayek e o norte-americano Milton Friedman, na educação apresenta alguns pontos cruciais um tanto complexo em sua configuração: qualidade total (ENGUIA, 2007), modernização da escola, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, nova vocacionalização, incorporação das tecnologias e sistemas de comunicação, expansão da universidade e financiamentos empresariais, pesquisas práticas, utilitárias, produtividade. O neoliberalismo, segundo Bianchetti (1999, p. 21),

[...] é um movimento político-econômico heterogêneo consolidado nos países capitalistas desenvolvidos, em meados da década de 70, cuja proposta econômica significa o retorno aos princípios ortodoxos do liberalismo, ou seja, às propostas da economia clássica como única alternativa de superação da crise pela qual passam essas sociedades (BIANCHETTI, 1999, p. 21).

Para Gentili (1996), é necessário buscar sua compreensão como “um complexo processo de construção hegemônica”, uma vez que a educação nesse contexto é excluída do campo social e político, sendo única e exclusivamente responsável pelos problemas administrativos e técnicos da instituição de ensino recorrentes dos problemas econômicos, sociais, culturais e políticos.

Assim, a escola/instituição ideal e de qualidade na concepção neoliberal é aquela que consegue competir no mercado. O estudante é visto como cliente e o professor um técnico e interagem e integram a educação para atender as necessidades e exigências do mercado de trabalho, do sistema capitalista e as ideologias neoliberais.

Gentili (1996), explica a construção dessa hegemonia num sentido duplo, onde temos o neoliberalismo como uma alternativa de poder frente à crise capitalista nos anos 60 e 70, composta por estratégias políticas, econômicas e jurídicas e por outro lado, a reforma ideológica discursiva, apregoando a necessidade das reformas incentivadas pelos grupos liberais dominante. Segundo o autor (1996, p. 14), “os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que esta transformação seja aceita como a única saída possível (ainda que, às vezes, dolorosa) para a crise”.

Gatti (2013), aponta que a década de 60 foi o período efervescente do campo da avaliação educacional, com preocupação voltada apenas nos processos seletivos para o ingresso no ensino superior, e não no sistema escolar como um todo. Dessa forma houve uma vertente

²² Não é nosso objetivo aprofundar a corrente neoliberal, mas buscar seus princípios para pensar a avaliação no contexto atual.

de capacitar profissionais para a área da avaliação do rendimento escolar, vinculada à teoria da medida e aos conhecimentos sobre elaboração de testes objetivos, sua validade e fidedignidade.

Segundo Dias Sobrinho (2002, p. 25), predominava nessa mesma época uma disputa de paradigmas quantitativo (concepção global positivista) e qualitativo (concepção global fenomenológica) nas áreas das ciências exatas, humanas e sociais, respectivamente. Mas afinal, o que estes paradigmas determinam no campo da avaliação? Segundo o autor, “esse conflito, vincula-se a uma questão filosófica e política que diz respeito à finalidade da avaliação e é subsidiária de uma concepção de mundo”, ou seja, os paradigmas determinam as nossas escolhas metodológicas para fundamentar nossas práticas avaliativas. Dessa concepção provem a lógica que determina o campo da avaliação, para quantificar e determinar o valor, divulgar o resultado, se há ou não eficiência nos programas das políticas, uma vez que a ciências sociais identificavam os problemas sociais, caberia as políticas públicas resolvê-los, e a avaliação o papel de quantificar seus resultados.

Lima et al (2009), ao discutir sobre a utilização das abordagens quantitativa e qualitativa no processo de avaliação, consideram a superação dicotômica das abordagens enquanto técnica, afirmam que são complementares. Compreendemos assim, que no processo avaliativo precisamos ponderar os “pontos forte e fracos” que se configura ao produzir dados materiais, para os autores, o método da avaliação precisa possibilitar discussão e tomadas de decisão.

Avaliar é considerar o processo, refletir para tomadas decisivas de mudanças, e não apenas o produto final, os resultados mensuráveis, precisamos articular os dados durante todo o percurso avaliativo. Nas palavras dos autores, “é necessário pensar a dimensão técnica como parte constitutiva da pesquisa, e não como o fim. Entender que a técnica é um meio a insere em um todo maior que lhe dá sentido” (LIMA et al 2009, p.90).

Cabe compreender que a técnica é um procedimento para alcançarmos a compreensão do todo no campo da avaliação. Isso tem sido um desafio, superar a dicotomia entre as abordagens quantitativa e qualitativa, ou seja, voltar o olhar para o todo e não para as partes. Assim como os objetivos da pesquisa qualitativa são compreender todo o processo, as práticas avaliativas voltadas para a emancipação do sujeito também têm seu olhar direcionado não apenas para o que é mensurável quantitativamente, mas tem preocupação em desenvolver a compreensão a partir das “múltiplas realidades” em que se insere o sujeito avaliado. Na perspectiva da avaliação como instrumento de transformação e emancipação, os paradigmas quantitativos e qualitativos não definem o processo avaliativo. Vimos com isso que a dimensão política define a finalidade da prática avaliativa, uma vez que a avaliação está submersa a uma

logicidade política, social, técnica, ética, estética e dialética.

Já no final da década de 80, sobretudo, a partir da metade da década de 90 e no ano de 2000, Gatti (2013), nos revela o caminho que segue a lógica da avaliação, quando surge a preocupação com o desempenho dos estudantes da Educação Básica, no contexto em que se insere a globalização em seus diversos aspectos econômicos, sociais... com foco no campo de interesse e valorização internacional como parte fundamental de políticas educacionais.

Conforme Dias Sobrinho (2002), esse caminho que percorre a lógica da avaliação, baseia-se na ideologia da eficiência social, racionalidade instrumental, ou seja, a avaliação deveria se dedicar ao bom resultado escolar. Os objetivos educacionais eram estabelecidos em função do desenvolvimento industrial, e com o esforço de recuperação da economia norte-americana.

Amplia-se o campo da avaliação, continua com a prática de medida, mas, passa agora a controlar e selecionar, muda o foco no resultado ao relacionar os rendimentos dos estudantes/ensino/aprendizagem aos seus currículos e programas, com preocupação e objetivo em adequar os currículos às exigências sociais e econômicas, com a formulação de objetivos e a medida de seu cumprimento. Concomitante a essa lógica utilitarista e capitalista, aperfeiçoam os instrumentos de testes e medidas, surge a “bibliometria” com Robert Merton em 1940, método de quantificação e medida de impacto, aceito pela comunidade científica internacional na área das “ciências duras”, começam a quantificar a produção acadêmico-científica (DIAS SOBRINHO, 2002).

Insere-se no campo da avaliação, o Estado Avaliador, concebido pelo neoliberalismo, com objetivo de controlar e fiscalizar a eficiência e produtividade do sistema educacional. Com a crise econômica e a mudança de concepção de Estado de Bem-Estar para o neoliberalismo, engendrando uma nova concepção de Estado, regulador/avaliador, o governo se dá conta que os instrumentos e modelos avaliativos não atendem mais a demanda, em consequência, a avaliação passa a adquirir novas características, surge então, *accountability*: a prestação de contas por meio da avaliação em larga escala, é instalada no campo da avaliação no sistema educacional a lógica da comparação, competitividade, julgamento com base nos dados/resultados.

Em outras palavras, o Estado deixou de ser o provedor de benefícios e serviços que a sociedade utiliza para superar seus problemas e passou a exercer severo controle e forte fiscalização. Observa-se aí uma transferência de ênfase. No primeiro caso a avaliação tinha o propósito de analisar a eficácia dos programas com a finalidade de torná-los melhores e mais produtivos em termos sociais. No segundo prevalece a lógica do controle e da racionalidade orçamentária que efetivamente significa cortes

de financiamento e rebaixamento da fé pública (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 28).

Para Afonso (2010), *accountability* é a articulação complexa entre avaliação, prestação de contas e responsabilização, é, antes de tudo, uma problemática ampla de cultura política e de ação moral e ética, que tem a ver com a qualidade e profundidade das práticas democráticas. Com isso, muda-se o foco da responsabilização do Estado, para os atores educacionais, a lógica continua:

[...] de que a educação, e sobretudo os professores, é a principal responsável pelas dificuldades políticas e administrativas, pelos insucessos econômicos e a frágil competitividade internacional de um país. [...] A ideia de avaliação que daí se deriva é a da medida da eficiência. Por isso, a avaliação acaba sendo uma correlação entre custos e rendimentos, privilegiando os produtos ou resultados, que se quantificam e permitem comparações. Nessa lógica eficientista, qualidade corresponde a racionalização e otimização dos processos, que no fundo significam diminuição de gastos e obrigação de incremento da quantidade de produtos. [...] Na ótica economicista do Banco, a avaliação é antes de mais nada a medida da eficiência e produtividade educativa através de indicadores econômicos e financeiros. A meta é maximizar a eficiência do sistema com a finalidade de liberar o Estado, ou seja, torná-lo cada vez menos responsável pela manutenção da Educação Superior (DIAS SOBRINHO 2002, p. 30 e 35).

Sob grande influência do capital e, conseqüentemente, as participações dos atores desse sistema, o Banco Mundial, segundo Dias Sobrinho (2002), enquanto “agente ideológico, passa como financiador, a criar, as competências locais em avaliação segundo os seus critérios e necessidades”. Em conseqüência, as práticas avaliativas dos que utilizam de seu financiamento, caracterizam-se do controle e da racionalidade econômica sobre a lógica política. Nesse sentido temos segundo Gentili (1996), o Estado neoliberal em sua dupla face:

É mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, aos professores. Centralização e descentralização são as duas faces de uma mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais (p. 25).

Conforme Dias Sobrinho (2002), a lógica que atua no campo da avaliação educacional no contexto neoliberal, inverte os papéis de responsabilização pelo sistema educacional, e coloca as práticas avaliativas como atividades de controle e racionalização gerencial e econômica. A avaliação educacional, passa então, configurar a partir da ideologia empresarial, de controle e exigência sobre os resultados.

A autonomia, a democracia, a participação dos sujeitos, que realmente são

protagonistas das escolas, das universidades e instituições de ensino, são desrespeitadas, se desfazem. Ao seguir a ideologia do mercado, a educação acaba construindo um perfil profissional com competências e habilidades definidos pelo sistema capitalista, e conseqüentemente a avaliação reforça também a ideologia da privatização, sua função é essencial nas reformas propostas pelos neoliberais.

Diante esse cenário e as muitas indagações sobre o processo avaliativo educacional, Ristoff (2014), apresenta as dez perguntas mais referenciadas nas pesquisas e literaturas sobre avaliação educacional:

1. Como a avaliação é definida?
2. Quais são as funções da avaliação?
3. Quais são os objetos da avaliação?
4. Que tipo de informação sobre o objeto deve ser reunida?
5. Que critérios devem ser utilizados para julgar o mérito e o valor de um objeto avaliado?
6. A quem deve servir a avaliação?
7. Como é o processo de avaliação?
8. Que métodos de investigação devem ser utilizados na avaliação?
9. Quem deve fazer a avaliação?
10. Como avaliar a avaliação? (RISTOFF, 2014, p.39)

E, acrescentamos a esse rol de indagações, o que atualmente tem sido a preocupação de muitos estudiosos e formadores de professores, e que também nos interessa: como tem sido as práticas avaliativas dos egressos dos cursos de licenciatura? Estão os futuros professores aptos à desenvolverem o papel de avaliador da aprendizagem dos estudantes? Todas as questões anteriores e as que colocamos acima, são influenciadas e permeadas por uma lógica, mas qual ou quais lógica(s)? Imbuída da mesma concepção de Lima (2010), pensar as práticas avaliativas, antes de mais nada é procurar entender qual a lógica que as sustentam, é analisar:

O que escondem os processos avaliativos e como os contextos sociais, econômicos e culturais engendram, predominantemente 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. Assim, a avaliação não é um processo neutro desvinculado da realidade social. Pensar a avaliação implica pensar a lógica econômica do capital e as mudanças sociais que ela provoca e que afeta a vida das pessoas ao construírem suas percepções, sentimentos e atitudes que sustentam suas reações diante dos acontecimentos. Essas reações podem ser de conformação ou transformação, dependendo das construções históricas e ideológicas de cada pessoa (LIMA, 2010, p. 13-14).

Pensar a lógica que sustenta as práticas avaliativas, leva à discussão de educação, é caminhar para além da análise das diferentes concepções teórico-metodológicas que amparam os processos e modelos de avaliação educacional, é buscar subsídios para entender quais os

sentidos e efeitos empreende na prática avaliativa, em sua totalidade, em suas dimensões mais amplas, no contexto (em que se insere toda a organização do trabalho pedagógico escolar/institucional e de sala de aula), político, econômico, social, histórico-cultural e ético.

É notório que há uma trama no campo da avaliação educacional como apontamos anteriormente, vários estudiosos pontuam a partir de suas concepções. Bertagna e Sordi (2016), compartilham da mesma preocupação ao dar visibilidade às lógicas que percorrem os diferentes níveis de ensino na educação, atreladas à avaliação, admitem que a “avaliação educacional constitui um campo de disputa, considerando a centralidade que ocupa nas atuais reformas educativas visando assegurar concepções de qualidade, nem sempre transparentes” (idem, p.129).

Lima (2010), analisa o campo da avaliação educacional em relação aos seus efeitos, sob duas óticas conceituais, a regulação e a emancipação, segundo a autora são paradigmas construídos na modernidade. Para nós os paradigmas que ela faz análise, fazem parte da construção da lógica do campo da avaliação, assim como, os dois primeiros paradigmas elencados por Dias Sobrinho (2002), quantitativo e qualitativo, que conduzem o caminho da lógica da avaliação a transitar entre esses paradigmas.

O paradigma da regulação sustentado nos princípios da submissão, resignação e controle. A escolha do processo de avaliação sustentado nesse paradigma tem a finalidade de atendimento ao mercado e busca o controle de forma autoritária. Nessa concepção, o objetivo da educação é o atendimento exclusivo às necessidades do mercado. Nesse sentido, as Políticas para a educação são adequadas segundo a ordem econômica, aos interesses de governos. A qualidade da educação é medida pela produtividade, produzir mais em menos tempo e menos custo. Prioriza-se o viés da técnica (profissionalização) em detrimento da ética (humanização) (LIMA, 2010, p. 39).

Observamos com a definição do paradigma da regulação pela autora, que este vem predominando o campo da avaliação, mas ainda há os que lutam por uma avaliação participativa e emancipatória. Para tanto, alguns professores escolhem para fundamentar suas práticas avaliativas, o paradigma da emancipação, com base nos princípios da “solidariedade, a cooperação e a participação democrática” (LIMA, 2010, p. 40).

Os princípios/enfoques teóricos que sustentam as modalidades de avaliação, se constituem num processo histórico-cultural-político-econômico-social, são conceitos construídos na modernidade, a regulação e a emancipação. Segundo Santos (2000), são duas formas de conhecimento, um que *emancipa*, fundamentado no princípio da solidariedade e constituído por três lógicas de racionalidade (a estético-expressiva, a moral-prática e a cognitivo instrumental); e, outro que *regula*, fundamentado no princípio da hegemonia, constituída

também por três princípios: Estado, mercado e comunidade. No entanto, o que prevalece é o princípio do mercado em detrimento dos demais, porém o que mais sofre e é negligenciado é a comunidade. Para este autor, a sociedade foi construída no arcabouço da regulação e se faz necessário construir novas subjetividades capazes de instaurar a emancipação, ou seja, precisamos buscar caminhos para a transformação social. Para Lima (2010), nesse contexto, a avaliação pode ter fins regulatórios, no momento em que as práticas avaliativas são impositivas, apenas como controle das atividades com fins técnicos e/ou paradoxalmente, pode ser uma avaliação com fins emancipatórios, ser democrática e participativa.

A lógica da avaliação implícita que permeia os espaços da sociedade, da escola, da educação no contexto neoliberal é engendrada pela cultura da regulação. Freitas (2003, p.35) afirma que “contrariar essa lógica é, no âmbito de nossa sociedade atual um processo possível apenas com resistência. Isso não diminui sua importância como possibilidade, mas alerta para seus limites”. Portanto, cabe a nós refletir numa perspectiva sociológica os mecanismos, práticas e valores que envolvem a avaliação na organização do trabalho pedagógico escolar/institucional e da sala de aula, analisar a prática avaliativa para além de seu aspecto técnico, “mas, principalmente, como momento que desvela as relações que permeiam a escola e, conseqüentemente, a sociedade, podendo servir como um instrumento para a transformação social, para uma sociedade mais justa” (BERTAGNA; MELLO; POLATO, 2014, p. 252).

Pensar avaliação a partir do paradigma do conhecimento/emancipação, pressupõe uma práxis educativa sustentada nos princípios éticos da participação, da democratização, da responsabilidade social e da solidariedade, com ênfase na intersubjetividade, a valorização e aceitação do outro enquanto sujeito que é capaz de construir conhecimento e fazer parte do seu processo avaliativo, como a autoavaliação. Quando esses princípios éticos passam a nortear a organização do trabalho pedagógico escolar/institucional e de sala de aula, rompem com a fragmentação dos processos avaliativos, que precisam ser compreendidos e executados durante todo o momento do planejamento escolar/institucional e do professor nos processos de ensino e aprendizagem.

O processo avaliativo, os modelos/tipos de avaliação quando sustentados no paradigma conhecimento/emancipação, de enfoque subjetivista, qualitativa, preocupa-se com uma educação que prioriza os valores da formação humana integral, tanto os valores técnicos (profissionalização), como éticos (humanos: solidariedade, justiça social, cidadania, felicidade, respeito ao outro). Não se separa aqui técnica e ética. A educação deve promover com muita competência a técnica, a ampliação dos conhecimentos específicos enraizados na ética. (LIMA, 2010). A prática avaliativa fundamentada nos princípios da emancipação, valoriza a

participação dos estudantes durante o processo avaliativo, uma vez, que prioriza o diálogo, a construção de espaços formativos de discussões, metodologias e instrumentos qualitativos com interesse em analisar os dados durante todo o processo educativo de forma crítica diante a realidade visando sua transformação. A avaliação emancipatória segundo Saul (2000, p.61), caracteriza-se como:

[...] um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação (SAUL, 2000, p. 61).

A prática avaliativa com base nos princípios da avaliação emancipatória “[...] está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a classificação de alternativas para a revisão desse real” (SAUL, 2000, p. 61). Dessa forma, o processo avaliativo de caráter emancipatório, democrático e participativo, como parte integrante da organização do trabalho pedagógico escolar/institucional e da sala de aula possibilita aos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem visibilidade às suas ações para exercerem democraticamente a construção do conhecimento frente aos desafios da globalização, do capitalismo que a escola e toda sociedade enfrentam. “Esse processo pode permitir que o homem, por meio da consciência crítica, imprima uma direção as suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com os valores que eleger e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade” (idem, p. 61).

Segundo Lima (2010), há um silenciamento que legitima o paradigma do conhecimento/regulação, quando em nossas práticas avaliativas, somos dominados e nos conformamos à alienação e à resignação social imposta pelo poder hegemônico do mercado e do Estado, quando as nossas práticas avaliativas são sustentadas por esse paradigma de forma inevitável e imposta como controle para manter a ordem.

O paradigma da regulação, de enfoque objetivista, quantitativo, fundamenta-se numa concepção de educação técnica, operacional, na produção do conhecimento para satisfazer as necessidades dos indivíduos, ou seja, em termos éticos, produz o individualismo, a competitividade e o consumismo (AFONSO 2000). A prática avaliativa sustentada por esse paradigma, não se preocupa com o processo, apenas com o produto final, com a eficiência, a produtividade, com o controle da qualidade e o êxito individual. A avaliação nesse sentido, tem

a função de classificar, mensurar, verificar e fiscalizar para cumprir seu papel de mostrar a sociedade o que é “melhor” segundo os critérios de valor de mercado, e não educativo. Os modelos/tipos de avaliação que fundamentam-se no paradigma da regulação, tem interesse puramente técnico, quantitativo (notas), na racionalidade instrumental e no “rendimento”, a avaliação passa a ser um instrumento pontual, de caráter punitivo e de controle.

As concepções paradigmáticas de avaliação, emancipação/regulação, no conceito são diferentes, mas na prática elas podem se articular em meio a sua função nas relações pedagógicas. Isso vai depender do planejamento, da aplicação e de como os resultados/dados da avaliação serão realizados e analisados, e conseqüentemente, transformados em práticas pedagógicas que propiciem a construção de conhecimento, a aprendizagem dos estudantes de forma participativa, democrática, ao que consideramos juntamente com Dias Sobrinho, que a avaliação:

[...] deve construir os campos sociais de discussão e valoração a respeito dos processos, contextos, produtos, objetivos, procedimentos, estruturas, causalidades, metas de superação, condições de produção das atividades educativas, sentidos e impactos na formação dos cidadãos e na construção da sociedade democrática (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 194).

A avaliação por fazer parte da prática pedagógica no cotidiano escolar/institucional, desempenha mais que uma função técnica, revela os valores, os objetivos de quem a executa e também revela o caráter social e político do contexto em que se insere. Assim, é importante conhecer e refletir sobre o contexto atual da educação, de caráter político capitalista e neoliberal, o sistema educativo se mostra competitivo, gerador de desigualdades sociais, exclusão e seleção dos estudantes. Dessa forma, tanto a escola/instituição, quanto o professor, perdem sua autonomia e acabam traçando seus objetivos pelas normas impostas a fim de atingir as metas quantitativas estabelecidas pelos governos, cujas palavras de ordem são controle e eficácia.

Entre dois caminhos, seguir o paradigma regulatório e/ou o paradigma emancipatório, cabe portanto, durante o processo avaliativo, definir os objetivos da avaliação, se for para manter a ordem, o controle, a disciplina, o rendimento dos estudantes, a prática avaliativa desempenhará um papel muito mais político do que pedagógico, pois não será um recurso pedagógico direcionado à reorganização das ações visando à aprendizagem. Os instrumentos avaliativos nesse aspecto, baseiam-se em verificar o conteúdo aplicado, o ideal desejado, sob orientação da eficácia e eficiência, concernentes à produção e aos resultados. Nesse sentido, ao utilizar provas, exames, notas, testes criteriosais, como instrumentos avaliativos, o que predomina

são os aspectos quantitativos, prevalecendo uma prática avaliativa classificatória e somativa. O que precisamos é repensar e replanejar a maneira como usamos esses instrumentos e como fazemos uso de seus resultados, pois segundo Dias Sobrinho (2008, p. 202), esses instrumentos “[...] não são suficientes para a compreensão de uma realidade tão complexa como a educação e, se exclusivos, tampouco são instrumentos capazes de levar a grandes transformações pedagógicas”. Mas ela pode ser “[...] um bem comum a serviço da formação dos indivíduos para a vida social, do desenvolvimento institucional e dos projetos do Estado” (idem, p. 205), desde que ajude a “compreender e melhorar a realização dos processos educativos, cognitivos, psicossociais, estruturais e organizacionais” (idem, p. 205).

A lógica da avaliação no contexto neoliberal, a partir do paradigma regulatório, é autoritária e um forte instrumento disciplinador e regulador ao exigir o controle e enquadramento dos indivíduos e escolas/instituições aos padrões do sistema do Estado na sua totalidade, portanto, com base nessa definição, Dias Sobrinho salienta que

[...] a regulação, em muitos aspectos, estará em conformidade com a norma, porém, não há de se constringer a um mero cumprimento acrítico e burocrático das determinações exteriores. A regulação deve guardar rica relação com a autorregulação, isto é, com as oportunidades e possibilidades que se produzem no exercício criativo da autonomia (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 204-205).

Por outro caminho, contraditório ao anterior, se a prática avaliativa, tiver como objetivo a socialização, a participação e a democratização, estará assumindo um papel pedagógico voltado para a transformação da realidade social através de encaminhamentos democráticos e emancipatórios. Segundo Ristoff (2014), a participação define-se em empoderamento, transparência, sustentação e tomadas de decisões. Compreendemos parafraseando o autor, que a avaliação precisa promover e permitir não apenas às IES, mas também todas às instituições/escolas de ensino, que assumam a responsabilidade sobre o processo de avaliação e se sintam não apenas participantes, no coletivo, com todos os seus sujeitos pertencentes a essa comunidade educativa, mas respeitadas(dos) nas suas identidades.

Segundo Vasconcellos (2004, p. 3), o que torna a avaliação uma problemática nas escolas, em muitas práticas pedagógicas, “é a sua lógica classificatória e excludente, que tem sua raiz fora da escola, na lógica seletiva social, [...] é uma questão política. Por isso é que a nota tem tanto destaque no cotidiano escolar, e por isso também que é tão difícil mudar a avaliação”, e acrescentamos, muito mais difícil é mudar as práticas avaliativas dos professores dentro dessa lógica. Nesse sentido, por ser a avaliação, conforme Dias Sobrinho (1997), enquanto tomada de decisão, um ato político e também um ato pedagógico quanto à

competência metodológica no processo avaliativo, o que implica escolher uma metodologia democrática e participativa, com fins emancipatórios, na qual avaliador e avaliado tenham voz e vez ou paradoxalmente aceitar uma avaliação impositiva como controle das atividades apenas com fins técnicos e burocráticos, uma avaliação com princípios regulatórios.

A lógica da avaliação no contexto neoliberal muda a função da avaliação educacional que deveria ser libertadora, inclusiva, emancipatória, dialógica, colaborativa e participativa, que possibilite o pleno desenvolvimento formativo e de aprendizagem com vista na transformação do ser humano e qualidade de vida para todos. No entanto, se transforma em instrumento de medida de capacidade das instituições de ensino e o sistema educacional têm de responder às demandas estabelecidas pelo mercado e às políticas dos governos neoliberais, as práticas avaliativas em todos os níveis da avaliação educacional são classificatórias e excludentes, o que ampliam a competitividade, a desigualdade e a discriminação social, racial, cultural.

Como proposta para caminharmos em direção à uma prática avaliativa participativa na avaliação da aprendizagem, para além da avaliação institucional, como sugere Lima (2010), em seus estudos ao propor como alternativa para mudança no campo da avaliação educacional, a avaliação institucional participativa, como dever emergencial da universidade.

Essa lógica mercantilista leva a resignação e a falsa ilusão de que nada mais pode ser feito e nem mudado. Há uma resignação e uma submissão à lógica capitalista que move a globalização, a ordem está dada, boa ou ruim, não há como mudar, os desvios vão sendo controlados. Nessa perspectiva epistemológica, a participação, o envolvimento, a discussão, os movimentos da sociedade e o seu poder de controle sobre o Estado, sobre as políticas públicas, têm diminuído cada vez mais. Retomar este espaço de discussão entre a universidade e a sociedade e incentivar a participação é tarefa urgente da universidade. É nesse sentido que discutimos a avaliação institucional participativa como uma via que possibilita a construção de espaços sociais participativos, produz a reflexão e possibilidade de engendrar mudanças de concepções nos sujeitos. (p.49)

Contrariando a lógica do mercado e do sistema capitalista, a autora traz como princípio de mudanças, para o campo da avaliação institucional, a construção de espaços sociais participativos. Caminhando nesse mesmo viés, propomos a necessidade de para além de construção, o fortalecimento e valorização de espaços sociais, educativos, de formação docente, articulados entre sociedade, universidade, escolas, instituições de ensino e gestores administrativos, que participem, colaborem, discutem, de tal forma que ao propor, nesses espaços a reflexão teórica vinculada a prática, numa configuração democrática e participativa, conduzam a ações emancipatórias de todos os sujeitos envolvidos.

Seguindo esse raciocínio de construção do conhecimento, sobre a lógica que alicerça o campo da avaliação educacional, como um campo complexo de tramas, partimos para o

estudo de um de seus níveis, a avaliação da aprendizagem, no sentido de refletirmos sobre seus aspectos e importância para a prática avaliativa no contexto da organização do trabalho pedagógico escolar/institucional e de sala de aula.

3.3 Avaliação educacional nos processos de ensino e aprendizagem: o foco da pesquisa

Atualmente a avaliação educacional tem sido preocupação não apenas das escolas e dos professores, mas também da sociedade, do Estado, como um processo sistemático de coleta de dados para verificar a qualidade da educação ofertada tanto à Educação Básica, quanto à Educação Superior. Assim, a avaliação educacional, compreende diferentes níveis que são interdependentes e complementares, sendo: à *avaliação de aprendizagens* dos estudantes, que se faz em sala de aula; à *avaliação de escolas/instituição*, desenvolvida no âmbito interno, envolvendo todos os segmentos da escola, a partir de dados gerados pela sua própria realidade, incluindo tanto os dados da avaliação do ensino e da aprendizagem, como os dados da avaliação de sistema e de larga escala; à *avaliação de currículos e programas*, à *avaliação de projetos*, à *avaliação de larga escala* e de *sistemas educativos*, realizadas pelos órgãos públicos federais, estaduais e municipais; à *avaliação de profissionais* (gestores, professores e educadores), ou, ainda, à *avaliação de políticas públicas* (AFONSO, 2010), com seus atores protagonistas nesse campo que definimos como complexo de tramas, disputa e poder.

Fernandes e Freitas (2007), apresentam a avaliação educacional como atividade do processo pedagógico articulada ao PPP da escola, sendo responsabilidade coletiva e particular dos sujeitos protagonistas da escola e do poder público. E para tal, requer em sua prática, legitimidade técnica e política, o que exige, portanto, uma construção coletiva com princípios na autonomia e cidadania dos sujeitos envolvidos nesse processo. Os autores definem os níveis da avaliação educacional interligados, não podem ser estudados de forma isolada, mas respeitando os protagonismos de cada sujeito envolvido nessa ação coletiva constituída por várias esferas e objetivos.

Há a *avaliação da aprendizagem dos estudantes*, em que o professor tem um protagonismo central, mas há também a necessária *avaliação da instituição* como um todo, na qual o protagonismo é do coletivo dos profissionais que trabalham e conduzem um processo complexo de formação na escola, guiados por um projeto político-pedagógico coletivo. E, finalmente, há ainda a *avaliação do sistema escolar*, ou do conjunto das escolas de uma rede escolar, na qual a responsabilidade principal é do poder público (FERNANDES; FREITAS, 2007, p.18)

Todos (governos, políticos, estudiosos, pesquisadores, escolas, gestores, professores,

pais e estudantes) de alguma forma tem um interesse em comum nos processos de ensino e aprendizagem, os resultados da avaliação. E os níveis da avaliação educacional, tem foco central no estudante, em avaliar a aprendizagem, sendo este o nível foco desta pesquisa, expomos a discussão da avaliação da aprendizagem.

Segundo Afonso (2014), a avaliação educacional por ser um campo complexo, polissêmico e heterogêneo, constitui-se em várias modalidades e chama a atenção para a necessidade de constituir como objeto de estudo as conexões e interações entre as diferentes formas de avaliação, colocando em causa as chamadas políticas de responsabilização, sublinhando, em consequência disso, ser urgente pensar em formas alternativas de accountability.

Não nos cabe neste estudo dimensionar cada nível da avaliação educacional, sabemos da importância de compreendê-los em suas interações e conexões de forma integrada para o melhor desenvolvimento e qualidade da educação. Para Sordi e Lüdke (2009), a articulação entre os níveis de avaliação produz resultados significativos, reflete nos processos de qualificação das formas de participação dos professores nos projetos da escola/instituição, o que repercute no desenvolvimento dos processos de ensino (práticas pedagógicas) e aprendizagem dos estudantes.

Como o foco da pesquisa está em compreender as contribuições do curso de LCNQ para a prática avaliativa dos egressos, a construção teórica se atém no nível da avaliação da aprendizagem, realizada em sala de aula, cujos objetivos visam a formação, a apropriação do saber, do conhecimento e de sua expressão na cultura da sociedade em que o estudante está inserido. Nela a relação professor/estudante é fundamental para que os objetivos dos processos de ensino e aprendizagem sejam alcançados, sendo que a ação do professor pode influenciar formal e informalmente o aprendizado do estudante. A avaliação, como elemento integrante do processo de ensino e aprendizagem, e, portanto, parte constitutiva da organização do trabalho pedagógico, auxilia na construção do saber do estudante e o prepara para o avanço na apropriação do conhecimento sistematizado pela humanidade. Se o processo não ocorre adequadamente o estudante poderá ser excluído do mundo do saber e, conseqüentemente, do mundo social em que vive (BERTAGNA; BETINI, 2010, p. 11-12).

A avaliação da aprendizagem por ser um ato de investigar a qualidade daquilo que constitui seu objeto de estudo, serve para subsidiar as decisões sobre atos pedagógicos e administrativos na perspectiva da eficiência dos resultados desejados (LUCKESI, 2011). Dessa forma, a avaliação está a serviço de ações pedagógicas planejadas, como um dos componentes da organização do trabalho pedagógico ela complementa os demais atos pedagógicos. Segundo

Luckesi,

[...] o ato pedagógico tem três componentes: planejamento, execução e avaliação. A ausência de um desses três componentes frustra o ato pedagógico. O planejamento é o ponto de partida e tem a ver com o projeto pedagógico, que, para produzir efeitos, necessita ser executado. Sem a execução, por exemplo, nenhuma teoria vai à prática e, portanto, não produz resultados efetivos (LUCKESI, 20011, p. 56).

A prática avaliativa em consideração ao que o autor situa a avaliação, desempenhará a função de subsidiar a busca por melhores resultados possíveis conforme os aprofundamentos teórico-metodológicos dentro do que foi planejado, “à medida que consiste em um modo de investigar para intervir” (idem, p. 58). A avaliação está presente no nosso dia-a-dia, faz parte do nosso contexto de vida pessoal, profissional, social, cultural, econômico, político, enfim, como integrantes de uma sociedade, estamos sujeitos a todo o momento a algum tipo de avaliação, e no âmbito da avaliação da aprendizagem, o que precisamos questionar é se: o que estamos realizando está nos conduzindo a nossos objetivos?

Para não perder sua dimensão pedagógica (formativa) ao subsidiar os processos de ensino e aprendizagem, a avaliação da aprendizagem, por sua vez, não pode ser praticada isoladamente (seletiva), mas no conjunto dos componentes pedagógicos coerente com o projeto pedagógico, seja este escolar/institucional, de curso, e/ou de aula. Cabe lembrar que o ato de planejar o ensino é fundamental para a prática tanto do ensino quanto da avaliação, uma vez que o planejamento envolve decisões políticas, científicas, técnicas e éticas, esses elementos servem de parâmetros de qualidades dos resultados.

Em estudos de Dias Sobrinho (2002, 2003), identificamos que a avaliação da aprendizagem se constitui como um dos níveis da avaliação mais antigo, surgindo com a escola moderna, no contexto da organização social, de ordem, seleção, classificação tanto das escolas quanto da sociedade moderna. Segundo Lima (2010):

Na modernidade, o conhecimento é construído como algo pronto e acabado e a nova ordem define, como conhecimento confiável, aquele que pode ser medido e comprovado. É a era da matematização das ciências. O homem moderno preocupa-se com o futuro e, por isso, programa, planeja e projeta-o. Surge, então, a necessidade da educação sistematizada - a escola, cujo objetivo era inculcar a ordem estabelecida e disciplinar os sujeitos para o trabalho, a fim de contribuir com o desenvolvimento econômico. A pedagogia moderna surge para organizar a nova ordem capitalista e industrial na educação das crianças e dos jovens, cujo objetivo era controlar os sujeitos para o trabalho (p. 16)

A avaliação então, acompanha a organização estrutural e sistemática da sociedade, agregando aspectos da configuração histórica, cultural, social, econômica e política. Nesse

sentido, Freitas et al (2014), conferem a avaliação da aprendizagem, três conceitos que permeiam a relação professor/estudante em sala de aula.

O primeiro conceito, refere-se as categorias do processo pedagógico. Os autores alertam que o processo avaliativo da aprendizagem do estudante não pode ser de forma linear, formal, que ocorre apenas no final dos processos de ensino e aprendizagem; como superação a essa visão linear, discorrem sobre dois grandes eixos interligados de natureza dinâmica e contraditória: objetivos/avaliação e conteúdos/métodos, os pares dialéticos da avaliação educacional. Para Freitas (1995), não podemos estudar esses pares dialéticos de forma isolada, pois estes dialogam entre si e revelam as relações presentes no mundo do trabalho e que esses pares “têm seu raio de ação tanto no nível das disciplinas escolares (didática e metodologia específica) como no nível da organização do trabalho pedagógico da escola” (idem, p. 255).

O trabalho pedagógico segundo Freitas (1995, p. 93-95), supõe uma teoria da educação em interação com a prática das metodologias específicas, não se limitando ao que conhecemos como didática geral. A organização do trabalho pedagógico (OTP) é assim, a ampliação do conceito de didática no interior da teoria pedagógica, cuja a finalidade “deve ser a produção de conhecimento (não necessariamente original), por meio do trabalho com valor social (não do trabalho do faz de conta, artificial)” (idem, p. 100). Como prática social, o trabalho pedagógico em sua forma e conteúdo, expressa dentro de suas possibilidades objetivas as determinações políticas e ideológicas hegemônicas da sociedade, algumas dessas determinações colocadas pela atual política educacional e as formas de produção capitalista direcionadas pelo mercado, a globalização. De acordo com Freitas (1995), a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento na escola e na universidade tende a reproduzir a organização social e a apropriação do conhecimento desenvolvidas na produção da vida material.

Segundo o autor anteriormente referenciado, o par dialético objetivos/avaliação, na prática pedagógica da escola capitalista, emerge como uma categoria diferenciada entre as demais categorias que estão na própria constituição da organização do trabalho pedagógico, modulando as demais, sobredeterminando, as outras categorias como os objetivos e, fundamentalmente, o próprio método e o conteúdo. Os objetivos, que tanto podem ser “explícitos” ou “ocultos”, interiorizados pela escola a partir dos interesses sociais que a cercam, concretizam-se a partir da avaliação, onde estão concentradas as relações de poder que modulam o outro par dialético conteúdo/método. Percebemos com isso, que a partir do estudo do par objetivos/avaliação, conhecemos os reais objetivos da escola/instituição, uma vez que, estão dados pela natureza da organização do trabalho pedagógico, que reflete o projeto histórico hegemônico.

O segundo conceito centra-se na organização do trabalho pedagógico, que se encontra em dois níveis: sala de aula e escola, duplicidade que permite aos autores argumentarem acerca da avaliação da aprendizagem e da avaliação institucional, cujos focos são, respectivamente, a relação professor/estudante e o projeto político pedagógico da escola.

Já o terceiro conceito, referem-se sobre a dualidade do processo educativo no fornecimento de instrução e formação. Os autores trazem à reflexão, o papel da escola na sociedade, uma vez que a escola é formativa, não é somente uma questão técnica, mas envolve também juízos de valor por parte do professor.

Deve-se levar em conta que a avaliação não incorpora apenas objetivos escolares, das matérias ensinadas, mas também objetivos ligados à função social da escola no mundo atual, os quais são incorporados na organização do trabalho pedagógico global da escola. Ao enfatizarmos a sala de aula, não devemos esquecer que ela está inserida em ambiente maior, a escola (FREITAS et al, 2014, p. 17)

Continuamos no caminho da construção conceitual da avaliação da aprendizagem, nesse sentido, apresentamos a seguir o que nos diz Esteban (2010a), a respeito, que assim a define como:

Processo intencional e sistemático de coleta, análise e interpretação de informações sobre conhecimentos, capacidades, atitudes e processos cognitivos dos sujeitos, em que se estima o valor ou mérito desses processos e/ou resultados, com a finalidade de produzir conhecimento para orientar a tomada de decisões relativas ao processo educacional ou a políticas educacionais. Diretamente relacionada à dinâmica pedagógica, entrelaça-se a questões de poder, mantendo fortes vínculos com demandas sociais e com políticas públicas. Termo polissêmico, seu estudo, formulação e prática estão em permanente tensão, traz marcas dos diálogos que estabelece com diferentes contextos, ideologias, culturas e perspectivas teóricas (s/p.)

Por ser um processo educacional e um dos componentes do trabalho pedagógico, a avaliação, não pode ter um fim em si mesma, não é uma prática isolada e fragmentada, é um trabalho pedagógico do professor que sofre influências do contexto social, político, histórico, econômico e cultural, e, segundo Villas Boas (1993, p. 109), “o trabalho pedagógico, por sua vez, é um trabalho como qualquer outro, determinado pela sociedade, mas, podendo, também, contribuir para a sua transformação”. Assim, cabe discutir as práticas avaliativas, para além dos aspectos técnicos e metodológicos (à avaliação por objetivos, à sistemática de elaboração de provas, às funções diagnóstica, somativa e formativa) da organização do trabalho pedagógico do professor, também determinadas pelas implicações da organização capitalista do processo de trabalho para a avaliação escolar. Revelar a face oculta da avaliação, requer um estudo teórico e empírico sobre as funções sociais da avaliação educacional, das práticas avaliativas

em sua totalidade de forma contextualizada com a organização do trabalho pedagógico escolar e de sala de aula. E como um dos elementos que compõe a organização do trabalho pedagógico, a avaliação, está diretamente relacionada à produção do conhecimento, às práticas e às relações que são construídas nos contextos educativos e construída também, a partir das concepções que os professores têm de educação e de sociedade.

Ao discutirmos o campo da avaliação educacional, procuramos explorar criticamente seus limites e possibilidades para (re)pensar, (re)construir e (re)conduzir práticas avaliativas que superem a concepção de avaliação classificatória, seletiva e excludente, para práticas avaliativas emancipatórias e participativas nos processos de ensino e aprendizagem auxiliando, todos os profissionais da educação, pais e estudantes à organização do trabalho pedagógico escolar. No entanto, essas mudanças são complexas e exige não apenas reflexão, mas, ação coletiva dos sujeitos envolvidos nesse processo educativo em busca de transformação, nas palavras de Biani e Betitini (2010), a avaliação sendo:

Categoria ligada a todos os elementos constitutivos da organização escolar, às práticas didáticas e ao trabalho pedagógico não seria possível mudar a concepção de avaliação oficial sem repensar toda a cultura escolar e transformar a cultura classificatória, seletiva e excludente para a cultura que vise à formação de todas e de cada criança e a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade, sem excluí-las do direito do acesso e da permanência na escola com qualidade social (BIANI; BETINE, 2010, p. 72).

No contexto social capitalista em que a escola/instituição está inserida, a avaliação, como categoria estruturante do trabalho pedagógico, acaba por consolidar o papel social da escola na sociedade capitalista, não de maneira mecânica, mas por mediações presentes nos atos avaliativos disciplinares, de conteúdos, de atitudes e de valores. Dessa forma, é importante que a avaliação da aprendizagem faça parte da organização do trabalho pedagógico da escola/instituição e da sala de aula, do planejamento do professor considerando os seus pares dialéticos (objetivos/conteúdos; metodologia/avaliação) e suas interdependências, para efetivar mudanças nas práticas avaliativas, que são sustentadas por duas concepções: regulatória e emancipatória.

O conceito de avaliação, para Freitas (1997), se constrói na observação da prática em sala de aula, é o real, o que se concretiza nas práticas avaliativas dos professores, que se constituiu a partir de três dimensões: “verificação de conhecimento; disciplina da sala de aula; controle de valores e atitudes; (p.18)”, o que o autor denominou o tripé que define a avaliação.

A avaliação nos princípios da regulação, os controles da sala de aula: controle de *conhecimento*, controle de *conduta* e controle de *valores*, estes dois últimos controles,

mascarados pelo sistema que supervaloriza por meio de *nota*, o primeiro controle. Freitas (1997), esclarece com exemplos da prática pedagógica observada em sala de aula, a terceira dimensão, do controle de valores:

A professora diz: "Carla você quer ficar sem saber? Jéssi, você quer ficar sem saber a ler e escrever, você vai trabalhar o que? Faxineira e olha lá! Se alguém quer faxineira que não sabe lê e escrever. Então você está na escola aprendendo a ler e escrever para arrumar um bom emprego? Para você ajudar o papai, para você ajudar a mamãe, aí você vai poder comprar um carro, uma casa, vai ficar inteligente, não é isso?" "É isso que vocês têm que pôr na cabeça, a Fábria respondeu direitinho, agora a Jaque não. Ela só quer passar de ano pra ganhar uma bicicleta, a Carla não sabe nem para que ela está na escola" (Risos na classe). "Né, Carla? Você não sabe nem porque você está na escola. Porque é que a mamãe quer que você estude?" (FREITAS, 1997, p.19).

São atitudes tomadas pela professora, dentro da lógica do sistema capitalista, "de sua concepção de classe social" (FREITAS, 1997, p. 19), nesse momento não aconteceu avaliação de conhecimento, muito menos de controle de sala de aula, pois a professora estava em um diálogo com os estudantes avaliando atitudes e trabalhando valores. Nesse sentido, por uma visão tridimensional segundo Freitas (1997), a avaliação se dá em dois processos: formal (a avaliação que pode ser vista, medida/nota por meio de instrumentos formais e oficialmente reconhecidos pela escola como: as provas orais ou escritas, os trabalhos escritos) e o informal, que acontece paralelamente ao anterior (processo esse que se dá no dia-a-dia por meio das conversas e as relações estabelecidas entre professor e estudantes em sala de aula).

Mas em que esse processo informal interfere na avaliação "oficial" do estudante? Nada mais, nada menos que sua exclusão, Freitas (1997, p.19), denominou de "habitat propício para a reprovação ou aprovação", observou por meio de seus estudos que os juízos informais formados pelo professor dos estudantes, predominam no momento em que este avalia formalmente o estudante, ou seja, abre brechas para uma possível reprovação ou aprovação que são construídas durante os processos de ensino e aprendizagem estabelecidas nas relações entre professor e estudantes.

Percebemos o quanto o processo avaliativo interfere no papel da escola, criando mecanismos de controle, estereótipos dos estudantes, condições de aprendizagens fragilizadas afetadas pelas influências da avaliação informal sobre a formal, de tal maneira que a escola passa a ocultar as desigualdades sociais existentes, ao responsabilizar o fracasso escolar apenas ao estudante que não se esforçou, não estudou o suficiente para ser aprovado pelo sistema.

Em que condições se dá a prática avaliativa? As relações entre a avaliação informal e formal condicionam as práticas avaliativas dos professores, que por sua vez devem manter uma postura profissional inerente capaz de neutralizar os juízos e pré-conceitos que forma, "ter

maturidade emocional suficiente” (FREITAS,1997, p. 19) para não influenciar no convívio com os estudantes.

A lógica que acompanha a avaliação formal e informal que descobrimos em Freitas (1997, p.19), é condicionar o fracasso e os problemas escolar, unicamente no estudante, colocando o sistema a salvo, o que faz a escola cumprir o papel de “mecanismo de ocultação de desigualdades sociais”:

E isso é assim porque a escola tem que passar a ideia de que não é ela que reprova são os alunos que não estudam. Porque se ela passa a ideia de que é o sistema social que cria condições de reprovação aí nós desencadeamos um problema maior. Então procura converter os problemas em problemas individuais é: a ideologia do esforço pessoal que é a ideologia da nossa sociedade. Você vence na vida pelo esforço. Quem não venceu na vida, não é porque o sistema é injusto é, porque não se esforçou. E com isso, as desigualdades sociais, são eliminadas e, o que existes são pessoas que se esforçam ou não se esforçam (p. 19)

Dentro dessa lógica em que se dá as práticas avaliativas, percebemos, que o campo da avaliação depende de escolhas, e que estas produzem mudanças, para além dos muros da sala de aula e da escola, extrapolam para questões de Estado e políticas. A avaliação nessa lógica deixa de ser neutra e ingênua ao fazer uso exclusivo de instrumentos e metodologias de medida e seleção para atender ao sistema capitalista. Destarte, a avaliação:

Ela transforma, isto é, produz efeitos, tanto para a vida individual como para a sociedade e para o Estado. Legítima valores e ideologias, justifica admissões e demissões, ascensões e reprovações, premiações e sanções, reforços e coerções na esfera comportamental, liberações e cortes de financiamentos etc. Justificada por um discurso conveniente, a avaliação como tecnologia de poder faz suas escolhas. Na escola, determina quem “passa de ano” e quem é retido, quais são os melhores e os piores, os inteligentes e os incapazes, os esforçados e os preguiçosos, os educados e os indisciplinados. Na vida social, quem merece ter as melhores posições e mais poderes, em razão de seus méritos, e quem será excluído, por mediocridade e/ou desinteresse (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 20)

Sua constituição nos diversos contextos histórico, econômico, social, cultural, educacional, jurídico, entre muitos outros cenários, faz da avaliação, segundo o autor, um campo plurirreferencial e não uma disciplina, que se manifesta de forma complexa por meio das ações, atitudes e valores do ser humano, são múltiplas dimensões inter-relacionadas que se movimentam para estabelecer conhecimento, transformações, mudanças na realidade de um indivíduo, grupo e/ou de toda uma sociedade. Os fios que tecem essas relações de sentidos, segundo Dias Sobrinho (2002, p. 16), definem o campo da avaliação de forma dinâmica e histórica, “à medida que a sociedade se torna mais complexa e crescem as comunidades intelectuais, ou seja, juntamente com as transformações nos âmbitos sociais, políticos e

econômicos e com os avanços dos conhecimentos e técnicas, o campo da avaliação também se altera e ganha novas proporções”.

A essência da avaliação, conforme Dias Sobrinho (2002), constitui-se na seleção social, pois avaliar, está relacionada as nossas escolhas, passa a fluir de forma natural em nosso meio, nas relações com as pessoas, nas relações de trabalho. Dessa maneira, as nossas práticas avaliativas para alcançarem a aprendizagem significativa dos estudantes, e também para revelar êxito em nosso trabalho pedagógico, dependem segundo o autor da escolha e a defesa de um modelo de avaliação articulado a uma concepção de educação, sociedade e de instituição educativa. Para Freitas et al (2014, p. 51) a opção por um determinado modelo de avaliação insere-se no quadro de uma opção epistemológica e ética que corresponde a uma determinada visão de mundo. Obviamente, essa opção não é neutra, nem neutros serão os modelos de avaliação. A escolha de um ou de outro modelo se liga inextricavelmente aos efeitos que se quer produzidos.

Os autores Freitas et al (2014), mostram passagens para o campo da avaliação educacional na contramão das perspectivas políticas neoliberais, nos lançam o desafio de construir um campo avaliativo participativo e emancipatório, ao propor uma visão diferente aos níveis da avaliação educacional, que devem ser praticadas, estudadas e analisadas de forma articulada.

Mesmo andando na contramão do sistema capitalista, os autores alegam que não devemos negar “os políticos caso venham em nossa ajuda”, mas, “caso contrário, seguiremos nosso caminho exigindo do poder público” (ibid., p. 70), e trilhando caminho para construção de uma educação inclusiva e não excludente, que integre e não selecione, para atender a todos com qualidade. Com respaldo de Mézáros (2008), para além do capital, com objetivo em promover um novo campo educacional com práticas avaliativas reflexivas, dialógicas, e constituídas por nossas escolhas não apenas individuais, mas coletivamente.

As literaturas que tratam do assunto se limitam aos aspectos técnicos, há muito mais por trás desse campo de tramas, não basta mudar as formas de avaliar, as práticas de avaliação que o professor faz em sala de aula são repletas de trocas entre momentos formais (provas) e informais (considerações verbais) (FREITAS et al, 2014, p.70).

É necessário fazermos uma reflexão teórica em torno das concepções e orientações teórico-metodológicas que têm influenciado historicamente as propostas de avaliação da aprendizagem e do rendimento escolar. Nesse mesmo viés, proporcionar nos cursos de licenciatura, uma discussão acerca da não neutralidade do processo de avaliação no ensino e na aprendizagem, o avaliador e o avaliado. Com o objetivo, de ao transitar pelos “vários mapas”,

as concepções que permeiam a avaliação no contexto escolar, nos posicionarmos em relação as perspectivas teóricas que subsidiem práticas avaliativas participativa e emancipatória.

Vimos que a lógica no campo da avaliação educacional segue um caminho complexo, e movimenta-se num percurso histórico de longa data, são mais de 500 anos de tradição de exames, testes, seletivos, de concepção de educação positivista e características de políticas neoliberais que dominam e regulam o sistema educacional numa configuração mercadológica.

Compreendemos que as concepções e lógicas que sustentam as práticas avaliativas dos professores nos processos de ensino e aprendizagem no contexto educacional atual se constituem no contexto das mudanças econômicas, políticas e educacionais, fundamentadas nas concepções de educação e sociedade que orientam as práticas dos professores desde os primórdios da instituição escolar como espaço de educação formal. Isso nos leva à uma perspectiva de que o campo da avaliação educacional, se constitui na óptica dos ideais liberalistas e do paradigma positivista que conduz os aspectos da avaliação classificatória e excludente e muitas vezes de punição, exercendo poder, por isso definimos como um campo de tramas.

As etapas para uma mudança, conforme Hoffmann (2001), baseia-se na resistência e sua ruptura, na tomada de consciência, pois “ninguém muda porque o outro assim o deseja ou impõe”. Alcançar a mudança, a transformação, não quer dizer a renúncia das experiências e os valores cultivados por uma escola/instituição, o novo, causa estranheza e dá mais trabalho, requer um esforço pessoal e coletivo. “Professor nenhum é dono de sua prática se não tem em mãos a reflexão sobre a mesma. Não existe ato de reflexão, que não nos leve a constatações, dúvidas e descobertas e, portanto, que não nos leve a transformar algo em nós, nos outros e no mundo (FREIRE, 1996, p.49)”. Pensar diferente implica abrir espaços para o diálogo entre todos os elementos da ação educativa e para a reflexão sobre/nas práticas avaliativas. Concordamos com Hoffmann (2001), que avaliar está além de medir conhecimentos, de classificar, de punir; é mediar o conhecimento, respeitar o tempo de cada um, analisar o erro como um degrau para o acerto. Avaliar é repensar nossa prática como profissionais de educação; não olhar apenas em direção ao estudante, mas perceber que a avaliação é o reflexo de nossa prática e juiz de nossas ações, e acrescentamos, principalmente de nossas escolhas e concepções de mundo.

Por vezes, é necessário retomar as concepções de sociedade e de educação que queremos, os paradigmas regulação e emancipação, entre outros, que influenciam as escolhas para a prática avaliativa. Na proposta de Freitas (et al 2014, p. 70), é necessário correr alguns riscos, se opor à inércia e ao conformismo; muitos reagirão a este esforço de reverter a rota

usual, ou seja, andar na contramão. Os autores nos chamam atenção para refletirmos sobre as consequências de nossas escolhas, de trilharmos os mesmos caminhos ritualmente, sem nos preocuparmos para onde eles nos levam. Se estes caminhos são certos ou não, quem os definiu? Quem os sinalizou?

Todos os níveis da avaliação se aproximam pelas suas concepções, pelas lógicas que as sustentam, mas todas as modalidades de avaliação, devem estar voltadas para o princípio da valorização do sujeito, de sua inclusão e emancipação. Tudo isso, interfere em nossas escolhas, nas decisões que tomamos ao avaliar os estudantes, pois envolve as concepções de natureza política, ética e teórico-metodológica, que não são atitudes neutras, pois definem nossa perspectiva de mundo e do papel da educação na sociedade.

Assim a avaliação participativa compreendida segundo Leite (2006), como uma avaliação que se caracteriza pela ausência do *expert* em avaliação e pela adoção dos princípios de autocrítica, autolegislação, autogestão e vigilância sobre os processos em realização, durante sua efetivação. Favorece aprendizagem política de democracia direta e forte e a produção de conhecimento social sobre a situação com apropriação do mesmo pelo coletivo que detém a titularidade da avaliação participativa. Confirmada por Santos (2005), como produtora de autonomia dos sujeitos e das instituições, pois seus princípios possibilitam impedir a “autocontemplação narcisista ou em troca de favores avaliativos” (idem, p. 70).

A partir dos princípios da avaliação participativa que tem seu foco na participação dos sujeitos, proposta por Leite (2006), podemos pensar práticas avaliativas nessa mesma configuração da AP, considerando alguns aspectos fundamentais, principalmente em relação a valorizar a participação dos sujeitos também como tomadas de decisões, onde os sujeitos para além de produzirem conhecimento social sobre a instituição, também produzirem conhecimentos sobre seu processo de aprendizagem escolar, o que também favorece não apenas a aprendizagem política de democracia forte entre os participantes, mas a construção do conhecimento técnico e ético. Consideramos todos os aspectos da AP elucidados por Leite (2005), fundamentais para a prática avaliativa dos professores na Educação Básica, em virtude de que segundo a autora, não há avaliadores especializados, os sujeitos participantes são atores e autores da avaliação. Como instrumento de responsabilidade democrática e política os procedimentos incluem a formação de nós articuladores, núcleos de avaliação, descentralizados, que possibilitem a participação e a reunião de conhecimentos dispersos existentes na instituição para busca de sentidos, crítica e criação e recriação do mundo institucional e suas relações. Metodologias qualitativas e quantitativas são rigorosamente utilizadas para informar processos e decisões que comportam autocrítica, autoanálise e

autovigilância. A titularidade da avaliação pertence aos atores da instituição (LEITE, 2006, p. 500).

Em relação à proposta de refletirmos sobre práticas avaliativas sustentadas por princípios da avaliação no formato de avaliação emancipatória, nos embasamos na definição de Leite (2006, p. 499), “refere à visão crítica de sujeitos participantes que têm o objeto de realizar a transformação de um programa educativo a partir de seus próprios entendimentos e possibilidades e sob a condução de um especialista em avaliação”. De acordo com de Leite (2006), originou-se dos estudos de Saul (2000, p. 64), avaliação sustentada no paradigma emancipatório, com princípios da dialógica de Paulo Freire.

Para articularmos possibilidades de práticas avaliativas na configuração da avaliação contrahegemônica, também trazemos os conceitos de Leite (2006, p. 499), que define para esse “formato de avaliação contrahegemônica ou de responsabilidade democrática: refere a análises, estimativas e juízos de valor, mediante as quais se procura qualificar as atividades universitárias de modo sistemático e rigoroso com vistas à sua transformação e autosustentabilidade”. A autora ainda apresenta mais aspectos sobre esse formato de avaliação.

Neste formato a avaliação é entendida como instrumento de responsabilidade democrática; a avaliação é também um instrumento político, que atende às necessidades endógenas da instituição e a necessidades exógenas, em que se buscam novos mecanismos de relação através de um processo sustentado de reformas. A universidade assume uma posição antecipatória, na medida em que realiza a avaliação institucional sem a solicitação do Estado, não solicita fundos públicos especiais para esta iniciativa e não contrai empréstimos de órgãos financeiros internacionais para realizá-la (LEITE, 2006, p. 499)

Com relação à concepção de avaliação formativa, segundo Perrenoud (1999) está, portanto, centrada essencial, direta e imediatamente sobre a gestão das aprendizagens dos estudantes (pelo professor e pelos interessados). Essa concepção se situa abertamente na perspectiva de uma regulação intencional, cuja intenção seria determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta a percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso, com “[...] o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção de saberes e competências pelos alunos” (HADJI, 2001, p. 15).

Alguns autores como Fernandes (2006) e Esteban (2008), preocupam-se em discutir e levar a reflexão que as práticas avaliativas sustentadas na concepção de avaliação formativa precisam ser democráticas, uma vez, que a avaliação intrínseca à ação pedagógica é uma atividade eminentemente social, parte de um amplo conjunto de relações e intersubjetividades

peçoais. Destarte, dependendo destas relações e interações, mesmo “a avaliação formativa pode funcionar numa perspectiva predominantemente técnica e vinculada à perspectiva classificatória” (ESTEBAN, 2008, p.11) e também nesse viés, ser antidemocrática. Portanto a necessidade de atenção ao seu uso, em virtude de que na prática,

[...] pode ter como finalidade a melhor preparação dos estudantes para a realização dos diferentes exames a que se submetem, através da reflexão sobre cada processo individual e da regulação da aprendizagem e do ensino balizadas por valores como competitividade, eficiência, rendimento, de modo a articular os princípios da avaliação formativa ao fortalecimento de conteúdos e métodos articulados à dinâmica social de produção de relações de subalternidade. Mesmo assim, a identificação da dimensão formativa no exame citado não pode ser desprezada, já que pode ser apropriada em sua potência e ressignificada em seus limites pelas práticas escolares cotidianas (ESTEBAN, 2008, p.11)

Já o autor Fernandes (2006, p.38), apresenta contribuições no sentido de que:

[...] as tarefas ocupam um lugar central no desenvolvimento do currículo e, por isso, é importante perceber como é que professores e alunos se comportam ao nível do ensino, da aprendizagem e da avaliação perante cada um dos tipos de tarefas selecionadas. E isto, naturalmente, exige que procuremos compreender aspectos essenciais dos papéis de professores e alunos. Desde as interações sociais que se desenvolvem antes, durante e após o trabalho realizado com cada tarefa, até aos conhecimentos que professores e alunos mobilizam para esse mesmo trabalho.

Na perspectiva da avaliação formativa o foco está na relação que estabelecem professor/estudante, de forma participativa e democrática nos processos de ensino e aprendizagem, segundo Saul (2000), é na ação de um processo pedagógico estruturado por meio das relações intersubjetivas, a possibilidade para a superação de condicionamentos determinados, o que exige postura democrática, promove a reflexão, o diálogo e o antidogmatismo.

Destacamos com Fernandes (2006, p.22) que “há ainda muitas concepções erradas acerca do que é a avaliação formativa que está relacionada com a sua natureza, os seus conteúdos, os seus princípios, as suas funções e as suas relações com o ensino e a aprendizagem”.

A prática avaliativa com princípios da avaliação formativa, busca o sucesso da aprendizagem do estudante, é uma prática “que se esforça por fazer um diagnóstico preciso das dificuldades do aluno, a fim de lhe permitir "encontrar-se" num duplo sentido: compreender os seus erros e, em função disso, tomar-se capaz de os ultrapassar” (HADJI, 1994, p. 123).

Para superarmos os equívocos de uma prática avaliativa com base na avaliação formativa precisamos trabalhar de maneira que incorporar a negociação ao processo avaliativo,

como nos sugere Esteban (2000), a *negociação*, como ato dialógico que articula elementos contraditórios, antagônicos, o que traz novos indícios para que se formule/consolide a prática avaliativa como prática de investigação. A negociação tecida na prática avaliativa amplia as condições para que sua dinâmica seja articulada ao movimento em que se tece o conhecimento.

Como deveria ser a dinâmica de uma prática avaliativa construída na perspectiva da avaliação formativa? Segundo Fernandes, deve assentar numa sólida base de investigação empírica que nos ajude a compreender questões tais como as relações entre as aprendizagens dos alunos e as tarefas que lhes são propostas, as relações entre o feedback e a regulação das aprendizagens por parte dos alunos ou as relações entre os conhecimentos científicos e pedagógicos dos professores e as formas como organizam e integram a avaliação nos processos de ensino e aprendizagem. É necessário ir compreendendo a natureza destas e de outras relações para que, juntamente com reflexões de natureza teórica, se construa uma teoria da avaliação formativa progressivamente mais consistente (FERNANDES, 2006, p.35).

É necessário um estudo e reflexão mais apurado sobre a concepção de avaliação formativa com intuito de melhorar a prática avaliativa, não basta apenas dizer eu que a avaliação é formativa, é preciso explorar esse conceito, expressando com clareza as características que deve assumir a fim de participar de um amplo processo de democratização da dinâmica pedagógica, que envolve o aprofundamento da perspectiva crítica no debate sobre as funções da escola” e suas práticas cotidianas (ESTEBAN, 2008, p.8). Outro ponto importante que sustenta a construção da lógica da avaliação formativa na escola/instituição, segundo Villas Boas, é que sua concretização depende do envolvimento total do gestor, uma vez, que estes coordenam as práticas de toda a escola/instituição, e, a avaliação não é realizada unicamente pelos professores em sala de aula (VILLAS BOAS, 2010, p. 54).

Insistir na expansão dos fundamentos da avaliação formativa com base em reflexões teóricas é uma tarefa exigente e inacabada, pois é ampla a atividade social, por sinal comunicativo entre as relações que se fazem, desfazem e refazem nas escolas. É preciso saber que “a avaliação formativa pode ser integrada a um processo classificatório, ao mesmo tempo em que oferece condições para potencializar as dimensões reflexiva e cooperativa indispensáveis a uma avaliação numa perspectiva emancipatória” (ESTEBAN, 2008, p.8.). Neste caso, “defendemos ser possível [e desejável] relocalizar a avaliação formativa dentro de um projeto de educação emancipatória” (AFONSO, 1999, p.152).

Para discutirmos sobre as técnicas e os instrumentos de avaliação da aprendizagem, sustentamos em Haydt, (2002), que define de forma geral a avaliação como um processo de coleta e análise de dados, com foco em verificar se os objetivos propostos foram alcançados.

Dessa forma, ao se avaliar a aprendizagem dos estudantes, também está a avaliar o trabalho do professor, ou seja, visa-se a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que “a avaliação dos avanços e dificuldades dos alunos na aprendizagem fornece ao professor indicações de como deve encaminhar e reorientar a sua prática pedagógica, visando aperfeiçoá-la” (HAYDT, 2002, p. 288).

A autora traz a distinção entre os termos testar, medir e avaliar, que em várias falas dos egressos apareceram como sinônimos, mas que são diferentes. Segundo Haydt (2002, p. 289), “o uso do termo avaliar como sinônimo de medir se deveu também ao aperfeiçoamento, nas primeiras décadas do século XX, dos instrumentos de medida em educação, incluindo o grande impulso dado à elaboração e aplicação de testes”.

Avaliar, é um termo mais abrangente, é interpretar dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer de valor, tendo por base padrões ou critérios. Já medir, se refere a descrever um fenômeno do ponto de vista quantitativo, e testar, é verificar um desempenho através de situações previamente organizadas, os testes. Vimos que todos os termos necessitam de um planejamento prévio e sistemático do professor em sua prática avaliativa.

A prática avaliativa estabelece uma relação com a prática pedagógica, não funcionam se pensadas desarticuladas no processo de ensinar e aprender, portanto, é fundamental formular objetivos bem definidos de forma que sejam um guia seguro na indicação do que avaliar e na escolha e elaboração dos instrumentos mais adequados de avaliação.

Haydt ao citar Pedro Demo, conclui, que os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados, estejam sempre subordinados às finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra. Seria ingênuo pensar que a avaliação é apenas um processo técnico. Ela é também uma questão política. Avaliar pode se constituir num exercício autoritário do poder de julgar ou, ao contrário, pode se constituir num processo e num projeto em que avaliador e avaliando buscam e sofrem uma mudança qualitativa. É nesta segunda prática da avaliação que podemos encontrar o que uns chamam de avaliação emancipadora e que, na falta de melhor expressão eu chamaria de ‘concepção dialética da avaliação’ (HAYDT, 2002, p. 7).

Os recursos utilizados para o processo de coleta e análise de dados durante a prática avaliativa são definidos de acordo com Haydt (2002), como instrumentos de avaliação que são definidos segundo três técnicas para avaliar o aproveitamento do estudante, como ilustrado no quadro. Contudo, o professor precisa considerar os seguintes aspectos para selecionar as técnicas e os instrumentos de avaliação da aprendizagem, sendo: os objetivos visados para o ensino e a aprendizagem (aplicação de conhecimentos, habilidades, atitudes); a natureza do

componente curricular ou área de estudo; os métodos e procedimentos usados no ensino e as situações de aprendizagem; as condições de tempo do professor e o número de estudantes da turma (HAYDT, 2002, p. 296).

Quadro 8 – Técnicas e instrumentos de avaliação da aprendizagem²³

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	OBJETIVOS BÁSICOS
Observação	Registro da observação: -Fichas -Caderno	Verificar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicossocial do estudante, em decorrência das experiências vivenciadas.
Autoavaliação	Registro da autoavaliação	
Aplicação de provas Arguição Dissertação Testagem	Prova oral Prova escrita: -Dissertativa -Objetiva	Determinar o aproveitamento cognitivo do estudante, em decorrência da aprendizagem.

Fonte: Haydt, 2002, p. 296.

As técnicas e instrumentos de avaliação auxiliam o professor em sua prática avaliativa, no entanto, a avaliação deve ser vista como estímulo e motivação ao estudante para melhorar seu desempenho e aproveitamento e não uma arma de tortura ou punição. Nessa perspectiva, o papel da avaliação se fará significativo à medida que o professor e o estudante têm o *feedback* ou retroalimentação do seus desempenhos, avanços e dificuldades durante os processos de ensino e aprendizagem (HAYDT, 2002, p. 314).

Concordamos com a autora supracitada, em relação a necessidade do professor em sua prática avaliativa, se apropriar da avaliação diagnóstica e formativa, para que os sujeitos envolvidos no processo avaliativo possam conhecer seus avanços e necessidades, os pontos que precisam melhorar, se dedicar mais, buscar um estudo organizado e orientado, onde o professor tem o papel de orientador e de intervenção adequada, planejada de acordo com as dificuldades dos estudantes, levando-os a atingir níveis mais complexos de aprendizagem.

O problema de pesquisa que estamos estudando está relacionado com as práticas avaliativas dos egressos de um curso de licenciatura e, portanto, nos remete a pensar, ainda que brevemente, sem aprofundamentos, a formação inicial, uma vez que as práticas avaliativas dos egressos, podem ser construídas durante o seu processo de formação inicial.

A reflexão se insere no campo da construção dos saberes necessários para a prática docente com ênfase na prática avaliativa, componente essencial do trabalho do professor e portando da organização do trabalho pedagógico da escola/instituição. Dessa forma, quando nos referimos às práticas docentes, subentendem a inclusão da prática avaliativa.

Compreendemos como prática avaliativa, a prática docente articulada com as ações do planejar e construir processos no ensino e na aprendizagem que possibilitem a construção de

²³ Para melhor aprofundamento sobre cada técnica e instrumento ver Haydt, 2002.

conhecimentos e saberes, aprendizagens significativas, que atendam os objetivos discutidos no coletivo dos sujeitos protagonistas e coadjuvantes no espaço escolar. É nesse momento, em que ambos, o educador e o estudante, estão relacionados e portanto, as práticas avaliativas necessitam de exercer nos dias atuais, muito mais que o olhar e o falar, o mais importante nessa relação estudante/docente, é o verbo escutar, trazer para si o que está a ouvir, dar atenção, um dos cinco sentidos, que no processo educativo se torna imprescindível, para refletir e direcionar a prática docente/avaliativa. Dessa forma, muda-se a perspectiva de ver o outro a partir de concepções subjetivas, passa-se a reflexão de compreender o outro lado da moeda, nas palavras de Rinaldi (1995),

O verbo mais importante que guia a ação educativa não é mais falar, explicar, transmitir, mas escutar. A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo quanto ele tem a dizer; é escuta das cem e mais linguagens, com todos os sentidos. É um verbo ativo, pois, como sabemos, não é só registro, mas interpretação de mensagem: a mensagem ganha sentido e significado no momento em que aquele que a escuta lhe dá acolhida e valorização. É ainda um verbo recíproco: legitima o outro porque a comunicação é um dos modos fundamentais de dar forma ao pensamento, e ao ato comunicativo que se realiza através da escuta produz significativas e recíprocas mudanças, seguramente enriquecedoras, para os participantes desta forma de troca (RINALDI, 1995, p. 122).

É emergente exercer a escuta, nos dias atuais, principalmente no que se refere ao ato avaliativo, que para além de verificar a aprendizagem, precisa ser um processo que conduza à aprendizagem, de valorar o outro no sentido de acolhida, de fazê-lo ser importante nesse processo de avaliação, a comunicação passa a fazer sentido tanto para o professor, quanto para o estudante, potencializado a prática avaliativa de forma participativa e emancipatória.

Iniciamos, portanto, buscando a compreensão de como se constitui e quais são os saberes necessário para as práticas avaliativas que permeiam a formação inicial de professores, pois entendemos que os saberes constituídos ao longo da vida do professor, formam o caráter identitário do professor, que se constrói num percurso pessoal, acadêmico, profissional, durante um processo formativo de relações com o outro, na construção de saberes provenientes das vivências e experiências nesse caminho percorrido, onde os saberes constituídos não são estáticos e lineares, mas se dão em movimentos. O saber dos professores é o saber “deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações” [...] (TARDIF, 2014, p. 11), que também interferem na construção de saberes para as práticas avaliativas.

Buscamos subsídios em Fiorentini, Souza e Melo (2011), para compreensão do conceito gnosiológico de saberes, por entendermos que existe uma diferença entre os termos conhecimento e saberes, muito utilizados nos estudos e pesquisas educacionais sobre formação

de professores. Nossa pretensão é deixar perceptível sobre o que são e quais saberes estamos trazendo para discussão.

O conhecimento aproximar-se-ia mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia. O *saber*, por outro lado, representaria o modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática não possuindo normas rígidas formais de validação (FIORENTINI, SOUZA; MELO, 2011, p. 312, grifo nosso).

Compreendemos assim que o saber e o conhecimento por serem termos diferentes, estão intimamente ligados na construção da prática docente e conseqüentemente da prática avaliativa. Segundo Santos (2008, p.87), “ressubjectivado, o conhecimento científico ensina a viver e traduz-se em um saber prático”, ainda para validar o que propomos, afirma que:

A ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas, é racional. Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas. A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida (2008, p. 88).

Entendemos que os saberes são constituídos na racionalização das mais diversas formas de conhecimento construídos e articulados entre si para aprimorar a nossa prática, buscando assim uma lógica existencial para nossas ações no mundo contemporâneo.

Distinguimos saberes, a partir das definições de Shulman (1987), que os divide em conhecimento do conteúdo, conhecimento curricular e conhecimento pedagógico, este relacionado, sobretudo, ao conteúdo que se ensina. Em contrapartida, com a definição de Tardif, (2014), a qual nos sustentaremos para este estudo, os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos para sua prática, seu trabalho cotidiano, a sala de aula, não é apenas um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios.

O autor, apresenta os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da pedagogia), saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais, embora ele use a denominação *saberes profissionais* para aqueles saberes que os professores “[...] utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos” (TARDIF, 2014, p.245), ele ainda destaca que:

[...] o conhecimento da matéria ensinada e o conhecimento pedagógico (que se refere a um só tempo ao conhecimento dos alunos, à organização das atividades de ensino e aprendizagem e à gestão da classe) são certamente conhecimentos importantes, mas

estão longe de abranger todos os saberes dos professores no trabalho (TARDIF, 2014, p. 259)

A partir do que são os saberes docentes, segundo Tardif (2014), percebemos que o componente pessoal da formação na construção desses saberes não se realiza unicamente de forma autônoma, é necessário o envolvimento comprometido dos sujeitos no espaço formativo/educativo da construção dos saberes docentes. Ao designar os diferentes saberes que contribuem para construção das concepções dos docentes, a partir de sua atuação nos espaços escolares, nos permite compreender a importância das práticas docente e avaliativa como práticas social.

No contexto da formação inicial de professores, Sousa e Cabral (2017), apresentam uma análise do processo construtivo de saberes para a profissão docente que se configuram no campo de ação dos estágios, do currículo durante a formação inicial de professores no curso de Pedagogia. Apontam para uma discussão do conceito de saber docente como ferramenta teórica que segundo Tardif, (2014, p. 50), não é uma ação solitária, mas é tecida “[...] numa rede de interações com outras pessoas, num contexto em que o elemento humano é determinante e dominante e estão presentes símbolos, valores, sentimentos e atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão.” Portanto, são evidenciadas em momentos de reflexão compartilhada sobre a prática social e as reais condições em que se dá o ensino. Assim, para as autoras, nesse contexto:

De uma prática social é comum que as relações que se estabelecem sejam imbricadas de valores, de relações de poder, são episódios nos quais fica claro que nos dias de hoje, na sociedade do conhecimento, a formação é um valor e deve ser entendida como algo que transcende a academia. Esta sociedade do conhecimento em que a estrutura de produção usa mais conhecimento do que capital físico determina, cada vez mais, que o cidadão seja capaz de criar, disseminar, gerenciar, e inovar na produção do conhecimento. [...] O contexto social, cada vez mais acelerado e descontínuo marcado pelo avanço da tecnologia informacional e comunicacional, delega novas exigências aos seus cidadãos e a formação de professores se encontra envolta por todo esse movimento. *Desse ponto de vista urge que o curso de formação inicial de professores seja um campo de construção dos saberes docentes em toda a sua dimensão organizacional e estrutural* (SOUSA; CABRAL, 2017, p. 248- 249, grifo nosso).

A formação inicial de professores é considerada pelas autoras, como um lugar privilegiado para a construção dos saberes docentes, e por nós, também incluímos os saberes para prática avaliativa, que se configura num contexto permeado de valores e relações de poder, e ao considerar o que Frison (2012), aponta como saber construído durante os cursos de licenciatura, o momento em que o estudante realiza o estágio de docência, a qual define:

Como um tempo/espaço de possibilidade de ocorrências de experiências e

aprendizagens peculiares e que ocorram a cada estagiário dentro dessa amplitude de possibilidades de produção de novos conhecimentos e de reelaboração dos anteriormente produzidos (FRISON, 2012, p. 14).

Corroborando com essa mesma perspectiva, Pimenta (2000), o estágio se apresenta como responsável pela produção de conhecimentos profissionais de professor e tem potenciais possibilidades de contribuir com o seu fazer profissional. Frison (2012), testemunha esse aspecto de construção de saberes a partir do estágio, onde os futuros professores se viam em situações concretas da prática docente, do ser professor.

Tal situação indicava que para além de ensinar e motivar os licenciandos a selecionar os conteúdos escolares e a elaborar propostas de ensino tornava-se necessário envolvê-los num processo reflexivo sobre a própria prática com o propósito de analisar criticamente situações, muitas vezes conflituosas, vivenciadas em sala de aula, com vistas à produção de saberes necessários para a tomada de decisões mais eficazes. Essa se mostrava uma alternativa potencialmente significativa para a construção de conhecimentos de professor. A prática docente concreta é muito mais complexa do que a produção de uma proposta expressa, na sua forma escrita (FRISON, 2012, p. 15)

Outros espaços e atividades podem contribuir para a constituição de saberes docentes durante a formação inicial de professores, como nos apontam, Tardif e Lessard (2007), é importante promover condições: para criação de espaços de discussão que permitam ao professor refletir sobre os limites dos conhecimentos acadêmicos na constituição do saber docente; compreensão da instituição escolar como local privilegiado de formação do professor; reconhecimento da importância da trajetória escolar vivida pelo professor na condição de aluno no desenvolvimento da prática pedagógica e reconhecimento da experiência na atividade docente.

Tardif e Gauthier (2001, p. 190) reconhecem que:

Um profissional deveria ser capaz de analisar situações complexas com referência a várias formas de leitura, de fazer escolhas rápidas e refletidas de estratégias adequadas aos objetivos e às exigências éticas, de extrair de um amplo repertório de saberes, de técnicas e ferramentas aqueles que são os mais adequados, de estruturá-los enquanto mecanismos, de adaptá-los rapidamente aos projetos nas interações formativas, enfim, de analisar de maneira crítica suas ações e os resultados destas e, para essa avaliação, de aprender ao longo de sua carreira (p. 190).

Considerando que o saber dos professores, são, portanto, plurais (TARDIF, 2014), heterogêneos porque envolvem, no próprio exercício do trabalho, conhecimento e um saber fazer bastante diverso, proveniente de fontes variadas e provavelmente, de natureza diferente. Acreditamos em consonância com Frison (2012), que:

[...] a criação de espaços, no próprio curso, que permitam discutir, analisar e refletir sobre os saberes de professores necessários para o desenvolvimento da prática docente talvez seja um dos caminhos que possibilitem aos licenciandos apropriarem-se de condições teóricas e práticas necessárias para que se constituam sujeitos, participantes e ativos, das reformas e reorganizações curriculares, com liberdade pedagógica e autonomia para definir o projeto pedagógico de escola, a organização dos tempos e espaços escolares, o programa de ensino e a avaliação dos alunos (FRISON, 2012, p. 56)

Portanto, esses espaços de construção de saberes, também subsidiam a formação do futuro professor para práticas avaliativas. E que os saberes necessários para a prática avaliativa, construído na formação inicial de professores se constituem do processo de reflexão crítica dos conhecimentos teóricos e práticos, e esta ação, não basta ser transmitida, para realmente causar efeito deve ser construída nas relações da formação humana para uma aprendizagem significativa. É procurar (re)significar os saberes da formação para a construção da prática avaliativa compromissada com a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem de forma que a qualidade sobressaia o quantitativo nesses processos formativos. Para isso, a necessidade de tomada de consciência sobre o papel e concepções da educação.

Entendemos também, com Gauthier (*et al.*, 1998), que os saberes docentes servem como um “reservatório de conhecimentos”, que impulsionam as suas práticas no contexto educacional. Consideramos de suma importância, o saber da ação pedagógica, não apenas como saber específico da prática docente, mas que este saber é essencial para a construção da prática avaliativa docente. Visto que o saber da prática docente, diferencia o professor de outros profissionais, é um saber com cerne epistemológico de ordem técnica, política, social, cultural e historicamente constituídos sobre o ensino e a prática pedagógica, enquanto processos de reflexão crítica sobre as diversas formas de aprendizagens dos estudantes, no que se refere aos saberes para a prática avaliativa nas dimensões intelectual, cultural e política de avaliar a aprendizagem dos estudantes.

Diante as reflexões teóricas, que são basilares para a compreensão do que nos propomos a analisar, apresentamos na seção seguinte, os nossos dados coletados e construídos no decorrer do campo investigativo entrelaçados a teoria. Nossa pretensão não é generalizar, nem a crítica pela crítica, ao trabalho dos educadores, ao curso e tampouco, criticar as práticas avaliativas dos egressos.

Neste estudo, preocupamos em compreender as contribuições do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química do IFMT *campus* Confresa, para a prática avaliativa dos egressos nos processos de ensino e aprendizagem escolar. Com isso, colaborar para a construção de uma formação tanto inicial, quanto contínua de professores, que

articuladas aos pressupostos de práticas educativas democráticas, emancipatórias e participativas, possam consolidar práticas avaliativas no campo educacional, muito mais qualitativas e colaborativas, que incluam todos, fazendo-os sujeitos protagonistas de suas formações, valorizem o estudante enquanto sujeito em construção, respeitando o seu processo de aprendizagem em todos os aspectos da vida humana integrada no mundo contemporâneo, num processo de construção do conhecimento histórico, sociocultural, econômico e politicamente constituído.

4 RESULTADOS: DESVENDANDO OS DADOS

Imersos na realidade de seu pequeno mundo, não eram capazes de vê-la. “Tomando distância” dela, emergiram e, assim, a viram como até então jamais a tinham visto.
(Paulo Freire, 1997, p. 23)

A epígrafe que inicia esta seção retrata muito bem o nosso caminhar, nossas ações: estudar, distanciar para aproximar, ir em busca do conhecimento, ir além das aparências, desocultar a teoria que emerge molhada da prática vivida. É ver o que antes não conseguíamos enxergar, por estarmos tão mergulhados no contexto, na realidade, no problema opaco, escurecido pela rotina diária do trabalho. Assim, ganhamos compreensão mais exata do objeto, nos arriscamos, aventuramos, “sem o que não cria nem recria” (FREIRE, 1997, p. 23).

Consideramos a construção analítica dos dados, um momento importante e meticuloso, sendo necessário um ajuste nas lentes do olhar, agilidade no manuseio das informações e manter o foco nas questões que percorrem esta pesquisa. Portanto, trazê-las se faz oportuno para esta ocasião, pois, “estamos a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

A partir da problemática em questão: Como os egressos do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química do IFMT *campus* Confresa desenvolvem suas práticas avaliativas nos processos de ensinar e aprender na escola a partir dos conhecimentos adquiridos durante sua formação inicial? Surgiram outras indagações: Quem são, onde estão e o que fazem profissionalmente os egressos deste curso; o que revelam suas práticas avaliativas; quais são as principais concepções e instrumentos de avaliação empregadas; quais as contribuições e limitações que puderam perceber em relação à sua formação pregressa e ao seu desenvolvimento profissional oportunizado pela licenciatura; quais suas sugestões sobre a gestão do currículo de formação e os saberes privilegiados neste curso?

Todas estas questões nortearam o procedimento de análise, numa busca de regularidades e/ou padrões, com intuito de no processo de codificação encontrarmos as unidades de significação. Assentimos com André (2013), que a categorização por si só, não esgota a análise. É preciso avançarmos, ir á além, o que tem sido nossa pretensão desde o princípio deste estudo, ultrapassar a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo ao que já se conhece sobre o assunto. Para isso, recorreremos aos fundamentos teóricos do estudo e às pesquisas correlacionadas, o nosso quadro teórico, estabelecendo conexões e relações com os nossos dados empíricos, com o propósito de apontarmos as descobertas, compartilharmos *tesouros*, os achados do estudo.

Yin (2001), alerta para a exigência de um nível alto de qualidade da análise, que deve atender no mínimo quatro princípios: deixar nítido que baseamos em todas as evidências relevantes; abranger todas as principais interpretações concorrentes; dedicarmos aos aspectos mais significativos do nosso estudo de caso; e, utilizar nosso conhecimento prévio de especialista ²⁴ no nosso estudo de caso.

Os resultados que apresentamos é a análise dos dados, conteúdos sistematizados no nosso corpus de análise²⁵, dentro de um processo de investigação que agora resulta na apresentação e “com o objectivo de aumentar a própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (BOGDAN; BIKLEN, 1999, 205). Consciente desse processo analítico, foram organizadas as categorias de análise dos dados, tendo por alicerce as orientações de Bardin (1977), Yin (2001), Lüdke e André (1986).

No primeiro momento contextualizamos histórica, geográfica, social, político e economicamente, o cenário e os sujeitos (colaboradores do campo empírico) da pesquisa, pertencentes a microrregião norte Araguaia de Mato Grosso. Em seguida, a caracterização dos sujeitos, o perfil dos egressos do curso de LCNQ do IFMT *campus* Confresa, a partir do que obtivemos de informações do questionário.

No segundo momento apresentamos o que revelam os dados coletados e construídos a partir da observação de campo e entrevista realizadas com os três egressos professores. As evidências são apresentadas em ordem cronológica.

Para análise, que se estrutura no terceiro momento desta seção, realizamos a triangulação dos elementos que compõem todo o nosso corpus de análise.

4.1 Contextualização do cenário e os sujeitos da pesquisa

Nesta subseção apresentamos um panorama geral ao contextualizar a realidade em que se insere o cenário (lócus) e os sujeitos (colaboradores empíricos) da pesquisa.

Compõe o cenário desta pesquisa, o Instituto de Ciência e tecnologia do Estado de Mato Grosso - IFMT *campus* Confresa, que oferta o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química – LCNQ e as três instituições de ensino que ofertam a Educação Básica na zona urbana do município de Confresa – MT em que os egressos professores colaboradores desta pesquisa, atuavam no período em que realizamos a observação de campo (março, 2018).

²⁴ Ver quadro 6.

Faremos menção da contextualização das escolas, de forma geral, porquanto, escolhemos não as identificar, de acordo com o TCLE/UNEMAT, pois, ao apresentarmos suas características que lhes são específicas, também estaremos colocando em evidência os nossos sujeitos observados. Traremos apenas o que seus Projetos Políticos Pedagógicos – PPP abordam sobre a avaliação da aprendizagem nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, para a análise das práticas avaliativas dos egressos professores observados.

Os sujeitos que colaboraram com esta pesquisa e trouxeram elementos da realidade empírica para nossa compreensão em relação a formação inicial de professores para a prática avaliativa, foram os egressos do curso de LCNQ do IFMT *campus* Confresa que se formaram no período de 2014 – 2016, foram três turmas, perfazendo um total de 37 egressos.

4.1.1 Confresa: uma pequena cidade na região norte Araguaia

Malditas sejam todas as cercas! Malditas todas as propriedades privadas que nos privam de viver e de amar! Malditas sejam todas as leis, amanhadas por umas poucas mãos para ampararem cercas e bois e fazer a Terra, escrava e escravos os humanos!
(Pedro Casaldáliga)

Não são, simplesmente as palavras dessa epígrafe, mas essencialmente a vida deste que a profere, que marcam o processo de construção histórica, social, política e econômica das cidades que se ergueram no chão do Norte Araguaia.

O município de Confresa²⁶, fundada²⁷ em 20/12/1993, situa-se na microrregião Norte do Estado de Mato Grosso, a aproximadamente 1.170 quilômetros da capital Cuiabá (*GOOGLE*

²⁶ A primeira denominação do núcleo de povoação que originou o município de Confresa foi “Vila Tapiraguaia”, uma fusão dos termos Tapirapé e Araguaia. Tratava-se de referência geográfica aos rios Tapirapé e Araguaia, tributários formadores da Bacia do Tocantins. O termo Confresa é referência à Colonizadora Frenova Sapeva (Colonizadora Frenova Sapeva). Esta empresa era proprietária das Fazendas Reunidas Nova Amazônia, que abrangiam inúmeras propriedades agropecuárias, além de uma destilaria. Atualmente a empresa denomina-se Frenova Agropecuária Ltda. A Colonizadora Confresa era dirigida por José Carlos Pires Carneiro e José Augusto Leite de Medeiros, mineiros estabelecidos em São Paulo. Vislumbraram, na década de setenta, o surgimento de uma cidade na região. A empresa colonizadora vendeu inúmeros lotes, mas teve que enfrentar invasões, tanto urbanas quanto rurais, principalmente nas glebas Independente I, Independente II, Cantagalo e Jacaré Valente. Nas áreas rurais, o Inca desapropriou parte das terras, legalizando-as mais tarde. Na área urbana, os lotes invadidos continuam com a documentação irregular, pois a companhia colonizadora está atuante, e não permite negociações sem sua interveniência. Fonte: Confederação Nacional de Municípios, IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - v4.3.8.14, 2017.

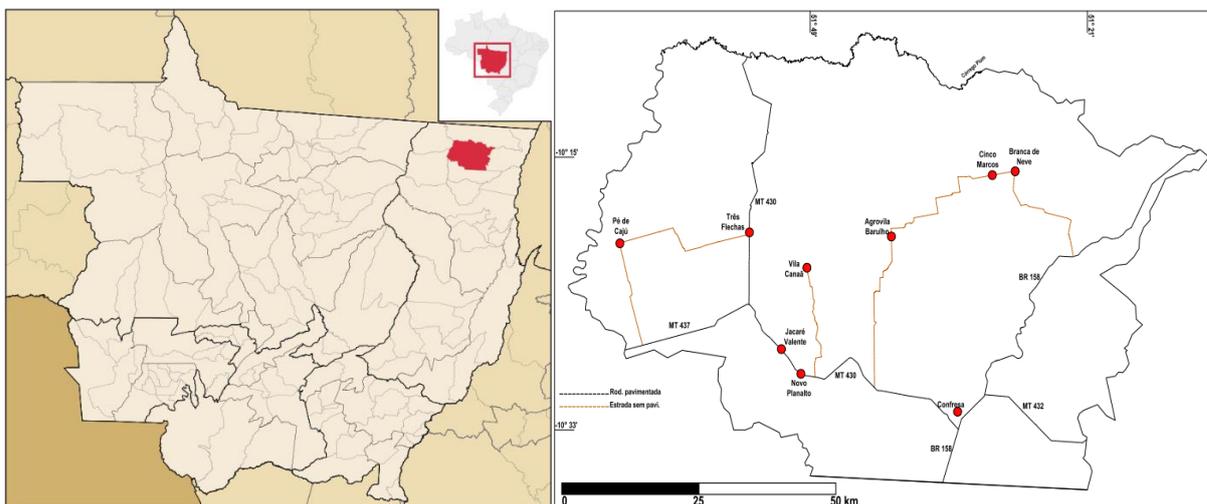
²⁷ Distrito criado com a denominação de Confresa, pela lei municipal n.º 92, de 17-04-1990, subordinado ao município de Santa Terezinha. Elevado à categoria de município com a denominação de Confresa, pela lei estadual n.º 5908, de 20-12-1991, desmembrado dos municípios de Santa Terezinha, Luciara e Porto Alegre do Norte. Sede no atual distrito de Confresa (ex-localidade). Constituído do distrito sede. Instalado em 01-01-1993. Em divisão territorial datada de 1995, o município é constituído do distrito sede. Pela lei n.º 76, de 19-03-1997, é criado o distrito de Veranópolis e anexado ao município de Confresa. Em divisão territorial datada de 2001, o município é constituído de 2 distritos: Confresa e Veranópolis. (IBGE, 2017).

MAPS, 2018) e possui uma população de acordo com o último censo (2010), de 25.124 habitantes, distribuída entre 43,36% (10.895) na zona rural e 56,54% (14.229) na zona urbana, e estima-se para 2017, o total de 29.471.000 habitantes, segundo (IBGE, 2017). Colonizada por migrantes da região sul do país, gaúchos, catarinenses e paranaenses, Gawenda (2014), a define como uma cidade pequena, considerando os critérios:

A baixa articulação com as cidades do entorno; as atividades econômicas quase nulas, com o predomínio de trabalho ligado aos serviços públicos; a pouca capacidade de oferecimento de serviços, mesmo os básicos, ligados a saúde, a educação e a segurança; a predominância de atividades caracterizadas como rurais (GAWENDA, 2014, p. 98)

Dessa forma, Confresa, encontra-se em desenvolvimento, e muito dependente de outras cidades para atender a demanda das áreas de educação, cultura, lazer, mas principalmente, na saúde, que ainda são setores, precários em relação a qualidade, tanto de infraestrutura, quanto nos serviços básicos de atendimento à população local. A seguir apresentamos imagens da localização geográfica do município no estado de MT e o mapa da cidade de Confresa.

Imagem 1 - Mapas do estado de Mato Grosso e do município de Confresa



Fonte: Por Raphael Lorenzeto de Abreu - Imagem: Mato Grosso MesoMicroMunicip.svg, own work, CC BY 2.5, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=1417246>, Organizado pela autora, 2017.

Conhecida como uma das cidades núcleo de desenvolvimento da microrregião Norte Araguaia mato-grossense, localizada entre as bacias do Rio Araguaia e do Rio Xingú, às margens da BR 158, segundo dados do IBGE, é a maior dessa microrregião em número de habitantes, com uma extensão territorial de 5.801,945 km², o que resulta numa densidade

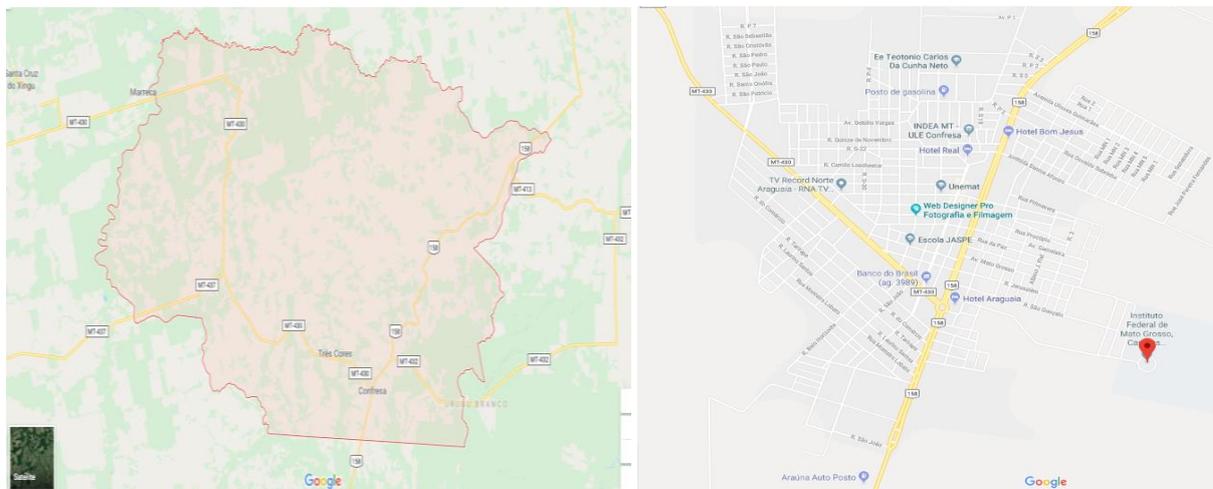
demográfica de 4,33 hab./km².

A microrregião Norte Araguaia, é constituída por quatorze municípios: 1) São José do Xingu; 2) Vila Rica; 3) Confresa; 4) Santa Terezinha; 5) Luciara; 6) Porto Alegre do Norte; 7) Canabrava do Norte; 8) São Félix do Araguaia; 9) Bom Jesus do Araguaia; 10) Alto Boa Vista; 11) Ribeirão Cascalheira; 12) Novo Santo Antônio; 13) Santa Cruz do Xingu; 14) Serra Nova Dourada, o que compreendem um total de 112.106 (cento e doze mil e cento e seis) habitantes numa área de 84 955 km².

Confresa, é um dos municípios mais favorecidos em desenvolvimento urbano, por ter a implantação de instituições e empresas, que atende toda a população da microrregião Norte Araguaia, como: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, Núcleo Pedagógica da UNEMAT, Escola Estadual Militar Tiradentes, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Aeroporto, Redes Bancárias (Sicredi, Brasil e Caixa Econômica Federal), Vara da Justiça do Trabalho, Fórum, Hospital de referência regional, Unidade de Corpo de Bombeiros, Frigorífico, Rede de Comunicações (RNA TV "Record Norte Araguaia" - Canal-12, afiliada à Rede Record de Cuiabá (Grupo Gazeta de Comunicação), Sites (Rede Norte Araguaia de Comunicação - www.rnatv.com.br; Agência da Notícia - www.agenciadanoticia.com.br e Olhar Alerta - www.olharalerta.com.br), TV Centro América (Canal-9)- Emissora de TV, filiada à Globo. Rádio Comunitária de Confresa (FM), Rádio Continental (FM).

Uma outra vantagem do município, é sua localização, que permite o tráfico logístico para os outros municípios da região, como ponto estratégico para movimentação de pessoas, mercadorias, entre outros transportes, nas rodovias MT – 439, MT – 432 e BR – 158. Em contrapartida, a precariedade das estradas, grandes trechos da BR-158, ainda sem pavimentação asfáltica, e a grande distância geográfica das capitais, cidades de mais recursos especializados principalmente nas áreas de saúde e educação, dificultam o acesso da população que sofre por falta desses serviços. Conforme Gawenda (2014, p. 90), Confresa, ganha o status da cidade que mais cresceu no Brasil no período de 1991 a 1996. A autora, aborda em seu artigo, aspectos do desenvolvimento do município historicamente constituído, com o intuito de compreender “como se dão as relações socioeconômicas e políticas frente aos conceitos de centralidade e polarização urbana que Confresa [foi] assumindo regionalmente, frente aos demais municípios circunvizinhos que compõem a região.” Na imagem (2), mostramos as principais rodovias que atravessam o município e a localização do IFMT *campus* Confresa no mapa da cidade de Confresa-MT.

Imagem 2 - Mapa do município de Confresa, destaque para as rodovias e localização do IFMT *campus* Confresa



Fonte: *google maps*, organizado pela autora, 2018.

Geograficamente, é formada por grandes planaltos suaves, com declividade próxima a zero; algumas áreas revelam relevo ondulado. Entre as serras, há grandes extensões de terras planas, propícias para plantios de grãos e pastagens. Seu clima apresenta precipitações superiores a 1.800 mm anuais, com temperatura média aproximadamente atinge 27 °C, sendo a máxima 35 °C e a mínima 19 °C. Está em área de transição entre o Cerrado e a Floresta Amazônica, em uma das áreas mais desmatadas/devastadas do estado, pela expansão da fronteira agrícola e pela expansão das pastagens (IBGE, 2017).

Assim, sua *economia*, apresenta o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,668, baseia-se na pecuária de corte, produção agrícola de soja e milho, de subsistência por meio da produção agrícola familiar e do comércio local. Seu cenário histórico, social e econômico foi marcado por lutas, conflitos e exploração de terras, trabalho análogo ao de escravo (no Brasil); para manter sua economia, houve grandes áreas de desmatamentos e queimadas. Como não é nosso objetivo delongar por todo o processo histórico desse município, trazemos um fragmento de um trabalho que retrata com detalhes esse processo, da autora Neto (2010), que segue:

Espaço de disputa histórica entre posseiros e fazendeiros, essa é uma das áreas de Mato Grosso de maior incidência de conflitos entre trabalhadores rurais e proprietários de terra, estado que, juntamente com o Pará, Tocantins, Goiás e Maranhão encontra-se, ainda, entre aqueles que apresentam os maiores índices de utilização de trabalho análogo a de escravo no Brasil, segundo dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Práticas comuns de grande exploração de mão de obra no campo, trabalho compulsório de vários matizes, aproximam esses estados, que fazem parte do que se convencionou chamar de Amazônia Legal, e os constituem como um verdadeiro território do “trabalho escravo contemporâneo” (p. 54)

Em relação a *educação*, Confresa, apresenta segundo os últimos dados do IBGE (2017), em 2015: 4. 472 matrículas no ensino fundamental; 1.620 matrículas no ensino no ensino médio; 277 docentes no ensino fundamental e 148 docentes no ensino médio. O número de estabelecimentos de escolas de ensino fundamental são 20 e de ensino médio são 7 escolas.

Essa mesma fonte nos traz informações estatísticas relevantes a respeito da configuração da educação no município:

Em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 5.2 no IDEB. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 4.4. Na comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava esta cidade na posição 102 de 141. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 72 de 141. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 97.2 em 2010. Isso posicionava o município na posição 66 de 141 dentre as cidades do estado e na posição 3382 de 5570 dentre as cidades do Brasil (IBGE, 2017, *link: educação*)

Os dados acima nos revelam o desenvolvimento do município, e o comparativo avaliativo por notas ainda é um ponto considerado para caracterizar os municípios, como um fator de medir a qualidade e rendimento da Educação Básica nos municípios.

Há necessidades de investimentos no município, sem dúvidas, e o grande desafio tem sido, como em todo o cenário brasileiro, a implementação de políticas públicas sociais que beneficiem toda a sociedade, democraticamente, principalmente em relação a investimentos nas estruturas urbana, física, social, educacional e ambiental. Concordamos com Gawenda (2014, p. 103), que “muito ainda há a ser construído, pensado, discutido. Há uma forte demanda de crescimento visto que são fortes na região as migrações que vem ocorrendo para Confresa, pessoas de outras localidades, investidores que buscam na cidade uma boa perspectiva de dar certo.

Em relação ao IFMT campus Confresa, na subseção seguinte, apresentamos uma breve contextualização histórica, pois, é o local em que se insere nosso contexto de análise, o curso de LCNQ.

4.1.2 Contexto histórico do IFMT *campus* Confresa

Antes de adentrarmos ao contexto do IFMT *campus* Confresa, com a intensão de situarmos sobre o processo histórico de sua constituição, buscar suas raízes num contexto social de produção existencial e traçar o seu perfil, trazemos uma visão do perfil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT, segundo o que consta o Plano de

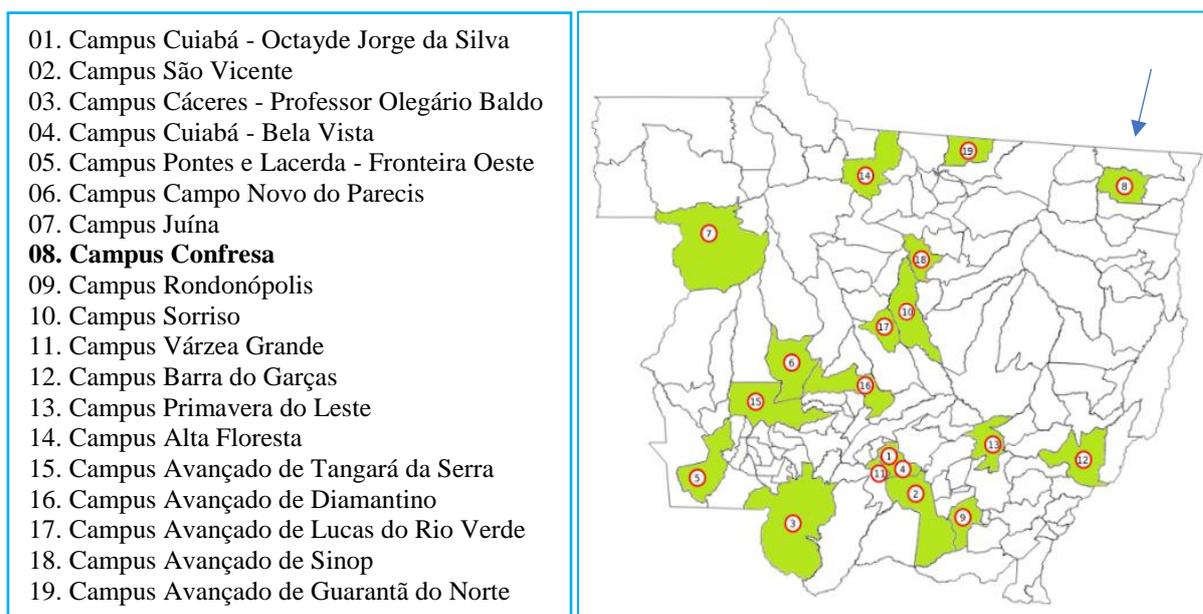
Desenvolvimento Institucional PDI²⁸ (2014-2019):

Constituiu-se em uma autarquia instituída pelo Governo Federal através da Lei nº 11.892/2008, oriunda dos antigos CEFET Cuiabá, Mato Grosso e Escola Agrotécnica de Cáceres, atualmente possui 14 campi em funcionamento: Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres, Campo Novo do Parecis, Confresa, Cuiabá – Octayde Jorge da Silva, Cuiabá – Bela Vista, Juína, Pontes e Lacerda, Primavera do Leste, São Vicente, Sorriso, Rondonópolis e Várzea Grande. Existem ainda os núcleos avançados, localizados nos municípios de Jaciara, Campo Verde, Sapezal, Jauru, e os campi avançados em processo de implantação, sendo eles: Tangará da Serra, Diamantino, Lucas do Rio Verde e Sinop. Atendendo à legislação e a uma demanda social e econômica, o IFMT tem focado sua atuação na promoção do desenvolvimento local, regional e nacional, conforme estabelecido no artigo 6º da Lei de criação dos IFs: [...]“ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.” Desde a sua criação, a Instituição iniciou um processo de expansão que atualmente oferta ensino, pesquisa e extensão a aproximadamente 17.800 alunos regulares presenciais em todas as regiões do estado de Mato Grosso, com previsão de que em 2018, chegue a 22 mil alunos, segundo o plano de oferta de cursos e vagas contido neste documento. Através da UAB (Universidade Aberta do Brasil), o IFMT está presente em 15 outros municípios do estado, ofertando ensino a distância para cerca de 900 graduandos em cursos superiores e cerca de 6.694 alunos do programa Profucionário. O IFMT oferta também cursos de pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu, além de programas sociais do Governo Federal voltados para a formação profissional e elevação da escolaridade de pessoas, inclusive em situação de vulnerabilidade social (IFMT, 2014a, p. 17).

Em relação a inserção regional o IFMT, localiza-se no Estado de Mato Grosso na região Centro-Oeste do Brasil, que ocupa uma extensão territorial de 903.357,91 km², tendo como limites: Amazonas, Pará (N); Tocantins, Goiás (L); Mato Grosso do Sul (S); Rondônia e Bolívia (O). Atualmente o Estado conta com 141 municípios, distribuídos em cinco mesorregiões e uma população estimada pelo IBGE (2013) em 3.182.113 habitantes. Com sua delimitação no estado, atende com as unidades implantadas e em implantação, 15 (quinze) microrregiões, com uma população de aproximadamente 2.706.921 habitantes (IFMT, 2014a).

Diante o exposto, percebemos que o IFMT, assim como seus *campi*, oferta ensino em todos os níveis de formação, com viés no tripé ensino-pesquisa-extensão, além de estimular não apenas os docentes e estudantes, mas também, todos os servidores da instituição através de programas que ofertam bolsas para o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão. Possui uma estrutura multicampi, com suas particularidades atendem às especificidades do local em que se insere, em relação a estrutura e oferta de cursos. A seguir na imagem (3), temos um demonstrativo dos 19 (dezenove) *campi*, que compõem a inserção regional do IFMT, com destaque (seta) para o *campus* Confresa, como componente deste estudo.

²⁸ O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – é um documento em que se definem a missão, a visão e os valores da instituição, bem como as principais políticas, metas e ações do IFMT, que norteiam a forma como as muitas áreas de abrangência do Instituto serão conduzidas pelos próximos cinco anos.

Imagem 3 - Localização dos campi do IFMT

Fonte: Disponível em: <http://ifmt.edu.br/conteudo/pagina/os-campi-do-ifmt/>, organizado pela autora, 2017.

O *campus* Confresa, localizado no município de Confresa-MT, surge a partir de uma necessidade por melhorias e qualidade na oferta da Educação Básica na região norte Araguaia. Logo, os representantes políticos, sindicais, civis, de várias instituições tanto de ensino, quanto de outros setores da sociedade, preocupados com o crescimento da região, no que se refere a qualificação educacional, profissional, cultural e econômica, unem forças para a inserção da rede Federal de Educação Profissional na região. Vê-se a oportunidade da realização de um sonho dos moradores da região, uma conquista tão esperada, uma vez que, para prosseguir os estudos, muitas famílias precisavam se empenhar ao máximo para encaminhar os filhos para outros municípios próximo da capital e até mesmo outros estados, e os que não conseguiam financeiramente, tinham que aceitar a única opção de educação que o município ofertava.

Segundo dados do PDI 2009 (IFMT, 2009a), sua história iniciou em 29 de junho de 2007, quando apresenta-se a Proposta de Criação da UNED Confresa, em observância à Chamada Pública MEC/SETEC 001/2007 de 24 de abril de 2007 e a realização da 1ª Audiência Pública em dezembro de 2007, definiu-se a oferta dos cursos técnicos em: Agropecuária, Informática e Meio Ambiente, de acordo com os princípios da agroecologia. No entanto, com a regulamentação do *campus*, houve algumas mudanças na oferta de cursos.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – *Campus* Confresa, insere-se na fase II do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, articulada pelo Governo Federal no ano de 2007, instituído por meio da portaria nº 04, de 06 de janeiro de 2009, pelo Ministro do Estado da Educação e inaugurado no dia 01

de fevereiro de 2010, conseqüentemente a portaria 123, de 29 de janeiro de 2010, do Ministro do Estado da Educação, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 1º de fevereiro de 2010, seção I – p. 15 autorizou o seu funcionamento.

Com a autorização de funcionamento, inicia-se a construção do prédio em terreno doado pela Prefeitura de Confresa, localizado na Avenida Vilmar Fernandes, nº 300, CEP: 78652-000 – MT, a uma distância aproximada de 03(três) km do centro da cidade, com uma área total de 50 ha (cinquenta hectares) de extensão territorial, distribuída em 19,20ha destinada ao cultivo anual, 7,10ha de área para pastagens, 1,94ha compreende a área desportiva, a área de pomar com 1,65ha, área construída de 6.127,41 m² e uma área de mata com 4,30ha.

As atividades administrativas, pedagógicas e acadêmicas do *campus* Confresa, iniciaram-se em 26 abril de 2010 (IFMT, 2009), ofertando cursos da área de Recursos da Natureza, os cursos técnicos integrados ao ensino médio em Agropecuária e Alimentos; os cursos superiores: Bacharelado em Agronomia e Licenciaturas em Ciências Agrícolas e Ciências da Natureza com habilitação em Química. Em 2013, o *Campus* realizou a primeira formatura dos cursos técnicos integrados ao Ensino médio; em 2014, ocorreu a colação de grau da primeira turma do Ensino Superior, do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza-Química.

Atualmente o *campus* Confresa, oferta os seguintes cursos, apesar de possuir um perfil agrícola, para atender a demanda produtiva da região Araguaia formando profissionais que atuarão nas áreas de produção agroindustrial: cursos técnicos em Agropecuária, Agroindústria integrados ao Ensino Médio, técnico em Comércio/EJA, técnico em Controle Ambiental subsequente e Bacharelado em Agronomia; o IFMT *campus* Confresa oferece, também, cursos de formação de professores: Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química, Licenciatura em Física, Licenciatura em Biologia e Pós-graduação *Latu sensu* em Ciências da Natureza e Educação do Campo.

O *campus* Confresa, com vocação agropecuária e agroindustrial, possui estrutura física organizacional no formato de escola-fazenda, com: estacionamento, alojamentos (residencial estudantil) masculino e feminino com capacidade para 120 estudantes, restaurante, centro de convivência, área de lazer e esporte, almoxarifado, biblioteca, três blocos onde funciona 16 salas de aula, 1 um bloco funciona o departamento de ensino, registro escolar e alguns laboratórios, um bloco administrativo, garagem de veículos e manutenção em geral (coordenação de serviços auxiliares), estação meteorológica, unidades didáticos produtivas para criação de animais de pequeno, médio e grande porte e áreas de cultivo agrícola (Frigorífico, Avicultura de corte e postura, suinocultura, pastagem, horticultura).

Também possui laboratórios de: Análise de Solos, Bromatologia, Microbiologia, Biologia, Química, Análise Sensorial de Alimentos, Processamento de Alimentos, Física, Matemática e Informática, estrutura física necessária para receber alunos internos e externos. Seu raio de atuação chega a 500 km (quinhentos quilômetros) de extensão, abrangendo a região norte Araguaia, para atender a demanda de qualificação e formação profissional, conforme demonstra a imagem 4 a seguir.

Imagem 4 - Localização via satélite da aérea do IFMT *campus* Confresa



Fonte: *Google Maps*, e arquivo IFMT, organizado pela autora, 2018.

Atualmente (2018), o IFMT *campus* Confresa, atende 927 estudantes distribuídos nos cursos que oferta de acordo com o quadro (9) a seguir.

Quadro 9 - Demonstrativo de estudantes matriculados nos cursos do IFMT *campus* Confresa

CURSOS	DISTRIBUIÇÃO		SITUAÇÃO	
	TURMA	QUANTITATIVO	NATUREZA	
NÍVEL SUPERIOR				
	BACHARELADO EM AGRONOMIA	2018	40	Matrícula
		2017	28	Rematrícula
		2016	28	Rematrícula
		2015	25	Rematrícula
		2014	24	Rematrícula
		2013	17	Rematrícula
		2012	13	Rematrícula
		2011	7	Rematrícula
		2010	9	Rematrícula
	Subtotal	191		
LCN. HAB. QUÍMICA	2018	19	Matrícula	
	2017	9	Rematrícula	
	2016	5	Rematrícula	
	2015	6	Rematrícula	
	2014	1	Rematrícula	
	2013	4	Rematrícula	

	2012	2	Rematrícula
	Subtotal	46	
	2018	20	Matrícula
LIC. EM FÍSICA	2017	8	Rematrícula
	2016	8	Rematrícula
	2015	5	Rematrícula
	Subtotal	41	
	2018	20	Matrícula
LIC. EM BIOLOGIA	2017	8	Rematrícula
	2016	8	Rematrícula
	2015	5	Rematrícula
	Subtotal	41	
LIC. EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS	2011	9	
	Subtotal	9	
TOTAL SUPERIOR		328	
NÍVEL MÉDIO TÉCNICO	TURMA	QUANTITATIVO	
	2018	77	Matrícula
TÉC. EM AGROPECUÁRIA	2017	79	Rematrícula
	2016	32	Rematrícula
	2015	16	Rematrícula
	2014	6	Rematrícula
	Subtotal	210	
	2018	69	Matrícula
TÉC. EM AGROINDÚSTRIA	2017	69	Rematrícula
	2016	61	Rematrícula
	2015	5	Rematrícula
	Subtotal	204	
	2018	29	Matrícula
PROEJA TÉCN. EM COMÉRCIO	2017	9	Rematrícula
	2016	7	Rematrícula
	Subtotal	45	
	2018	32	Matrícula
SUBSEQUENTE CONTROLE AMBIENTAL	2017	23	Rematrícula
	Subtotal	55	
TOTAL ENSINO MÉDIO TÉCNICO		514	
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU	TURMA	QUANTITATIVO	
ENSINO DE CIÊNCIAS	2018	47	Matrícula
EDUCAÇÃO DO CAMPO	2018	38	Matrícula
TOTAL ESPECIALIZAÇÃO		85	
TOTAL MATRÍCULAS		391	
TOTAL REMATRÍCULAS		536	
TOTAL GERAL		927	

Fonte: Dados coletados na secretaria - SGDE do IFMT *campus* Confresa, 2018.

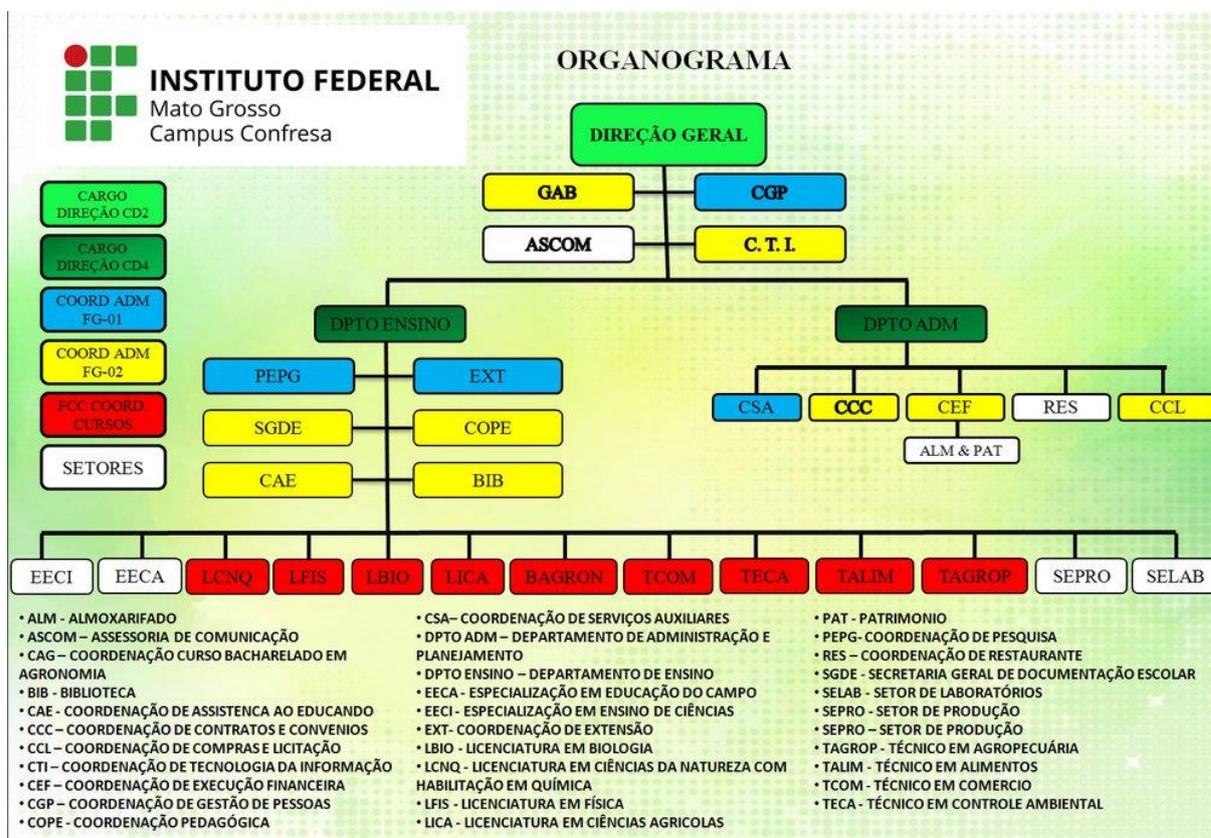
Vimos que o *campus* tem uma parcela acentuada de estudantes no ensino médio técnico, que corresponde a 55,5%, com maior representatividade o curso Técnico em Agropecuária, com 210 estudantes matriculados; em seguida, temos os cursos de Ensino Superior, que representam 35,4%, com maior número de matrícula no curso de Bacharelado em Agronomia com 191 estudantes, já o curso de LCNQ vem em segundo lugar, com 46 estudantes matriculados; e as especializações com 9,1% do quantitativo de estudantes matriculados no IFMT *campus* Confresa.

Em relação a estrutura da equipe de funcionários, possui no quadro de profissionais: 51 (cinquenta e um) docentes, sendo 32 (trinta e dois) docentes do sexo masculino e 19 (dezenove) do sexo feminino. Todos com regime de trabalho de 40 horas semanais com dedicação exclusiva, desses, 04 (quatro) graduados, 17 (dezesete) especialistas, 22 (vinte e dois) mestres e 8 (oito) doutores, que atuam nas áreas: Linguagem, Ciências Humanas e Sociais, Ciências Naturais, Ciências Exatas, Ciências Agrárias, Ciências e Tecnologia de Alimentos para atender ao *campus* que tem perfil agrícola.

O quadro de técnicos administrativo é composto por 44 (quarenta e quatro) profissionais, sendo 24 (vinte e quatro) do sexo masculino e 20 (vinte) do sexo feminino. Todos com carga horária de 40 horas semanal, exceto o cargo de Jornalista, com carga horária de 25 horas de trabalho semanal.

A seguir apresentamos na imagem (5) como está organizado o *campus* em relação a estrutura logística de setores, departamentos e coordenações.

Imagem 5 - Organograma do IFMT *campus* Confresa



Fonte: Site do IFMT *campus* Confresa, disponível em <http://cfs.ifmt.edu.br/conteudo/pagina/organograma-campus-confresa/>, 2017.

Em relação às concepções e políticas pedagógicas, o *campus* segue os mesmos

princípios do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMT, dessa forma, os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos ofertados no *campus*, trazem em sua essência a “educação para a vida e para o trabalho”.

As concepções teóricas que fundamentam as atividades de ensino, pesquisa e extensão na instituição de acordo com o PDI/2014-2018 (IFMT, 2014a), de: *ser humano, sociedade e cultura*, o sujeito enquanto, ser que vive do trabalho, historicamente social, que busca sua autonomia, em relação à dignidade, ao respeito, uma conquista que emana da práxis, da luta diária pela ruptura de paradigmas opressores da sociedade; *ciência e tecnologia*, parte do princípio do sujeito dotado de vontade (mental e física) de inovar, fazer ciência, associada a políticas públicas adequadas e democraticamente discutidas e decididas na sociedade, o ser humano como centro desse processo, inovar para a sustentabilidade, com melhorias sociais, ambientais e econômicos. *Trabalho, política e educação*, como práxis transformadora, criadora, ousada, crítica reflexiva, com vistas à formação do sujeito omnilateral²⁹, ou seja, “a formação do homem para atingir a sua plena capacidade produtiva, de consumo e prazeres, onde o gozo dos bens materiais e espirituais deve ser considerado. Algo que hoje o trabalhador tem estado excluído, em virtude da forma como está organizado o trabalho na sociedade capitalista” (IFMT, 2014a). Uma educação emancipatória com perspectiva histórica, inclusiva de respeito ao outro e a diversidade; sendo plural no campo das ideias e superação das desigualdades de classe, gênero, raça e qualquer outra forma de violência social, rompendo com relações pautadas pelo poder econômico em detrimento dos valores humanos, busca promover uma cultura de paz e solidariedade.

Já as concepções de ensino, pesquisa e extensão, pautam-se pelo princípio da politecnicidade³⁰, da formação para a onilateralidade, da formação humana e para o trabalho, caminham juntas nos processos de ensino e aprendizagem, entendidas como uma unidade. Definem-se: *ensino*, interligado aos objetivos, princípios, condições e meios de direção e organização com finalidades sociopolítica e pedagógica da educação; *formação inicial e continuada – FIC*, a qualificação, requalificação, aperfeiçoamento e atualização do conhecimento, na esfera da educação profissional e tecnológica, sua oferta é articulada entre as Pró-Reitorias de Ensino e Extensão.

Concernente a *pesquisa*, tem-se como: “procedimento racional e sistemático, voltado

²⁹ Consultar: MANACORDA, M. A. Marx e a formação do homem. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 6-15, abr., 2011.
MANACORDA, M. A. Marx e a pedagogia Moderna. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

³⁰ Consultar: SAVIANI, Demerval. Sobre a concepção de politecnicidade. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

à produção acadêmica, com objetivo de manter um processo constante de ação-reflexão-ação com a realidade circundante” (IFMT, 2014a, p. 68). As pesquisas no *campus* são estudos que fomentam a reflexão como propostas de alternativas para os problemas existentes no contexto institucional, local, regional e até mesmo a nível nacional. A *extensão* na instituição compreende “um processo educativo, cultural e científico, articulando-se ao ensino e à pesquisa de forma indissociável, ampliando a relação transformadora entre a instituição de ensino e os diversos segmentos sociais, promovendo o desenvolvimento local e regional, socialização da cultura e do conhecimento técnico-científico” (IFMT, 2014a, p. 70).

Consideramos importante trazer o conceito e concepção de currículo e avaliação da aprendizagem presentes no PDI, e na Organização Didática do IFMT, como pontos de discussão e aproximação do nosso objeto de estudo. A elaboração e definição do currículo no IFMT implica na descrição de como se concretizam as funções da instituição, dentro de um dado contexto histórico e social. Por isso mesmo, currículo não é algo abstrato e estático. Dependendo do contexto, dos níveis de ensino, das modalidades de educação atendidas, é que o currículo é construído, planejado e desenvolvido (IFMT, 2014a).

Assim, o currículo sendo inclusivo, é construído de acordo com as especificidades e realidade local, em que se insere, acolhendo as diferenças e valorizando as singularidades, ao promover uma formação em os sujeitos sejam críticos, criativos, participativos da construção do seu conhecimento. A figura do professor nessa concepção de currículo, é visto, como: “como mediador, articulador do processo de ensino-aprendizagem, visando à construção do sujeito histórico, social e afetivo”. O conteúdo é trabalhado a partir de uma ação pedagógica na qual as unidades curriculares não apenas somam esforços, mas trabalham para a construção de conceitos, de forma que o conteúdo exista como meio e não como fim.

Para o IFMT, o currículo precisa integrar em sua constituição habilidades e competências que promovam a unidade entre o ensino, pesquisa e extensão que formam o escopo da formação acadêmico-profissional da instituição. Em consonância com a missão de educar para a vida e para o trabalho, aponta, ainda, como proposta um currículo integrado, visando promover a socialização dos saberes, superar a fragmentação entre as diferentes áreas do conhecimento e efetivar a formação de cidadãos/trabalhadores que compreendam a realidade e possam satisfazer as suas necessidades transformando a si e ao mundo.

Essa concepção de currículo integrado, fundamenta-se nos conceitos de politecnia e de formação integrada. Segundo Saviani (1989), a educação politécnica é entendida como o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Ao refletir sobre as relações do currículo com o trabalho, a ciência

e a cultura, uma vez que a instituição considera que a educação profissional, científica e tecnológica, além do compromisso com a formação humana, procura, também, responder às necessidades do mundo do trabalho, permeado pela presença da ciência e da tecnologia como forças produtivas que geram valores, riquezas e relações sociais, conforme destacam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

O modelo de currículo integrado fundamenta-se na aprendizagem significativa e na interdisciplinaridade. Essa concepção de currículo articula várias práticas educativas que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem. Orienta-se por uma postura interdisciplinar e crítica frente ao conhecimento, adotando a pesquisa como princípio educativo. Em consonância com tal princípio, a escola passa a ser um espaço de (re) construção e de socialização das experiências entre o conhecimento sistematizado, relacionado com o mundo vivido, e o contexto social (IFMT, 2014a, p.43-48)

O PDI, traz explícito as concepções de avaliação institucional (componente do projeto pedagógico) e de avaliação da Educação Superior que se embasam no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004, e regulamentado pela portaria 2.051, de 09 de julho de 2004.

Referente à avaliação, o IFMT considera como parte integrante dos processos de ensino, de aprendizagem e de gestão, como forma de diagnosticar, acompanhar e refletir sobre as práticas realizadas nos processos educativos da instituição. Com base teórica em Gadotti (1984), sustenta que a avaliação é um constante processo de ação-reflexão sobre a prática educativa. Apresenta ainda a preocupação de buscar criar referenciais que fundamentem os processos avaliativos que respeitem as especificidades da realidade concreta dos *campi*. Concernente a avaliação da aprendizagem em específico, pontua:

É preciso que se reflita sempre a respeito de que e de quem ela está a serviço. Como ação de transformação e de promoção social, a avaliação da aprendizagem dá significado ao processo de ensino e aprendizagem e à relação professor-aluno. É fundamental que a avaliação deixe de ser um instrumento de classificação, seleção e exclusão social e se torne uma ferramenta para a construção coletiva dos sujeitos e de uma escola de qualidade (IFMT, 2014a, p. 58-59)

Além de considerar os pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, compreende a avaliação nas concepções diagnóstica, participativa, formativa, processual, contínua e cumulativa, com predomínio dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Nesse sentido, tem-se o estudante como ser criativo, crítico, autônomo e participativo. Procura atender as funções da avaliação segundo o que apresenta Libâneo (2001), *pedagógico-didática*, ao verificar os objetivos alcançados; de *diagnóstico*, ao identificar avanços e dificuldades tanto do

estudante, quanto da prática docente durante todo o processo educativo; de *controle*, ao proceder, verificar a qualificação dos resultados dos estudantes. Detalha como faz uso da avaliação diagnóstica:

A avaliação diagnóstica implica avaliar o processo e não somente o produto, significa ver a escola como um espaço contraditório, passível, portanto, de ser compreendida e mudada. Se temos uma avaliação que privilegia o diagnóstico e sua posterior análise, tomamos consciência do que o aluno aprendeu e do que o aluno não aprendeu, sendo esse novamente o ponto de partida (IFMT, 2014a, p. 60)

Frente a essa perspectiva de avaliação nos processos de ensino e aprendizagem, o IFMT, orienta para que os docentes da instituição, se apropriem de uma diversidade de instrumentos avaliativos para melhor identificar o desempenho dos estudantes e atendê-los em suas dificuldades, conforme descreve no PDI (2014-2018):

A avaliação dos aspectos qualitativos compreende, além da acumulação de conhecimentos (o que remete para a avaliação quantitativa), o domínio do processo de aprendizagem, no que se refere a avanços e recuos, e às possibilidades de autoavaliação e de reorientação no processo. [...] tanto os cursos que foram implantados antes da criação do IFMT quanto os que foram criados a partir de 2009 contemplam em seus Projetos Pedagógicos uma perspectiva avaliativa baseada em diversos instrumentos, na perspectiva da constituição de formas de avaliar mais democráticas e inclusivas. Avaliação da aprendizagem e do ensino constitui-se, pois, num processo permanente de localizar necessidades e se comprometer com sua superação, em vista da missão e dos objetivos que nos propomos enquanto IFMT (IFMT, 2014a, p. 61).

O IFMT *campus* Confresa, segue como basilar para as estratégias de avaliação, os princípios da Lei Nº 9.394/96 (LDB) e a proposta pedagógica do IFMT no que se refere a Organização Didática e ao PDI.

Em relação a Organização Didática – OD do IFMT, regulamenta os procedimentos das avaliações dos processos de ensino e aprendizagem dos *campi* do IFMT. Nesse sentido o *campus* Confresa segue esses parâmetros dispostos na Seção IV nos Artigos 145 a 183, para os cursos da Educação Básica e Profissional Técnica de Nível Médio, que orientam em observância a organização dos cursos em regime anual, semestral, ou em outro regime especificado no PPC, quanto: ao conceito, a concepção, os instrumentos de avaliação do conhecimento e atitudinal, os critérios e valores de avaliação adotados pelo docente, a recuperação, a prova final, a dependência e progressão parcial, observando às seguintes condições:

Conceito

Art. 152 Avaliação é o instrumento utilizado para verificar o índice de aproveitamento

do discente nos diferentes componentes curriculares do processo de ensino-aprendizagem (IFMT, 2014b, p. 35).

Concepção

Art. 145 A avaliação será norteada pela concepção dialógica, formativa, processual e contínua, pressupondo a contextualização dos conhecimentos e das atividades desenvolvidas (IFMT, 2014b, p.34).

Instrumentos de avaliação do conhecimento

Art. 148 São considerados instrumentos de avaliação do conhecimento:

I- exercícios; II- trabalhos individuais e/ou coletivos; III- fichas de acompanhamento; IV- relatórios; V- atividades complementares; VI- provas escritas; VII- atividades práticas; VIII- provas orais; IX- seminários; X- projetos interdisciplinares; e XI- outros (IFMT, 2014b, p.34).

Instrumentos de avaliação atitudinal

Art. 149 Os instrumentos de avaliação atitudinal que poderão ser utilizados para avaliar os discentes são: I- autoavaliação; II- assiduidade e pontualidade; III- realização de atividades escolares; IV- disciplina, interesse, participação nas aulas; e V- outros critérios definidos pelo docente (IFMT, 2014b, p.34).

Critérios e Valores

Art. 153: § 1º O resultado do desempenho acadêmico deverá ser concretizado por dimensão somativa através de uma nota de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), admitindo-se frações de 0,1 (um décimo). § 2º O resultado das avaliações de conhecimento a que se refere o artigo 161 desta Organização Didática corresponderá a nota 8,0 (oito). § 3º A avaliação atitudinal corresponderá ao valor máximo de 2,0 (dois) pontos que, somados ao que dispõe ao parágrafo 2º deste Artigo, comporá a nota do discente. § 4º Os docentes devem realizar o registro de notas e frequências de todos os discentes constantes no diário de classe e registrar-se-á 0,0 (zero) àqueles em que não for possível atribuir nota.

Art. 155 Para efeito de aprovação nos componentes curriculares os discentes deverão obter a média final igual ou maior que 6,0 (seis). Art. 156 A cada bimestre o docente deverá realizar no mínimo duas avaliações de conhecimento por componente curricular. Parágrafo único: Para os cursos Técnicos Subsequentes, a cada semestre, o docente deverá realizar no mínimo duas avaliações por componente curricular.

Art. 158 Para os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, realizadas todas as avaliações dos regimes semestral e anual, o resultado será apurado através de média ponderada, considerando as médias bimestrais (IFMT, 2014b, p. 35-36).

Recuperação

Art. 164 Os estudos de recuperação são momentos formativos que possibilitam ao docente e ao discente reverem a prática de ensino e aprendizagem a fim de ressignificá-las, oportunizando ao discente superar lacunas da aprendizagem e dos resultados obtidos ao longo do período letivo, num processo em que se valorize a construção do conhecimento. Art. 168 Entende-se por estudos de recuperação paralela todas as atividades a serem desenvolvidas para sanar as dificuldades do processo ensino-aprendizagem, tais como: a) aula presencial; b) estudo dirigido; c) trabalhos extraclasse; d) atendimento individual ou em grupo, entre outros (IFMT, 2014b, p. 37).

Prova Final

Art. 169 No final do período letivo, os discentes que não atingirem média anual/semestral igual ou maior que 6,0 terão direito à prova final. Art. 170 A prova final consiste em uma única avaliação escrita, aplicada aos discentes que obtiverem média inferior a 6,0 (seis), devendo contemplar os conteúdos trabalhados no período letivo. Art. 174 Depois da Prova Final será considerado aprovado o discente que obtiver média final igual ou superior a 5,0 (cinco), que deverá ser calculada da

seguinte forma (IFMT, 2014b, p. 38).

Dependência e Progressão parcial

Art. 176 Dependência é a situação do discente retido em determinado componente curricular por aproveitamento, devendo cursá-lo novamente. Art. 178 O regime de progressão parcial permite ao discente em dependência progredir para o período letivo posterior. Art. 181 O discente que reprovar na dependência poderá progredir nos estudos, desde que não acumule mais que duas dependências. Parágrafo único: O discente que acumular mais de dois componentes curriculares em dependência em ano/semestres diferentes interromperá a progressão e deverá cursá-los, primeiramente, para depois prosseguir no ano/semestre seguintes (IFMT, 2014b, p. 39 - 40).

A Orientação Didática, também regulamenta a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem do Ensino Superior, em sua seção X nos artigos 131 a 334, onde apresenta orientativos que são os mesmos dispostos para a Educação Básica e Tecnológica, em relação ao conceito, a concepção, os instrumentos de avaliação do conhecimento. O que difere é no tocante aos instrumentos avaliativos ao considerar apenas os do conhecimento, não explicitando avaliação atitudinal.

Outra diferença, é que não prevê a recuperação, porém considera a revisão de avaliação, segunda chamada da avaliação e a prova final, observando as condições específicas de acordo com os artigos 322 à 333 da Organização Didática (IFMT, 2014b, p.63).

A pesquisa, o trabalho, o respeito a diversidade, a interdisciplinaridade, são princípios educativos da instituição. O tripé ensino, pesquisa e extensão, possibilitam a instituição um processo educativo amplo, potencializador de elementos para a transformação da realidade com vistas a melhoria, com “dimensões formativas e libertadoras indissociáveis e com equidade” (IFMT, 2014a, p. 70).

Com todo esse viés de formação educacional para atender a sociedade da região norte Araguaia, vimos que a instituição, tem um forte papel a cumprir para com os sujeitos que se inserem nessa localidade, lembrando da contextualização histórica, social, econômica e política em que surgem os municípios dessa região, num processo de conflitos e disputas por terras, sem recursos básicos de saúde, educação e moradia e mão de obra análogo a mão de obra escrava. Dessa forma, o *campus* procura atender a população da região com garantias de ingresso e permanência, por meio das políticas de inclusão social, afirmativas étnicos-raciais e de assistência estudantil.

Do aspecto contextual do cenário macro para o micro desta pesquisa, pontuamos também, que o estado de Mato Grosso ao fazer parte da Amazônia Legal ³¹, e representar a

³¹ O conceito da Amazônia Legal foi criado pela lei 1.806 de 06 de janeiro de 1953, é uma área na região da floresta amazônica que abrange nove estados brasileiros: Acre, Amapá, Pará, Amazonas, Rondônia, Roraima e parte dos

quarta maior população dessa área, ocupa o terceiro lugar na oferta de cursos de formação de professores de Ciências Naturais/Química, ofertando 697 (seiscentos e noventa e sete) vagas distribuídas em 11 (onze) cursos, sendo 07 (sete) na modalidade presencial e 04 (quatro) cursos na Educação a Distância – EAD. Em relação à oferta de cursos de Licenciatura na área de Ciências e Química, o estado de MT oferta apenas 5 (cinco) cursos, segundo (LOPES; SILVA; ALVES, 2016), entre eles está o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza – Habilitação em Química (presencial), ofertado pelo IFMT em Confresa, contexto de análise desta pesquisa.

4.1.3 Perfil do Curso de LCNQ do IFMT *campus* Confresa

O curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química ofertado pelo *campus* Confresa, iniciou suas atividades em 2010 junto com a criação do *campus*, possui características dinâmicas, em constante aperfeiçoamento, propicia lócus e tempos próprios para sua autocrítica e/ou auto avaliação, num movimento ascendente da qualidade da formação técnico-científica, pedagógica, humanística e libertadora. Apoiando-se nos princípios da gestão participativa e democrática (IFMT, 2009).

No ano de 2015 o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química, recebeu nota 4 na avaliação de curso pelos avaliadores do MEC. Tendo formado três turmas, possui no momento, diversos alunos do terceiro e quarto ano do curso realizando estágio nas escolas da região. A Resolução IFMT/CONSUP N° 009, de 16/10/2009, aprovou por meio do *ad referendum*, a criação, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza-Habilitação em Química, e autorização de seu funcionamento a partir do primeiro semestre de 2010 no IFMT *campus* Confresa. O curso, segundo a resolução IFMT/CONSUP N° 009/2009, apresenta as seguintes características:

Nível: Graduação
Modalidade: Presencial
Carga horária total: 3.200h
Horas de estágio: 400h
Turno: Noturno
Periodicidade de seleção: Anual
Regime de matrícula: Regular
Integralização do curso: Mínimo quatro anos; máximo sugerido, seis anos
Número de alunos: 35 por ano/uma turma anual (IFMT, 2009c).

estados do Mato Grosso, Tocantins e Maranhão. O objetivo da criação da Amazônia Legal foi promover e planejar o desenvolvimento da região. O desenvolvimento da região é de responsabilidade de uma autarquia federal chamada de SUDAM (Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia). (LOPES; SILVA; ALVES, 2016)

As formas de ingresso no curso são por processo seletivo, sendo possível adotar algumas estratégias de avaliação, como provas de vestibular, análise de desempenho no Ensino Médio, exame de proficiências, ENEM, outros predeterminados em edital ou normas do IFMT.

Conforme PPC (IFMT, 2009b, p. 6) o perfil do egresso Licenciado em Ciências da Natureza com habilitação em Química é:

Um professor proativo, com entendimento amplo da relação ciência tecnologia e sociedade, apto a atuar na docência do Ensino Fundamental e Médio; preparado para o trabalho multi, inter e transdisciplinar, valorizando o trabalho em equipe; dotado de espírito crítico e inovador voltado para as questões de sustentabilidade socioambiental (IFMT, 2009b, p. 6).

As Ciências da Natureza, enquanto área do curso de LCNQ, segundo definição apresentada no PPC (IFMT, 2009b, p. 9) “constituem uma área da Ciência essencial para ajudar a fazer a inserção sustentável do Homem na Terra”. O curso de Licenciatura em Ciências da Natureza ofertada no IFMT *Campus Confresa* integra os conhecimentos da Biologia, Física e Química, criando condições para compreensão da vida na terra e seus fenômenos físicos, químicos e biológicos.

Referente à formação e habilitações, ao formando será outorgado o grau de Licenciado em Ciências da Natureza, conforme currículo cursado, com habilitação em Química (Resolução CNE/CES 8, de 11/03/2002). Os concluintes em qualquer das habilitações estão aptos a atuar na área de Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física) do Ensino Fundamental (Séries Finais) e Química no Ensino Médio.

Os objetivos do curso LCNQ que constam no PPC (IFMT, 2009b, p. 13) são:

Formar docentes para lecionar disciplinas de Ciências e Química na Educação Básica, capazes de fazer educação através das ciências e mediar a aprendizagem dos conceitos científicos e aplicações tecnológicas de forma contextualizada e comprometida com as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade.

Quanto a Legislação que embasou o PPC, percebemos que algumas já foram substituídas, não estando mais em vigor, assim como também o curso atualmente foi/está sendo reestruturado de acordo com as normas vigentes, justificamos a análise deste por já ter formados três turmas e ainda tem uma turma em andamento que encerra em 2018. Trazemos algumas dessas leis, como: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e suas alterações.LDB; Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Estágio; Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. DCN; Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.Duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de

formação de professores da Educação Básica em nível superior; e, Resolução CNE/CES 8, de 11 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química (IFMT, 2009b, p. 13).

O curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química, conforme PPC (IFMT, 2009b, p. 9): “alicerça-se sobre sólida formação teórica-prática e metodológica, (re)construindo conhecimentos e valorizando a pesquisa e extensão, especialmente as de base multidisciplinar, como instrumentos de consolidação do aprendizado e transformação individual e coletiva”.

No curso de LCNQ a gestão do currículo é feita pelos professores, e equipe pedagógica da instituição, com embasamento em documentos institucionais e legislação nacional, por meio do NDE – Núcleo Docente Estruturante, “formado por um grupo permanente de docentes, que atuam no processo de criação, implantação, consolidação e constante atualização do Projeto Pedagógico do Curso – PPC” (IFMT, 2014c, p.19) e CC – Colegiado de Curso, “é o órgão responsável pela coordenação didática dos componentes curriculares constituintes do projeto pedagógico do curso, devendo ser formado por docentes, discentes e técnicos administrativos” (IFMT, 2014c, p. 18) com coordenador de curso que direciona, supervisiona e acompanha todos os trabalhos referentes ao curso conforme suas funções elencadas no artigo 38 da Organização Didática (IFMT, 2014b). Segundo a Organização Didática no artigo 222 a construção do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deve:

Respeitar a carga horária, as abordagens e a estrutura mínima previstas nas legislações e outros dispositivos orientadores e reguladores, bem como as metas do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFMT, os fundamentos do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e princípios como a identidade do *Campus*, a lógica de implantação e a definição do perfil profissional do egresso. (IFMT, 2014b, p. 45)

O PPC, passou por uma reformulação³² no período de 2013-2014, sendo ativo apenas para as turmas ingressantes em 2015. Dessa forma, como nosso campo investigativo são os ingressantes do período anterior a essa reformulação, não trazemos para a análise a reformulação do PPC.

4.1.3.1 O Projeto Pedagógico do Curso de LCNQ: *organização curricular e concepção de avaliação da aprendizagem*

³² Resolução CONSUP nº 041, de 19 de abril de 2016 que aprova a Reformulação do curso a partir de 2015/1.

Buscamos nesta subseção identificar a concepção de avaliação da aprendizagem proposta no PPC, como também indagamos como ponto de reflexão: Quais aspectos podemos observar da concepção do currículo de formação inicial no curso de graduação em Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química - LCNQ para a construção da prática docente/avaliativa do futuro professor para atuar na Educação Básica de Ensino?

A organização da matriz curricular conforme PPC (IFMT, 2009b), compreende disciplinas de Formação Específica concernente a habilitação para o ensino das disciplinas de Ciências e Química e Formação Instrumental, perfazendo um total de 2.160 horas; disciplinas relacionadas a Formação Pedagógica, num total de 440 horas. Atividades Acadêmico-Científico-Culturais com 200 horas a serem cursadas nos dois primeiros anos do curso e 400 horas de estágio que deve iniciar na segunda metade do curso, que tem duração regular de quatro anos, com um total de carga horária de 3200 horas.

Os Conteúdos Científico-Tecnológicos que compreendem a Formação Científico-Tecnológica proposta na matriz curricular das disciplinas para formação de licenciados, são pautados na “associação entre teoria-prática e prática-teoria”, uma vez que o tripé ensino, pesquisa e extensão está atrelado ao objetivo de contribuir na formação plena do estudante, “para a consolidação dos conhecimentos e assistência à comunidade em geral” (IFMT, 2009, p. 16). São princípios básicos que direcionam a prática docente e formativa, de acordo com o PPC:

Multidisciplinariedade, interdisciplinariedade e transdisciplinariedade;
Trabalho em equipe/grupos;
Indissociabilidade entre teoria e prática;
Relações da produção de ciência/conhecimento com mundo;
Valorização do conhecimento e experiências anteriores;
Relações de gênero e diversidade;
Liberdade, autonomia e responsabilidade;
Desenvolvimento do espírito científico (pesquisa);
Aproximação com a comunidade (extensão) (IFMT, 2009, p. 15).

Esses princípios básicos são pautados na missão do IFMT que é:

Proporcionar a formação científica, tecnológica e humanística, nos vários níveis e modalidades de ensino, pesquisa e extensão, de forma plural, inclusiva e democrática, pautada no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, preparando o educando para o exercício da profissão e da cidadania com responsabilidade ambiental (IFMT, 2009, p. 16).

Do total de 3.200 horas em sua carga horária anual, 840 horas são destinadas às disciplinas de formação pedagógica que constam na matriz curricular do curso apresentadas

como pertencentes ao núcleo da formação pedagógica, conforme exposto no quadro (10) a seguir.

Quadro 10 - Disciplinas de formação pedagógica do currículo do curso de LCNQ

DISCIPLINAS REGULARES	ANO	CHA	CH
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	1º	80	2
Fundamentos Sócio-Antropológicos da Educação	1º	80	2
Organização e Gestão Escolar	2º	40	1
Estrutura e Funcionamento da Educação	2º	40	1
Filosofia da Educação	2º	40	1
LIBRAS - Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva	3º	80	2
Organização e Gestão de Ambientes de Aprendizagem de Ciências	3º	80	2
Estágio Curricular Supervisionado	3º	120	-
Estágio Curricular Supervisionado	4º	280	-
TOTAL		840	

Fonte: Elaborado pela autora, segundo dados PPC (IFMT, 2009b).

Dessas, apenas a disciplina de Organização e Gestão Escolar compreende em sua ementa e conteúdo, o estudo da temática avaliação de forma específica, tratando-se apenas à um nível da avaliação (Avaliação Institucional) e o currículo no seu aspecto geral, no entanto no item objetivos e bibliografia, não aparece nenhuma ação e referências específicas para estudo dessa temática, conforme os excertos a seguir:

EMENTA

[...] Atravessando as fronteiras das disciplinas: a questão da transversalidade no currículo. Os sistemas de Avaliação educacional.

OBJETIVOS

Aprofundar os aspectos fundamentais da organização e funcionamento das organizações escolares a partir dos determinantes legais e/ou informais enquanto expressão da realidade sócio-político-cultural, considerando as seguintes questões: concepção de escola, de gestão, de burocracia, de participação, de trabalho e o projeto político da escola.

CONTEÚDO

[...] O currículo oficial; Avaliação institucional no contexto da realidade brasileira: seus princípios/fundamentos, limites e possibilidades[...]

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

MARTINS, J. do P. **Administração Escolar**. 2ªed. São Paulo: Atlas, VIEIRA, S. L (Org.) [et. al.]. **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. GANDIN, D., GANDIN, L. A. **Temas para um projeto político-pedagógico**. 6a. ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2003 (IFMT, 2009, p. 42)

A disciplina de Organização e Gestão de Ambientes de Aprendizagem de Ciências cita em sua ementa “O processo de elaboração e desenvolvimento do plano da ação pedagógica: a preparação, a gestão, a avaliação e utilização do diálogo enquanto método de reflexão”, porém não abrange nenhum objetivo para esse fim. Como conteúdo apresenta como um estudo da área

específica “Como ensinar Biologia, Física e Química: os métodos, discussão e avaliação; aplicação prática”. E nenhuma bibliografia que se refere ao tema currículo e avaliação (IFMT, 2009, p.61)

O estágio curricular supervisionado como apresenta-se no PPC (IFMT, 2009b, p. 17) é “elemento constituinte do currículo do curso, tem objetivo de proporcionar ao aluno a participação em situações reais de vida e trabalho na profissão, poderá ser realizado após a conclusão do segundo ano letivo”. Está organizado em 400 horas no total, sendo 120 horas para observação-ação e 280 horas de regência e aplicação. A sistemática de orientação, de avaliação e as formas de supervisão são definidas em regulamento interno elaborado pelo IFMT *Campus Confresa*. O relatório de estágio é parte integrante da avaliação do estudante.

As Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, conforme PPC (IFMT, 2009b), perfazem um total de 200 horas, tem por objetivo a apresentação ou troca de informações de cunho científico nas diversas áreas do saber/conhecimento humano, e compreendem:

A participação em cursos, oficinas, feiras, simpósios, congressos e outros eventos que sejam considerados pertinentes aos objetivos da formação do Licenciado em Ciências da Natureza. As atividades de prática e integração pedagógica desenvolvidas ao longo do curso, tais como participação sob orientação na organização, elaboração e execução de projetos e eventos educacionais e atividades de monitoria. Atividades culturais aquelas que contribuem para a formação cidadã e humanística, utilizando das artes, tais como: o teatro, o cinema, o coral, a música, etc (IFMT, 2009b, p. 18).

Com relação à dimensão prática no currículo do curso, esta perpassa por todos os períodos do curso em articulação com os conteúdos específicos ao trabalho a ser desenvolvido durante os estágios. As disciplinas do núcleo pedagógico e do núcleo específico têm uma parte de suas cargas horárias destinadas às atividades práticas e projetos integradores, que totalizam um mínimo de quatrocentas e trinta horas.

Os aspectos avaliativos que encontramos no PPC (IFMT, 2009b) correspondem a avaliação da aprendizagem dos estudantes do curso, definida da seguinte forma:

Um *currículo* baseado em parâmetros curriculares *mínimos*, com competências básicas, e atribuindo importância à contextualização, à problematização, à interdisciplinaridade, buscando visão sistêmica do processo de produção, capacidade de aprender a fazer fazendo e encontrar soluções para novos problemas – nesse sentido a *avaliação deve contar com questões devidamente contextualizadas, e/ou desenvolvimento de projetos, tarefas que possibilitem o alcance de determinados objetivos* (IFMT, 2009b, p. 19, grifos nosso).

Ao observarmos os aspectos avaliativos que constam no PPC (IFMT, 2009b), verificamos que apresenta várias concepções de avaliação de forma muito adjetivada, abrindo

um leque de tipos de avaliação que o professor poderia utilizar na sua prática pedagógica. A forma como definem o processo e a concepção de avaliação nesse documento, trata-se de certa forma a ser até mesmo imperativo as colocações, aparecendo várias vezes a expressão “a avaliação deve”, fornecendo elementos conceituais e concepções de avaliação no campo ideal, o que corresponderia à uma perspectiva de avaliação nos princípios da regulação, dando abertura para práticas avaliativas também com princípios da emancipação. Como observamos na definição e concepção de avaliação no excerto a seguir:

A avaliação é entendida como parte do *processo educacional* [...].

A avaliação *deve ser* ampla, contínua, gradual, inclusiva, mediadora, emancipatória, diagnóstica, somativa, formativa, cumulativa e cooperativa, envolvendo todos os atores, sendo os seus resultados computados e divulgados ao final da aplicação das estratégias de avaliação. A avaliação *deve* estimular o desenvolvimento do aluno, despertando-o para suas possibilidades, criando expectativas positivas, aguçando a curiosidade e elevando a autoestima dos educandos (IFMT, 2009b, p. 19, grifos nosso).

A avaliação é definida como processo educativo, no entanto, tem como objetivo, “delinear, obter e fornecer informações úteis para a tomada de decisões com vistas a atingir níveis mais aprimorados de aprendizagem” (idem p.19). Embora busque princípios teóricos do que se espera da avaliação na atualidade com fins emancipatórios, fica evidente o caráter classificatório da avaliação:

A aprendizagem dos alunos, para fins de avaliação, se fundamentará não simplesmente na ação de julgar a reprodução dos conteúdos aprendidos, mas no nível de interatividade com o objeto de estudo, no processo de construção de conceitos e na aplicabilidade destes conhecimentos na resolução de problemas (IFMT, 2009b, p. 19).

As estratégias de avaliação, de acordo com o PPC (2009b), têm como base de sustentação a Lei No 9.394/96 (LDB) e a proposta pedagógica do IFMT, com os seguintes objetivos:

Promover a articulação entre teoria e prática, educação e trabalho enquanto processo contínuo, somativo e formativo; respeitar as características dos diferentes componentes curriculares previstos nos planos de curso; deve funcionar como mecanismo de monitoramento e aferição da promoção escolar; despeitar a diversidade de clientela quanto às competências adquiridas e experiências anteriores; servir de instrumento de diagnóstico permanente da prática pedagógica e da qualidade do ensino ofertado pelo IFMT *Campus Confresa* (IFMT, 2009b, p. 20).

A avaliação da aprendizagem prevista no PPC (IFMT, 2009b), embora abranja os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, revela um caráter seletivo, classificatório e regulador, pois dá preferência a instrumentos avaliativos, tais como: “a observação direta, o

teste escrito (discursivo), o teste prático, a elaboração de redações, artigos de revisão bibliográfica, os relatórios, memoriais e especialmente a pesquisa científica” ao demonstrar uma preocupação maior com o resultado (avaliação somativa), aprovação e reprovação dos estudantes, que percebemos no excerto:

Os resultados da avaliação, bem como a frequência dos alunos, são registrados em Diário de Classe e arquivados, semestralmente, sendo o valor mínimo da nota final estabelecido pela média aritmética dos dois semestres. O discente que não atingir o mínimo de aproveitamento constante de norma interna estabelecida em vigor, cessadas todas as possibilidades regulares de nivelamento e recuperação, previstas no regimento interno e/ou normativa vigente, estará reprovado na disciplina específica, devendo cursá-la na íntegra novamente. As disciplinas em que o discente estiver *reprovado* devem ser cursadas/matriculadas imediatamente no ano seguinte, salvo em caso de coincidência de horários com as disciplinas do período subsequente ou não oferecimento das mesmas pelo curso. Havendo *reprovação* em 3 (três) ou mais disciplinas, ainda que cumulativamente de anos diferentes, o discente cursará *obrigatoriamente* estas disciplinas. Não é permitido matrícula em disciplinas que coincidam em horários (IFMT, 2009b, p. 19-21, grifos nosso).

Em relação aos saberes oportunizados pelo currículo e pelo curso no sentido de fundamentos teórico-práticos para a prática docente, encontramos no decorrer do PPC uma preocupação em articular teoria e prática, desde uma articulação entre as disciplinas e práticas de laboratórios, quando traça como objetivo para competências e habilidades do futuro professor:

Articular ensino, pesquisa e pesquisa-ação na produção e difusão do conhecimento em ensino das ciências e na sua prática pedagógica; Articular as atividades de ensino de ciências da natureza na organização, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola; Planejar e desenvolver diferentes atividades didático-pedagógicas, reconhecendo os elementos relevantes às estratégias adequadas; Desenvolver metodologias, materiais didáticos e recurso tecnológicos de diferentes naturezas, coerentes com os objetivos educacionais almejados; Exercer a profissão pautado em valores humanos, éticos e sociais. Basear-se nos referenciais teóricos e práticos e nas competências e habilidades de sua formação acadêmica; Reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero, entre outras, que se fundamentam em alegados pressupostos biológicos, sociais e ou econômicos, posicionando-se diante delas de forma crítica e agindo nas práticas educativas no sentido de superá-las (IFMT, 2009b, p.6-8).

Nas disciplinas, esses saberes, aparecem como conteúdos e referências bibliográficas nas disciplinas do núcleo de formação pedagógica e em algumas do núcleo de formação específica da área para qual os estudantes estão sendo formados, Ciências da Natureza e Química. Onde destacamos a seguir, algumas referências da bibliografia básica proposta no PPC do curso que pensamos ser pertinentes para nossa reflexão:

- portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* / Heloísa Maria Moreira Lima Salles ... [et al.]. _ Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2 v.: il. - (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos)
- CARVALHO, P. R. de. *Boas práticas químicas em biossegurança*. Rio de Janeiro: Interciência, 1999.
- FORTES, L. *Rousseau: da teoria a prática*. São Paulo: Ática, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização - teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980.
- GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática*. ARTMED:1995.
- LA ROSA, Jorge. *Psicologia e Educação: O significado de Aprender*. Porto Alegre: EDPU CRS -2001
- LUCKESI, Cipriano. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOREIRA, A. M. *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 2006.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000 (IFMT, 2009b, p. 32, 44, 45, 50, 60, 61, grifos nosso)

Com a análise do PPC (IFMT, 2009b), observando os aspectos curriculares e avaliativos, percebemos que a concepção de formação que permeia o curso, apresenta aspectos mais técnicos do que didáticos pedagógicos para uma formação integral do professor. Verificamos que são poucas as disciplinas que abordam a temática avaliação educacional no sentido de construir saberes para a prática avaliativa do futuro professor. No entanto, há um conjunto de objetivos e conteúdos enunciados, referenciais teóricos propostos nas ementas de algumas disciplinas da formação pedagógica que se realmente trabalhados com os estudantes, podem proporcionar algum conhecimento. Porém, esclarecemos que para melhor identificarmos os saberes provenientes do currículo e do curso, considerado como “um espaço de organização de saberes, valores e sentimentos que podem ser respectivamente ensinados, formados e experienciados” segundo Cordioli (2004, p. 16), foi necessário utilizarmos de alguns procedimentos de coletas mais significativos, como a entrevista, observação e análise dos planos de ensino dos professores formadores do curso, que apresentamos nas subseções seguintes. No ensejo evocamos à reflexão compartilhando dos dizeres de Cordioli:

Quem produz propostas curriculares tem uma imensa responsabilidade, pois define o que vai ser estudado e o que não vai; os saberes que serão disponibilizados e os que serão sonogados; define valores, padrões de conduta, de linguagens, de pensamento, e estéticos. Estamos definindo formas de regulação da vida, da formação de identidades que estarão na arena disputando com outras instâncias de formação humana. Assim, é fundamental que a proposta curricular reconheça a diversidade e o direito a diversidade, assumindo explicitamente a disputa cultural na sociedade, entre os alunos e entre os professores. É uma tarefa de grande implicação, por isso não devemos nos furtar dela (CORDIOLLI, 2004, p. 47).

Importante levarmos em consideração que em se tratando de formação inicial de professores que abarquem as práticas avaliativas, ainda temos muito que avançar na construção de um currículo inclusivo, participativo, democrático e emancipatório, buscando as reais

necessidades dos que iniciarão suas atividades docentes nas instituições de ensino, que nos dias atuais têm sido cada vez mais desafiantes.

4.1.4 Os egressos do curso de LCNQ do IFMT *campus* Confresa: quem são, onde estão e o que fazem profissionalmente?

O ponto de partida desta investigação no campo empírico, foi buscar saber quem são os nossos sujeitos centrais que nos dão sentido ao objetivo e a dialética de construção do conhecimento ao buscarmos compreender as contribuições do curso de LCNQ do IFMT *campus* Confresa, para a prática avaliativa dos egressos nos processos de ensino e aprendizagem escolar, juntamente com os nossos sujeitos interlocutores teóricos centrais que utilizamos para análise num processo de triangulação dos elementos constitutivos desta pesquisa.

Para isso, entramos em contato com a secretaria acadêmica, para de posse da cópia da ata de colação de grau dos cursos superiores do *campus*, identificarmos os nomes dos concluintes das turmas de 2010/2014; 2011/2015, 2012/2016, em sequência, tivemos ajuda de uma colaboradora externa, professora do *campus*, que nos auxiliou na coleta de informações referentes ao contato de e-mail e número de telefone dos egressos, uma vez que, ao buscarmos essas informações nos sistema acadêmico e nas pastas acadêmicas individuais dos estudantes, na secretaria, não estavam atualizadas e algumas incompletas.

Encontramos ao todo, que colaram grau no curso de LCNQ do IFMT *campus* Confresa, 37 egressos, sendo estes a princípio, pertencentes ao quadro de sujeitos do campo empírico desta pesquisa. Identificado quem e quantos são, seus contatos, providenciamos para a primeira coleta dos dados junto aos sujeitos, - sempre em referência ao objetivo geral para compreender os elementos essenciais da nossa questão central - a elaboração do questionário com objetivo específico de delinear o perfil pessoal, acadêmico, de formação inicial, continuada e atuação profissional dos egressos, também evidenciar os dados concernentes a prática avaliativa, tanto dos professores do curso de LCNQ, quanto dos seus egressos e as contribuições desse curso (currículo) para a prática avaliativa dos egressos no contexto escolar da Educação Básica, e conseqüentemente após uma pré-análise das respostas deste questionário, selecionar os sujeitos para a etapa de observação de campo, segundo os critérios³³ já mencionados na seção metodológica.

O questionário³⁴ semiestruturado, de caracterização dos sujeitos, foi organizado em

³³ Conferir em figura 1.

³⁴ Ver apêndice C.

cinco blocos com objetivos específicos. O *Bloco I* - levamos em consideração os dados pessoais e escolares, para atender o objetivo de delinear o perfil dos egressos e para amostra dos sujeitos e para iniciarmos a *etapa E*³⁵. Do *Bloco II ao V* - de formação inicial e continuada, de atuação profissional e das práticas avaliativas, trouxeram informações a respeito das contribuições do curso para as práticas avaliativas dos egressos, o qual descreveremos na subseção seguinte como mais detalhes.

O questionário foi aplicado a todos os 37 egressos, no 2º semestre de 2017, com encerramento do período de recebimento das respostas, em fevereiro de 2018. Para isso, utilizamos como recurso, o formulário eletrônico gratuito do *Google Forms*, no qual obtivemos o retorno das respostas de 19 egressos, sendo este o número de sujeitos participantes da pesquisa a partir deste instrumento de coleta de dados.

Organizamos os dados coletados por meio do questionário, da seguinte forma: a realização do *download* do formulário, sistematização *software Excel* e relatório reestruturado das respostas de acordo com os blocos temáticos específicos, (ao que pretendíamos buscar de informação), organização dos gráficos e tabelas que o próprio formulário *google forms* gerou, todos arquivados em formato digital *PDF* e impresso.

O perfil dos egressos, sujeitos desta pesquisa, foi construído a partir das informações obtidas do questionário aplicado, das questões fechadas/objetivas, sendo apresentados o resumo dos dados tabulados em formato de gráficos de barras e pizzas demonstrados nos quadros (e das questões abertas/subjetivas, apresentadas nas tabelas de categorização, conforme os resultados que seguem.

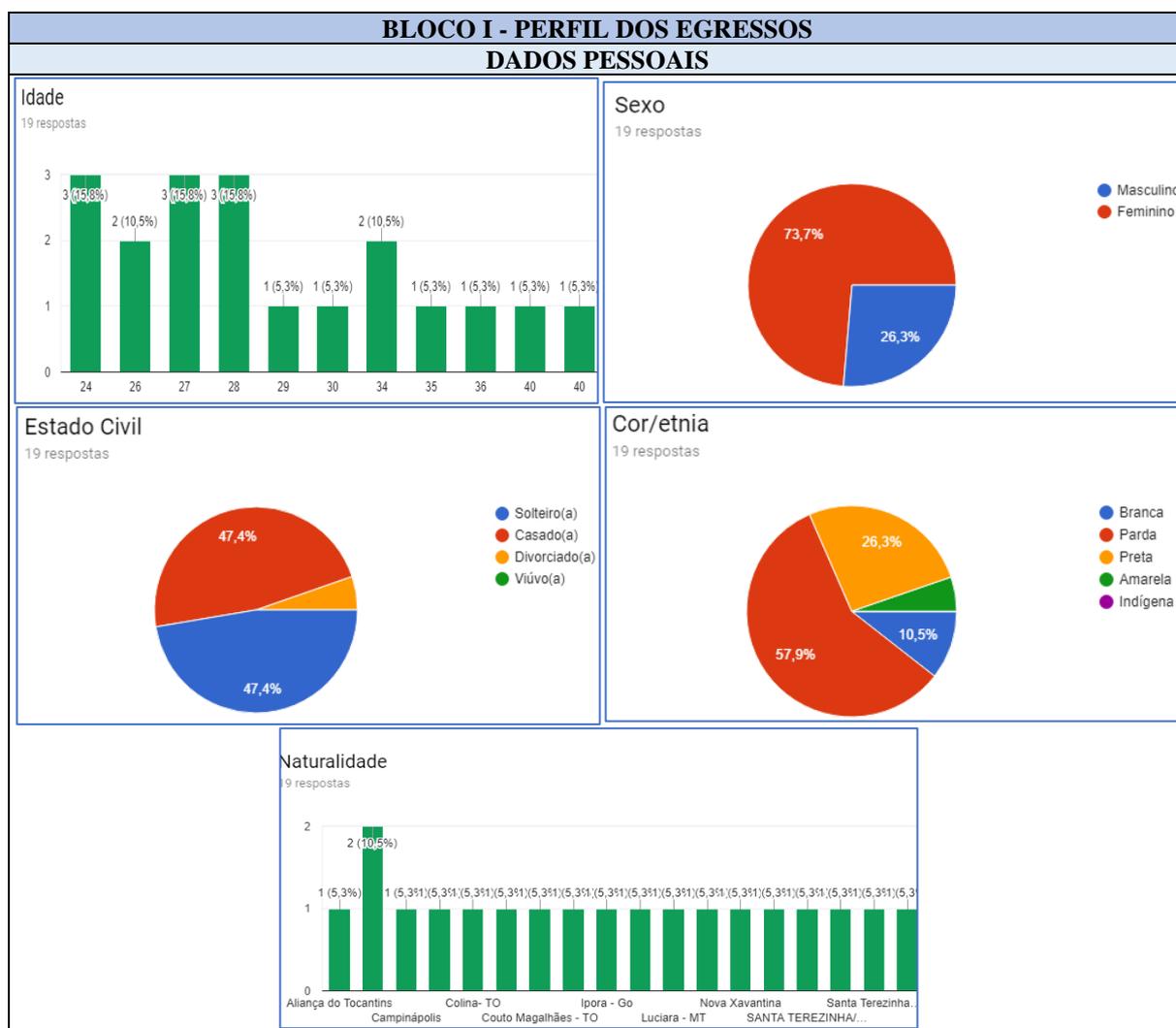
BLOCO I – dados pessoais dos egressos

No bloco I, sobre o perfil dos egressos, os resultados revelaram dados referentes aos aspectos pessoais, ao analisar características como: idade, sexo, estado civil, naturalidade e cor/etnia. No que concerne ao sexo, verificamos que 73,7% (14) dos egressos são do sexo feminino, representando a maioria, mulheres na faixa etária de 24 a 40 anos de idade, sendo que 50% (7) dessas, são casadas; 43% solteiras e 7% divorciada. Já 26,3% (5) dos egressos são do sexo masculino e encontram-se entre a faixa etária de 27 a 36 anos de idade, sendo desses, 60% solteiros e 40% casados. Em relação ao estado civil dos egressos pesquisados, o que se evidenciou em relação ao todo, é uma equiparidade de sexo entre os egressos, 47,4% solteiros e 47,4% casados e apenas 5,2% encontra-se divorciado.

³⁵ Explícita na metodologia.

Ainda em relação a naturalidade, a investigação revelou que 37% (7) são provenientes do estado de Mato Grosso, 21% do estado de Goiás e Tocantins, 10,5% da Bahia e os outros 10,5% declararam no quesito naturalidade, serem brasileiros. Percebemos o predomínio do estado MT e de GO. Além disso, em relação a cor/etnia, segundo classificação do IBGE, houve um predomínio das cores parda e preta, 57,9% dos egressos declararam serem da cor “parda”, outros 26,3% dos respondentes se consideraram de cor “preta”, os brancos representam apenas 10,5% e a minoria, 14,3% de cor “amarela”, não há nenhum “indígena”. O quadro (11) a seguir representa a configuração de todos estes dados numéricos que analisamos.

Quadro 11 - Demonstrativo dos dados pessoais dos egressos do curso de LCNQ do IFMT *campus* Confresa



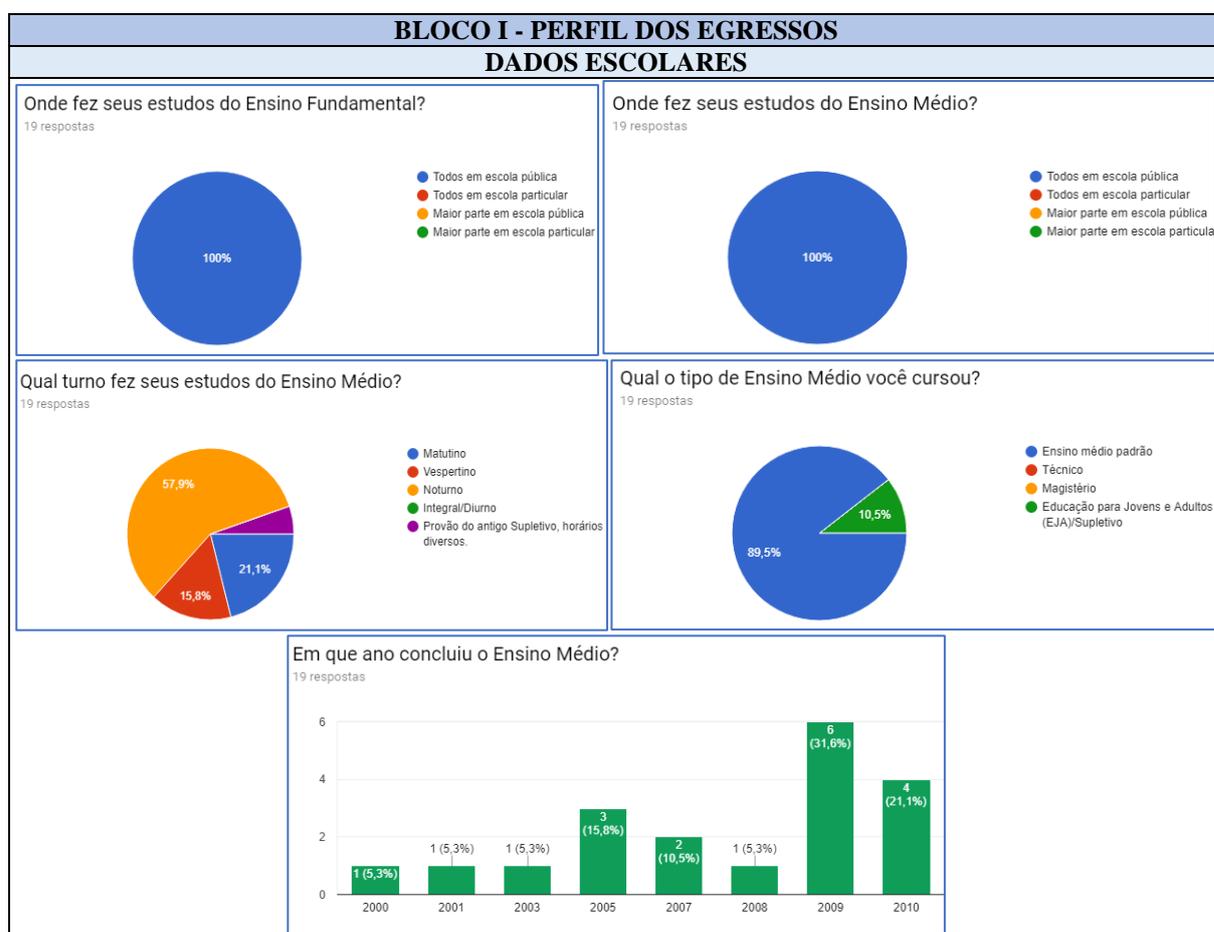
Fonte: Produzido pelo aplicativo *google forms*, segundo dados coletados e organizado pela autora, 2017.

BLOCO I – dados escolares dos egressos

Em relação aos dados escolares dos egressos, observamos no quadro (12) na sequência da análise, que 100% (19) concluíram seus estudos do Ensino Fundamental e Médio em escola

pública, 57,9% (11) cursaram o ensino médio no turno noturno, 21,1% (4) no período matutino, 15,8% (3) no turno vespertino, e apenas 5,2% (1) fez provão do antigo supletivo em horários diversos. A análise dos dados acerca do tipo de Ensino Médio cursado, despontou que 89,5% (17) dos egressos frequentaram o Ensino Médio padrão e 10,5% (2) Educação para Jovens e Adultos (EJA). O ano de 2009 foi o período em que 31,6% (6) dos egressos concluíram o Ensino Médio, o restante dos egressos, concluíram nos anos de 2010, 21,1% (4), em 2005, 15,8% (3) egressos, conforme quadro (12) que segue.

Quadro 12 - Demonstrativo dos dados escolares dos egressos do curso de LCNQ do IFMT *campus* Confresa



Fonte: Produzido pelo aplicativo *google forms*, segundo dados coletados e organizado pela autora, 2017.

O que se pode constatar nos dados apresentados no quadro 12, é que a escola pública ainda é a instituição que atende a maioria da população estudantil no Brasil, corroborando conosco nesta análise o Censo da Educação Básica de 2016, que apresenta os resultados escolar da Educação Básica.

No transcorrer do primeiro momento exploratório da investigação, passamos a conhecer nossos sujeitos.

São 37 (trinta e sete) egressos do curso de LCNQ do IFMT *campus* Confresa, concluintes das turmas de 2010/2014; 2011/2015, 2012/2016, desses, apenas 19 (dezenove), atenderam o nosso primeiro contato ao responderem o questionário, instrumento específico da etapa C para coleta e construção dos dados. Conseqüentemente, os dezenove egressos, passaram a ser sujeitos colaboradores do campo empírico desta pesquisa.

Logo, identificamos que estão residindo em Confresa – MT, sendo 14 (quatorze) mulheres na faixa etária de 24 a 40 anos de idade, sendo que 7 (sete) são casadas, 6 (seis) solteiras e 1 (um) divorciada; e 5 (cinco) homens entre a faixa etária de 27 a 36 anos de idade, 3 (três) solteiros e 2 (dois) casados. A maioria, natural do estado de MT 7 (sete) egressos, do estado de GO, são 4 (egressos) e do Tocantins, também 4 (quatro) egressos, da Bahia são 2 (dois) egressos e no campo para identificar a naturalidade, 2 (dois) egressos responderam serem brasileiros. De cor predominante parda e preta, os egressos concluíram seus estudos do ensino fundamental e médio todos em escolas públicas a maioria no período noturno, temos assim delineado o perfil pessoal e acadêmico dos egressos.

Profissionalmente, 12 (doze) egressos, estavam trabalhando nas escolas de Educação Básica do município de Confresa, destes apenas 11 (onze) estavam atuando no ensino e 1 (um) atuando como técnico; já 3 (três) egressos declaram não estarem trabalhando e nem estudando; 1(um) apenas estudando e (três) disseram estarem trabalhando mas não na área da educação, conforme exposto anteriormente no quadro (4).

4.2 Categorias evidenciadas em relação ao curso de LCNQ e as práticas avaliativas dos egressos

Nesta subseção, apresentamos as categorias evidenciadas com suas respectivas frequências em que aparecem nas respostas dos egressos a partir dos dados coletados e construídos nos *Blocos II ao V* do questionário. São elementos concernentes a formação inicial e continuada, atuação docente e práticas avaliativas dos egressos e também dados sobre a prática avaliativa dos professores do curso de LCNQ. Em busca de atender nossos objetivos específicos: investigar de que forma se dá a prática avaliativa dos egressos, que tipo de instrumentos e qual a concepção de avaliação permeia essas práticas; e quais as contribuições do curso de LCNQ para a prática avaliativa dos egressos. Sequencialmente discorreremos de forma analítica, na segunda etapa de categorização (respostas dos egressos) o que descobrimos dando continuidade as informações a partir dos blocos do questionário.

BLOCO II – dados referentes a formação inicial dos egressos

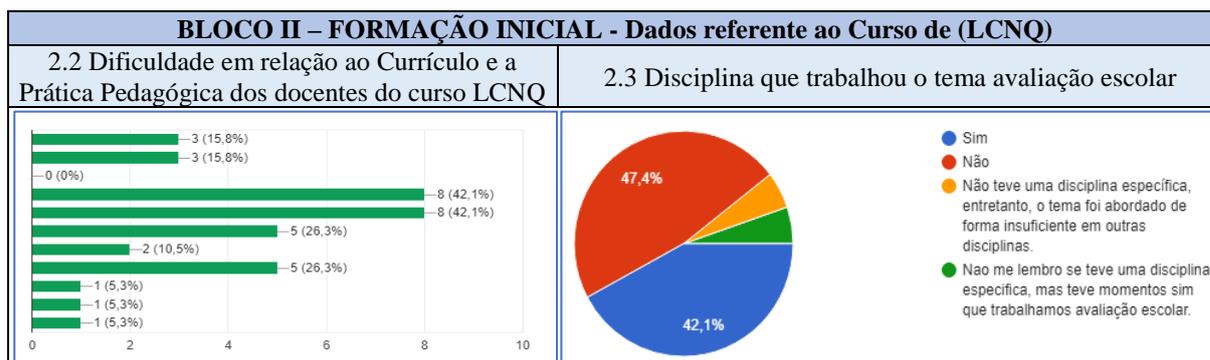
O bloco II do questionário estruturou-se em questões fechadas/objetivas (2.2 e 2.3) e abertas/subjetivas (2.1 e 2.4), nas quais buscamos informações sobre a formação inicial dos egressos no curso de LCNQ do IFMT *campus* Confresa em relação ao currículo e a prática avaliativa dos docentes desse curso.

A questão (2.2) teve como finalidade, identificar as dificuldades encontradas pelos egressos durante suas atuações docentes relacionadas ao currículo cursado e as práticas pedagógica e avaliativa dos seus professores no curso de LCNQ. Os egressos respondentes, apontaram como maiores dificuldades, com 42,1%, a carga horária das disciplinas pedagógicas insuficientes e a pouca articulação entre as disciplinas; na sequência com 26,3%, os instrumentos avaliativos aplicados pelos docentes foram insuficientes e a ementa das disciplinas estava desarticulada com os objetivos propostos pelo PPC do curso.

Com um percentual de 15, 8%, outra dificuldade evidenciada, foi em relação a carga horária das disciplinas científicas e tecnológicas ser insuficiente. Também como uma dificuldade apontada, representando 10,5%, dos egressos, assinalaram que o planejamento e a prática pedagógica dos professores se distanciavam da proposta curricular do curso.

Os egressos que responderam a opção outra, teve um percentual de 5,3% que descreveram: “as dificuldades encontradas foram em função da falta de professores e conseqüentemente não estudamos alguns assuntos” (E1). Outra questão evidenciada foi a “troca excessiva de professores durante o curso. Como éramos da primeira turma de LCNQ, e também era o primeiro ano de funcionamento do *campus*, houveram muitas falhas relacionadas principalmente a infraestrutura” (E6). Já o egresso (E14), escreveu que as “cargas horárias das disciplinas suficiente, porém mal trabalhadas”.

Já a questão (2.3) teve como propósito identificar se durante o curso foi trabalhado alguma disciplina voltada para estudos da temática avaliação escolar. Nesse sentido, 47,4% (9) dos egressos responderam que não houve, enquanto 42,1% (8) responderam que sim, despontando contradições, embora temos respondentes de três turmas, com suas especificidades, mas, em relação ao currículo, não houve mudanças nesses períodos de formação das turmas. 10,5% (2) dos egressos, responderam outra opção, na qual, o egresso E7, respondeu que, “não teve uma disciplina específica, entretanto, o tema foi abordado de forma insuficiente em outras disciplinas”. O E17, escreveu, “não me lembro se teve uma disciplina específica, mas, teve momentos sim que trabalhamos avaliação escolar. Esses dados podem ser visualizados no quadro (13) que segue.

Quadro 13 - Demonstrativo dos dados referentes ao curso de LCNQ do IFMT *campus* Confresa

Fonte: Produzido pelo aplicativo *google forms*, segundo dados coletados e organizado pela autora, 2017.

Percebemos que em relação ao currículo e as práticas pedagógicas e avaliativas, as dificuldades expressas pelos egressos em sua maioria, inserem-se no campo das disciplinas pedagógicas, tanto no sentido da insuficiência da carga horária, quanto da falta de articulação destas com as disciplinas técnicas, e conseqüentemente o distanciamento do planejamento e da prática pedagógica docente do que se propõem o currículo do curso. Para ajudar nessa propositura, trazemos Sacristán (2000, p. 26), ao afirmar que “[...] toda a prática pedagógica gravita em torno do currículo [...] O currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas”.

Como prática pedagógica multicontextualizada, as atividades práticas, assim como as práticas avaliativas, estão sobrepostas em contextos aninhados e servem para desenvolver o currículo. A atuação profissional dos professores está condicionada pelo papel que lhes é atribuído no desenvolvimento do currículo. (SACRISTÁN, 2000, p. 31).

Os egressos do curso de LCNQ, ao apontarem como dificuldades os instrumentos avaliativos utilizados pelos seus professores para avaliarem seus desempenhos durante a formação inicial nos fazem refletir o quanto ainda é carente de estudos e reflexões sobre a prática avaliativa na formação inicial de professores, principalmente no que se refere a compreensão do campo da avaliação educacional como um conjunto de ações basilares dentro de um processo, não apenas na concepção de produtos, como um fim em si mesmo.

Para uma prática avaliativa coerente, significativa e articulada com a prática pedagógica do professor, é necessário se apropriar de instrumentos avaliativos adequados que segundo Luckesi (2011), se estes instrumentos forem limitados ou inadequados a compreensão da realidade que se observa, avalia, estará comprometida, também estará limitada e distorcida. Por isso a importância da qualidade dos instrumentos a serem utilizados para avaliar a

aprendizagem do estudante.

Os instrumentos avaliativos da aprendizagem do estudante devem acompanhar a perspectiva teórica que orienta a prática pedagógica do professor definida teoricamente no projeto pedagógico da instituição e do curso.

A prática da avaliação da aprendizagem exige a presença da teoria que deu forma ao projeto pedagógico e a referência inequívoca a ela. Sem essa condição prévia, o avaliador estará agindo de forma livre, independente e arbitrária em relação à teoria pedagógica que deu forma ao ensino-aprendizagem, o que, em si, é contraditório e negativo, visto que a avaliação da aprendizagem é um componente do ato pedagógico e assim, para ser coerente e suficientemente adequada, deve estar alinhada com ele. (LUCKESI, 2011, p. 176).

A prática avaliativa nos cursos de licenciatura deve ser articulada ao projeto pedagógico do curso e plano de ensino docente, numa configuração que proporcione aos estudantes o exercício da autonomia, participação e promoção de sua aprendizagem para autoavaliação, condições de ser um sujeito ativo, histórico de seu processo de formação e construção do conhecimento. Por isso, a definição das técnicas e instrumentos avaliativos devem abranger não apenas o cognitivo, mas todos os aspectos de aprendizagem da formação humana. Trazemos para este momento, Gadotti (2003):

Muito sofrimento da professora, do professor, poderia ser evitado se a sua formação inicial e continuada fosse outra, se aprendesse menos técnicas e mais atitudes, hábitos, valores. Antes de se perguntar o que deve saber para ensinar, a professora deve se perguntar porque ensinar e como deve ser para ensinar. Muita dor poderia ser evitada se o professor, a professora, aprendessem a organizar melhor o seu trabalho e o de seus alunos e alunas, se aprendessem a sistematizar e avaliar mais dialogicamente, se tivessem aprendido a aprender de forma cooperativa: o individualismo da profissão mata de ansiedade e angústia, leva ao sofrimento e até ao martírio do professor compromissado e à desistência daquele que perdeu a esperança (p.33-34).

A ausência de “dialogicidade” nos espaços de formação tem sido um dos pontos que dificulta a prática avaliativa participativa e emancipatória. Nos apoiamos em Sacristán (2000), para sustentar nossa análise em relação as práticas avaliativas aninhadas a contextos diversos e complexos, que exige do professor tomada de consciência desse universo social para uma postura reflexiva ao tomar decisões, sendo que “o papel ativo que estes têm e o valor dos conhecimentos do professor para abordar tais situações serão fundamentais. O docente eficaz é o que sabe discernir, não o que possui técnicas de pretensa validade para situações distintas e complexas” (SACRISTÁN, 2000, p. 49).

Ainda sobre conferir sentidos e significados para as práticas pedagógicas e avaliativas para a aprendizagem dos estudantes nas licenciaturas, a autora Barbosa (2011), vem confirmar

em sua pesquisa, o que também os egressos aqui pontuam que:

A falta de formação pedagógica de alguns professores formadores igualmente se mostra um ponto nevrálgico com o qual os futuros docentes convivem, [...]. Os docentes em formação afirmam ser esta questão um dos elementos que inviabiliza ainda mais o diálogo a respeito da prática e concepção avaliativa, pois o fato de muitos professores serem renomados especialistas em suas áreas específicas, faz com que muitos destes deixem de lado o trabalho com aspectos pedagógicos essenciais da docência, que auxiliariam os estudantes quando no exercício da profissão (BARBOSA, 2011, p. 83-84)

Os egressos, ao responderem como dificuldades curricular, “a ementa das disciplinas estava desarticulada com os objetivos propostos pelo PPC do curso”, nos chama atenção, pelo fato de que, em relação articulação de todos os componentes curricular para atender o que se estabelece no projeto pedagógico do curso, não pode ser visto como pronto e acabado, mas como um instrumento passível de reflexão, mudanças e adequações para atender as diversidades e especificidades tanto dos estudantes e docentes do curso, quanto da instituição que atende uma sociedade heterogênea. Gerir o currículo contextualizado e integrado as reais necessidades da profissão docente, onde os egressos atuarão, nas escolas de Educação Básica, realmente é um desafio complexo, mas que é possível quando se propõe uma postura profissional ética e participativa entre os sujeitos que o compõem. Porém há de se ter cuidado ao buscar esse contexto e integração, que segundo Sacristán (2013, p. 21):

Todos sabem que não é a mesma coisa aprender sobre um tema fora ou dentro do contexto escolar. Portanto, quando se faz a crítica da cultura escolar, é preciso que ela se; dirija às *formas* escolares do conhecimento; e, quando se propõe um projeto de cultura para a escolaridade, deveremos avaliá-lo em função do que ele pode chegar a se transformar uma vez traduzido em *conhecimento escolar*. A existência desse conhecimento é uma realidade determinada pelo contexto escolar instituído (Grifo do autor).

Abordar discussões sobre o currículo e sua gestão, é refletir como este vem se institucionalizando no contexto da formação inicial de professores, não apenas no que se refere ao seu contexto teórico, mas também com uma ferramenta de regulação de práticas pedagógicas/avaliativas. Como um instrumento de inclusão, como salienta o autor, “ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, [...] entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância” (ibid. p. 10). Fazendo elos por entre as culturas, o currículo não é neutro, e precisa ser constituído e reconstruído nos cursos de licenciatura, com base nas reflexões que contemplem a pluralidade e diversidade cultural

dos sujeitos, com intuito de uma constatare busca em melhorar as práticas docente, o que engloba as práticas avaliativas.

Quando o egresso responde que a “carga horária das disciplinas científicas e tecnológicas ser insuficiente”, evidenciamos a preocupação em adquirir o conhecimento técnico, que também é necessário para a prática avaliativa. Uma vez que, em pleno século XXI vivemos no auge dos avanços tecnológicos e midiáticos. O saber científico está a serviço da sociedade capitalista produtiva, e atualmente muito mais para suprir a demanda do mercado, referenciamos em Sacristán (2013):

A validade educacional e social do conhecimento científico era medida em função da utilidade prática que se podia fazer desse conhecimento no domínio da natureza. O saber não é válido por poder formar as pessoas, mas na medida em que ajuda a produzir coisas e a controlar processos naturais e sociais. Não se sabe pelo bel prazer de saber, mas para produzir, para aplicar. O interesse pela utilização técnica do saber é inerente à produção industrial e, de maneira ainda mais plena, à sociedade pós-industrial, na qual o domínio da informação é parte da produtividade, um fator agregado aos dois componentes clássicos, o capital e o trabalho (SACRISTÁN, 2013, p. 32-33).

Preocupa o fato de priorizar o progresso técnico- científico em detrimento da formação humana para uma vida mais digna e saudável. É lamentável as evidências de uma sociedade que utiliza o conhecimento científico-técnico para fomentar cada vez mais a desigualdade de classe, gênero e raça, a fome, o desemprego, a miséria, a guerra, a degradação da natureza e do ambiente, o esgotamento dos recursos não renováveis, tornando instáveis e frágeis a ética e os valores morais.

O desafio para a educação é encontrar outras formas de conhecimento escolar, resgatar o sentido da formação geral, revisar a racionalidade baseada na chamada cultura erudita, sem renunciar a ela, mas admitindo a incapacidade da escola para, por si só, levar a cabo a modernidade iluminista; algo que se costuma esquecer quando se pedem objetivos contraditórios como preparar para a vida, preparar para as profissões e fomentar a independência de juízo dos cidadãos cultos. (SACRISTÁN, 2013, p. 33).

Em contradição a resposta anterior, um egresso alegou que a carga horária das disciplinas era suficiente, o que apontou como dificuldade foi que as disciplinas eram “mal trabalhadas”, ou seja, o currículo não atendia as expectativas dos estudantes/egressos, o que também é percebido na resposta “o planejamento e a prática pedagógica dos professores se distanciavam da proposta curricular do curso”. Para isso, trazemos o autor Sacristán (2000), ao dizer que para a compreensão do currículo, a renovação da prática, a melhora da qualidade do ensino por meio do currículo, não devem esquecer todas as interrelações que se dão na:

configuração e desenvolvimento do currículo, podemos ver se entrelaçarem práticas políticas, administrativas, econômicas, organizativas e institucionais, junto a práticas estritamente didáticas; dentro de todas elas agem pressupostos muito diferentes, teorias, perspectivas e interesses muito diversos, aspirações e gestão de realidades existentes, utopia e realidade (SACRISTÁN, 2000, p. 29).

Os egressos também pontuam que a falta de professores os levaram a não estudar alguns assuntos, mas não especificaram quais seriam esses temas, da mesma forma a troca demasiada de professores durante o curso, o que provavelmente é uma característica do *campus* Confresa, há uma rotatividade de servidores bem expressiva notada no *campus*, que ao ingressarem na instituição logo pedem remoção e/ou transferência para outro *campus* e/ou IF, muitos desses servidores expressam como motivo do pedido de remoção, a localização do *campus*.

Referente à formação inicial vivenciada no curso de LCNQ pelos egressos que propiciasse a construção de conhecimentos para práticas avaliativas, constatamos a partir das respostas dos egressos e também concernente ao que analisamos nas ementas das disciplinas do currículo, que o curso e o currículo, não abordaram uma disciplina específica de avaliação educacional, apenas foi tratado o assunto de forma superficial nas disciplinas pedagógicas de Organização e Gestão escolar, Organização e Gestão de Ambientes de Aprendizagem de Ciências, (IFMT, 2009b, p. 42 e 61).

Esse dado revela que ainda temos muito que avançar em relação a formação do professor para o ato de avaliar, corrobora conosco Villas Boas e Soares (2016, p. 239), ao constatarem em uma de suas pesquisas sobre o lugar da avaliação nos espaços de formação de professores, que “os estudantes pouco estudam sobre avaliação, o que parece indicar que os professores ainda não estão sendo formados para avaliar”.

Nesse mesmo viés, temos a confirmação na tese apresentada por Barbosa (2011), onde mostra que a temática da avaliação da aprendizagem:

É pouco importante como elemento curricular constituinte da preparação docente nos cursos de licenciatura pesquisados. Como prática do ensino superior a avaliação segue conservadora, centrada no professor e preocupada com o seu caráter formal: provas, notas e certificação, ainda que de forma isolada tenham sido encontrados exemplos de formadores que adotam práticas avaliadoras formativas. É presente na preparação dos docentes a simetria invertida, ou seja, o aprendizado na posição inversa a que irá atuar no futuro, concretizando fortemente o exemplo da prática avaliativa dos formadores, longe do propugnado na atual legislação de formação docente e teorias da avaliação contemporânea (BARBOSA, 2011, p. 8).

O exemplo de práticas avaliativas que os estudantes vivenciam durante sua formação influencia, de certa forma, positivamente e/ou negativamente sua atuação pedagógica durante

o processo avaliativo. Nesse sentido, se o professor formador não se apropria de uma concepção de avaliação sustentada nos princípios emancipatórios, em uma concepção de avaliação formativa, o egresso poderá seguir uma prática avaliativa igual ou fará diferente ao perceber/refletir sobre os aspectos avaliativos que deram certo, que foram satisfatórios durante sua aprendizagem. O futuro professor carrega consigo experiências exitosas, reflexos, marcas, até mesmo traumas de práticas avaliadas experienciadas na formação que possivelmente subsidiará suas ações docentes. Por isso, consideramos relevante na formação inicial de professores a discussão sobre práticas avaliativas fundamentadas em concepções de ensino e aprendizagem condizentes aos princípios da avaliação participativa e emancipatória, que propiciem momentos de diálogos durante sua formação e, principalmente, que este estudo aconteça de forma integrada à organização do trabalho pedagógico escolar/institucional e da sala de aula.

A partir da tabela (1) que segue, faremos menção dos resultados no tocante às questões abertas/subjetivas, buscando extrair categorias empíricas, que serão desveladas na subseção seguinte.

No tratamento das questões abertas/subjetivas que constam no questionário (2ª etapa de categorização: resultados do questionário), organizamos os resultados conforme o que discutimos na seção metodológica, segundo Laurence Bardin, da seguinte forma:

- a *unidade de contexto*, corresponde ao contexto que emergem os dados;
 - a *categoria inicial*, se refere ao assunto central de que se trata a questão, caracterizada pelo conceito norteador;
 - a *categoria intermediária*, são as respostas dos egressos evidenciadas nas questões;
- e
- a *frequência*, representa nas tabelas de categorização, o número de respostas dos sujeitos e as porcentagens refletem o número de vezes que a categoria foi independentemente citada entre os egressos. Note-se que cada egresso pode indicar mais de uma categoria em uma mesma resposta. Conforme demonstra a tabela a seguir.

Tabela 1– Currículo do curso de LCNQ: disciplinas e/ou conteúdos

Unidade de Contexto	Categoria Inicial (tema central)	Conceito Norteador (questão)	Categoria intermediária (respostas dos egressos)	Frequência (respostas)	
				Nº	%
Bloco II – Formação Inicial	Currículo do curso de LCNQ	Disciplinas e/ou Conteúdos que faltaram para uma melhor formação e prática avaliativa	Disciplinas pedagógicas	8	30,7
			Aulas práticas e experimentais	6	23
			Disciplina de Didática	3	11,5
			Conteúdos sobre Métodos e Práticas Avaliativas	3	11,5
			Professores habilitados em Química	2	7,7
			Conteúdo Específico de Química	1	3,9
			Não faltaram	1	3,9
			O curso é bem dividido entre disciplinas pedagógicas e conhecimento específico	1	3,9
			Conteúdo sobre educação química inclusiva	1	3,9
			TOTAL	26	100

Fonte: Dados coletados no questionário, organizados pela autora, 2018.

Quando questionados em relação ao currículo do curso de LCNQ, que disciplina e/ou conteúdos faltaram para uma melhor formação e prática avaliativa, percebemos pelas respostas dos egressos, que a formação inicial não possibilitou a formação de práticas avaliativas. O que evidenciamos uma frequência de 30,7% que apontam para a ausência de disciplinas pedagógicas, 11,5% da disciplina de didática e também 11,5% conteúdos sobre métodos e práticas avaliativas, o que totalizam 53,7% das respostas dos egressos. Portanto, o curso, segundo os egressos, não propiciou em seu currículo conteúdos e/ou disciplinas que possibilitasse aos egressos formação para práticas avaliativas. Vejamos algumas respostas dos egressos na íntegra que confirmam a análise:

Didática Geral, por ser um curso de Licenciatura essa disciplina seria indispensável (E4)

Didática, e mais aulas práticas (E8)

Acredito que faltou mais aulas que nos preparasse para atuar nas escolas da nossa região, onde a estrutura física e os materiais pedagógicos disponíveis na instituição de ensino são precários, e pouco favorecem para a existência de uma educação de qualidade (E9)

Primeira turma, faltou conteúdos pedagógicos (E10)

Talvez uma disciplina que nos ensinasse como nos planejar melhor, e como nos posicionar perante os alunos enquanto futuros professores licenciados, talvez ficaríamos mais motivados ao sair do nossos estágios, mais criatividade menos discriminação, respeitando a diversidade do saber de cada um, buscando novas maneiras de ensinar e também de avaliar, mesmo porque ao ensinar também aprendemos (E11)

Faltou mais aulas de práticas pedagógicas (E16)

Faltou mais disciplinas pedagógicas (E17)

Ainda analisando as respostas percebemos que 11,5% dos egressos responderam que faltaram para a formação da prática avaliativa conteúdos sobre métodos e práticas avaliativas,

segundo evidências que seguem:

Como fiz parte das primeiras turmas, meu curso não tinha na ementa disciplinas pedagógicas que trataram desse assunto. *Em nenhum momento me recordo de estudar os métodos de avaliação.* Porém toda essa falha foi compensada durante a Especialização em Ensino de Ciências (E1, grifo nosso)
Faltaram conteúdos referente práticas avaliativas para o ensino de ciências/química e educação química inclusiva (E7)

Notamos que os egressos sentem a fragilidade dos componentes curriculares, ao afirmarem que encontram dificuldades para atuar na Educação Básica, por não terem construído conhecimentos pedagógicos e didáticos durante o curso de LCNQ e muito menos trabalhado/estudado conteúdos e métodos sobre avaliação. Villas Boas e Soares (2016), ao discutirem a avaliação nos cursos de licenciatura, evidenciam que não há uma reflexão e planejamento integrado entre professores, equipe pedagógica, gestão e estudantes, as práticas avaliativas encontram-se:

Centradas no professor, sustentadas pela prova e pela atribuição de notas. *Os saberes sobre avaliação não possuem um lugar definido no currículo dos cursos,* estão diluídos nas diversas disciplinas pedagógicas e, por assim se encontrarem, não são tratados de forma sistemática e orgânica. A avaliação tem sido um tema incluído na disciplina Didática como último item do programa. Consequentemente, não chega a ser discutido ou isso é feito ligeiramente; a bibliografia dos planos de trabalho de Didática não inclui livros e artigos atualizados, nem faz referência a dissertações, teses e relatórios de pesquisa; o ensino e as aprendizagens sobre avaliação ocorrem desarticulados dos estudos teóricos e da sistemática de avaliação (VILLAS BOAS; SOARES, 2016, p. 241, grifo nosso).

As autoras afirmam que a temática avaliação é incluída na disciplina de Didática, e ou diluída nas diversas disciplinas pedagógicas, em comparação ao curso de LCNQ, que em sua matriz curricular, não existe a disciplina de Didática e as disciplinas pedagógicas estão centradas mais no conhecimento para se ensinar ciências e química, isso explica aos egressos não lembrarem e dizerem que não estudaram conteúdos sobre avaliação. Observamos, portanto, que a avaliação de aprendizagem não é uma discussão considerada importante no curso de formação de professores, que certamente vai encontrar obstáculos maiores em sua prática avaliativa.

Outra evidência que nos chamou atenção com percentual de 23%, que os egressos apontaram, foi a carência de aulas práticas e experimentais durante o curso. Demonstram que a sentiram falta do conhecimento que essas aulas poderiam proporcionar para a atuação docente, alguns até justificaram o motivo, por falta de professores e também por fazerem parte da primeira turma, ou seja, o curso estava iniciando com carência de infraestrutura física e humana.

As respostas que destacamos a seguir confirmam a análise.

Faltou vários conteúdos específicos de química por causa da falta de professores nos 4 primeiros semestres e *aulas práticas no laboratório* por falta de reagentes (E2)
Didática, e *mais aulas práticas* (E8)
Atividades práticas experimentais para melhores compreensões dos diversos conteúdos aplicados na teoria (E14)

Observamos a importância dada pelos egressos aos conhecimentos construídos a partir das aulas práticas e experimentais específicas aos conteúdos de química, enfatizando o conhecimento técnico aliado ao conhecimento oportunizado na prática laboratorial e experimental para sua atuação docente nos processos de ensino e aprendizagem.

Quanto ao currículo, os estudos de Gatti (2014, 2015), contribuem para reflexão e fundamentar o que temos encontrado em nossos dados. A parcela curricular relativa a conhecimentos educacionais em seus fundamentos e para o exercício da docência é proporcionalmente pequena em relação à formação disciplinar específica. [...] A análise das ementas das disciplinas ligadas à educação e a suas práticas mostram-se genéricas, com repetições e superposições entre si, não havendo abordagem interdisciplinar entre os conhecimentos de área e práticas educativas para a Educação Básica. Vários fatores contribuem para isso: diretrizes curriculares para cada especialidade em separado e com caráter muito geral, culturas cristalizadas pela história das licenciaturas como mero complemento dos bacharelados, perspectivas científicas fragmentárias sobre conhecimento, e, desconsideração da área educacional como campo de conhecimento. (GATTI, 2015, p. 5).

Na sequência apresentamos a tabela (2) referente a questão (2.4), onde indagamos sobre o que sugeriam para melhorar a gestão do currículo de formação do curso de LCNQ.

As evidências confirmam o que encontramos na questão anterior (2.1), onde os egressos dizem que em relação ao currículo do curso faltaram disciplinas pedagógicas, neste caso, sobre as sugestões para melhorar a gestão do currículo, com percentual de 47,9%, aparece como implicação a inserção de disciplinas pedagógicas e que estas sejam melhores distribuídas na matriz curricular, segundo algumas falas apresentadas na sequência a tabela 2.

Tabela 2– Sugestões para melhoria do currículo do curso de LCNQ

Unidade de Contexto	Categoria Inicial (tema central)	Conceito Norteador (questão)	Categoria intermediária (respostas dos egressos)	Frequência (respostas)	
				Nº	%
Bloco II – Formação Inicial	Gestão do Currículo do curso de LCNQ	Sugestões para melhorar a gestão do currículo de formação do curso	Inserção de disciplinas pedagógicas	11	47,9
			Melhor distribuição das disciplinas pedagógicas e específicas	1	4,34
			Diversificar a ementa das disciplinas pedagógicas	1	4,34
			Metodologia inovadoras na utilização das TICs em sala	1	4,34
			Atentar para a realidade local e especificidades do curso	1	4,34
			Aprofundar conhecimento teórico/prático nas disciplinas específicas de Química	1	4,34
			Aulas práticas nas disciplinas específicas de química	2	8,7
			Inserir conteúdo referente a educação química inclusiva	1	4,34
			Professores habilitados na área	1	4,34
			Não tem sugestões	2	8,7
			O PPC do curso já foi melhorado do jeito que está ficou bem melhor	1	4,34
			TOTAL		

Fonte: Dados coletados no questionário, organizados pela autora, 2018.

Observar mais a realidade do local e as necessidades específicas do curso (E3)
 Que o curso seja mais voltado para a sala de aula, ensinando desde a postura que devemos ter em sala e como abordar o assunto a ser ensinado, para que a aprendizagem do nosso aluno seja de fato significativa (E4)
 Acredito que já foi melhorado pois houve uma reformulação do PPC, adequando mais para a Formação docente pois antes a ementa nas partes específicas era mais para um curso de bacharelado que licenciatura (E5)
 Aprofundamento maior (teórico e prático) nas disciplinas específicas de química (E6)
 Que seja inserido no currículo conteúdos referentes a educação química inclusiva, pois somente a disciplina de LIBRAS - Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva que aborda a temática de maneira geral, sem o foco em ensino de ciências/química e insuficiente para a construção do conhecimento para a prática docente nesse paradigma educacional (E7)
 A parte de ensinar a planejar melhor (E11)
 Inserção das disciplinas pedagógicas nos semestres iniciais do curso (E12)
 Alterações na matriz curricular, que ao meu ver estava com algumas disciplinas voltada para bacharel (E14)
 Aulas pedagógicas (E16)
 Uma disciplina que possa mostrar mais a realidade vivenciada dentro da escola (E17)
 Sugiro que os docentes trabalhem melhor os conteúdos em que realmente os futuros professores irão atuar, pois muitos saem da instituição mais preparados para atuar em nível superior do que em nível fundamental e médio, que é a proposta do curso (E18)

Em observação a todas as outras sugestões apontadas pelos egressos, aludimos ao que Gatti (2015), aborda em seus estudos sobre o currículo na formação de professores e as políticas, principalmente no que se refere às demandas atuais para os professores na realidade educacional brasileira no confronto com a formação que lhes é ofertada nos cursos de licenciatura. Segundo a autora, faz parte do ofício de professor o trabalho com o currículo, e as condições em que ele exerce o seu trabalho têm, certamente, implicações no modo pelo qual o currículo é implementado na escola. Pode-se ainda afirmar, grosso modo, que a configuração dos cursos em que os professores são formados tem, em princípio, a ver com o que se espera

seja ensinado às crianças e adolescentes da Educação Básica, assim como acontece com os conteúdos veiculados na formação docente em serviço. Tão fortemente imbricadas, as políticas de currículo e as políticas de formação docente podem ganhar novas luzes quando examinadas sob a ótica das mútuas intersecções e no bojo das políticas mais amplas da educação. (GATTI, 2015).

As condições de trabalho do professor influência na construção do currículo, elencamos vários aspectos necessários para gestão do currículo, como a necessidade de as políticas públicas privilegiarem a instituição de ensino como o local de decisão curricular e os professores como sujeitos desse currículo, valorizando a intervenção da escola e dos professores nos processos de gestão do currículo. Dessa forma, as ementas que propõem o tema currículo no seu núcleo poderão assegurar uma formação docente articulada à prática pedagógica e coerente com as necessidades formativas dos futuros professores que lhes permitam construir saberes para as práticas docente e avaliativa.

BLOCO III – dados relacionados a formação continuada dos egressos

No tocante a formação continuada, o Bloco III, apresenta quatro questões (3.1 a 3.4), onde buscamos informações relacionadas ao aperfeiçoamento profissional.

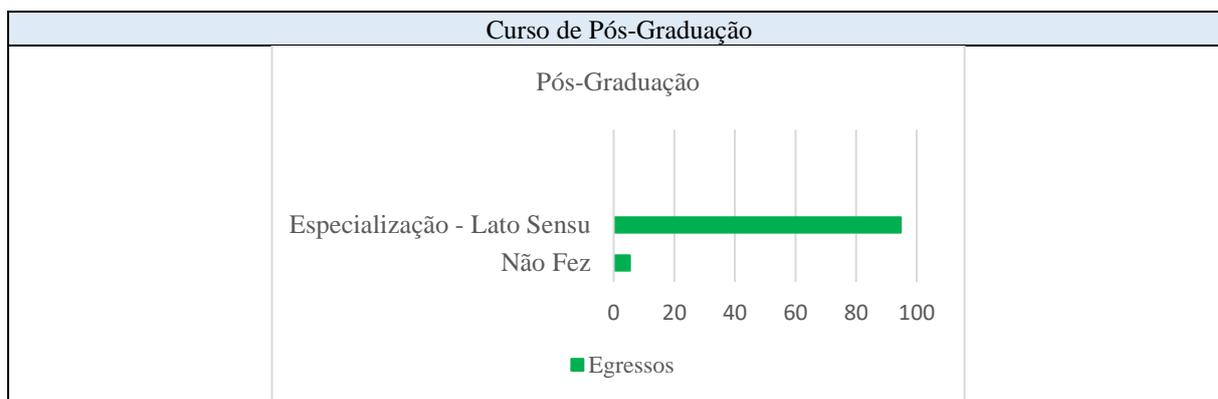
Com a intenção de conhecermos o processo construtivo de saberes dos egressos para desempenharem suas práticas avaliativas, questionamos se ao concluírem o curso de LCNQ do IFMT *campus* Confresa, realizaram algum outro curso, nos apresentando um percentual de 52,6% dos egressos responderam que não, enquanto, que 47,4%, alegaram ter concluído outro curso, entre esses, mencionaram os cursos de Licenciatura em Física, ofertado pelo próprio IFMT *campus* Confresa, Licenciatura em Matemática e Pedagogia, ambos ofertados pela UNEMAT/Parceladas e Licenciatura em Pedagogia pela UNIMES na modalidade virtual. Um dos egressos, respondeu estar cursando bacharelado em Direito ofertado pela UNEMAT/Parceladas no Núcleo Pedagógico de Vila Rica-MT.

A questão 3.2, mostrou que 57,9% dos egressos fizeram algum curso de qualificação na área de formação, já 42,1% não fizeram nenhum curso nesse sentido. Alguns cursos citados na área de Ciências da Natureza e Química, foram: Especialização em Ensino de Ciências, ofertado pelo próprio *campus*, Gestão da sala de aula, Prática de Química com materiais alternativos, Metodologias de Ensino Centradas nos estudantes, Ensino de Química ofertado pela UCAMPROMINAS.

Ao perguntarmos, na questão (3.3), se fizeram ou estão cursando algum curso de pós-

graduação, 94,7%, dos egressos marcaram que sim, cursaram especialização, desses, 70% fizeram o curso de especialização em Ensino de Ciências, ofertado pelo IFMT *campus* Confresa, segundo o quadro (14) que segue.

Quadro 14 - Demonstrativo dos dados sobre o aperfeiçoamento profissional dos egressos do curso de LCNQ do IFMT *campus* Confresa



Fonte: Produzido pelo aplicativo *google forms*, segundo dados coletados e organizado pela autora, 2017.

Em relação a questão (3.4), questionamos se fizeram algum curso sobre avaliação da aprendizagem escolar, e 94,7% dos egressos não fizeram nenhum curso a esse respeito, apenas 5,3% (1) disse ter feito um curso pelo site portal educação em 2011, com a carga horária de 60 horas. Outra egressa E1, disse: “não fiz um curso específico, portanto na disciplina de Teorias de Aprendizagem de Conceitos Científicos durante a Especialização, estudamos todas as teorias de aprendizagem e as formas de avaliação de cada uma delas - Carga horária: 20 horas, IFMT, Campus Confresa”.

Verificamos que a maioria dos egressos se preocupou em dar continuidade aos estudos, a buscar capacitação e formação continuada na área em que se formaram e também em outras áreas relacionada a educação, conforme vimos no quadro 14 acima. No entanto, em relação a capacitação e estudos sobre a temática avaliação educacional, especificamente avaliação da aprendizagem, não foi uma preocupação da maioria, apenas um egresso realizou um curso à distância sobre avaliação.

Entendemos, por formação continuada/contínua de professores, em pleno século XXI, em suas mais diversas formas e modalidades, presencial ou a distância, como um processo de busca de conhecimento para o aperfeiçoamento da prática docente, segundo o que nos ampara as autoras:

[...] a designação formação continuada presencial cobre um universo bastante heterogêneo de atividades, cuja natureza varia, desde formas mais institucionalizadas, que outorgam certificados com duração prevista e organização formal, até iniciativas

menos formais que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, ocupando as horas de trabalho coletivo, ou se efetivando como trocas entre pares, grupos de estudo e reflexão, mais próximos do fazer cotidiano na unidade escolar e na sala de aula (GATTI; BARRETO, 2009, p.200)

Ainda sobre a definição de formação continuada de professores, ressaltamos também, o que apresenta o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que institui a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, em seu artigo 2º inciso VII, “a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais”. Assim, visto que o processo de aprendizagem da docência não se limita à formação inicial, mas, possui um caráter contínuo, prolongando-se por toda a carreira docente, dando lugar ao protagonismo do professor, que passa a ser considerado a essência nos projetos e programas de formação continuada, como também, o reconhecimento dos saberes construídos no decorrer de sua trajetória histórica, social e profissional.

BLOCO IV – dados alusivos à experiência docente dos egressos

Em relação a experiência docente, como demonstrado no quadro (15) que segue, o Bloco IV, do questionário, com seis questões fechadas (4.1 a 4.6), apresenta dados concernentes a atuação profissional dos egressos na educação. A princípio questionamos se estavam trabalhando, estudando na área da educação e/ou nenhuma dessas opções. Nesse sentido, 56,6% (11) responderam estarem trabalhando, 21,1% (4), trabalhando e estudando, já 15,8% (3) não estavam trabalhando e nem estudando no período em que submetemos a pesquisa. Ainda, tivemos 5,3% apenas estudando e 5,3% que não estava trabalhando na área da educação. Em seguida, perguntamos em qual nível de ensino estavam atuando, 52,6% (10) na Educação Básica, 42,1% (8) não estavam atuando no ensino, 15,8%, (3), na Educação Superior e 10,5% (2), no Ensino Técnico.

Com o propósito de identificarmos os sujeitos que atendessem aos critérios da amostra para observação de campo, pedimos que preenchessem o quadro referente a natureza da instituição/escola de ensino em que estavam atuando. Quando questionados sobre a natureza da instituição, já houve uma exclusão de quantidades de sujeitos que atenderiam nossos objetivos em relação a conhecer sua prática avaliativa, pois, 42,1% responderam não atuar na educação, dessa forma, apenas 57,9% (11), revelaram onde exerceram sua atividade profissional. Dentre os que responderam estarem exercendo atividade remunerada na educação, 100% declararam que trabalhavam em instituições públicas, com destaque para 47,4% dos egressos trabalhavam

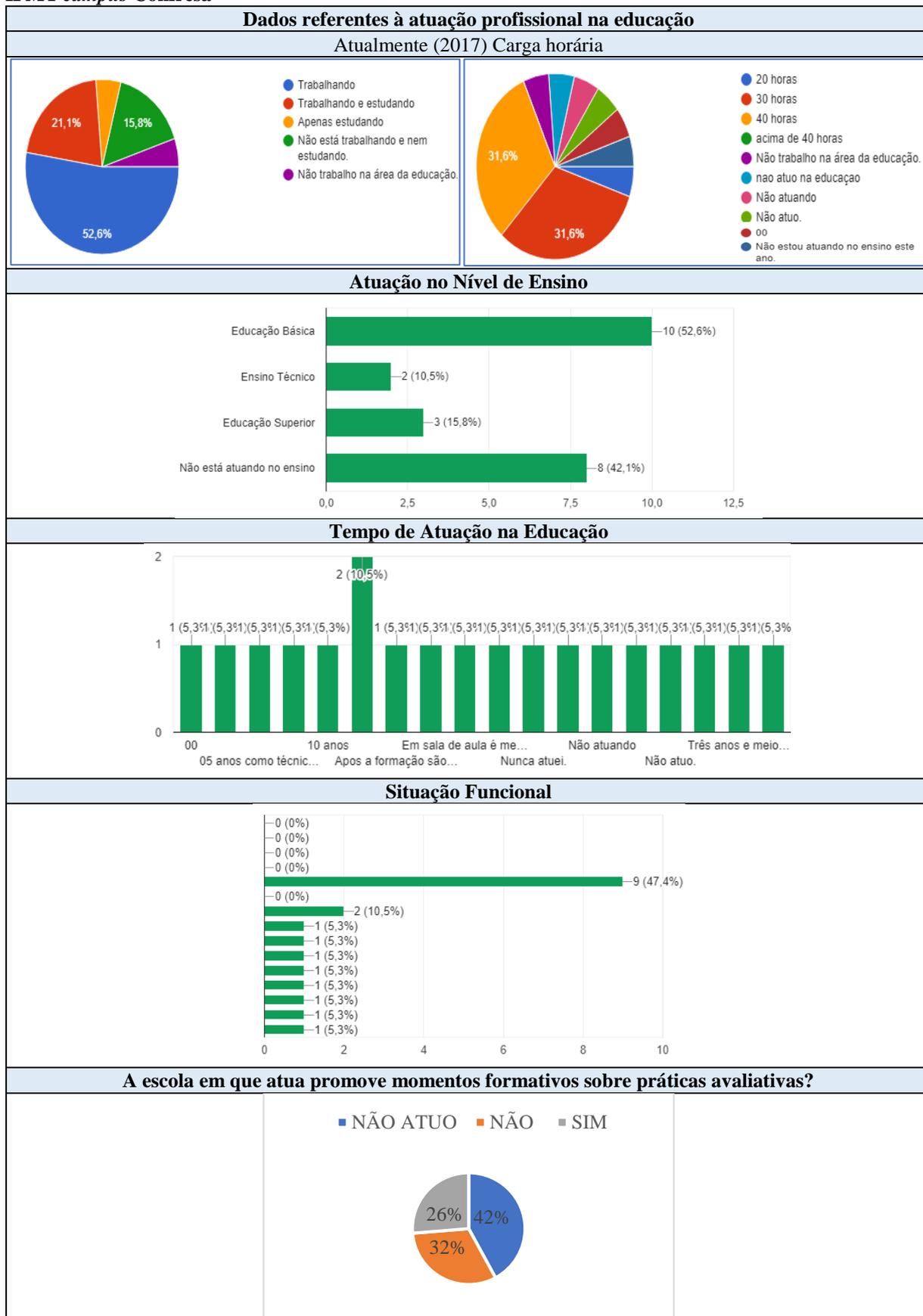
em instituições públicas da rede estadual e 10,5% na rede federal. Os resultados mostraram também, o tempo de atuação na educação, observamos no gráfico referente a esse dado, que as respostas foram bem singulares, e alguns, especificaram o tempo de atuação no ensino e na área técnica na educação, sendo importante a interpretação do gráfico. Dos 57,9% de egressos, que atuam no ensino, 36,4% (4) atuam há três anos, os que declararam ser o primeiro ano na docência, foram 36,36% (4), e apenas 9,1% (1) respondeu estar a quatro anos. Os que atuam a mais tempo no ensino, dez anos, portanto, antes da graduação, foram 18,1% (2) dos egressos.

Referente a carga horária semanal de trabalho dos respondentes (19) egressos, 31,6% relatam trabalhar 40 horas, 31,6%, 30 horas, 5,2%, 20 horas e 31,6%, responderam não estarem atuando. Dentre aqueles (57,9% - 11 egressos) que declararam vínculo com a instituição de ensino, onde exerciam atividade profissional, todos eram interinos/contratados, sendo 45,45% com carga horária semanal de trabalho de 40 horas, igualmente 45,5% com 30 horas e apenas 9,1% com 20 horas de dedicação ao ensino na educação.

Outrossim, questionamos os egressos que estavam atuando na educação se a instituição em que trabalhavam promovia momentos formativos sobre práticas avaliativas, caso a resposta fosse afirmativa, pedimos para especificar a natureza dessa formação. Logo, os dados apontaram para: 42% não estavam atuando na educação, 32% responderam que não promove, e 26% dos egressos, disseram que a instituição promove momentos formativos sobre avaliação, nos espaços de: “formação continuada com os educadores” (E3); nos “conselho de classe, semana pedagógica e diálogos esporádicos com coordenadores para buscar soluções mediante necessidades” (E6). Também, apontaram o “PPP das escolas e a sala do educador” (E8) e 40% desses, indicaram o “PEFE, formação continua dos funcionários públicos de MT” (E15 e E19), como momento formativo sobre práticas avaliativas.

Após a graduação, o percentual geral de egressos atuando fora da área para qual foram formados foi de 42,1%, oito egressos. Entre os egressos que seguiram a carreira como professores, observamos predomínio de empregabilidade na Educação Básica, para qual foram formados para atuarem, atendendo a demanda do Ensino Fundamental (Ciências da Natureza) e no Ensino Médio (Química). Depois de formados, percebemos que 15,8%, dos egressos encontram sem atividade profissional e estudantil e o menor percentual 5,3% não estava atuando na área da educação. Entretanto, é importante destacar que somente alguns egressos (14,6%) já trabalhavam na área antes da graduação. Após a graduação, os maiores percentuais de egressos, trabalhadores na área da educação, atuando no ensino como docentes/professores, foram 52,63% (10). Os dados podem ser observados no quadro (15) a seguir.

Quadro 15 - Demonstrativo dos dados referentes a experiência docente dos egressos do curso de LCNQ do IFMT campus Confresa



Fonte: Produzido pelo aplicativo *google forms*, segundo dados coletados e organizado pela autora, 2017.

BLOCO V – dados relativos à prática avaliativa dos egressos e dos professores do curso de LCNQ

Neste bloco V elaboramos um total de onze (11) questões abertas/subjetivas relacionadas a prática pedagógica avaliativa. Para apresentar os resultados, organizamos da seguinte forma: 1º reagrupamos as questões do bloco V em grupos específicos, de acordo com a essência dos dados, seguindo a organização primária do questionário; 2º apresentamos as tabelas e quadros com o agrupamento das categorias intermediárias (respostas dos egressos), lembrando que em algumas questões, um ou mais respondente(s), apresentou(ram) elementos que emergiram mais de uma categoria; e em seguida expomos as vozes dos sujeitos que confirmam o demonstrativo nas tabelas e quadros de categorização.

a) Questões 5.1 a 5.3 - Dados referentes a prática avaliativa dos professores do curso de LCNQ

Apresentamos na sequência as respostas dos egressos em relação as questões que abordamos sobre as práticas avaliativas em que foram submetidos durante a formação inicial no curso de LCNQ do IFMT *campus* Confresa pelos professores formadores, perfazendo um total de 3 (três) questões abertas/subjetivas.

Na questão (5.1), pedimos para os egressos descreverem como os professores do curso realizavam a avaliação de seus desempenhos/aprendizagem durante a formação inicial. Observamos a partir das respostas dos egressos, que as práticas avaliativas dos professores formadores do curso de LCNQ estavam alicerçadas na concepção de ensino tradicional e de avaliação classificatória. Foi notório nas respostas de todos os 19 (dezenove) egressos que os professores utilizavam basicamente a prova como instrumento de avaliação em suas disciplinas, seguido de trabalhos que por vezes eram individuais, em grupos, escritos, orais, extraclasse e/ou de pesquisa. Evidenciamos também a prática avaliativa por meio de seminários e relatórios de aulas práticas, entre outros instrumentos, conforme podemos observar na tabela a seguir.

Tabela 3 – Prática avaliativa dos professores formadores do curso de LCNQ

Unidade de Contexto	Categoria Inicial (tema central)	Conceito Norteador (questão)	Categoria intermediária (respostas dos egressos)	Frequência (respostas)	
				Nº	%
Bloco V – Prática Avaliativa	Prática avaliativa dos professores do curso de LCNQ	Como os professores do curso de LCNQ realizavam a avaliação do seu desempenho em sala de aula	Provas (escritas/tradicionais/objetivas/notas/quantitativa)	19	34
			Trabalhos (escritos/extraclasse/oral/de pesquisa)	13	23,2
			Relatório de aulas práticas	6	10,7
			Seminários	6	10,7
			Avaliação Oral	2	3,6
			Participação em sala de aula	4	7
			Lista de exercícios	2	3,6
			Artigos	1	1,8
			Autoavaliação	1	1,8
			Discussões grupais/Debates	1	1,8
			Conceitos	1	1,8
TOTAL			56	100	

Fonte: Dados coletados no questionário, organizados pela autora, 2018.

Interessante que ao descrever sobre a prática avaliativa de seus professores, os egressos associam diretamente aos instrumentos de avaliação. Essas discussões confirmam-se pelos excertos das falas dos egressos a seguir.

Provas, socialização em sala, Trabalhos Escritos, Apresentação de trabalhos e Relatório de Aulas práticas (E1)
 Através de provas e conceitos (E3)
 Provas, trabalhos de pesquisa, relatórios de aulas práticas e seminários (E4)
 Avaliações escritas, trabalhos escritos, seminários, artigos, listas de exercícios, auto avaliação, discussões grupais, debates, etc (E6)
 Provas, seminários, trabalhos e exercícios avaliativos (E7)
 Por meio de notas (E8)
 Através de provas escritas e trabalhos extraclasse (E9)
 As avaliações praticamente se resumiam em: provas, seminários, trabalhos extraclasse, relatórios de aulas práticas (E14)
 Provas objetivas, discursivas e práticas (E15)
 Avaliação quantitativa (E16)
 provas, trabalhos escritos e orais, pesquisas dentre outros (E17)
 De forma tradicional, com algumas exceções de profissionais (E18)
 Através de participação em sala de aula, trabalhos e provas (E19)

Notamos que os egressos conviveram com diversos instrumentos avaliativos, em sua maioria provas e trabalhos, o que traduzem como eram algumas práticas avaliativas de seus professores formadores, sustentadas nos princípios da avaliação regulatória, que se preocupa na mensuração da aprendizagem dos estudantes, na quantificação dos resultados. Esses aspectos de uma concepção de avaliação classificatória acabam por impregnar em muitos estudantes dos cursos de licenciatura um conhecimento limitado sobre os princípios que sustentam muitas práticas avaliativas. Para além da regulação, precisamos possibilitar na formação inicial de

professores a construção de conhecimentos para práticas avaliativas com princípios de uma avaliação participativa e emancipatória. Nessa perspectiva, nos alerta Sordi para o fato de que “[...] ensinar os alunos num contexto que valorize a autonomia, a criatividade, a criticidade e a dúvida epistemológica, não é fácil. Porém, sem mudar a avaliação assentada na visão de certo e errado, isso será indubitavelmente impossível” (2006, p.242).

De outra forma, com aspectos de uma prática avaliativa emancipatória, mesmo que em menor percentual, aparecem como instrumentos avaliativos: os relatórios de aulas práticas, os seminários, a participação em sala de aula, a produção de artigos, a autoavaliação, as discussões grupais e debates.

Na tabela (4) que segue, analisamos os pontos positivos e negativos em relação a prática avaliativa dos professores formadores do curso de LCNQ do IFMT *campus* Confresa.

Tabela 4 – Pontos positivos e negativos das práticas avaliativas dos professores do curso de LCNQ

Unidade de Contexto	Categoria Inicial (tema central)	Conceito Norteador (questão)	Categoria intermediária (respostas dos egressos)	Frequência (respostas)		
				Nº	%	
Bloco V – Prática Avaliativa	Prática avaliativa dos professores do curso de LCNQ	Pontos Positivos	Utilizar/Imitar ou não as práticas adotadas pelos professores	2	11,7	
			Utilizar a avaliação para verificar se o estudante aprendeu	2	11,7	
			Mais de um tipo/método de avaliação	2	11,7	
			Seminários	2	11,7	
			Momentos de socialização	1	5,9	
			Oficinas e minicursos	1	5,9	
			Avaliações bimestrais para não acumular conteúdos	1	5,9	
			Oportunidades para desenvolver projetos, publicar, participar de eventos	1	5,9	
			Atividades desenvolvidas em grupos	1	5,9	
			Retorno do conteúdo trabalhado	1	5,9	
			Avaliar a participação e o desenvolvimento do estudante nas aulas	1	5,9	
			Avaliação quantitativa como requisito para o estudante fazer as atividades	1	5,9	
			Provas e Trabalhos mostram o conhecimento teórico	1	5,9	
			TOTAL	17	100	
			Pontos Negativos	Utilizavam método avaliativo tradicional/prova	13	59,1
				Um único método/tipo de avaliação	3	13,6
				Avaliação de Disciplina anual, muito conteúdo, cansativa	1	4,55
		Professores não aprofundavam o conteúdo		1	4,55	
		Preocupação com a formação técnica		1	4,55	
		Avaliação quantitativa não verifica a qualidade/o que o estudante aprendeu		1	4,55	
		Provas que abrangiam muitos conteúdos		1	4,55	
		Metodologia utilizada não atende todos os estudantes		1	4,55	
		TOTAL		22	100	
		Não respondeu	1	-		
		Não definiu pontos positivos e negativos	1	-		

Fonte: Dados coletados no questionário, organizados pela autora, 2018.

Notamos que os egressos pontuam vários aspectos positivos diferentes em relação as práticas avaliativas que vivenciaram no curso. Com 11,7% a primeira categoria, demonstra que as práticas avaliativas dos professores formadores podem influenciar as práticas avaliativas dos egressos, podendo levá-los a utilizarem os mesmos métodos avaliativos ou não, possibilitando a reflexão sobre o que foi ou não significativo durante sua formação para avaliar a aprendizagem. Também com 11,7%, a prática avaliativa para verificar a aprendizagem e a diversificação de métodos avaliativos são fatores positivos para os egressos, o que demonstra que a prática avaliativa precisa estar coerente com o planejamento, com os demais componentes da OTP tanto da sala de aula, quanto da escola/instituição, para atender as demandas e especificidades dos processos de ensino e aprendizagem. As categorias elencadas como positivas retratam que o processo avaliativo com aspectos participativos é importante para os egressos, pois possibilitam o diálogo entre professor/estudante durante essa etapa de construção do conhecimento, conforme algumas falas na sequência:

Os momentos de socialização foram em poucas disciplinas, me recorde de 5 professores que utilizavam outros métodos avaliativos, fora prova (E1)

Os seminários por que nos preparava para ministrar aulas (E3)

O ponto positivo das avaliações são para que o professor chegue a concluir se o estudante realmente conseguiu aprender (E4)

Alguns professores não se restringiam a apenas um determinado tipo de avaliação (E5)

Haviam avaliações bimestrais para não acumular muito conteúdo (E6)

Oportunidades para desenvolver projetos, publicar, participar de eventos. Houveram ótimos professores. Gostei da maioria das disciplinas do nosso curso (E7)

Um dos aspectos positivos era que normalmente as atividades eram desenvolvidas em grupos de maneira cooperativa, tal estratégia contribuía para a construção do conhecimento (E8)

Avaliações considerando a participação e desenvolvimento dos acadêmicos nas aulas/disciplinas (E13)

Em um curso de Licenciatura, muitas práticas dos professores se enraízam na futura prática do estudante, assim o futuro profissional pode ou não imitar as práticas adotadas pelos professores do curso (E18)

Gostei dos métodos e até utilizo alguns em sala de aula (E19)

Os egressos ao citarem mesmo que em percentual menor, os momentos de socialização, os seminários, os debates em grupos, as oficinas, minicursos, a produção e desenvolvimento de projetos, artigos e eventos, entre outros aspectos positivos, demonstram que a prática avaliativa voltada para os princípios da emancipação torna o processo avaliativo significativo tanto para o ensino, quanto para a aprendizagem. Nesse sentido, ambos, professor e estudante trilham em busca de melhores resultados utilizando dos recursos “acolhimento, diálogo e confrontação”, que segundo Luckesi (2011, p. 213) devem atuar conjuntamente, uma vez que,

[...] o ato de avaliar, por ser construtivo, constitutivamente exige o *diálogo*, a negociação. Ele não oferece à autoridade pedagógica o exacerbado poder de aprovar ou reprovar, mas sim um subsídio para construir, com o educando, os melhores resultados da ação pedagógica. E isso implica acolhimento, parceria, aliança e diálogo na busca de objetivos comuns, desejados pelo educador e pelo educando (LUCKESI, 2011, p. 213).

Em contraposição com o que o autor supracitado elencou, evidenciamos algumas respostas que se referem aos pontos negativos das práticas avaliativas de alguns professores formadores. Os egressos apontaram com uma frequência de 59,1% a utilização do instrumento prova, avaliação centrada na dimensão cognitiva. Vemos o quanto está enraizado a cultura da avaliação centrada unicamente no instrumento prova no curso de LCNQ, não que o uso da prova como instrumento de avaliação seja um problema, mas que podemos e precisamos diversificar os instrumentos avaliativos durante os processos de ensino e aprendizagem para que possamos alcançar vários aspectos e especificidades que envolvem esses processos, assim como vimos em contraponto com essa categoria, de forma positivamente alguns professores formadores do curso utilizarem mais de um tipo e/ou método avaliativo em suas práticas. A prova com caráter de exames apresenta uma concepção de avaliação classificatória e somativa, a prática avaliativa fundamentada nos princípios da regulação. Nesse sentido, percebemos em alguns aspectos do processo avaliativo citados pelos egressos, como: “método tradicional”, “um único tipo”, “notas”, “quantitativa”, “cobrados inúmeros conteúdos”, que a prática avaliativa de alguns de seus professores formadores alicerçava na lógica da avaliação regulatória, a cultura da aplicação de provas, muitas vezes objetivas, para medir, classificar, aprovar e reprovar o estudante. Vejamos o que dizem os egressos a seguir.

Implicitamente fomos "formados" para utilizarmos o método tradicional, por não termos sido apresentados à outros métodos de avaliação (E1)
 Houve uma grande preocupação com a formação técnica (E2)
 Negativo por que em alguns momentos os estudantes pode ser que entendeu o conteúdo mais na hora da prova não consegue tirar uma nota suficiente para passar (E4)
 Já outros só usava um tipo, se tornando cansativo (E5)
 Apesar das dificuldades que nós apresentávamos, devido aos desconhecimentos de conceitos básicos (do ensino médio), gostaria que tivessem aprofundado mais, as vezes sinto que alunos que se formaram em outras instituições federais possuem um nível de conhecimento maior, tendo tecnicamente a mesma formação. Acho que o nível da formação não deveria cair de uma instituição para a outra, porque os alunos de uma são mais "fracos" que da outra, pois o aluno costuma ir até onde é cobrado (é claro que existem exceções). Houveram professores regulares - fracos (E7)
 Um ponto negativo eram que as provas por terem um número de questões limitadas, muitas das vezes, não abrangia o conhecimento construído pelos estudantes (E8)
 Somente notas não avalia como um todo (E9)
 Nem sempre a metodologia usada pelos professores é eficiente com todos os alunos (E11)
 Alguns utilizavam apenas de nota para avaliar, sem observar o contexto (E12)

Professores que avaliavam apenas através de provas (E13)
 Provas em que eram cobrados inúmeros conteúdos (E14)
 Muito tradicional (E15)
 A avaliação sendo quantitativa não verificava a qualidade (ou seja, se ou o acadêmico aprendeu) (E16)

Buscamos saber na questão (5.3), alguma experiência vivenciada pelo egresso ao ser avaliado durante a formação inicial no curso de LCNQ, em relação a sua avaliação da aprendizagem, em como o professor formador o avaliava. Notamos episódios que retratam influências marcantes na vida pessoal, acadêmica e profissional de alguns egressos. Somados 57,2% das respostas dos egressos trazem recordação de momentos e falas de humilhação, repressão, tensão, transtorno psicológico e um contexto de reprovação é fortemente presenciado durante a formação no curso. Segundo as categorias evidenciadas nas respostas dos egressos que apresentamos na tabela (5) a seguir.

Tabela 5 – Relato de experiência dos egressos ao serem avaliados no curso de LCNQ

Unidade de Contexto	CATEGORIA INICIAL	CONCEITO NORTEADOR	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	FREQUÊNCIA	
				Nº	%
Bloco V – Prática Avaliativa	Prática avaliativa dos professores do curso de LCNQ	Relatar algum acontecimento vivenciado no curso ao ser avaliado	Humilhação/Repressão/tensão/transtorno psicológico	6	28,6
			Reprovação	6	28,6
			Em branco	4	19
			Avaliar os outros/colégas	2	9,5
			Não lembra	2	9,5
			Ser avaliado por professores bacharéis sem nenhum método pedagógico.	1	4,8
			TOTAL	21	100

Fonte: Dados coletados no questionário, organizados pela autora, 2018.

O relato de alguns egressos (28,6%), expressam sentimentos de insatisfação, intolerância, incapacidade, frustração e desprestígio durante o processo avaliativo que experienciaram no curso, como também com um percentual de 28,6%, responderam que o fato de serem reprovados foi uma experiência avaliativa recordada por alguns egressos. Esses aspectos revelam o caráter da avaliação utilizada como instrumento de poder nas mãos de quem avalia, segundo Villas Boas (1993, p. 119) “a avaliação escolar é um poderoso instrumento nas mãos do professor para selecionar, classificar, rotular e controlar. Através dela o professor decide, muitas vezes prematuramente, a trajetória escolar do estudante”. No contexto do trabalho pedagógico, a avaliação para além de diagnosticar a aprendizagem, passa também a exercer a função de eliminação/manutenção do estudante (FREITAS, 1995), revelando seu

caráter contraditório, dialético dentro de um processo seletivo, social e cultural. Vejamos algumas respostas a seguir.

Alguns questionamentos eram totalmente reprimidos, se não entendesse alguma questão ou não compreendesse o objetivo final da mesma, em alguns casos, o professor dava a entender que a pessoa não tinha capacidade de interpretação, dentre outros atributos (E1)

Na disciplina de química inorgânica I. por mais que eu estudasse o conteúdo não conseguir atingir a nota para passar. ficando reprovada nesta disciplina e refazendo ela novamente (E3)

Fiz um relatório de aula prática, o professor ao pegar os trabalhos da turma, disse para todos nós que aqueles trabalhos não serviam nem para limpar a sua bunda, e exigiu que todos nós fizéssemos outro, ao invés de nos instruir, ele nos humilhou, como se fôssemos incapazes. Observação: ele nem tinha lido o trabalho ainda (E4)

Em uma prova escrita no meu entendimento a professora fez questões objetivas, coloquei respostas simples e objetivas e não foram consideradas na correção, reprovei na disciplina e tive que cursar novamente (E5)

Na Disciplina de Bioquímica, a professora não tinha uma boa metodologia didática, a turma não conseguia entender o conteúdo. Na prova ficou a turma toda com nota abaixo da média. Tivemos que falar com a direção, foi um transtorno (E10)

No primeiro ano 2012 quando eu entrei, eu havia ingressado depois de 12 anos de ter terminado o ensino médio, eu comecei já com filhos pequenos casada e com 30 anos, e eu resolvi fazer química e pedagogia ao mesmo tempo foi muito difícil achei que não ia conseguir, mas consegui graças a Deus, e foi uma troca de professores uns três de química, muito teve seminário, prova e nada fiquei por 0,02 dois décimos achei muito difícil, eu paguei durante o dia com a turma da agronomia, fiz prova, fiz trabalho, seminário mas consegui, há mas eu não deixaria um aluno por tão pouco eu quase desisti, anos mais tarde este professor retornou a escola ele havia ficado um período fora se especializando ele me disse que tinha mudado de opinião e também não deixaria, mas eu fiquei marcada (E11)

Avaliação realizada uma única vez em um semestre contendo todos os conteúdos trabalhados, que resultou em notas baixíssimas, e reprovação de quase 90% da turma (E14)

Muitas avaliações com peso mínimo que as vezes não conseguíamos alcançar a média (E15)

Ser avaliado por professores bacharéis sem nenhum método pedagógico (E17)

Uma vez um professor da disciplina de Química pediu uma síntese de um capítulo de um livro de Química de nível superior. Como a linguagem era bastante complexa muitos trabalhos não ficaram bons. Então o mesmo falou para toda a turma de forma arrogante que aqueles trabalhos não serviriam nem mesmo como papel higiênico (E18)

Um percentual considerável de egressos (19%), não responderam essa questão, fato que podemos considerar várias proposições, tais como: não houve alguma experiência significativa que pudessem relatar; ou por se sentirem constrangidos em expor alguma experiência frustrante, muitas vezes negativa pelo qual muitos estudantes vivenciam ao serem avaliados. A escola/instituição inserida no contexto neoliberal, acaba por refletir e por vezes reproduzir a organização capitalista do processo de trabalho, (de uma sociedade que valoriza a competição), por meio da avaliação de caráter seletiva, classificatória que muitas vezes direciona o trabalho pedagógico do professor, pois a prática avaliativa na sala de aula revela não só o poder do professor, mas o controle hierárquico estabelecido pela gestão

escolar/institucional que, por sua vez, o recebe da administração do sistema de ensino/Estado. Avaliando constantemente o estudante, formal, informalmente e publicamente, o professor o expõe a determinadas situações e emite julgamentos sobre o seu comportamento que podem comprometer o seu desempenho, e o resultado desse processo é a eliminação ou manutenção do estudante na escola (VILLAS BOAS, 1993, p. 121).

Já um percentual de 9,5%, tem lembranças boas mesmo sofrendo pressão e “tensão psicológica”, ao ser desafiada conforme relato da egressa (E6). Outro ponto recordado foi de ocuparem o outro lugar, de avaliador. Vejamos algumas descrições a seguir.

Fui avaliada de forma bastante rigorosa em um seminário e obtive uma excelente nota, a mais alta da turma. As atividades mais difíceis acabam se tornando mais importantes. Considero uma boa lembrança, mesmo que tenha sido um momento de muita tensão psicológica (E6)

Uma experiência que gostei, foi quando apresentei seminário em grupo e o professor escolheu alguns colegas para avaliar. E o professor também avaliou tanto os que apresentavam quanto os que avaliaram (E2)

Ser avaliador através de trabalhos apresentados dentro e fora da instituição (E12)

A partir da fala acima da (E6), percebemos a ênfase na “nota”, a avaliação com aspecto no desempenho quantitativo, ou seja, a avaliação está vinculada à nota, e conseqüentemente à sua função classificatória. Nessa concepção, o comprometimento dos estudantes, muitas vezes, está na aquisição de determinados conceitos para sua aprovação e não com a aquisição de conhecimentos. Outro aspecto elencado por alguns egressos foi de ocupar o lugar do avaliador, o que denota as duas faces da avaliação nesse contexto do processo avaliativo, o avaliador e o avaliado, segundo Lima (2010, p. 68),

[...] a avaliação surge da reflexão sobre a ação, por isso está imersa em um clima de tensão. Na autorreflexão, as tensões são intrasubjetivas, os conflitos se dão com o próprio avaliador; por outro lado, quando a reflexão é instigada pelo outro, no campo da intersubjetividade, o conflito está posto entre avaliador e avaliado. Portanto, acredito que esta é uma questão altamente conflitante e polêmica, tanto para quem avalia, como para quem é avaliado.

Essa prática avaliativa que permite aos estudantes avaliarem os colegas e a sua própria produção de conhecimento por meio da autoavaliação, possibilita aos estudantes terem contato com as etapas do processo avaliativo, para Ristoff (1999, p. 38), a “avaliação é um processo de descoberta e autodescoberta. Ao avaliar o avaliador se autoavalia, forçando a comparabilidade dos elementos avaliados em função dos termos que servem de base para a avaliação”.

b) Questões 5.4 a 5.7 - Dados relativos a prática avaliativa dos egressos em sala de aula

Nesse item damos ênfase as práticas avaliativas dos egressos nos processos de ensino

e aprendizagem no contexto da Educação Básica. Trazemos dados relativos nesse grupo de 4 (quatro) questões informações sobre o que os egressos entendem por avaliação, o que e como fazem avaliação, e o que consideram de satisfatório e não satisfatório em suas práticas.

Na questão (5.4), descrevem o que é avaliação segundo suas perspectivas. O que evidenciamos foram as mais diversas definições, confirmando o campo polissêmico e plurirreferencial da avaliação, conceituado por Dias Sobrinho.

Tabela 6 – Conceito de avaliação segundo os egressos

Unidade de Contexto	Categoria Inicial	Conceito Norteador	Categoria Intermediária	Frequência	
				Nº	%
Bloco V – Prática Avaliativa	Prática Avaliativa dos Egressos	Descrever o que é avaliação	Diagnosticar/Analisar/avaliar e melhorar a metodologia do docente	5	17,2
			Meio/Momento/Método/Ferramenta de avaliar/analisar/refletir diagnosticar/auxiliar sobre os processos de ensino e aprendizagem	5	17,2
			Identificar, diagnosticar analisar, descrever a evolução/desempenho/desenvoltura do estudante	4	13,7
			Verificar/Avaliar/Analisar a aprendizagem do estudante	3	10,3
			Observar a atuação/desenvolvimento/interesse dos estudantes na escola	3	10,3
			Momento de verificar, observar como o estudante está interagindo/desenvolvendo com o conteúdo	2	6,8
			Momento de conferir se o estudante compreendeu o conteúdo	1	3,5
			Forma de saber o rendimento do estudante (prova escrita e oral, teste, participação nas aulas)	1	3,5
			Meio de avaliar os docentes e estudantes		
			Momento de reforçar que o erro faz parte do processo de construção do conhecimento	1	3,5
			Não inclui necessariamente uma prova		
			Processo contínuo	1	3,5
			Dar valor	1	3,5
			Analisar as capacidades e competências de um indivíduo.	1	3,5
			Forma de quantificar a aprendizagem dos estudantes e o desempenho do professor	1	3,5
TOTAL			29	100	

Fonte: Dados coletados no questionário, organizados pela autora, 2018.

Evidenciamos um percentual de 17,2% de respostas onde os egressos descrevem avaliação como diagnóstico da prática docente. Percebemos uma descentralização da avaliação do sujeito estudante, dando ênfase aos processos avaliativos que perpassam a prática docente. Portanto, avaliar a prática docente, como processo de diagnosticar aspectos metodológicos que estão ou não favorecendo a aprendizagem dos estudantes, se torna fundamental para melhorar numa configuração mais abrangente que se dá a prática avaliativa, a organização do trabalho pedagógico escolar/institucional. No entanto, Vasconcellos alerta para o fato de que o

diagnóstico precisa ser visto na prática.

Do ponto de vista do novo ideário pedagógico, já não é novidade certo discurso de que a avaliação é um processo contínuo que visa um diagnóstico... Existe uma reflexão crítica nacional sobre a temática desde o início dos anos 80 e, no entanto, percebemos que as práticas em sala de aula pouco têm mudado. Mesmo quando mudanças são impostas, observamos que com frequência no interior das mesmas os professores continuam trabalhando de maneira tradicional (VASCONCELLOS, 1998, p.13)

Também com um percentual de 17,2% de respostas dos egressos, descreveram que avaliação é diagnosticar os processos de ensino e aprendizagem. Conforme algumas respostas dos egressos a seguir:

Avaliação é um processo contínuo no qual busca-se diagnosticar o desenvolvimento de cada estudante na construção do conhecimento (E7)
 Método no qual é avaliado o ensino e aprendizagem (E14)
 Momento a qual analisamos o processo de ensino e aprendizagem (E15)
 Avaliação é um meio de avaliar o processo de ensino aprendizagem de um determinado conteúdo ou atividade que você desenvolveu com os estudantes (E16)
 Avaliação é uma ferramenta que auxilia o professor no processo ensino/aprendizagem, no que tange ao diagnóstico de sua própria prática em sala de aula (E18)

Percebemos que os egressos colocam grande ênfase nas funções de avaliação destinadas a “diagnosticar”, tanto sua metodologia de ensino empregada, quanto os processos de ensino e aprendizagem e também “diagnosticar o desenvolvimento do estudante”. Essa definição da avaliação como ato de diagnosticar, aponta para um conhecimento aprendido no curso de LCNQ. Nesse sentido, fazemos referência ao que Luckesi (2011), fala sobre como compreendemos a avaliação.

Importa manter presente a noção de que a forma como compreendemos a avaliação faz uma ponte com a forma como compreendemos a ciência, ainda que cientes de que ciência e avaliação investigam objetos diferentes -- uma investiga a realidade, a outra a qualidade das coisas. Por isso, para compreender e praticar o modo de proceder da avaliação, importa minimamente compreender a forma de ser e de operar da ciência (LUCKESI, 2011, p. 150).

Em seguida com 13,7%, aparece nas respostas dos egressos que a avaliação envolve várias ações em torno do desenvolvimento do estudante, conseqüentemente, a observação passa a ser uma ação apreciada por alguns egressos, conforme notamos em suas descrições a seguir.

Uma forma de saber o rendimento do aluno, feita através de provas escritas, orais, testes, participação nas aulas, ou até mesmo a observação do nosso desenvolvimento nos conteúdos e interesse pelas aulas (E4).
 É descrever a desenvoltura do aluno (E8)

É observar a atuação dos estudantes na escola de uma maneira geral (E9).
Observação do desenvolvimento do estudante (E12)

Pedimos aos egressos para descreverem como é a prática avaliativa que desenvolvem nos processos de ensino e aprendizagem. A maioria foi bem objetivo na descrição conforme notamos nas respostas à questão (5.5). As categorias que expressam a definição das práticas avaliativas pelos egressos podem ser visualizadas na tabela (7) seguinte.

Tabela 7 – Descrição da prática avaliativa dos egressos

Unidade de Contexto	CATEGORIA INICIAL	CONCEITO NORTEADOR	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA		FREQUÊNCIA	
					Nº	%
Bloco V – Prática Avaliativa	Prática Avaliativa dos Egressos	Descrever como é a prática avaliativa nos processos de ensino e aprendizagem	Finalidades	Utilizar Métodos diversificados/vários instrumentos	4	6,34
				Desenvolver atividades que oportunizem a construção do conhecimento significativo	3	4,76
				Busca promover a participação do estudante	3	4,76
				Diagnosticar a prática docente	2	3,17
				Resolver dúvidas sem dar respostas prontas	1	1,59
				Corrigir atividades (todas avaliativas)	1	1,59
				Tentativa de Inovar	1	1,59
				Por conceitos	1	1,59
				Adequar ao sistema avaliativo exigido pela instituição	1	1,59
				Prática influenciada pelas avaliações externas (ENEM, Vestibulares e Concursos)	1	1,59
				Promover ações que possibilitem uma boa formação do educando	1	1,59
				Verificar o que o estudante aprendeu do conteúdo	1	1,59
				Aplicar avaliação que estimule os estudantes a pensar e associar os conteúdos com situações do cotidiano	1	1,59
				Levar o estudante a construir sua própria resposta, compreensão do conteúdo e não decorar conceitos	1	1,59
			Técnicas	Prova escrita	8	12,69
				Participação e Interesse do estudante	3	4,76
				Listas de atividades	2	3,17
				Trabalhos individuais/ grupos	2	3,17
				Discussão em sala	1	1,59
				Rodas de conversa	1	1,59
				Produção textual	1	1,59
			Concepções	Quantitativa	8	12,69
				Tradicional	5	7,94
				Somativa	1	1,59
				Qualitativa	1	1,59
				Formativa	1	1,59
				Não estão atuando na educação	7	11,11
	TOTAL	63	100			

Fonte: Dados coletados no questionário, organizados pela autora, 2018.

Ao analisarmos as descrições dos egressos sobre suas práticas avaliativas, nos embasamos nos estudos de Freitas (1995, p.154), “em primeiro lugar, registre-se que, instado a dizer como avalia, o professor tende a indicar as técnicas de que faz uso para a avaliação e não a *dinâmica* desta avaliação”. Assim, evidenciamos categorias que trazem aspectos que traduzem as concepções, finalidades da prática avaliativa, sequencialmente referem-se as técnicas de que fazem uso para avaliar, conforme os blocos que apresentamos na tabela (7). Registramos a ocorrência de 12,69% de características que levam à uma concepção de prática avaliativa quantitativa, que se incluímos as concepções que aparecem como 7,94% tradicional e 1,59% somativa, totalizam 22,22% das respostas dos egressos apresentam em suas práticas avaliativas aspectos da avaliação classificatória. Logo, as finalidades por mais variadas que sejam que evidenciamos em suas respostas, juntamente com 12,69% que utilizam a técnica de provas escritas como instrumentos para avaliar, estão coerentes com prática de uma avaliação classificatória.

Para além de uma prática avaliativa classificatória e somativa, há alguns egressos que se preocupam com uma prática de avaliação formativa e qualitativa que contemple as especificidades de aprendizagem dos estudantes, ao citarem a diversificação de métodos avaliativos, a participação dos estudantes durante o processo de avaliação, a tentativa de desenvolver atividades que promovam uma aprendizagem significativa e inovadora. Vejamos algumas descrições dos egressos que expressam a prática da avaliação.

Procuro apresentar métodos de avaliação o mais diversificado possível. Em cada bimestre (no ensino médio) trago um método de avaliação diferente, buscando o maior envolvimento e interesse dos estudantes. Reforço o desenvolvimento de atividades em sala de aula e todas são consideradas avaliativas, os estudantes são livres para realizarem grupos em sala de acordo com a preferência e atuo resolvendo dúvidas, porém nunca dando respostas prontas. Reforço que o estudante deve desenvolver sua própria resposta sobre determinado assunto, não se trata de decorar um conceito ou outro, pois quando ele compreende ele pode escrever com as próprias palavras. Ao final corrigimos todas as atividades e se o estudante erro não é levado em consideração esse é o momento de tirar qualquer dúvida restante. No Ensino Superior não é diferente os métodos envolvem discussão em sala, rodas de conversa, produção textual, trabalhos em grupos, dentre outros (E1)

Aplico avaliações que estimule os alunos a pensar e associar os conteúdos com situações do cotidiano (E2)

Minha prática de avaliação é somativa, onde busco promover a prova escrita e a participação do estudante (E3)

Minha prática avaliativa quase sempre envolve uma avaliação objetiva juntamente com outras formas diversificadas de avaliação. Isso porque os estudantes serão cobrados assim no Enem, nos Vestibulares e Concursos (E6)

Por conceitos (E8)

Tradicional (E9)

Momento de expor aquilo que aprendeu (E13)

Desenvolvendo atividades de forma que oportunize aos educandos construir um conhecimento significativo (E14)

Tento inovar e colocar vários instrumentos para que os alunos sejam avaliados (E15)
 Depende da atividade formativa, quantitativa e qualitativa (E16)
 Cada instituição exige que o professor se adeque ao seu sistema avaliativo. No entanto, a minha prática avaliativa é voltada para o diagnóstico de minha atuação enquanto docente, não deixando de promover ações que possibilitem uma boa formação do educando (E18)
 Participação do estudante durante as aulas, trabalhos, provas (E19)

Segundo Freitas (1995), em seus estudos sobre o fenômeno da avaliação, com objetivo de explorar as concepções e práticas de avaliação dos professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental na época de sua pesquisa, evidenciou que os professores em suas práticas, possivelmente, não se guiam por objetivos formalmente estabelecidos em relação ao que definem a avaliação, descrevem suas práticas avaliativas e a finalidade que eles lhes atribuem. O que também notamos pela variedade de técnicas que os egressos/professores, sujeitos dessa pesquisa, utilizam nos processos de ensino e aprendizagem.

Diante a variedade de termos utilizados pelos egressos, para descreverem suas práticas avaliativas, consideramos importante, a possibilidade da múltipla significação desses termos, por isso, nos aprofundaremos na análise no momento que apresentarmos a construção da síntese dos dados que coletamos e construímos no decorrer da investigação.

A tabela (8) que segue, reúne as categorias relativas aos instrumentos avaliativos que os egressos utilizam em suas práticas avaliativas. Notamos a prevalência da prova como instrumento avaliativo, também entendida como avaliação escrita, objetiva, formal e notas, com percentual de 18,96%.

Tabela 8– Tipos de instrumentos avaliativos utilizados pelos egressos

Unidade de Contexto	Categoria Inicial (tema central)	Conceito Norteador (questão)	Categoria intermediária (respostas dos egressos)	Frequência (respostas)	
				Nº	%
Bloco V – Prática Avaliativa	Prática Avaliativa dos Egressos	Tipos de instrumentos avaliativos utilizados	Provas/avaliação escrita/objetiva/formal/notas	11	18,96
			Participação e envolvimento do estudante com as aulas e conteúdos	10	17,25
			Trabalhos em grupos/individuais e de pesquisa	9	15,51
			Seminários	6	10,34
			Listas de atividades/exercícios individuais/grupos/consulta em sala/extraclasse	4	6,89
			Relatórios	3	5,17
			Observar o desenvolvimento do estudante	2	3,44
			Avaliação/atividade diagnóstica	2	3,44
			Interesse e autonomia	1	2,00
			Produção de texto	1	2,00
			Conteúdo no caderno	1	2,00
			Discussão em grupo	1	2,00
			Na EJA não se aplica prova	1	2,00
			Autoavaliação	1	2,00
			Não atua na educação/no ensino/como docente	5	9,00
TOTAL			58	100	

Fonte: Dados coletados no questionário, organizados pela autora, 2018.

Nas categorias também aparece como instrumentos o termo “participação” aliado ao envolvimento dos estudantes com as aulas e conteúdos e o seu desenvolvimento durante o período letivo na escola, e os termos “interesse e autonomia”. Freitas (1995), evidenciou em sua pesquisa que já mencionamos anteriormente, que os professores não declaram levar em conta o *comportamento* dos estudantes, porém, esse fator em seu estudo se aproximou da categoria “*participação e interesse* na medida em que o *comportamento* do aluno é que denota ou não tal participação ou interesse” (idem, p. 155). Para nossa pesquisa, o comportamento do estudante, se aproxima das categorias que evidenciamos, *participação, envolvimento, interesse e autonomia*, que somados também a categoria *observar o desenvolvimento do estudante*, 26,69% das respostas dos egressos levam em consideração o comportamento do estudante no processo avaliativo. Cabe explicitar que “participação”, “envolvimento”, “interesse” e “autonomia” dos estudantes, são critérios, e não instrumentos de avaliação. Observemos algumas respostas dos egressos que confirmam as categorias.

Principalmente: Observação. Procuro acompanhar o desenvolvimento dos estudantes aos longos dos bimestres e faço anotações sobre cada um deles.

Debates, Trabalhos em Grupo, Lista de Atividades com consulta, Participação e envolvimento com as aulas, nos processos de discussão dos assuntos apresentados, produção de texto, relatório de aulas práticas, seminários e em alguns momentos realizo uma atividade diagnóstica para observar se algum estudante precisa de aulas extras (E1)

Usaria vários, como provas, seminários, trabalhos, participação, além de observar o desenvolvimento intelectual do aluno no decorrer das aulas (E4)

Avaliação escrita, relatório, seminário, exercícios, participação, interesse, autonomia, trabalho escrito, discussão em grupo, etc (E6)

Notas e relatórios (E8)

De forma contínua, desde a participação e o envolvimento com o conteúdo a avaliação formal (E14)

Avaliação objetiva, participação, conteúdo no caderno etc (E15)

Atividades em sala de aula, trabalhos em grupos, provas e participação (E16)

Seminários, exercícios de fixação, atividades em grupos, envolvimento do estudante durante as aulas, provas entre outras (E18)

Participação do estudante durante as aulas, trabalhos, provas, auto avaliação (E19)

Outro aspecto que consideramos fundamental mencionar em relação as respostas dos egressos sobre especificamente ao que questionamos: quais instrumentos utilizam em suas práticas avaliativas, notamos uma certa dificuldade de alguns egressos em definir o que é instrumento de avaliação, e/ou diferenciar instrumento de procedimento avaliativo.

A seguir na tabela (9), apresentamos as categorias evidenciadas a partir das respostas dos egressos em relação aos pontos positivos e negativos que estes descrevem de suas práticas avaliativas.

Tabela 9 – Pontos positivos e negativos da prática avaliativa dos egressos

Unidade de Contexto	CATEGORIA INICIAL	CONCEITO NORTEADOR	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	FREQUÊNCIA		
				Nº	%	
Bloco V – Prática Avaliativa	Prática Avaliativa dos Egressos	Pontos Positivos	Incentivar os estudantes a pensar e não decorar conteúdos	2	6,06	
			Diversificar os tipos de avaliação	1	3,03	
			Ter cuidado ao planejar a avaliação	1	3,03	
			Definir níveis de aprendizagem do conteúdo em si	1	3,03	
			Trabalhar o método construtivista	1	3,03	
			Não aplicar prova aos estudantes	1	3,03	
			A prova não comprova que o estudante aprendeu o conteúdo	1	3,03	
			A avaliação tradicional é a única vivenciada durante a formação acadêmica, é a forma que aprendi e a mais justa para avaliar os estudantes	1	3,03	
			Forma contínua e processual, desde a resolução de atividades propostas a avaliação formal	1	3,03	
			Utilizar a prova como requisito para o estudante fazer as atividades	1	3,03	
			Proporcionar um momento de avaliação sem tensão e bloqueio intelectual dos estudantes	1	3,03	
			Avaliações escritas objetivas (normalmente questões de Enem e vestibular), há um maior desenvolvimento da interpretação de texto e lógica, além de não prezar a "decoreba"	1	3,03	
			Pontos Negativos	Ter utilizado o método tradicional/reforça a repetição de conceitos	1	3,03
				O método construtivista exige do professor trabalho em dobro/planejamento ao preparar atividades diversas e com antecedência	1	3,03
		Provas mal elaboradas/exaustivas		1	3,03	
		Usar a avaliação como forma de punição diante a indisciplina do estudante		1	3,03	
		Não ter especificidade em relação ao conhecimento prévio dos estudantes		1	3,03	
		Salas com mais de 35 estudantes diferentes		1	3,03	
		Não conseguir motivar os estudantes a estudar em casa		1	3,03	
		Prova só serve para fazer medo em aluno		1	3,03	
		Cumprir com o tradicional que o Estado impõe e as vezes não ter alternativas para inovar e sempre usar instrumentos tradicionais		1	3,03	
		Não reprovação		1	3,03	
		Utilizar vários critérios para avaliar		1	3,03	
		Avaliação quantitativa não verifica a qualidade/o que o estudante aprendeu		1	3,03	
		Não tem pontos positivos e negativos	2	6,06		
		Não atua na educação/ensino/como docente/não tem experiência	6	18,19		
TOTAL			33	100		

Fonte: Dados coletados no questionário, organizados pela autora, 2018.

Surgiram várias categorias que configuram pontos positivos e negativos de acordo com

as perspectivas dos próprios egressos em relação de como avaliam suas práticas avaliativas, sendo, portanto, singulares suas respostas. Em relação ao instrumento *prova*, uns dizem que um dos pontos positivos é não aplicar prova, uma vez que não comprova que o estudante aprendeu o conteúdo, outros já relatam que é o meio mais justo de avaliar e que seu uso faz com que os estudantes se preocupem em fazer as atividades, há ainda os que descrevem que os modelos de avaliações/provas externas como ENEM, Vestibulares, utilizados com os estudantes, desenvolvem nestes, técnicas de interpretação de texto e de raciocínio lógico. Porém como pontos negativos, alguns egressos dizem que utilizar a prova só reforça a repetição de conceitos, se mal elaboradas são exaustivas, além de ser um instrumento utilizado para punir os estudantes diante suas indisciplinas, outro egresso ainda afirma, que prova amedronta o estudante. E não poder reprovar o estudante é um ponto negativo. Vimos nesses relatos a existências de várias contradições presentes nas práticas avaliativas dos egressos. Vejamos os excertos.

Pontos Positivos:

[...] Com o método construtivas observei que os estudantes estudam de fato, pois as atividades são desenvolvidas nas aulas e se não fazem a atividade aí sim eles não conseguem "notas". Há uma dificuldade com aqueles estudantes que gostam de faltar as aulas esses perdem algumas atividades e deve ser repostas, porém reforço que só serão repostas mediante justificativas e isso faz com que os estudantes estejam em sala. O que é mais interessante é que por não ter prova os estudantes ficam mais tranquilos e se preocupam em aprender e não em decorar e se for contar a quantidade de atividade que eles resolvem é sala é muito superior a ficar estudando "10" questões para a prova (E1)

Incentiva a pensar e não simplesmente decorar (E2)

O estudante não necessita provar que sabe o conteúdo através de prova (E3)

A avaliação diversificada é eficiente pois se o estudante participar e realizar todas as atividades, certamente ele alcançará nota suficiente, mesmo que em uma das formas de avaliação o estudante tenha mais dificuldade. Como as minhas avaliações escritas são objetivas (normalmente questões de Enem e vestibular), há um maior desenvolvimento da interpretação de texto e lógica, além de não prezar a "decoreba" (E6)

Eu não tenho um ponto positivo ou negativo a destacar. É a forma de avaliação que sempre foi desenvolvida enquanto eu fui aluno, inclusive na graduação. É a forma que eu aprendi e acho mais justa de avaliar os estudantes (E9)

A forma contínua e processual, desde a resolução de atividades propostas a avaliação formal (E14)

Não costumo fazer com que este seja um momento de tensão e bloqueio intelectual dos estudantes (E18)

Definir níveis de aprendizagem do conteúdo em si (E19)

Pontos Negativos:

Já fui tradicional, antes de entrar na Especialização não tinha conhecimento de todos esses outros métodos e observei que os estudantes estudavam para a prova somente na véspera e isso não constrói conhecimentos sólidos, muito pelo contrário reforça a repetição de conceitos. [...] O ponto "negativo" que eu aponto é que o trabalho é dobrado a preparação de atividade é muito maior e deve ser elaborado novos materiais

antes de todas as aulas, porém os resultados são visíveis e isso faz valer o esforço "maior" (E1)
 Não consegui motivar os estudantes a estudar em casa (E2)
 Se mal elaboradas são exaustivas, por isso devem ser cuidadosamente planejadas, pois são essenciais (E4)
 Prova só serve para fazer medo em aluno (E13)
 Cumprir com o tradicional que o Estado impõe e as vezes não ter alternativas para inovar e sempre usar instrumentos tradicionais (E15)
 As mesmas da faculdade (rsrs) que tem os estudantes que se dedicam e tem aqueles que só cópia dos outros. Então você tem que ter vários critérios para avaliar pois no final o sistema passa todos (Enturmados pela idade) (E16)
 As vezes dependendo da indisciplina da turma, acabo usando do poder da avaliação para demonstrar aos estudantes que ainda precisam estudar mais, ou seja, considero uma forma de punição (E18)
 Não consigo ter especificidade em relação aos conhecimentos prévios de todos os alunos por se tratar de salas com mais de 35 alunos diferentes (E19)

c) Questões 5.8 a 5.11 - Dados concernentes a contribuição do curso de LCNQ para a prática avaliativa dos egressos

Nesse tópico apresentamos as categorias evidenciadas concernentes a contribuição do curso de LCNQ do IFMT *campus* Confresa para as práticas avaliativas dos egressos. Observamos na sequência as tabelas que trazem os grupos de categorias relativas às 4 (quatro) questões sobre os conhecimentos e saberes produzidos, as experiências e vivências durante a formação inicial.

A tabela (10) que segue, apresenta o grupo de categorias que evidenciamos ao questionarmos aos egressos qual a relação que eles estabelecem entre a prática avaliativa do professor formador do curso e a suas práticas avaliativas.

Tabela 10 – Relações estabelecidas entre as práticas avaliativas dos egressos e dos seus professores formadores do curso de LCNQ

Unidade de Contexto	CATEGORIA INICIAL	CONCEITO NORTEADOR	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	FREQUÊNCIA	
				Nº	%
Bloco V – Prática Avaliativa	Contribuições do curso de LCNQ para a prática avaliativa dos egressos	Relações estabelecidas com as práticas avaliativas dos professores vivenciadas no curso	Influência das mesmas práticas avaliativas	7	41,20
			Trabalhos em grupo	2	11,76
			Avaliação deve ser contínua e escolha do instrumento avaliativo adequado	2	11,76
			Contribuíram	1	5,88
			Não usar avaliações em que o estudante precise apenas decorar o conteúdo	1	5,88
			Criei minhas próprias práticas baseadas nos melhores resultados	1	5,88
			Diferente sem notas	1	5,88
			Prática própria com base nos melhores resultados	1	5,88
			Proporcionar aos estudantes a reflexão, criatividade, pensar e expressarem seu ponto de vista	1	5,88
			TOTAL	17	100

Fonte: Dados coletados no questionário, organizados pela autora, 2018.

Observamos um percentual de 41,20% nas respostas dos egressos, aparecem a influência das mesmas práticas avaliativas dos seus professores formadores, e 11,76% representam que a avaliação deve ser contínua e a escolha do instrumento avaliativo adequado, assim como também um mesmo percentual de 11,76%, aparece nas respostas dos egressos, considerar os trabalhos em grupos que desenvolvem em suas práticas avaliativas são consequências do que vivenciaram na formação durante o curso. Notamos também, a presença de outras respostas individuais que representam 5,88% das respostas dos egressos, dizem que: fazem diferente, alegando que no curso só utilizavam a *nota*; criou suas próprias práticas com base nos melhores resultados. Percebemos que as práticas avaliativas dos professores formadores influenciaram as práticas avaliativas dos egressos, de modo que alguns egressos procuraram desenvolverem práticas diferentes, e/ou utilizar os mesmos métodos e instrumentos avaliativos que vivenciaram durante o curso de LCNQ, buscando aproveitar as experiências avaliativas que contribuíram para uma aprendizagem significativa. A seguir algumas falas que potencializam a análise:

- Houve poucos professores que se preocuparam em avaliar por métodos variados, mas os trabalhos em grupo são consequência da minha formação (E1)
- Me preocupo sempre em não usar avaliações em que o estudante precise apenas decorar o conteúdo (E2)
- As práticas que foram aplicadas durante o curso contribuíram para a minha prática na sala de aula hoje (E3)
- Criei minhas próprias práticas baseadas nos melhores resultados que percebi durante minha LCNQ (E6)
- Que a avaliação deve ser contínua e que devemos ter esmero na escolha do instrumento avaliativo (E7)
- Não são iguais, pois no meu curso só utiliza notas (E8)
- Acredito que eu reproduzo as práticas avaliativas dos meus professores na minha prática docente atual (E9)
- Com certeza a de buscar que os alunos sejam reflexivos e expressem seu ponto de vista de maneira a se tornarem indivíduos pensantes e criativos e críticos (E11)
- A formação reflete na nossa prática, mas ainda não tenho essa relação devido não está em sala de aula (E12)
- Só no quesito trabalho (E13)
- Avaliação contínua, assim como eram aplicados pelos professores do curso de LCNQ (E14)
- Sempre me espelho nas práticas avaliativas inovadoras (E15)
- Às vezes me vejo realizando as mesmas práticas avaliativas (E16)
- Algumas vezes esta prática é aplicada de forma tradicional, assim como fui avaliado na maioria das vezes (E18)
- Sigo bastante aos métodos utilizados por meus professores (E19)

A partir dos relatos notamos contradições que serão discutidas no momento que triangularmos os dados.

Na questão (5.9), questionamos sobre as contribuições das disciplinas pedagógicas cursadas, para a prática avaliativa dos egressos, na tabela (11) que segue, notamos que 8,69%

dos egressos disseram que contribuíram para a prática da avaliação contínua e diagnóstica, como incentivo para a reflexão crítica e analítica da prática para melhorá-la. Vejamos as categorias que surgiram a seguir.

Tabela 11 – Contribuição das disciplinas pedagógicas para a prática avaliativa dos egressos

Unidade de Contexto	Categoria Inicial	Conceito Norteador	Categoria Intermediária	Frequência	
				Nº	%
Bloco V – Prática Avaliativa	Contribuições do curso de LCNQ para a prática avaliativa dos egressos	A forma como as disciplinas da área pedagógica, auxiliam a prática avaliativa dos egressos	Avaliação contínua e diagnóstica	2	8,69
			Incentivo a criticidade e reflexão sobre a prática para melhorá-la	2	8,69
			Apenas as Disciplinas Pedagógicas	2	8,69
			Somente nos trabalhos em grupo e produção de texto	1	4,34
			Construção do conhecimento sobre avaliação escolar	1	4,34
			No processo de ensino aprendizagem	1	4,34
			Não identificou	1	4,34
			Na preparação das provas objetivas e nas práticas	1	4,34
			Conhecimentos	1	4,34
			Todas as disciplinas foram importantes	1	4,34
			Proporcionar a aprendizagem dos estudantes	1	4,34
			Não usar apenas prova para avaliar	1	4,34
			Aproximar da real aprendizagem dos estudantes	1	4,34
			Comunicação, clareza nos termos técnicos e domínio de conteúdo	1	4,34
			Não atua na educação	6	26,46
TOTAL			23	100	

Fonte: Dados coletados no questionário, organizados pela autora, 2018.

Do que registramos, ainda notamos a presença de aspectos que proporcionaram aos egressos perceberem, para além de uma prática avaliativa tradicional, uma prática de avaliação diagnóstica nos processos de ensino e aprendizagem, a serem mais críticos e reflexivos durante esses processos conforme as falas que seguem.

- Somente nos trabalhos em grupo e produção de texto que foram desenvolvidas durante o curso que hoje ainda são utilizados (E1)
- Avalio todo o processo educativo e não apenas durante provas, uso avaliações diagnósticas (E2)
- Todas tiveram grande importância, desde as pedagógicas, as práticas de laboratórios até o estágio de regência que é a prática docente (E3)
- As disciplinas, principalmente pedagógicas, me incentivou a ser crítica e analista, de forma a sempre buscar melhorar (E6)
- Auxiliaram na construção do conhecimento sobre a avaliação escolar (E7)
- No processo de ensino aprendizagem (E8)
- No sentido de tentar ser o mais próximo possível da real aprendizagem dos estudantes (E9)
- Só as disciplinas pedagógicas (E13)
- Não identifiquei (E14)
- Na preparação das provas objetivas e nas práticas (E15)
- Com os conhecimentos obtidos durante o curso fica mais fácil avaliar os estudantes

(E16)

Muitas disciplinas pedagógicas orientavam para a importância do diagnóstico e o feedback da prática docente. Isso tem favorecido a minha atuação enquanto professor

(E18)

Me ajudando a falar bem e com segurança e transformar a linguagem técnica dos conteúdos em uma linguagem mais abrangente de forma que os alunos consigam entendê-los melhor (E19)

Buscamos identificar com a questão (5.10), quais as atividades que os egressos desenvolvem em sala de aula que consideram consequências de aprendizagens durante o curso de LCNQ. Vejamos na sequência as categorias exibidas na tabela (12).

Tabela 12 – Atividades que os egressos desenvolvem em sala de aula como consequência da sua formação no curso de LCNQ

Unidade de Contexto	Categoria Inicial	Conceito Norteador	Categoria Intermediária	Frequência	
				Nº	%
Bloco V – Prática Avaliativa	Contribuições do curso de LCNQ para a prática avaliativa dos egressos	Atividades que desenvolve em sala de aula que considera consequência da sua aprendizagem no curso	Aulas práticas experimentais/materiais alternativos	4	30,76
			Trabalhos em grupo, de pesquisa e extraclasse	3	23,10
			Influência das práticas de ensino de dois professores em específico	2	15,38
			Metodologias e práticas avaliativas diversificadas de acordo com as necessidades dos estudantes	1	7,69
			Uso das tecnologias, jogos educativos	1	7,69
			Projeto CTSA	1	7,69
			Resolução de atividades e seminários	1	7,69
			TOTAL	13	100

Fonte: Dados coletados no questionário, organizados pela autora, 2018.

Notamos a presença de 30,76% nas respostas dos egressos, o desenvolvimento de aulas práticas experimentais e a utilização de materiais alternativos em suas práticas de ensino. Apareceu um percentual de 23,10% de consequências, a utilização de trabalhos em grupos, individuais, de pesquisa e extraclasse. Com representatividade de 15,38%, evidenciamos a influência das práticas de dois professores formadores do curso, nas respostas dos egressos. Consideramos de acordo com as respostas dos egressos, que as práticas pedagógicas/avaliativas de alguns professores do curso de LCNQ, ao proporcionarem algumas atividades importantes e significativas, influenciaram as práticas de ensino e avaliativa dos egressos. Na sequência expomos alguns relatos dos egressos.

Houve dois professores que atuaram bem no fim do curso. Eu observei que no estágio eu me via explicando com eles em sala. Mais isso se efetivou mais na Especialização (E1)

Atividades envolvendo a tecnologia, por exemplo, usar celular para pesquisar

conteúdos referente a aula, jogos educativos (E2)
 Aulas práticas experimentais (E3)
 Metodologias diferentes para salas diferentes, de acordo com as necessidades.
 Diversidades nas práticas avaliativas (E6)
 As aulas teóricas e práticas de modo geral (E8)
 Trabalhos de pesquisa extraclasse (E9)
 Trabalhos em grupo (E13)
 Basicamente tudo que aplico é resultado do aprendizado do curso de LCNQ (E14)
 O projeto CTSA (E15)
 Aulas práticas contextualizando com o cotidiano que tive com a Professora Ana e Marcelo (E16)
 Resolução de atividades em grupos e seminários (E18)
 Aulas práticas com materiais alternativos, trabalhos (E19)

Para coletarmos mais informações em relação a contribuição do curso de LCNQ, deixamos a questão (5.11), aberta para os egressos responderem o que gostariam de acrescentar e/ou sugestões para a prática avaliativa. As categorias evidenciadas são expostas na tabela (13) a seguir.

Tabela 13 – Contribuição do curso de LCNQ para a prática avaliativa dos egressos e sugestões para melhoria do currículo

Unidade de Contexto	CATEGORIA INICIAL	CONCEITO NORTEADOR	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	FREQUÊNCIA		
				Nº	%	
Bloco V – Prática Avaliativa	Contribuições do curso de LCNQ para a prática avaliativa dos egressos	Outras contribuições do curso de LCNQ para a construção da sua prática avaliativa	Importantes Contribuição	4	25	
			Disciplinas pedagógicas foram boas	2	12,5	
			Nada a acrescentar	2	12,5	
			Algumas disciplinas voltadas para a formação humana	1	6,25	
		Sugestões para melhoria do currículo	Diversificação e adequação de métodos e instrumentos avaliativos	3	18,75	
			Necessidade de mais discussão sobre a temática no curso de forma mais detalhada	2	12,5	
			Faltou orientação de como avaliar cada estudante de forma justa	1	6,25	
			Ter mais aulas pedagógicas e de pós formação	1	6,25	
		TOTAL			16	100

Fonte: Dados coletados no questionário, organizados pela autora, 2018.

As respostas trazem um percentual de 25% que o curso proporcionou importantes contribuições para suas práticas avaliativas. Já com 12,5% evidenciamos como contribuição do curso, as disciplinas pedagógicas e 6,25%, algumas disciplinas voltadas para a formação humana. Somados os percentuais de categorias que aparecem como sugestão para melhorar o

curso de forma a contribuir com a prática avaliativa do futuro professor, um percentual de 43,75% nos relatos dos egressos, a necessidade de mais discussão e reflexão durante o curso sobre avaliação, inserção de disciplinas pedagógicas na matriz curricular do curso, diversificação e adequação de métodos e instrumentos avaliativos, ter mais aulas pedagógicas e de pós- formação, como também faltou orientação de como avaliar cada estudante de forma justa. Segundo as sugestões dos egressos para melhoria do currículo do curso, percebemos a fragilidade no currículo em relação a construção de conhecimento/saberes para práticas avaliativas com princípios emancipatórios, por não abarcar conteúdos pedagógicos, de formação humana e sobre avaliação tanto no campo teórico, quanto na prática dos professores formadores que não possibilitaram discussão/diálogo sobre a temática, e também não se apropriaram de métodos e instrumentos avaliativos diversificados. Vejamos algumas falas que confirmam essa constatação.

Contribuição:

Na verdade, todo conteúdo sobre avaliação durante a graduação eu já tinha aprendido no curso EAD que fiz e de forma mais detalhada que na graduação (E2)

No momento vejo que foram de grande valia as contribuições, que o curso proporcionou durante a minha vida acadêmica, até agora que estou atuando como docente (E3)

Na verdade, estou satisfeita com minha formação em relação a prática avaliativa (E6)

Teve disciplinas do curso que nos fez olhar para o lado mais humano (E13)

Em um curso de formação de professores, os sujeitos estão expostos a várias práticas pedagógicas que podem ser aproveitadas ou não pelo futuro profissional. Assim, apesar de todas as problemáticas que possui um curso pioneiro de uma instituição, acredito que as práticas aprendidas no mesmo foram de grande valia para minha atuação em sala de aula (E18)

As disciplinas pedagógicas, me possibilitou ter uma boa abordagem dentro de sala de aula (E19)

Sugestão:

Avaliar é um processo complicado, faltou orientação no decorrer do curso para sabermos como avaliar justamente cada aluno (E4)

Que fosse mais discutido esse assunto nos cursos de graduação (E9)

Melhor preparação sobre os métodos avaliativos (E14)

Mais instrumentos avaliativos (E15)

Ter mais aulas pedagógicas para os futuros docentes e aulas de pós formação como um apoio para os iniciantes não desistirem da profissão na primeira dificuldade (E16)

As categorias evidenciadas como contribuição em relação ao curso de LCNQ para a construção da prática avaliativa dos egressos demonstram que o curso contribuiu de certa forma em relação às disciplinas pedagógicas e também de formação humana, o que expressam ser importante que o currículo dos cursos de licenciatura abarque o domínio de áreas do conhecimento nos campos científicos ligados à educação e às organizações da escola, assim como é preciso reforçar a solidez dos campos científicos, culturais e didáticos que integram o

currículo e a avaliação. Mas o salto qualitativo passa-se, de fato, ao nível da reflexão sobre/e ação na prática docente e organizacional. É necessário que os professores reflitam sobre as suas concepções de conhecimento para fundamentar suas práticas, como também da reflexão na/da prática teorizem, saiam do campo da abstração.

Daí que a formação tenha de ser realizada com uma filosofia de intervenção dos próprios sujeitos, num processo auto e interformativo. Este processo não se gera a partir do nada, tem que ser alimentado, orientado e trabalhado à luz dos saberes teóricos e com o recurso a formações específicas, mas integrando-as em processos organizados e geridos colaborativamente, no quadro da própria prática curricular (ROLDÃO, 1999, p. 50).

A própria instituição de ensino pode proporcionar em algumas áreas do desenvolvimento de seu trabalho local, situações formativas nos processos de ensino e aprendizagem que se constituem excelentes situações de interformação para os sujeitos envolvidos nesse processo, principalmente aos professores que estão iniciando na profissão. Nesse sentido, Freire (1996, p. 43-44), afirma que:

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

Síntese dos dados coletados por meio do questionário

Em síntese, que aspectos podemos destacar das categorias evidenciadas a partir do questionário para os propósitos de nosso estudo? A seguir apresentamos um resumo das categorias evidenciadas em cada bloco do questionário que analisamos.

BLOCO I – Perfil dos Egressos

Verificamos que, tipicamente, o perfil do egresso do curso de LCNQ do IFMT *campus* Confresa em sua maioria é do sexo feminino, de cor predominantemente parda e preta entre a faixa etária de 24 a 40 anos de idade e estado civil equilibrado entre casados e solteiros. Todos frequentaram e concluíram a Educação Básica pública, a maioria no período noturno.

BLOCO II – Formação Inicial: avaliação uma fragilidade no currículo

A formação inicial dos egressos no curso de LCNQ do IFMT *campus* Confresa, em relação ao currículo e a prática pedagógica e avaliativa dos seus professores formadores, se mostrou a partir dos dados analisados, uma fragilidade curricular por não apresentar disciplinas

pedagógicas necessárias à formação de professores para atuarem na Educação Básica e principalmente no caso específico desse estudo, faltaram disciplinas específicas sobre avaliação educacional e de aprendizagem como componente curricular.

As dificuldades encontradas pelos egressos durante suas práticas docentes relacionadas ao currículo cursado e às práticas pedagógica e avaliativa dos seus professores no curso de LCNQ, estão fortemente relacionadas com a carga horária insuficiente das disciplinas pedagógicas e à pouca articulação entre as disciplinas; os instrumentos avaliativos aplicados pelos docentes foram insuficientes e a ementa das disciplinas estava desarticulada com os objetivos propostos pelo PPC do curso.

Identificamos uma contradição entre as respostas dos egressos, onde 57,9% (11) responderam que não foi trabalhado alguma disciplina voltada para estudos da temática avaliação escolar durante o curso, incluímos nesse percentual as outras respostas em que descreveram: “Não teve uma disciplina específica, entretanto, o tema foi abordado de forma insuficiente em outras disciplinas” (E7), outro egresso respondeu: “Não me lembro se teve uma disciplina específica, mas teve momentos sim, que trabalhamos avaliação escolar” (E17). Já 42,1% (8) egressos responderam que sim, embora tenhamos respondentes de três turmas, com suas especificidades, mas, em relação ao currículo, não houve mudanças nesses períodos de formação dessas turmas. Uma provável inferência seria que ao responderem a questão, fizeram relação com a discussão da temática em sala durante alguma disciplina, não se atentando para o questionamento que fizemos sobre uma disciplina voltada para avaliação. Provavelmente a questão não ficou compreensível.

No currículo do curso de LCNQ, segundo os egressos respondentes, faltou disciplina e/ou conteúdo para uma melhor formação e prática avaliativa. Como sugestões para melhorar a gestão do currículo, com percentual de 47,9%, aparece como implicação a inserção de disciplinas pedagógicas e que estas sejam melhores distribuídas na matriz curricular.

BLOCO III – Formação Continuada: uma necessidade dos egressos

Um percentual de 42,1%, dos egressos após concluírem o curso de LCNQ do IFMT *campus* Confresa, realizaram algum outro curso de graduação, no entanto, 52,64% dos egressos responderam que não.

Em relação a qualificação na área de formação, 57,9% dos egressos fizeram algum curso na área, já 42,1% não fizeram nenhum curso nesse sentido. No tocante a pós-graduação, 94,7%, dos egressos cursaram especialização *Lato Sensu*, desses, 70% fizeram o curso de especialização em Ensino de Ciências, ofertado pelo IFMT *campus* Confresa. Com relação a

formação sobre avaliação da aprendizagem escolar, 94, 7% dos egressos não fizeram nenhum curso a esse respeito, apenas 5,3% (1) disse ter feito um curso pelo site portal educação em 2011, com a carga horária de 60 horas.

Verificamos que foi importante a instituição ofertar um curso de especialização que atendesse a formação continuada dos egressos, contribuindo para que eles pudessem dar continuidade aos estudos e buscar capacitação, formação contínua na área em que se formaram e também em outras áreas relacionadas à educação. No entanto, em relação a capacitação e estudos sobre a temática avaliação educacional, ainda há um caminho complexo a percorrermos no contexto da formação inicial e continuada de professores.

BLOCO IV – Experiência Docente dos egressos

Dos 19 (dezenove) egressos respondentes, 56,6% (11) estavam trabalhando, 21,1% (4), trabalhando e estudando, já 15,8% (3) não estavam trabalhando e nem estudando e 5,3% (1) apenas estudando. Destes 52,6% (10) atuavam na Educação Básica, 42,1% (8) não estavam atuando no ensino, 15,8%, (3), na Educação Superior e 10,5% (2), no Ensino Técnico.

Evidenciamos que as escolas em que os egressos estavam atuando na Educação Básica, promove alguns momentos formativos que discutem esporadicamente e superficialmente sobre práticas avaliativas, não identificamos nas respostas uma formação específica para estudo e reflexão sobre avaliação educacional e muito menos avaliação de aprendizagem.

BLOCO V – Prática Avaliativa dos egressos e professores formadores: pontos positivos e negativos

As práticas avaliativas dos professores formadores do curso de LCNQ estavam alicerçadas na concepção de ensino tradicional e de avaliação classificatória. Utilizavam basicamente a prova como instrumento de avaliação em suas disciplinas, seguido de trabalhos que por vezes eram individuais, em grupos, escritos, orais, extraclasse e/ou de pesquisa. Evidenciamos também a prática avaliativa por meio de seminários e relatórios de aulas práticas, entre outros instrumentos.

Observamos que os egressos ao descreverem a prática avaliativa de seus professores, associam diretamente aos instrumentos de avaliação. Aspecto também evidenciado por Freitas (1995), a descrição da prática da avaliação sustentada em técnicas de avaliação, esse conjunto de instrumentos constitui-se a base sobre a qual erguem-se os juízos de valor sobre os estudantes.

Os pontos positivos e negativos em relação à prática avaliativa dos professores

formadores do curso de LCNQ do IFMT *campus* Confresa, revelam uma prática de avaliação classificatória e que poucos professores se preocupavam em avaliar os estudantes/egressos de forma diferente dos princípios regulatórios, como também de construir conhecimentos sobre a temática para preparar os futuros professores para exercer a profissão docente. Os aspectos positivos, revelam-se nos momentos de socialização, mesmo sendo realizados em poucas disciplinas, a utilização de instrumentos avaliativos, como: seminários, atividades e trabalhos em grupos, por alguns professores do curso.

As experiências vivenciadas pelos egressos ao serem avaliados durante a formação inicial no curso de LCNQ, retratam influências marcantes na vida pessoal, acadêmica e profissional dos egressos. Suas recordações são de momentos e falas de humilhação, repressão, tensão e transtorno psicológico. Outro fator evidenciado foi um contexto permeado por reprovações. Os relatos dos egressos expressam sentimentos de insatisfação, intolerância, incapacidade, frustração e desprestígio durante o processo avaliativo que experienciaram no curso. Poucos egressos manifestaram boas lembranças, como foi o caso de um egresso que relatou sua experiência em avaliar trabalhos de outros colegas.

Os egressos definem avaliação a partir de sua finalidade, foi perceptível em suas respostas que a avaliação envolve diagnosticar a prática docente e os processos de ensino e aprendizagem. Vimos uma descentralização da avaliação do sujeito estudante, dando ênfase aos processos que perpassam a prática docente e a aprendizagem do estudante. As ações mais evidenciadas foram a observação do desenvolvimento do estudante, tanto em relação a sua participação, desenvolvimento, interesse e interação com o conteúdo trabalhado em sala de aula. A definição de avaliação para 31,5% dos egressos está diretamente relacionada ao *conteúdo* que trabalham durante as aulas ou aos procedimentos e instrumentos que utilizam e, em nenhuma fala aparece o termo *objetivo*, fundamentamos em Freitas (1995), que tal aspecto evidenciado nos sugere que a avaliação decorre basicamente do conteúdo ensinado do que dos objetivos formalmente estabelecidos, sendo possivelmente este conteúdo convertido em questões avaliativas que confirmaremos ou não, nas observações que realizadas em campo.

Ao descreverem como é prática avaliativa que desenvolvem nos processos de ensino e aprendizagem, notamos que pontuam ações que indicam a finalidade, as técnicas e as concepções de avaliação, não apresentando os aspectos da dinâmica da prática avaliativa como esperávamos. Com suporte das pesquisas e estudos de Freitas (1995), há uma diferença que evidenciamos quando os egressos respondem o que é avaliação e quando descrevem como é a prática avaliativa, a primeira situa-se no campo teórico como eles veem a avaliação, a segunda está mais voltada para o que acontece na prática. Torna-se mais evidente esta diferenciação

quando descrevem os instrumentos que utilizam em suas práticas avaliativas, predominando a *prova*. A função da avaliação é diagnosticar. “Essa função é superior à de otimização, responsável pela adequação do método do professor às dificuldades que o estudante apresenta” (FREITAS, 1995, p. 174-175).

Coerentemente com a descrição da prática avaliativa, os egressos utilizam vários instrumentos para avaliar, entre provas, trabalhos, atividades, seguida de observação da participação, envolvimento, desenvolvimento e interesse dos estudantes com as aulas e conteúdos trabalhados durante o período letivo na escola. Esses aspectos da avaliação evidenciadas nas práticas avaliativas dos egressos, se aproximam do tipo de avaliação espontânea, definido por Freitas (1995, p. 162), que “envolve observação espontânea do que acontece em sala de aula e que permite ao professor formar juízo geral sobre o nível de desempenho do estudante”. O que nos indica um forte componente da avaliação informal, que também iremos confirmar ou não durante a observação da prática avaliativa dos egressos nas escolas/instituições que atuam.

Os pontos positivos e negativos descritos pelos egressos de suas práticas avaliativas configuram-se em suas próprias concepções de avaliação, em fatos que vivenciaram durante suas formações acadêmicas que consideraram “boas” e “ruins”, como por exemplo, como pontos positivos assinalam: diversificar os tipos de instrumentos avaliativos, incentivar os estudantes a refletir sobre o conteúdo e não em decorá-lo, não aplicar provas; como pontos negativos pontuam: usar a avaliação como punição, provas mal elaboradas, ser tradicional, entre vários que elencaram.

As categorias evidenciadas nas respostas dos egressos concernentes a contribuição do curso de LCNQ do IFMT *campus* Confresa para suas práticas avaliativas nos revelam a grande influência da forma como os professores formadores desenvolvem suas práticas avaliativas nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes/egressos, que acabam reproduzindo essas práticas em suas salas de aulas na Educação Básica, muitas vezes sem ao menos fazer uma reflexão sobre/e ressignificá-las ao fazerem uso dos mesmos métodos e instrumentos de avaliação em suas práticas avaliativas. Há os que reproduzem as mesmas práticas, mas também evidenciamos os que contrapõem o uso de práticas avaliativas fundamentadas apenas em provas e notas, ou em utilizar apenas um único instrumento avaliativo, que criaram suas próprias práticas com base nos melhores resultados que obteve durante o curso de LCNQ. Percebemos alguns reflexos de pontos de vistas negativos e positivos por parte dos egressos sobre as práticas avaliativas dos professores formadores do curso.

O currículo do curso se mostra deficiente em relação a formação docente para práticas

avaliativas significativas, que de acordo com os egressos apenas as disciplinas pedagógicas tiveram uma parcela mínima de contribuição para uma prática de avaliação contínua e diagnóstica e como incentivo para a reflexão crítica e analítica da prática docente com intuito de melhorá-la.

Há algumas atividades que os egressos desenvolvem em sala de aula que consideram consequências de aprendizagens durante o curso de LCNQ. A categoria mais evidenciada com 30,76% foram: as aulas práticas experimentais e a utilização de materiais alternativos; 23,10% a utilização de trabalhos em grupos, individuais, de pesquisa e extraclasse.

O curso de LCNQ proporcionou importantes contribuições para as práticas avaliativas concernentes as disciplinas pedagógicas e algumas disciplinas voltadas para a formação humana. Os egressos sugerem para melhorar o curso de forma a contribuir com a prática avaliativa do futuro professor, a necessidade de mais discussão e reflexão durante o curso sobre avaliação, inserção de disciplinas pedagógicas na matriz curricular do curso, diversificação e adequação de métodos e instrumentos avaliativos, ter mais aulas pedagógicas e de pós-graduação, como também segundo o (E4), “faltou orientação de como avaliar cada estudante de forma *justa*”.

Para além de alcançar nossos objetivos, em busca da totalidade, as dimensões que cercam nosso objeto, procuramos aprofundar algumas questões que nos levaram a contradições e por ainda persistir pontos de dúvidas tanto em relação as contribuições do curso para as práticas avaliativas dos egressos, quanto como desenvolvem e qual a concepção que permeiam essa prática, segundo as respostas dos egressos ao questionário. Adentramos as escolas onde os egressos atuam, para observar as suas práticas pedagógicas, para que nestas observações pudéssemos aprofundar nas questões referentes as suas práticas avaliativas: O que revelam os egressos sobre suas práticas avaliativas nos processos de ensino e aprendizagem na escola? Quais os procedimentos e principais instrumentos de avaliação empregadas?

4.3 Das percepções às práticas: o olhar e as vozes dos egressos em relação às suas práticas avaliativas

Esta subseção, traz o relato das observações das práticas avaliativas e as entrevistas realizadas com os três egressos professores ao adentrarmos à realidade dos sujeitos do campo empírico, para aprofundarmos nossos estudos e esclarecermos algumas informações sobre as práticas avaliativas dos egressos do curso de LCNQ do IFMT *campus* Confresa. Tivemos acesso as salas de aulas de três egressos professores, que são identificados nesta pesquisa como

EPA (egresso professor A, da 1º turma/2010-2014) atua na instituição A; EPB (egresso professor B, da 2º turma/2011-2015) atua na instituição B e EPC (egresso professor C, da 3º turma/2012-2016) atua na instituição C. A princípio, nosso primeiro contato pessoal com os egressos professores, foi acompanhada por uma colaboradora externa da pesquisa, uma professora do curso em questão, que conhece os sujeitos, para que nossa aproximação aos egressos acontecesse com mais segurança e tranquilidade, pois não os conhecia.

Os momentos que passamos em campo para a coleta e construção dos dados, por meio das observações e das entrevistas são anunciados nas subseções que seguem, ao desenho de cenários construídos nesta pesquisa, na dialética da práxis, entre: o que, por que, para que, onde, quando, com quem e como se revelam, as falas, as ações, o dito e não dito, no silêncio, nas entrelinhas, do que buscamos compreender na relação da formação inicial de professores para práticas avaliativas no contexto da Educação Básica.

4.3.1 Observação em sala de aula: o descortinar das práticas avaliativas dos egressos

A seguir descrevemos os elementos básicos do delineamento das observações referente ao campo reflexivo e descritivo que guiaram essa etapa ao fazermos o relatório de observação das práticas avaliativas dos egressos professores A; B e C em suas salas de aulas nas escolas em que estavam atuando.

a) Procedimentos da observação das aulas dos egressos/professores

A observação das práticas concretas da avaliação dos três egressos (EPA, EPB e EPC), foi planejada com antecedência, cuidamos em examinar com detalhes, a amplitude dos procedimentos de avaliação utilizados por eles. Para isso, nos apropriamos do diário de campo, com foco nos objetivos, de aprofundar o conhecimento sobre as contribuições do curso de formação inicial de professores LCNQ do IFMT *campus* Confresa para as práticas avaliativas dos egressos, futuros professores da Educação Básica ao investigar de que forma se dá a prática avaliativa dos egressos do curso em questão nos processos de ensino e aprendizagem do estudante.

Todas as observações foram realizadas por esta pesquisadora, que adotou uma postura não participante, observação sistemática. Ficamos apenas observando e fazendo anotações no diário de campo (reflexivo e descritivo), acompanhando as relações entre os egressos professores e os estudantes, suas práticas avaliativas, compreendidas não apenas no campo formal da avaliação, mas também no informal. Em todas as salas/turmas que adentramos pela primeira vez, fizemos uma apresentação prévia aos estudantes, dizendo apenas o nome e que

iriamos acompanhar as aulas do professor por uns dias. Sempre nos posicionamos no fundo da sala de forma que fosse possível ter uma visão geral dos sujeitos e do local. Após as observações feitas no local, fazíamos o relatório de forma geral da dinâmica das aulas e em específico aos procedimentos avaliativos de forma detalhado, para tentar não perdermos nenhum pormenor. Esse relatório encontra-se no banco de dados da pesquisa em arquivo digital e impresso.

b) Período/Local da observação

A observação de campo aconteceu no mês de março de 2018, em três instituições de ensino público, que ofertam Educação Básica (instituição A; B e C). O local de observação foram as salas de aulas das turmas em que atuavam os três egressos professores (EPA; EPB; EPC) selecionados para esse momento. Em contato com os egressos, a coordenação pedagógica e direção da instituição em que estavam atuando, obtida a anuência destes, elaboramos o cronograma de datas e aulas a serem observadas juntamente com os egressos. Assim, o período dedicado a observar a prática pedagógica/avaliativa de cada egresso foi de 20 horas a princípio, mas no decorrer das observações, alguns momentos se estenderam ao conversarmos informalmente durante os intervalos e esperas de uma aula para outra e até em momentos de planejamento/hora atividade de alguns egressos, onde ficávamos aguardando na sala de professores da instituição. Denominamos essas ocasiões de esclarecimentos sobre aspectos observados nas salas de aulas, de entrevista informal, entendendo que as conversas são automáticas durante o processo de observação durante a pesquisa. A seguir apresentamos os quadros demonstrativos do cronograma de observações das práticas avaliativas – PA, realizadas com cada egresso professor nas instituições de ensino em que estavam atuando.

Quadro 16 – Demonstrativo do período de observação das PA do egresso EPA – Instituição A

PERÍODO		TURMA	DISCIPLINA	QTD. ESTUDANTES			CARGA HORÁRIA
DATA	HORÁRIO			M	F	TOTAL	
09/03/18	07:00 - 11:30	7º ano A	Ciências	13	7	20	2h
		1º ano EM	Biologia	3	6	9	1h
	13:00 – 17:00	7º ano B	Ciências	13	9	22	1h
12/03/18	08:30 – 11:30	7º ano A	PEC	13	8	21	2h
13/03/18	08:30 – 11:30	9º ano	Ciências	10	10	20	2h
15/03/18	07:00 - 11:30	9º ano	Ciências	8	4	12	1h
		7º ano B	Ciências	10	4	14	1h
		1º ano EM	Biologia	2	3	5	2h
16/03/18	07:00 - 11:30	7º ano A	Ciências	15	6	21	2h
		1º ano EM	Biologia	3	6	9	1h
	13:00 – 17:00	7º ano B	Ciências	12	8	20	1h
26/03/18	13:00 – 17:00	8º ano A	Ciências	8	4	12	2h
		1º ano EM	Avaliação Semanal	3	6	9	2h
Entrevista informal							2h
TOTAL							22h

Fonte: Dados referentes à observação de campo, produzido pela autora, 2018.

Quadro 17 – Demonstrativo do período de observação das PA do egresso EPB – Instituição B

PERÍODO		TURMA	DISCIPLINA	QTD. ESTUDANTES			CARGA HORÁRIA
DATA	HORÁRIO			M	F	TOTAL	
07/03/18	13:30 – 17:30	2º ano C	Química	10	14	24	2 aulas
12/03/18	13:30 - 17:30	2º ano B	Química	17	5	22	2 aulas
		2º ano A	Química	11	15	26	2 aulas
14/03/18	09:30 - 11:30 13:30 - 17:30	2º ano C	Química	10	13	23	2 aulas
		2º ano B	Química	16	7	23	2 aulas
		2º ano A	Química	10	15	25	2 aulas
19/03/18	07:00 - 11:30 13:00 – 17:00	2º ano B	Química	16	6	22	2 aulas
		2º ano A	Química	11	15	26	2 aulas
21/03/18	13:00 – 17:00	2º ano C	Química	10	15	25	2 aulas
Obs. Aulas de 50 minutos							18 aulas
Entrevista informal							2h
TOTAL							17h

Fonte: Dados referentes à observação de campo, produzido pela autora, 2018.

Quadro 18 – Demonstrativo do período de observação das PA do egresso EPC – Instituição C

PERÍODO		TURMA	DISCIPLINA	QTD. ESTUDANTES			CARGA HORÁRIA
DATA	HORÁRIO			M	F	TOTAL	
19/03/18	07:00 - 11:30	9º ano D	Ciências	10	12	22	1h
		8º ano A	História	18	13	31	2h
		6º ano	Religião	14	8	22	1h
20/03/18	07:00 - 11:30	9º ano D	Ciências	16	8	24	1h
		8º ano B	História	18	9	27	2h
		9º ano D	Ciências	11	10	21	1h
22/03/18	07:00 - 11:30	7º ano	História	13	14	27	1h
		9º ano E	Ciências	13	7	20	2h
23/03/18	07:00 - 11:30	7º ano A	História	13	14	27	1h
		9º ano E	Ciências	15	6	21	1h
		9º ano D	Ciências	9	13	22	1h
		8º ano	Religião	8	9	17	1h
26/03/18	07:00 - 11:30	8º ano A	História	15	11	26	1h
		9º ano D	Ciências	6	13	19	2h
		6º ano	Religião	16	8	24	1h
27/03/18	07:00 - 11:30	9º ano D	Ciências	10	10	20	2h
		8º ano B	História	17	9	26	2h
TOTAL							23h

Fonte: Dados referentes à observação de campo, produzido pela autora, 2018.

Conforme demonstrado nos quadros a quantidade de horas que observamos as práticas avaliativas, do EPA foram 20 horas e entre entrevista informal de esclarecimentos intercaladas aos dias de observação foram 2 horas. Já com o egresso professor B (EPB), a carga horária foi menor, 15 horas, pois na última semana do mês de março, estava programada na instituição a semana pedagógica, assim, tivemos que encerrar as observações, pois não houve aulas, porém

tivemos oportunidade de conversar durante os intervalos sobre o processo de avaliação e nesses momentos o EPB mostrou seu diário e como fazia as observações dos estudantes. Com o egresso professor C, a carga horária foi de 23 horas, acompanhamos todas as aulas deste egresso professor no período matutino, embora não fosse a mesma disciplina, a prática pedagógica e avaliativa foi a mesma em todas as turmas.

c) Descrição do espaço físico das escolas e salas de aulas dos egressos/professores

Observamos que a instituição A, em que atua o EPA, estava passando por reformas de infraestrutura física e em processo de implantação do modelo de escola plena/integral³⁶, organização de suas atividades pedagógicas e administrativas, portanto, não tivemos acesso ao PPP da escola, que estava em construção, apenas nos foi repassado pelo EPA, os orientativos das disciplinas diversificadas da matriz curricular da instituição. Segundo o que nos informou o EPA, a escola ainda não tinha disponibilizado os diários de classe para os professores, e também, não tiveram formação sobre planejamento e nem avaliação. A escola não possuía um orientativo específico sobre esses assuntos de planejamento e avaliação. Os professores não estavam nem atribuídos no sistema da SEDUC ainda, naquele momento da pesquisa.

Segundo o EPA, a filosofia da escola é que o estudante seja protagonista. A escola iniciou suas atividades dia 15/02/2018, houve um seletivo específico para contratação da equipe pedagógica, técnica e professores para trabalharem nessa escola, que atende aproximadamente a 300 (trezentos) alunos. A escola apresentava uma estrutura física que estava passando por reparos. As salas de aulas estavam recebendo nova pintura, eram arejadas, com janelas bem amplas e iluminadas. Algumas salas tinham ar condicionados e outros ventiladores, também tinham quadro branco e carteiras individuais com mesinhas. A escola possui espaço amplo, quadra de esporte e lazer e espaço para as refeições dos estudantes e uma área arborizada.

A instituição B, local de atuação do EPB, é uma instituição de ensino pública da rede federal, possui salas climatizadas com ar condicionado, carteiras individuais para os estudantes, mesa para professor, lousa branca, salas bem iluminadas, mural de avisos e horários nas salas de aulas e corredores da instituição. Tem disponível para os professores e estudantes, biblioteca com um amplo acervo, laboratórios de química, informática entre outros. Apresenta um amplo local, arborizado e campo esportivo.

Já a instituição C, é uma escola do estado, onde atua o EPC, atende apenas o ensino

fundamental 1º ao 9º ano do ciclo de formação humana, tem aproximadamente 1500 estudantes, funciona nos dois períodos diurnos. Apresenta prédio muito amplo com estrutura física aparentemente boa. Todas as salas de aulas organizadas no mesmo formato e estrutura, arejadas, iluminadas e climatizadas com ar condicionado, cortinas nas janelas, quadro branco, mesa para professor e carteiras individuais para os estudantes. As salas pareceram serem pequenas para comportar o número de estudantes (salas muito cheias). A escola possui uma sala que serve como depósito dos livros didáticos que os estudantes utilizam.

d) Concepção de avaliação evidenciados nos PPP das escolas em que atuavam os egressos/professores

As instituições analisadas apresentaram características diferenciadas em relação ao que observamos em seus PPPs, mas se aproximam no sentido das concepções de avaliação que fundamentam as práticas avaliativas docente. Assim analisamos os PPPs da instituição B e C, uma vez que a instituição A, encontrava-se no momento da investigação em fase de implantação no município, por esse motivo, estava em processo de construção do seu PPP, apenas analisamos os orientativos³⁷, disponibilizados pelo egresso professor A.

Verificamos que a escola A, em relação ao que apresenta em seus orientativos, trabalha dentro de uma proposta de articular as atividades de ensino e aprendizagem e as ações pedagógicas quanto às disciplinas que compõem a parte diversificada da matriz curricular para o desenvolvimento do projeto de vida, autonomia, temáticas interdisciplinares, práticas experimentais das áreas de Ciências da Natureza e Matemática, dos seus estudantes.

Dedica-se ainda a trabalhar uma disciplina denominada “Avaliação Semanal”, na carga horária de aula semanal dos estudantes, com o objetivo de promover a construção de conhecimentos para que os estudantes do Ensino Médio possam ter cada vez mais condições de obterem sucesso em suas trajetórias de vida. Tem como concepção de avaliação processual, contínua e reflexiva nas demais atividades avaliativas na escola além da disciplina de avaliação semanal. Os índices são resultados deste fluxo. No caderno pedagógico volume IV, trata específico sobre como organizar, sistematizar e utilizar a disciplina Avaliação Semanal como uma metodologia de êxito na vida dos estudantes.

³⁷ São Cadernos Pedagógicos da instituição, consistem em um material didático para auxiliar o desenvolvimento das atividades e nos aspectos pedagógicos e de gestão para a organização das disciplinas que compõem a parte Diversificada da Matriz Curricular. Esse material é produzido pela Coordenadoria de Ensino Integral - Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso – SEDUC/MT.

A avaliação é trabalhada como uma disciplina semanal, dentro da concepção de avaliação diagnóstica, segundo o que consta no orientativo (caderno pedagógico IV), é processual, contínua e reflexiva em todas as atividades desenvolvidas pelos estudantes. Cita como instrumentos avaliativos: provas, seminários, trabalhos, dentre outros que são utilizados pelos professores de todas as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e da Base Diversificada.

A disciplina Avaliação Semanal é uma metodologia com objetivos de criar uma rotina semanal de estudos aos estudantes e também para diagnosticar as necessidades de aprendizagens dos estudantes. As disciplinas da BNCC a serem avaliadas são planejadas e agendadas. Pelo que observamos, as avaliações aplicadas na disciplina Avaliação Semanal, também tem foco nos exames externos, como por exemplo: o ENEM, Prova Brasil, com aspectos de simulado.

Segundo o que consta no documento que orienta a disciplina de avaliação semanal, há vários professores responsáveis em acompanhar e orientar os estudantes durante a aplicação da avaliação semanal, e quem elabora é o professor regente de cada disciplina da BNCC, e encaminha para a coordenação pedagógica analisar. De forma que se na primeira semana tem prova de física, filosofia e arte, serão estes professores que construirão as provas, e assim por diante. São os professores de cada disciplina que selecionam os conhecimentos a serem tratados nas provas, com a orientação do Coordenador da Área (orientador). O acompanhamento, a sistematização, orientação e análise dos resultados da disciplina Avaliação Semanal é feita pela coordenação pedagógica com auxílio dos coordenadores de área da instituição de forma contínua. Os dados gerados são utilizados pela escola para que todos os professores (re)pensem as suas práticas pedagógicas e também podem ser utilizados para compor a nota bimestral de cada disciplina da Base Nacional Comum Curricular.

A realização da disciplina avaliação semanal é um momento único na escola, onde todas as turmas fazem essa disciplina no mesmo horário, com duração de duas horas/aulas semanais. Em relação ao conteúdo da avaliação, o orientativo alude para que as questões sejam contextualizadas, organizadas, tanto no quantitativo de questões objetivas (com gabaritos) que atendam ao tempo destinado para sua realização, quanto à forma que subsidiem a análise para verificar se os estudantes “estão construindo as competências necessárias para a efetivação do seu Projeto de Vida” (Caderno Pedagógico IV p. 6).

Em relação à instituição B, notamos que a escola apresenta em seu PPP, a concepção de avaliação dialógica, formativa, processual e contínua, pressupondo a contextualização dos conhecimentos e das atividades desenvolvidas.

Observamos nos documentos institucional, em seu projeto pedagógico e organização didática, que a instituição, orienta a equipe docente adotar como procedimentos avaliativos em observância aos seguintes objetivos: promover a articulação entre teoria e prática, educação e trabalho enquanto processo contínuo, somativo e formativo; respeitar as características dos diferentes componentes curriculares previstos nos planos de curso; a avaliação deve funcionar como mecanismo de monitoramento e aferição da promoção escolar; respeitar a diversidade de clientela quanto às competências adquiridas e experiências anteriores; servir de instrumento de diagnóstico permanente da prática pedagógica e da qualidade do ensino ofertado pela instituição.

Segundo os documentos referentes ao processo avaliativo da instituição de ensino B, a avaliação dos estudantes deve ser ampla, contínua, gradual, cumulativa e cooperativa, envolvendo todos os elementos, sendo os seus resultados sistematizados e divulgados formalmente ao final de cada semestre letivo. A avaliação dos estudantes, em consonância com os objetivos previstos, deve abranger os aspectos qualitativos e quantitativos, sendo que os aspectos qualitativos preponderam sobre os quantitativos, considerando o domínio dos conteúdos e o desenvolvimento de habilidades, competências, atitudes, hábitos e conhecimentos.

A avaliação é uma atividade permanente do trabalho docente e deve acompanhar passo a passo os processos de ensino e aprendizagem, cumprindo funções didático pedagógicas de diagnóstico e de controle. Pontua que o papel do docente definir, conjuntamente com os estudantes, os procedimentos e formas de avaliação do ensino e da aprendizagem.

Pontua como instrumentos de avaliação: a observação direta, o teste escrito, o teste prático, a elaboração de redações, artigos de revisão bibliográfica, os relatórios, memoriais e especialmente a pesquisa científica. O docente deve fazer no mínimo duas avaliações com suas respectivas recuperações paralelas no período letivo, na carga horária prevista em cada disciplina do semestre letivo. São atribuídas notas as avaliações que tem peso de 0 (zero) a 10 (dez) e a nota mínima para aprovação é 6 (seis).

Já a instituição C, tem como eixos norteadores das práticas pedagógicas e avaliativas, segundo consta em seu PPP: Sala do Educador, P.P.P., regimento interno, reuniões pedagógicas e projetos pedagógicos (África: Currículo de todos nós?; Cantando na Escola; Inclusão; Preservação do Ambiente Escolar; Projeto: Vetor de Leitura; Biblioteca Ativa/Cativa; Soletrar; Intervenção: Histórias de vida, horta, Mais Educação) e OCs.

Considera em seu PPP, a avaliação como um tema complexo, trabalha na concepção de avaliação diagnóstica, processual e contínua. Quanto aos procedimentos, o professor pode

utilizar vários métodos avaliativos, como: seminários, debates, feiras, provas objetivas e descritivas. Sendo que o resultado dessas avaliações deve ser sistematizado por meio de relatório descritivo semestralmente para inserção no Sistema de Gestão Educacional.

Em relação ao que observamos no PPP da instituição C, considera a avaliação como um momento de apreciação qualitativa sobre os dados relevantes do processo de ensino aprendizagem do estudante, com objetivo de conduzir o professor a reflexão de sua prática pedagógica e reorganizar seu trabalho. Tem como parâmetro as avaliações externas para o planejamento do professor, conforme consta no PPP (2017, p. 4), como também, essas avaliações influenciam na elaboração de estratégias no coletivo da escola para melhorar seus resultados. Utilizam as olimpíadas e as avaliações externas como: Prova Brasil, OBMEP, OBA, OLP, Provinha Brasil e ANA, como ferramentas que servem para dar ao professor elementos fundamentais para o seu planejamento, pois consideram que estas, revelam características do estudante no que se refere aos conhecimentos e dificuldades que este traz.

Para a instituição C é fundamental refletir sobre os resultados dessas avaliações com a comunidade escolar, com intuito de traçar metas e estratégias para avançarem no coletivo. Sendo assim, a escola propõe em seu PPP, realizar reuniões a cada final de bimestre para divulgar os dados das avaliações internas e externas, para que os resultados sejam acompanhados pelos pais e que juntos pais e professores possam “constatar progressos, dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias”. (PPP, 2017, p. 4)

Isso, é o que a escola traz como proposta, porém ao analisarmos o documento PPP da instituição, percebemos que no diagnóstico da realidade escolar em relação as práticas pedagógicas e avaliação, não é isso que vem acontecendo, segundo dados no PPP (2017, p. 10):

A avaliação pedagógica ocorre conforme planejamento, didática e metodologia de cada professor em sua sala e/ou disciplina. De modo geral, as avaliações externas não têm sido debatidas ou trabalhadas em sala de aula ou pelos professores e equipe pedagógica, ademais seus resultados também não vêm sendo avaliados pela escola.

A escola identifica como uma das necessidades que a equipe pedagógica busque definir no início do ano letivo o processo avaliativo “padrão” em que os estudantes serão submetidos, para que os mesmos tenham conhecimento desse processo. Assim como também seja discutido no coletivo da escola os resultados das avaliações externas, como ponto de partida para melhorar e/ou manter o resultado. Conta com o CEFAPRO como suporte e parceria para organizar formação continuada sobre a avaliação na concepção do Ciclo de Formação Humana, na proposta de definir metodologias comum em todas as áreas do conhecimento e fase/ciclo de

aprendizagem. Cada processo avaliativo é acompanhado e orientado pelos coordenadores pedagógicos da escola.

e) Descrição dos sujeitos (egressos/professores, estudantes e profissionais das escolas) – atitudes durante a observação

Descrevemos aspectos característicos dos sujeitos envolvidos nos três cenários de observação, que achamos pertinentes trazer para o campo descritivo.

Todos os egressos professores e representantes das instituições que fazem parte desta pesquisa, nos receberam muito bem, sendo atenciosos e prestativos. Importante ressaltar que a aceitação do pesquisador, tanto pelos sujeitos, quanto pela instituição, é um ponto importante para a qualidade da coleta e construção dos dados da pesquisa.

O egresso professor A – EPA, demonstrou cordialidade, bastante comunicativo, receptivo, nos acolheu muito bem, demonstrou aberto ao diálogo, atencioso e disposto a colaborar com/para a pesquisa. A princípio, notamos uma certa preocupação, que é normal, pois receber um pesquisador para observar sua prática avaliativa não é algo comum e que pode ser interpretada como uma avaliação do trabalho/desempenho do professor, mas que procuramos expressar, que não era esse o objetivo. Em algumas circunstâncias, o EPA, tentava explicar as razões de algumas atitudes e procedimentos por ele adotados em algumas turmas durante as aulas, mas nos dias que se seguiram demonstrou-se mais à vontade. A coordenação pedagógica da escola em que atua, também foi receptiva e atenciosa, nos fornecendo as informações necessárias para esse momento de observação. Segundo o que nos informou o EPA, antes de iniciar o ano letivo a equipe técnica, pedagógica e os professores receberam formação do CEFAPRO, especificamente em relação ao funcionamento da escola plena no estado de MT. Em relação aos estudantes dessa instituição A, observamos que ficam o dia todo na escola, fazem suas refeições ali mesmo, mas não podem ficar 08h em sala de aula com atividades/disciplinas a não ser que sejam atividades diferenciadas. Os estudantes vieram migrados de outras unidades escolares do município e preferencialmente são moradores do bairro em que a escola se localiza.

No tocante a postura da egressa professora B, demonstrou ser atenciosa, dedicada e receptiva. Possui bom relacionamento com os estudantes, uma fala calma e segura diante a turma, e estes demonstraram respeito com a mesma. Os estudantes das turmas em que atua, são jovens adolescentes do ensino médio, bastante ativos. Em relação a nossa presença, a EPB, apresentou aceitação e foi muito comunicativa, atendendo de bom grado as nossas questões de

esclarecimentos no sentido de sua prática avaliativa.

Com relação ao egresso professor C – EPC, apresentou uma certa preocupação no início, com a nossa presença, mas depois percebemos que foi acostumando. Não sentimos abertura para o diálogo tanto quanto nos outros participantes, mas fomos conquistando espaço e conseguimos esclarecer alguns pontos de dúvidas em relação à sua prática avaliativa, muito timidamente. Como sua carga horária de aula estava completa pela manhã, não houve tempo de entrevista informal, apenas nos intervalos do período, que também era muito corrido. Sua relação com os estudantes é bem rígida e de cobrança, sempre chamando atenção da turma, provavelmente por serem, ao que observamos, adolescentes bastantes agitados/inquietos em todas as turmas em que atuava. Sempre exigiu que os estudantes sentassem em fila.

Os estudantes no geral, das três instituições, das turmas em que atuavam os egressos professores, ao adentrarmos a sala de aula no primeiro momento, em relação a nossa presença, apresentaram curiosidade sobre o que estávamos fazendo, logo que esclarecemos do que se tratava, se acostumaram e não se incomodaram com a nossa presença, agiram normalmente desde o início da observação até o encerramento.

f) Procedimentos de análise do relatório de observação: o diário de campo

Para análise dos dados apreendidos no diário de campo, das anotações descritivas e reflexivas durante a observação, procuramos no relatório trazer os episódios de avaliação e reconstruir alguns diálogos ocorridos durante a atuação dos egressos professores, nos aspectos formal (instrumentos avaliativos, instrucional) e informal (valores, atitudes, disciplinar), uma vez que há uma variedades de práticas pedagógicas, que se configuram como avaliativas explícitas ou não de um estudante ou da turma no geral, que não necessariamente se expressam apenas em provas, mas também, em atividades escritas ou questões orais em que o professor faz para/expõe o estudante, com intuito, para além de verificar a aprendizagem, mas de comparar, disciplinar o estudante. Segundo Freitas (1995, p. 182), “não se deve separar episódios instrucionais dos disciplinares e de valores, como se os últimos fossem ideológicos e os primeiros não. Todos têm função ideológicas, são práticas impregnadas das características gerais da organização do trabalho capitalista”.

Dessa forma, procuramos distinguir as categorias que emergiram da observação das práticas avaliativas dos três egressos professores ao descrevermos os episódios avaliativos e reconstrução dos diálogos.

g) Observação da prática avaliativa do egresso professor A – EPA – avaliação diagnóstica

Iniciamos a observação com o EPA, que nos relatou que a escola A, trabalha avaliação de forma diferenciada, ou seja, como uma disciplina que compõe a matriz curricular de todas as turmas da Educação Básica, possui um horário específico semanal na carga horária de disciplinas para avaliação de conteúdos gerais que segundo o EPA, tem função de diagnosticar a aprendizagem, como também as dificuldades dos estudantes por área de conhecimento e prepara-los para as avaliações externas como o ENEM, vestibular, entre outras. São avaliadas duas disciplinas por semana.

A avaliação semanal ocorre conforme o calendário e horário já estipulado pela coordenação, que é toda segunda feira, são duas disciplinas em 2 horas, 1 hora é revisão para os estudantes estudarem e 1 hora para fazer as duas avaliações que são objetivas com gabarito. Quem aplica a avaliação não é o professor titular da disciplina. Apenas nas turmas dos 1º anos do ensino médio que são 2 horas de duração, as demais turmas do ensino fundamental são apenas 1 hora de duração. A avaliação semanal inicia as 16:00 horas para todas as turmas na 2ª feira. A coordenação pedagógica que formata a avaliação e o gabarito, o professor da disciplina apenas elabora as questões e entrega para a coordenação. São 5 questões de múltipla escolha com gabarito.

Durante o tempo de observação conseguimos acompanhar esse momento de aplicação da avaliação semanal na turma do 1º ano, foram duas aulas, onde o EPA iniciou organizando as carteiras em fila na sala de aula e disponibilizou um tempo para os estudantes revisar o conteúdo de artes e química, sendo estas as disciplinas avaliadas naquela semana. O EPA, entregou a avaliação aos estudantes e pediu silêncio, foram 30 minutos para responder cada avaliação. Essa turma tem poucos estudantes, o que possibilitou um ambiente calmo, de silêncio e o EPA permaneceu sentado a sua mesa disposta na frente dos estudantes no centro da sala, próxima ao quadro. Os estudantes concluíram as avaliações antes do tempo determinado. A avaliação não era muito extensa, com gabarito, no formato de um simulado.

Ao observamos as aulas do EPA, verificamos que o professor adota como instrumentos avaliativos as atividades que elabora e passa no quadro para os estudantes copiarem e também atividades que constam nos livros didáticos das disciplinas que leciona (Ciências e Biologia). Durante as aulas, o EPA tem como rotina passar nas carteiras dos estudantes para verificar se estão fazendo as atividades.

Em todas as aulas o professor adota os mesmos procedimentos metodológicos de ensino como explanar e passar o conteúdo no quadro para os estudantes copiarem, durante esse

momento interrompe várias vezes para pedir silêncio e chamar atenção de alguns estudantes que conversam, caminham ou até mesmo utilizam celular durante a aula. Em algumas aulas o professor utilizou Datashow para passar alguns vídeos sobre o conteúdo que estava trabalhando com os estudantes, e também filmes relacionados com o tema da disciplina. Teve algumas aulas que o professor trabalhou com o microscópio óptico em todas as turmas adotando o mesmo procedimento. A seguir trazemos a reconstrução de alguns diálogos (entre EPA e estudantes) e episódios de avaliação que constam nos relatórios descritivos do diário de campo, nossas reflexões durante a observação aparecem entre colchetes [...] no contexto dos relatórios que seguem.

Observamos que o EPA ao explicar o conteúdo chama atenção da turma para a explicação, e diz: “presta atenção que isso é conteúdo para prova” (EPA). Um estudante nesse momento diz não estar entendendo, então o professor se dirige até o estudante e diz que a colega está atrapalhando-o. E continua a explicação, nesse momento os estudantes ficam em silêncio. Durante a explicação o professor muda alguns estudantes de lugar por estarem conversando. Professor continua pedindo silêncio para continuar a explicação. Após a instalação do Datashow o professor chama atenção dos estudantes para assistir ao vídeo e orienta-os para que façam anotações durante o vídeo e avisa que é conteúdo que pode cair na prova. Os estudantes ficam em silêncio e atentos. Demonstram gostar e ter mais interesse em assistir vídeo. Ao terminar o vídeo, o professor pergunta aos estudantes se compreenderam a diferença entre as células. Os alunos pedem para passar novamente o vídeo, e o professor atende ao pedido. Professor avisa que na próxima aula irão fazer uma atividade avaliativa para finalizar ao conteúdo. Vários estudantes são bastante participativos e fazem várias perguntas sobre o assunto. Termina o vídeo, o professor avisa a turma que na próxima aula terão atividade avaliativa sobre o conteúdo (Parte de Relatório da aula dia 09/03/18, Turma: 7º ano A (2aulas), Disciplina: Ciências – EPA)

Nessa aula percebemos que no momento que o professor diz aos estudantes que o conteúdo que está explicando vai ser “conteúdo” da prova, os estudantes mudam de comportamento, passam a prestar mais atenção e participar da aula, até mesmo fazendo perguntas sobre o conteúdo ao professor.

Em outro momento percebemos que o professor utiliza o livro didático durante toda a aula, não usou o quadro. Durante a aula uma estudante pergunta ao professor se o conteúdo vai cair na prova, “professor isso vai cair na prova?” Professor responde: “faz parte das temáticas que estamos trabalhando” (EPA). Professor permanece sentado manuseando o livro e notebook fazendo anotações no seu caderno enquanto os estudantes fazem a atividade solicitada para

entregar ao professor que pede para os estudantes elaborarem 3 questões com as respostas e entregar ao professor que faz a divisão do conteúdo por assunto e sorteia entre os estudantes. O professor diz que vai utilizar algumas dessas questões que os estudantes elaboraram na prova. Durante a aula o professor passa nas carteiras dos estudantes para verificar se estão com dúvidas e explicar a atividade (Parte do Relatório da aula dia 09/03/18, Turma: 1º ano A (1 aula), Disciplina: Biologia – EPA)

Já nessa turma, não percebemos motivação nos estudantes, nem mesmo quando o professor diz ser conteúdo avaliativo, apenas duas estudantes, têm preocupação com a fala do professor e fazem a atividade. Notamos que o professor, faz observações dos estudantes, se estão ou não fazendo as atividades, sendo rotina dar visto nas atividades respondidas no caderno dos estudantes.

Um outro episódio que verificamos foi ações de advertências em relação ao ato avaliativo. Vejamos o relato da aula do dia 13/03/18 em uma turma do 9º ano, disciplina de Ciências com duração de duas horas, onde estavam presentes 20 estudantes: 10 meninas e 10 meninos. O professor inicia a aula distribuindo os livros didáticos para os grupos de estudantes, porque não tem livros para cada estudante, sendo necessário fazerem cópias em grupos. Professor passa nos grupos para verificar se os estudantes estão fazendo a atividade solicitada. Os estudantes parecem desmotivados. Seis estudantes estão utilizando fones de ouvido conectados ao celular e um estudante debruçado na carteira também com fone de ouvido durante a aula. Professor explica apenas quando um estudante o chama na carteira para tirar alguma dúvida sobre a atividade. Professor passa o tempo percorrendo a sala de aula passando nos grupos e em seguida faz a chamada oralmente. Durante a cópia das atividades do livro os estudantes conversam muito e alguns levantam e andam pela sala. O professor apenas observa e depois de algum tempo levanta-se e vai até os grupos. Professor faz algumas anotações em seu caderno durante a aula enquanto os estudantes estão copiando a atividade do livro. Um estudante vai até a mesa do professor para pedir explicação sobre o conteúdo. Quando começa a explicar, outros dois estudantes se aproximam para ouvir a explicação. Alguns estudantes são participativos e perguntam citando exemplos do dia-a-dia. Professor se levanta e diz: “não copiaram ainda? Olha 9º ano dá retenção” (EPA). Professor se aproxima de um estudante que pergunta sobre o funcionamento da panela de pressão tentando relacionar o conteúdo. Dois estudantes levam o caderno para o professor dar visto, professor diz: “tem algumas incorretas, mas vou dar visto, depois você corrige tá” (EPA). A turma conversa muito. Quatro estudantes que já terminaram a atividade e receberam visto no caderno ficam jogando xadrez na sala de aula. Enquanto uma estudante copia a resposta do caderno da colega. Foram duas aulas para

copiar e responder a atividade do livro, a correção ficou para a próxima aula.

Nessa aula o professor vem falar comigo sobre os livros, (apenas ouço) dizendo serem doados e muitos desses livros estarem vencidos e não tem a quantidade suficiente para cada estudante, por isso a necessidade de copiar do livro ou passar no quadro, que para ele é perda de tempo. Percebemos com isso, as limitações da prática docente, em relação aos recursos (in)disponíveis ao professor para melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

Também notamos esse aspecto no episódio a seguir, onde o professor inicia a aula falando sobre as atividades da aula anterior e faz correção das mesmas no quadro. Pede para um estudante ler a questão 1, enquanto passa a resposta da questão no quadro. Professor utilizou o momento da correção da atividade para explicar o conteúdo para a turma. Durante a correção o professor desenha no quadro exemplos para explicar o conteúdo. Os estudantes estão prestando atenção e participam aos questionamentos do professor. Professor se aproxima de alguns estudantes para verificar se estão acompanhando a correção das atividades no quadro. Por várias vezes o professor pergunta aos estudantes se estão compreendendo a explicação, o mesmo, utiliza exemplos e imagens que estão no livro para explicar. Professor faz a chamada oral da turma e retorna para a correção das atividades no quadro e faz um comentário sobre uma questão em específico: “essa questão não vai cair na prova, é de graça, muito fácil” (EPA). Professor encerra a correção na questão 9 e deixa as questões 10, 11 e 12 para a próxima aula. E lembra a turma que terá avaliação na próxima aula para “fechar” (encerrar) o conteúdo (Relatório da aula do dia 15/03/18, Turma: 9º ano (1 aula), Disciplina: Ciências – EPA)

Conseguimos acompanhar uma aula em que o EPA aplica uma atividade avaliativa na turma do 7º ano B (1 aula), na disciplina de Ciências no dia 15/03/18, conforme relatório do episódio a seguir: O professor chega na sala falando aos estudantes: “Como já havia dito na aula anterior, que hoje seria uma atividade avaliativa de forma individual, vocês podem olhar no caderno, mas é individual”. Professor organiza a sala com os estudantes para fazer a atividade avaliativa e avisa que é só uma aula. Os estudantes dizem: “Prova! Professor!” Em seguida o professor responde: “É um exercício de fixação avaliativo”. Professor entrega atividade impressa aos estudantes que estão organizados e em silêncio, dizendo: “Eu quero ver se vocês aprenderam o conteúdo e se tem no caderno”. Professor faz um comentário enquanto entrega as atividades: “Por isso que essa sala está tão silenciosa, fulano não está”. Parece prova de verdade né”. Uma estudante pergunta se pode olhar, professor responde: “Pode só no caderno, só não na prova do colega”. Depois de entregar a atividade avaliativa para todos os estudantes presentes, o professor senta-se à sua mesa. Após alguns minutos, um estudante chama o professor para tirar uma dúvida, o estudante se levanta e vai até a mesa do professor.

Outra estudante diz que não entendeu uma palavra da atividade e chama o professor, que vai até a sua carteira e depois fala para toda turma ouvir o que é a palavra. Professor retorna a sua mesa e diz para a turma que quer as respostas feitas a caneta. Os estudantes estão organizados em fila e em silêncio. Alguns estudantes vão até o professor tirar dúvidas. Nesse momento alguns estudantes começam a conversar e professor pede silêncio. Professor faz a chamada oral enquanto os estudantes estão respondendo a atividade avaliativa. Um estudante pede ao colega um corretivo emprestado e o professor logo em seguida diz: “Se tiver muito rabiscado eu vou anular a questão”. Observo que tem alguns estudantes respondendo sem manusear o caderno, um estudante termina e entrega a atividade avaliativa ao professor as 08:53, terminou muito rápido, a aula iniciou as 08:30 e encerra as 09:30. Professor faz um comentário: “você param de andar na sala e levantar, se forem fazer uma prova do ENEM não pode ficar andando”. É uma turma do 7º ano, será que eles sabem o que é o ENEM? Nenhum dos estudantes no momento demonstraram preocupação com o que o professor falou. Durante a atividade avaliativa o professor fica sentado à sua mesa corrigindo as atividades avaliativas de alguns estudantes que já terminaram e entregaram. Outros dois estudantes entregam a atividade avaliativa as 08:58. Uma estudante entrega e pergunta: “Quem terminou pode ficar lá fora?” Professor responde: “Não, quem terminou ficar sentado em silêncio”. Ela [estudante] diz: “Errei tudo” [Os estudantes que terminam conversam muito] Professor observa que tem dois estudantes conversando e pede silêncio. Uma estudante entrega a atividade avaliativa respondida a lápis e professor diz: “Não tem caneta?” a estudante responde: “Caneta!” e senta-se. Professor diz para toda a turma ouvir: “Na prova bimestral não vou aceitar a lápis, tem que ser de caneta, por isso vocês tem que ir treinando a fazer de caneta”. Professor avisa que falta apenas 18 minutos para terminar a aula, e ainda tem 3 estudantes fazendo a atividade avaliativa. Uma estudante pergunta quanto vale a prova: “Professor! Essa provinha vale quanto?” Professor responde: “Estou contando como dez, apenas para fazer relação”. Tem um estudante que é muito participativo e faz todas as atividades e anotações durante os vídeos, ele entrega a atividade avaliativa as 09:22, é o último a entregar, ele tirou nota 9 segundo as correções do EPA. Os estudantes terminam e o professor continua sentado corrigindo as avaliações. Duas estudantes procuram o professor para ver a nota, quanto tiraram, uma diz ter tirado 6 (seis) e a outra 9 (nove). Professor corrige e entrega as avaliações na mesma aula para os estudantes olharem e devolverem, uma estudante tirou 3 (três) e a outra 4 (quatro), e outra estudante tirou 2 (dois) e diz: “Eu não tinha o conteúdo”. A maioria dos estudantes tiraram nota 6 (seis). Percebo o entusiasmo e a surpresa de alguns, outros conformados porque não tinham conteúdo e a decepção e tristeza de outros estudantes em relação às notas que tiraram na atividade

avaliativa.

Um episódio que apresenta a avaliação como punição acontece quando os estudantes, em uma aula, descrita pelo EPA como diferenciada, ao levar o microscópio para a sala de aula e mostrar lâminas prontas (que vem no kit do equipamento) para a turma, alguns estudantes ficaram conversando muito e caminhando pela sala de aula, outros estudantes tumultuaram a aula utilizando celular, tirando selfs e ouvindo músicas e até mesmo jogando, durante a aula, enquanto o colega observava a lâmina no microscópio. Vejamos o relatório dessa aula no dia 16/03/18, numa turma do 7º ano A (2 aulas) da disciplina de Ciências do EPA.

Nessa aula o EPA, chama os estudantes por ordem da chamada para usar o microscópio. Uma das estudantes fica maravilhada ao observar no micro a célula. Professor permite a cada estudante observar por 1 minuto. Os estudantes ficam curiosos, muitos estudantes ficam conversando e caminhando pela sala enquanto o colega está observando a célula no micro. Acredito que teria que ter uma atividade relacionada a célula para fazerem após observar no micro. A aula ficaria contextualizada. Faltou planejamento e percebo que o professor mostra outras lâminas para passar o tempo da aula, o que tumultua a aula e muitos estudantes ficaram utilizando celular durante a aula para ouvir música, jogar e tirar self. Professor diante da turma diz que se não colaborarem vai guardar o material, o microscópio. Professor utiliza o quadro para explicar o conteúdo e faz alguns desenhos no quadro. Durante a explicação os estudantes prestam atenção e fazem perguntas, estão curiosos para entender os “astros”. Professor pede silêncio. Um estudante pergunta: “Esse conteúdo vai cair na prova?”. Professor diz que tudo que passa na aula é conteúdo de prova.

Essa aula se repetiu em todas as turmas (1º ano Biologia, 7º ano A e B) daquele dia, ou seja, foram quatro aulas, da mesma forma, apenas olhando as lâminas. Na turma do 7º ano B, uma estudante se recusou a ir ver no microscópio a lâmina, e percebemos também um tom de ameaça usando a avaliação, notemos um fragmento do relatório dessa aula do EPA: Professor chama estudante individualmente para olhar a célula por ordem da chamada. Menciona que é uma célula o que eles estão olhando no micro. Uma estudante se recusa ir olhar e o professor diz: “depois na hora da prova não consegue fazer.” Mesmo assim, a estudante não vai observar. O restante dos estudantes, ficam sem atividades, conversam muito e caminham pela sala (Episódio da aula do dia 16/03/18, turma: 7º B, disciplina de Ciências – EPA)

Ao analisarmos os planos de aula quinzenal do EPA, verificamos que realmente não estava planejado o uso do microscópio nas aulas das turmas que observamos.

Durante o acompanhamento da hora atividade/planejamento do professor fizemos alguns questionamentos e tiramos algumas dúvidas em relação a prática pedagógica e avaliativa

observada durante as aulas. Perguntamos por que vista os cadernos dos estudantes quando passa algum exercício. Logo, esclareceu que as atividades realizadas em sala de aula são consideradas instrumentos avaliativos, fazem parte do processo de avaliação, e que ao final do bimestre verifica os cadernos dos estudantes para conferir os vistos. O professor diz avaliar a participação do estudante, sua interação e questionamento, podendo ser avaliação positiva ou negativa, dependendo da atitude do estudante. “Faço avaliação como diagnóstico, para verificar se os estudantes aprenderam e também para avaliar minha prática, se preciso mudar meu método, metodologia de ensinar”. (EPA).

Também, comentou sobre uma avaliação que aplicou no dia 12/03 aos estudantes da turma do 8º ano e percebeu que a turma em geral não foi bem, chegou para aplicar a avaliação em dupla, mas como os estudantes estavam muito agitados resolveu aplicar individual. Essa turma tem 30 alunos frequentes. Chegamos a ver as avaliações e realmente as correções e notas revelaram muito baixas em relação a expectativa do EPA.

Observamos algumas atitudes e posturas do EPA, no decorrer de suas aulas, o mesmo adota como procedimento de observação dos estudantes, fazer anotação apenas do nome do estudante que não está fazendo a atividade solicitada em sala. O professor tem um período na sua carga horária destinada especificamente em seu cronograma de aulas, para fazer avaliação diagnóstica com os estudantes. Realiza avaliação semanal seguindo o cronograma definido pela coordenação pedagógica da escola. Também faz avaliação bimestral no final do bimestre, abrangendo todos os conteúdos ministrados. Utiliza uma nota “número simbólico” para apresentar um resultado aos estudantes, que se confirma, em uma de suas falas: “os alunos do ensino fundamental não sabem que não tem nota, que agora é conceito, já no ensino médio continua a nota” (EPA).

Perguntamos também qual a relação que faz do seu planejamento com a avaliação da aprendizagem, na sequência, o EPA, disse que não faz relação da avaliação com os conteúdos e objetivos do seu plano de aula. Tivemos acesso aos seus planos de aula quinzenal, de todas as turmas que leciona e que observamos nesse período de 20 horas, identificamos no tópico avaliação que o procedimento avaliativo é o mesmo para todas as turmas, conforme o que consta: “A avaliação será de forma contínua, diagnóstica, processual e reflexiva, observando a participação/envolvimento de cada um dos estudantes durante o desenvolvimento das aulas e a resolução das atividades propostas” (EPA, Plano de Aula, 2018, p. 2).

h) Observação da prática avaliativa da egressa professora B – EPB – prática pedagógica construtivista

Acompanhamos as aulas da EPB num período de 3 semanas em dias alternados, pois seus horários eram apenas nas segundas e quartas-feiras. Percebemos uma relação de respeito e carisma com os estudantes, adota uma postura bastante comunicativa e dialógica durante as aulas com os estudantes e os mesmos atendem às expectativas da professora, no sentido de participação ativa nas atividades propostas durante as aulas.

Os procedimentos metodológicos da EPB, em todas as aulas foram os mesmos, inclusive o seu planejamento anual é igual para todas as turmas que leciona, não nos apresentou e nem conseguimos identificar outro tipo de planejamento que não fosse o que nos repassou. Usa o livro didático como guia, provavelmente é o seu plano diário, pois observamos que segue os conteúdos do livro didático em todas as turmas. Como recurso material observamos nesse período, utilização do quadro e o livro didático, os espaços da sala de aula e da biblioteca da instituição B.

Suas aulas resumem-se em explanação do conteúdo teórico, seguido de atividades sobre o conteúdo discutido com os estudantes, pois procura construir os conceitos teóricos da disciplina de Química juntamente com os estudantes, a partir do conhecimento prévio destes.

Em nenhum momento em todas as aulas observadas ouvi a palavra “prova” e/ou “avaliação”, tanto da parte da EPB, quanto dos estudantes. Outro detalhe é que os estudantes sendo adolescentes da faixa etária de 14 a 17 anos, são turmas do 2º ano do Ensino Médio, conversam muito e são bem agitados, mas durante as discussões e explicações da professora, notamos a atenção dos estudantes e participação da turma em geral. Foram raros os momentos que chamou a atenção de um ou outro estudante.

Em relação aos aspectos avaliativos, percebemos que é rotina a prática de observação dos estudantes, de como e se participam em todo o momento das aulas. A EPB, dificilmente permanece sentada à sua mesa, pois percorre a todo momento a sala, atendendo aos estudantes que estão com dificuldades ou com alguma dúvida, e também observando se estão realmente fazendo as atividades propostas durante a aula.

As atividades que prepara para os estudantes são baseadas nos conteúdos que explica na aula e todas são consideradas avaliativas, o processo de ensino se dá na sequência: explicação seguida de atividade e correção que transcorre em duas aulas de 50 minutos de duração. As aulas e metodologia de ensino pela professora são as mesmas em todas as turmas que trabalha no ensino médio. É compreensível que tem uma turma que rende mais que a outra, mas no quesito de metodologia é mesma em todas as turmas de acordo com o ritmo de aprendizagem/dificuldade dos estudantes em relação aos conteúdos. Percebemos que tem turmas que são mais participativas que outras, umas que exigem mais esforço da EPB no sentido

de repetir explicações, citar mais exemplos, de dedicar mais tempo de explanação do conteúdo e algumas exigências são de atendimentos individuais aos estudantes. A seguir demonstramos alguns relatórios das aulas de cada turma e atividades que utilizou, para notarmos a dinâmica das aulas da EPB.

O que observamos nas aulas da EPB, foi a participação efetiva dos estudantes que atendem as expectativas da EPB aos seus questionamentos ao iniciar a aula, onde cita exemplos e possibilita aos estudantes o diálogo com ela sobre a temática da aula. A EPB desenvolve atividades em sala de aula que considera avaliativa e observamos que passou atividade para os estudantes desenvolverem durante todo o mês, explicou os caminhos, a metodologia de execução da atividade, prazos, exemplo, como fazer e as etapas da atividade. Durante as aulas a EPB sempre fez perguntas aos estudantes se estão com dúvida sobre a execução da atividade. Evidenciamos que os estudantes colaboram com a professora no momento da explicação, ficam em silêncio sem ela pedir e estão sempre fazendo questionamentos sobre o assunto trabalhado durante a aula. Professora utilizou o livro didático, aulas práticas, projeto de estudo para as Olimpíadas de Química com aulas diferenciadas na sexta-feira vespertino (horário livre dos estudantes). O projeto tem acompanhamento de outros professores como de Física e Química que trabalham atividades para sanar as dificuldades dos estudantes. Notamos que a professora explicou o conteúdo a partir da palavra geradora “termoquímica” com questionamentos aos estudantes sobre o que sabem previamente sobre o conceito para chegarem a construção do conceito apresentado no livro didático. Sua metodologia é trabalhar com muitos exemplos e com as respostas dos estudantes, valoriza o que eles dizem sobre o assunto, mesmo quando os estudantes se equivocam com algum termo, ela trabalha o erro do estudante. Suas aulas foram sempre expositiva-dialogadas e quando necessário a professora retornou aos pontos de dúvidas individual do estudante e aproveitou a dificuldade exposta de um estudante para explicar para toda a turma. Observamos que a professora procura ouvir e fazer serem ouvidos os estudantes com suas experiências cotidiana/prática que estão relacionadas ao tema e quando dispersam chama-os para o assunto. Professora utilizou muitos exemplos práticos da vida diária dos estudantes, relacionou-os ao conteúdo com a realidade da turma. Fez explicação teórica de forma dialógica com os estudantes e leitura em conjunto, participativa no livro para posterior aplicação de cálculos (Relatório da aula do dia 07/03/18, Turma: 2º ano C (2 aulas), disciplina: Química- EPB)

Em uma outra aula verificamos que é rotina da professora sempre iniciar a aula retomando pontos importantes da aula anterior lembrando com a turma por meio de questionamentos aos estudantes. Notamos que o livro didático é um instrumento didático

pedagógico da professora que sempre o utiliza em todas as suas aulas para fazer leitura, explicação em colaboração com os estudantes, onde a EPB pede para os estudantes que querem ler em voz alta. Evidenciamos que sua prática avaliativa está em observar e acompanhar a participação dos estudantes e se estes estão compreendendo as atividades durante a realização das mesmas durante a aula, uma vez que a EPB passou a maior parte das aulas em pé com o livro em mãos caminhando entre os estudantes. Suas aulas foram bastante dialogadas com e entre os estudantes em sua maioria. Verificamos também que explicou e reforçou a importância de todos os estudantes, em todas as turmas que trabalha, participarem do projeto de estudo diferenciado para sanar dúvidas e dificuldades.

Também valoriza as respostas dos estudantes dessa turma mesmo quando os mesmos respondem de forma diferente do esperado a EPB diz: “Ele quis dizer que...”. Após desenhar no quadro exemplos e escrever os conceitos de fórmulas e cálculos a professora entrega atividade impressa aos estudantes relacionadas ao conteúdo explicado para os estudantes resolverem individualmente, mas não impede que eles ajudem um ao outro ou até mesmo façam em grupos, desde que cada um faça sua atividade. Professora não fez leitura das questões com a turma, tira dúvidas individualmente e nos grupos de acordo com a solicitação dos estudantes. Conforme os estudantes fazem questionamentos sobre a atividade, ela aponta no quadro qual fórmula usar. No momento da resolução da atividade a professora acessa o sistema em seu notebook para fazer chamada e pede para um estudante que já terminou e está andando na sala para fazer a chamada. Professora corrige a atividade perguntando o que os estudantes responderam e marca no quadro as respostas deles. Pede para que leem a questão 1 e faz análise de cada alternativa de resposta para a questão dada, com os estudantes. Passa nas carteiras dos estudantes para observar se fizeram a atividade. Quando algum estudante questiona a professora sobre algo que ela não sabe responder no momento, ela pede para que os estudantes façam a pesquisa e tragam para a próxima aula discutirem a respeito do assunto. A professora pede para um estudante ir resolver a questão 2 no quadro e cita alguns exemplos práticos para explicar a atividade. Professora encerrou a aula explicando o que iria ser trabalhado na próxima aula (Relatório da aula do dia 12/03/18, turma: 2º ano B (2 aulas), disciplina: Química – EPB).

Durante o momento de observação, surgem pontos de dúvidas, um desses pontos, foi saber como a professora sistematiza as observações feitas dos estudantes durante as aulas, como por exemplo, quem está fazendo a atividade, quem não está, ou quem teve dificuldades, em que parte específica do conteúdo teve dificuldade. Outro ponto duvidoso, foi quando observamos a preocupação da EPB, em trabalhar atividades de vestibular, ENEM, de elaborar e participar de um projeto exclusivo de estudo para as Olimpíadas de Química, por que? Qual o objetivo?

Foram questões que surgiram em momentos de reflexão sobre o campo descritivo observado, e que não foi possível de ser sanado essas dúvidas nos momentos de observação, pois a jornada de trabalho da EPB é bastante extensa, com aulas também no período noturno nos cursos superior. Dessa forma, essas questões fizeram parte do nosso roteiro de entrevista, no final da etapa de observação.

Nos relatórios verificamos que as estratégias de ensino são as mesmas nas turmas, assim como seu planejamento engloba todas as turmas, vejamos que no (Relatório da aula do dia 12/03/18, Turma: 2º ano A (2 aulas), Disciplina: Química – EPB), a professora pediu para os estudantes guardarem os celulares antes de iniciar a aula e evidenciamos que essa turma não senta em fila, muitos sentam lado a lado com o colega, a maioria na frente, próximo ao quadro e da mesa da professora, sendo difícil de transitar na sala, mas é uma situação que não incomoda a professora. Notamos que mesmo sendo adolescentes agitados, os estudantes se preocupam em copiar do quadro as anotações e o que a professora faz ao explicar o conteúdo. Nesse momento a professora pediu para os estudantes prestarem atenção na explicação e deixarem a cópia para depois, pois ela disponibilizaria um tempo para eles copiarem do quadro. Observamos que a professora utilizou as mesmas estratégias de ensino com todas as turmas.

No final dessa aula, a professora nos disse que sempre procura trabalhar durante as duas aulas, a sequência: explicação do conteúdo/atividade/correção. Realmente foi o que observamos. Nos dois relatórios a seguir, observamos que adota o mesmo procedimento de ensino com as turmas, mas quando percebe que não dá certo, muda a estratégia no momento da aula, como notamos no relatório da aula do dia 19/03, Turma: 2º ano B (2 aulas), Disciplina: Química – EPB, onde a Professora havia planejado ir à biblioteca com a turma com objetivo de trabalhar a construção do conceito de “Equilíbrio Químico” em vários livros e diferentes autores, mas devido a chuva não foi possível. Dessa forma pediu para os estudantes acompanharem a explicação na página 167 do livro didático, em grupos para construírem o conceito e citar exemplos, podendo pesquisar na internet. Professora passa em cada grupo explicando o que é para ser feito, em sequência faz a chamada oral da turma e pergunta se os estudantes sabem fazer leitura funcional e explica como faz esse tipo de leitura. [É um assunto novo, conteúdo que ainda não estudaram] e alguns estudantes pedem para a professora explicar o tema primeiro, porém a professora diz que seria mais fácil para eles, que ela explicasse depois que os estudantes fizessem a leitura, pois seu objetivo é que os estudantes façam a leitura e pesquisa para construírem o conceito sobre o tema e em sequência façam a reflexão e discussão nos grupos e no geral com a turma. Durante a socialização da atividade a professora fez explicação com exemplos práticos e da realidade dos estudantes e dá liberdade para os

estudantes e cada grupo apresentarem suas conclusões e o que construíram sobre a temática em estudo.

Já com a outra turma (Relatório da aula do dia 19/03, Turma: 2º ano A (2 aulas), Disciplina: Química – EPB), a professora trabalhou o mesmo conteúdo na biblioteca com o objetivo de fazerem uma pesquisa e leitura em diversas fontes sobre “equilíbrio químico” e explicou que a biblioteca é lugar de leitura silenciosa. Nesse momento percebemos que o ambiente favoreceu a leitura do material, foi um diferencial em relação a outra turma que fez a atividade em sala de aula. Inicialmente a professora passou nos grupos explicando e orientando a leitura, depois disse aos estudantes: “Primeiro quero que vocês entendam o conceito, façam a leitura”. Os estudantes utilizaram vários livros de autores diferentes, mesmo em grupos, a leitura foi individual, apenas houve interação entre os estudantes do grupo ao discutirem sobre a construção do conceito do tema proposto pela professora. Notamos que a professora tem preocupação em acompanhar os estudantes, passou nos grupos e procurou ouvir e tirar as dúvidas dos estudantes. Foi notório que a observação é uma das práticas avaliativas fundamental da EPB, ao verificar que todos os estudantes já haviam concluído a atividade pediu para fazerem um grande círculo para socializar as leituras, estudos e construção do conceito e os exemplos que estudaram. Durante a socialização a professora ouviu os grupos um de cada vez e perguntou a turma se concordavam ou discordavam do que cada grupo apresentou ou se alguém ainda tinham dúvidas, fez intervenção explicando o que cada um, dos estudantes, apresentaram em seus grupos e pediu para que os estudantes mencionassem exemplos, e assim, considerou relevante o que cada grupo apresentou. A turma no geral foi bastante participativa e atenciosa durante a atividade e explicações da professora e também do colega.

Durantes as observações das aulas da EPB, notamos que sua prática de ensino se baseia em aulas expositivas e dialogadas. Professora ao iniciar a aula instiga os estudantes com questionamentos sobre a aula anterior explanando o conteúdo: “Vamos continuar com o conteúdo, ...vimos na aula passada sobre entalpia não foi?” (EPA), referindo-se a um conteúdo de Química. Todos os estudantes estavam prestando atenção e fazendo questionamentos durante a explicação da professora. Alguns estudantes conseguem construir um conceito sobre o tema em estudo a partir da explicação da professora e dos seus questionamentos. Notamos a preocupação da professora em verificar que todos os estudantes compreenderam o conteúdo, onde fez um resumo do conceito e explicação antes de iniciar o próximo conteúdo e pergunta se a turma entendeu, “podemos continuar? Não há dúvidas?” (EPB). Vimos que a professora inicia outro conteúdo apenas quando percebe que todos os estudantes não têm dúvidas. Evidenciamos que a professora demonstra domínio de conteúdo e segurança durante a

explicação.

Uma outra forma de avaliar os estudantes que observamos na prática avaliativa da EPB, foi utilizar sempre após a explicação, atividade impressa elaborada pela própria professora para os estudantes resolverem em sala de aula.

Note que são nove questões e quatro dessas são de universidades/vestibular. Durante a realização das atividades pelos estudantes verificamos que a professora passou nas carteiras dos estudantes todo o momento da aula explicando e tirando dúvidas dos estudantes que a chamavam. A professora não dava a resposta pronta para os estudantes, ela fazia outro questionamento a partir da pergunta dos estudantes que os levavam a refletir e pensar sobre os caminhos para chegarem na resposta. Alguns estudantes se reuniram em grupos e duplas para resolverem a atividade. Todos os estudantes fizeram a atividade e estavam dedicados em resolver as questões. Uma das formas da professora trabalhar é proporcionar a interação também entre os estudantes durante as atividades, conforme a situação que observamos, onde a professora pediu para que dois estudantes que estavam com as mesmas dúvidas, sobre uma questão da atividade, sentarem juntos e pensarem como resolver a questão em específico. Percebemos o empenho dos estudantes para resolverem a atividade, alguns chegam a discutir com o colega sobre o conteúdo (Relatório das aulas do dia 21/03/18, Turma: 2º ano C (2 aulas), Disciplina: Química – EPB).

Nesses relatórios, percebemos que a EPB, promove interação não apenas entre ela e os estudantes, mas também entre os colegas e avalia como procedem os estudantes ao resolver as atividades juntos, um ajudando o outro.

Com a EPB, tivemos alguns momentos de entrevistas informais durante os intervalos e após as aulas, que consideramos esclarecedores, quando obtivemos explicações sobre a prática avaliativa da EPB, que nos relata avaliar o que o estudante faz, valoriza a presença dos mesmos e quando na ausência justificada do estudante, repassa o conteúdo para o estudante que faltou à aula.

Em um desses momentos, a EPB nos mostra como preenche o diário de classe e suas anotações. Ela faz comentários na lista de chamada da turma utilizando os símbolos (-) negativo, (+) positivo e (ok), são observações que utiliza para avaliação atitudinal, que segundo normas da instituição que constam na Organização Didática, valem 2 (dois) pontos acrescidos na média da nota dos estudantes. Também anota quando o estudante dorme na sala de aula.

A EPB, nos diz que todas as atividades que passa na sala de aula, são avaliativas e tem peso de 0 (zero) a 10 (dez). Não aplica avaliação final (no fim do bimestre), não utiliza o termo “prova” com os estudantes e nem fala que é avaliação. Também observamos outros símbolos

que utiliza ao observar o desenvolvimento dos estudantes durante suas aulas, e nos explica o que significam os símbolos no diário de classe das turmas: (- - p) dois negativos seguido da letra p, ou (- p) um negativo seguido da letra p; (p8) a letra p seguida do número oito, são exemplos que nos mostrou e esclareceu que a letra p, significa presença do estudante e a letra (p8) significa que o estudante presente obteve nota oito na atividade de sala.

Ainda nos informou, que às vezes, aplica uma avaliação surpresa para a turma com objetivo de avaliar sua prática/metodologia de ensino. E mostrou em seu diário de classe que ao utilizar vários instrumentos avaliativos, especifica-os da seguinte forma: Atividade 1 – listas de exercícios; Atividade 2 - seminários (1 por bimestre); Atividade 3 - produção de textos.

Porém durante o tempo que ficamos observando suas aulas, só notamos discussões em grupos com pesquisas em livros e na internet, questionamentos que fez oralmente aos estudantes, e as atividades avaliativas impressas.

No planejamento anual os aspectos e procedimentos avaliativos que encontramos foram:

A avaliação compreenderá quatro dimensões: diagnóstica, contínua, cumulativa e participativa. Está centrada no desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades, por meio de uma vivência ativa dos estudantes em sala de aula, mediada pelo professor. Para tanto, as atividades serão diversificadas objetivando a inclusão, com o intuito de estimular a autoconfiança dos estudantes e a participação dos mesmos, desafiando-os a serem participativos, críticos e criativos. Será observado o engajamento dos estudantes nas atividades propostas, onde estes serão sujeitos do processo da construção dos seus próprios conhecimentos e não apenas executores de tarefas escolares. Será também avaliada a assiduidade, pontualidade, envolvimento em trabalhos, discussões em sala de aula, a habilidade de trabalhar em grupo, o comprometimento com as atividades propostas, o envolvimento nas atividades em grupo e a socialização dos conhecimentos em sala de aula. Durante o bimestre as avaliações serão compostas por trabalhos de apresentação, produção de texto, relatórios de aulas práticas, lista de atividades desenvolvidas em sala de aula, além de debates e discussões. As atividades desenvolvidas em sala de aula serão devidamente registradas durante o desenvolvimento das mesmas, onde o professor poderá atribuir notas posteriores à execução da atividade. Todas as atividades propostas terão peso dez, para a atribuição das notas, levar-se-á em consideração o envolvimento dos estudantes, onde se este se envolveu em todo processo terá nota dez, se o mesmo deixou de cumprir alguma etapa, será observado a porcentagem do seu envolvimento e será atribuído um nota inferior a dez, não será atribuída nota aos estudantes que não desenvolverem a atividade. Ao fim do bimestre para a obtenção da nota final será agrupado as atividades desenvolvidas por semelhanças e tirado a média e realizar-se-á a soma das mesmas. Após a obtenção de uma nota está será multiplicada por 0,8 (previsto na organização didática) e somada a avaliação atitudinal (peso 2), onde será observado a atitude dos estudantes. O método de avaliação exposto está centrado nas perspectivas Construtivista (Tópico: forma de avaliação, Componente Curricular: Química, 2018, p. 3 – EPB, grifos nosso)

Percebemos também, que os objetivos que constam no planejamento anual da EPB estão articulados com sua prática avaliativa, que são:

Trabalhar os conceitos pré-elaborados, visando à aplicabilidade dos assuntos ao

cotidiano dos educandos; Combinar leituras, observações, experimentações e registros de aulas práticas; Valorizar o trabalho em grupo e a ação crítica e cooperativa para a construção coletiva do conhecimento; Propor a elaboração, individual e em grupo, de relatos orais e outras formas de registros sobre os temas estudados; Considerar informações obtidas por meio de observação, experimentação, textos e outras fontes para a elaboração dos relatos; Confrontar as diferentes explicações dos educandos, individuais e coletivas, para reelaborar suas interpretações e argumentos; Contribuir para a formação consciente do cidadão (Tópico: objetivos, Componente Curricular: Química, 2018, p. 2 – EPB)

i) Observação da prática avaliativa da egressa professora C – EPC – avaliação tradicional

Acompanhamos as aulas da EPC, na instituição C, e observamos que sua prática avaliativa se dá numa rotina diária de observação ao comportamento e participação dos estudantes durante as atividades executadas na sala de aula. Adota a mesma postura e procedimentos metodológicos de ensino e avaliativos em todas as turmas que leciona. Utiliza o livro didático em todas as aulas, passa atividades no quadro para que os estudantes copiem, também as correções das atividades são feitas no quadro, antes olha os cadernos de todos os estudantes, onde dá visto nas atividades quando estes respondem. Considera as atividades que os estudantes fazem no caderno como instrumento de avaliação. A seguir expomos alguns relatórios de algumas aulas para demonstrar como a EPC avalia os estudantes.

No (relatório da aula do dia 19/03/18, Turma: 8º ano A (2 aulas), Disciplina: História – EPC), percebemos que a EPC utilizou o livro didático como único instrumento didático-pedagógico, para os estudantes copiarem e fazerem as atividades propostas no livro didático da disciplina que trabalha. Os estudantes não levam o livro para casa, precisam devolver após a aula. Os livros didáticos ficam armazenados em uma sala nas dependências da escola. Observamos que a professora em todas suas aulas dizia as páginas do livro e pedia para os estudantes copiarem e responderem, algumas das atividades, outras ela marcava para serem respondidas em casa. Notamos que a EPC não explicava a atividade e nem fazia nenhuma leitura. Durante a aula a professora via alguns cadernos dos estudantes que terminavam, os mesmos levavam o caderno até a mesa da professora. A maior parte do tempo a professora permanecia sentada à sua mesa olhando e dando visto nos cadernos dos estudantes que terminavam de responder a atividade proposta na aula. Verificamos que quando percebia alguns estudantes copiando a resposta do colega, a professora dizia: “Na hora da prova do vestibular, do ENEM, você vai colar de quem?” ... “Tá todo mundo colando do outro.” (EPC)

Verificamos a partir do (relatório da aula do dia 20/03/18, Turma: 9º ano D (1 aula), Disciplina: Ciências – EPC), que a professora fazia a chamada oral sempre no início das aulas e na sequência passava nas carteiras dos estudantes verificando quem fez a tarefa de casa,

quando percebia que apenas duas estudantes fizeram a professora então pediu para todos terminarem a atividade na aula. Os estudantes utilizavam o conteúdo que tinham no caderno para responder a atividade e os que terminavam levam o caderno até a professora para receber o visto.

Evidenciamos que a EPC enquanto olhava os cadernos dos estudantes, cobrava o tempo todo durante a aula dos estudantes para fazerem a tarefa, e dizia: “Você nem abriu na matéria ainda”, ... “só falta três”, ... “copiou?”, ... “por que você não está fazendo”, ... “essa tarefa era para terem feito ontem”. Observamos que os estudantes que terminavam e recebiam visto no caderno ficavam conversando e andando pela sala. A EPC, quando corrigia os cadernos em sua mesa e percebia alguma resposta errada pedia para o estudante corrigir. Enquanto fazia as correções a EPC, ficava o tempo todo chamando a atenção dos estudantes, dizendo: “Você não vai fazer, quero ver o que você vai estudar para a prova” ... “daqui uns dias vai ter prova”. ... “fulano, você não vai sair do lugar?” (EPC).

As falas da professora, se resumia em chamar a atenção dos estudantes e pedir para fazerem as atividades, como podemos notar ao dizer: “Tem gente que tá papiando aí, não fez nada né, quero ver na hora da prova o que vai fazer.” (EPC). Os estudantes pareciam não dar importância para o que a professora falava em relação a prova e continuavam conversando e sem fazer a atividade.

Outras vezes a professora iniciava a aula já dizendo: “Vou anotar o nome de todo mundo que está em pé”, ... “quero silêncio, vou fazer chamada e colocar falta para quem eu não ouvir responder a chamada” (EPC). A maneira como os estudantes estavam na sala era preocupação da professora que sempre ao chegar na sala de aula pedia para a turma organizarem as carteiras em filas.

Evidenciamos que uma das práticas avaliativas da EPC era a resolução das atividades do livro didático pelo estudante, avaliava se estes estavam fazendo ou não ao olhar os seus cadernos. Presenciamos muitas falas da professora em relação ao cumprimento do dever de casa pelos estudantes, vejamos: “Só fulano que fez de novo!” ... “pelo menos dois fez para salvar a turma” disse a professora quando mais um estudante apresentou o caderno para ela em sua mesa. Nesse momento a professora pediu para quem não fez a tarefa de casa termina-la na sala de aula. Eram 4 (quatro) questões do livro e 4 (quatro) questões que ela passou no quadro.

Observamos que a EPC usa a mesma estratégia e método de ensino em todas as turmas, independentemente da disciplina. Corrigir e dar visto no caderno do estudante que fez a atividade corretamente e explicar individualmente ao estudante quando este tinha alguma dúvida e a chamava em sua carteira. Verificamos que alguns estudantes que não faziam a

atividade, acabava copiando as respostas do colega. Outros ficavam sem fazer a atividade. Professora dizia: “Já terminaram? Vou passar mais, que a conversa aí tá de mais.” (EPC). Disse a professora quando alguns estudantes estavam conversando muito e andavam pela sala de aula.

Observamos na voz da EPC, vários aspectos da avaliação informal e formal, uma prática avaliativa de caráter punitiva, e excludente, ao se referir ao estudante. Vejamos algumas de suas falas:

-“Se você não agilizar vai reprovar no final do ano.” (EPC).

O estudante responde para a professora: -“Até lá tem muito chão.” (fala do estudante).

-“Para os que terminaram, tem 2 (duas) perguntas na página 26 (vinte e seis) para fazerem”.

-“Quem estiver em pé vou anotar o nome” Pega o caderno de planejamento olha o calendário e diz: “Dia nove de abril é o dia da prova”! (Relatório da aula do dia 22/03/18, Turma: 7º ano (1 aula), Disciplina: História – EPC)

Notamos que em todas as aulas que observamos os estudantes se comportavam de maneira bem agitada, conversavam muito e caminhavam pela sala de aula, mesmo que a professora chamava a atenção alguns ainda continuavam com as conversas. Isso fazia com que a professora precisasse chamar atenção várias vezes durante a aula. Em nenhum momento observamos a professora fazendo anotação em seu caderno de planejamento de quem fez ou não a atividade. Até aquele momento não sabíamos como a professora fazia o controle dos estudantes que faziam ou não a atividade, porque não eram todos que levavam o caderno para a professora dar visto. Presenciamos momentos em que uma estudante levava três cadernos para a professora dar visto, e esta, nem perguntava de quem eram os cadernos. Buscamos esclarecer esses detalhes no momento da entrevista.

Na aula do dia (22/03/18, Turma: 9º ano E (2 aulas), Disciplina: Ciências – EPC), segundo relatório que elaboramos, evidenciamos um momento em que a professora corrigiu a atividade no quadro para todos os estudantes, pois até então, apenas corrigia os cadernos sem o acompanhamento do estudante e ficava perguntando: “Vocês já terminaram a atividade?” (EPC). Percebemos que ao passar as respostas das atividades no quadro a professora falava após colocar a resposta da 1ª questão no quadro: -“Ei! Alguém acertou essa aqui?” em seguida na 2ª questão: “Alguém acertou?”(EPC).

Era para a professora saber quem acertou, pois ela já havia corrigido e dado visto nos cadernos dos estudantes que fizeram a atividade. Percebemos que o momento de correção no quadro não faz muito sentido para os estudantes, que continuaram conversando e muitos não faziam a correção. Nesse momento a professora precisou pedir silêncio várias vezes enquanto passava as respostas no quadro e não obtendo resultados satisfatório, pediu para o vice-líder da

turma anotar o nome dos colegas que estavam conversando.

Durante a correção da atividade no quadro a professora não leu e nem explicou nada em relação ao conteúdo. Alguns estudantes estavam copiando as respostas do quadro, apagavam e refaziam a atividade. A professora assim que terminava de preencher uma parte do quadro, apaga a outra sem perguntar aos estudantes se haviam terminado, ficava o tempo todo de costas para os estudantes enquanto escrevia no quadro, não comunicava com eles. Quando terminou, perguntou: “Já estudaram para a prova? Isso tudo vai cair na prova” (EPC). Eram 12 (doze) questões e passou mais 3 (três) questões, sem explicar o conteúdo dessa atividade. Professora disse para a turma enquanto passava as questões no quadro: “Quem não tiver fazendo atividade, não vai estudar para prova.”

Foi possível observar aspectos da avaliação informal na prática avaliativa da EPC, quando está avaliando o comportamento dos estudantes, observamos que tem a necessidade de encaminhar os estudantes que não se comportam adequadamente em sala de aula, para a coordenação e também de ligar para os pais do estudante. Notamos a partir do relatório da aula (do dia 23/03/18, Turma: 9º ano E (1 aula), Disciplina: Ciências – EPC) um episódio que a EPC, pediu para uma estudante mudar de lugar porque estava conversando muito durante a aula, a mesma se recusa e professora disse: “Se você der mais um pio vou te levar para a coordenação.” Em seguida professora disse para turma: “Vocês estão bem em Português?” Logo vai ter uma prova de português e matemática!” Alguns estudantes responderam que estavam bem. Nesse momento observamos que a turma ficou em silêncio fazendo a atividade, respondendo e copiando do livro, enquanto a professora passava nas carteiras dos estudantes verificando se estavam fazendo a atividade e tirava dúvidas de alguns estudantes que perguntavam para ela sobre alguma questão. Professora disse: “três estudantes conseguiram achar as respostas” ... “pelo menos um para salvar a turma”.

O mesmo verificamos nas aulas (do dia 26/03/18, Turma: 8º ano A (1 aula), Disciplina: História – EPC), onde a professora disse para um estudante que estava conversando: “Engraçadinho, que ir para a coordenação logo cedo?” ... “Só 10 cadernos que eu olhei viu”! [...] “Ou vocês calam a boca ou vão fazer atividade sem nenhuma explicação”.

Falas nesse sentido se repetiram muitas vezes nas aulas que observamos, conforme notamos no relatório das aulas (do dia 26/03/18, Turma: 9º ano D (2 aulas), Disciplina: Ciências – EPC), em que a EPC, diz para os estudantes que não estavam fazendo a atividade: “Vocês vão ter dificuldade na prova né”. Verificamos que a professora mesmo ao perceber que os estudantes não faziam a atividade e que eles apresentavam dificuldades, não mudava sua prática pedagógica e metodologia de ensino. O mesmo evidenciamos nas aulas (do dia 26/03/18,

Turma: 6º ano A, B e C (1 aula), Disciplina: Religião – EPC), na fala da professora: “Os alunos que não tiver todas as atividades no caderno não vai passar, vai reprovar” [...] “Falta também reprova”.

Durante a semana de aula que acompanhamos da EPC, verificamos que a mesma, não aplicou nenhum instrumento “prova”, que segundo ela, em uma de nossas entrevistas informal, disse que as avaliações “prova” acontecem segundo o calendário escolar, num período determinado pela escola C, que referenciam esse momento de “avaliação de proficiência”, onde todas as turmas são avaliadas no final de cada bimestre.

Também tivemos a oportunidade de conversar com a coordenadora pedagógica da escola em que atua a EPC, momento em que pedimos para olhar o PPP da escola e saber se a escola C, tinha algum orientativo específico para avaliação da aprendizagem. A mesma disse e me mostrou que a escola segue os orientativos da SEDUC/MT, a escola trabalha de acordo com as orientações curriculares (OCs) no Ciclo de Formação Humana. Segundo a coordenadora pedagógica, os professores têm a opção de escolher fazer o planejamento semanal ou quinzenal, mas devem entregar para a coordenação pedagógica o planejamento bimestral. A coordenação pedagógica acompanha o caderno de planejamento do professor (dá vistos). No início do ano letivo todos os docentes recebem formação pedagógica com o CEFAPRO sobre planejamento e avaliação de acordo com os objetivos do orientativo da SEDUC/MT. Nessa oportunidade, tivemos livre acesso aos documentos PPP, regimento e orientativo da escola C, pela coordenação pedagógica e direção que foram atenciosos e receptivos. A escola C demonstrou preocupação com as avaliações externas, o que também verificamos esse aspecto em seu PPP.

Em relação ao planejamento da EPC, é quinzenal, e também entrega para a coordenação pedagógica o planejamento bimestral. Observamos que a EPC, segue o orientativo da SEDUC/MT, por ser uma instituição do estado, para construir seu planejamento. O procedimento avaliativo descrito no seu planejamento, condiz com o que observamos na sua prática avaliativa. Ao analisarmos os elementos centrais do planejamento quinzenal da EPC, que tivemos acesso, percebemos que a avaliação da aprendizagem dos estudantes apresenta articulação com os demais elementos do planejamento, como: conteúdos, objetivos e metodologia. Em seu caderno de planejamento quinzenal – turma 8º ano Ciências 15/02 a 23/02 a 15/03– a EPC, descreve a avaliação da seguinte forma: “Verificar por meio de atividades, observação e perguntas se o aluno identifica e compreende as principais funções das organelas celulares”.

Notamos que o procedimento da avaliação da EPC, é verificar se os estudantes compreenderam o conteúdo ao fazerem as atividades propostas pela EPC, que tem como prática

avaliativa observar e questionar oralmente, se os estudantes estão fazendo as atividades, para isso tem como instrumento avaliativo as atividades propostas no livro didático. Foram raros os momentos que conseguimos observar, apenas na aula do dia 26/03 na turma do 8º ano A, a realização de leitura e explanação de conteúdo do livro didático, provavelmente a EPC tenha feito a explanação do conteúdo na semana anterior ao início da nossa observação. Percebemos que os procedimentos de ensino e avaliação são os mesmos em todas as turmas e disciplinas que observamos.

j) Categorias de práticas avaliativas identificadas durante a observação das aulas dos egressos professores – EPA, EPB e EPC

Que elementos podemos selecionar, a partir da observação das práticas avaliativas para os propósitos do nosso trabalho?

No relato das observações evidenciamos as práticas avaliativas dos egressos professores A; B e C, foram práticas avaliativas distintas, mas que se aproximavam por vezes ao utilizarem como instrumentos avaliativos, observação em sala de aula, provas e atividades. Notamos que a observação é uma estratégia muito presente na prática avaliativa dos três egressos professores, provavelmente a mais utilizada. Encontramos aspectos da avaliação formal e informal, também procedimentos e instrumentos avaliativos, que consideramos unidades de contexto para agruparmos os episódios de práticas avaliativas em categorias, visto que o relatório de uma aula pode nos dar várias categorias. Dessa forma agrupamos as categorias em temas que resumissem a relação estabelecida entre professor/estudante e estudante/professor durante o processo avaliativo, conforme o quadro (19) a seguir.

Quadro 19 - Categorias identificadas durante a observação das práticas avaliativas dos três egressos professores – EPA, EPB e EPC

UNIDADE DE CONTEXTO (Contexto de onde emergem os dados)	CATEGORIA INICIAL (Temática central)	CONCEITO NORTEADOR (questão)	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA (evidências da observação)	SUJEITOS EGRESSOS
Diário de Campo – Relatório da observação das práticas avaliativas dos egressos professoras no contexto escolar em que atuavam	Avaliação Formal	Instrucional	Prática avaliativa dialogada	EPB
			Prática avaliativa classificatória	EPA; EPC
	Avaliação Informal	Comportamental	Prática avaliativa construtivista	EPB
			Prática avaliativa punitiva, coercitiva, repreensiva e de cobrança	EPA; EPC
	Instrumentos Avaliativos	O que usa para avaliar o estudante	Atividades impressa elaborada pelo professor	EPA; EPB
			Atividade do livro didático, no caderno e prova	EPA; EPC
			Trabalhos escrito/pesquisa individual/grupo	EPB
	Procedimentos avaliativos	Como avalia o estudante	Observação	EPA, EPB, EPC
			Questionamento oral durante explicação	EPA, EPB
			Discussão em grupo	EPB
Visto nos cadernos			EPA, EPC	

Fonte: Dados coletados na pesquisa, produzido pela autora, 2018.

Salientamos a importância de realizar a observação em sala de aula como procedimento de coleta de dados, uma vez que, ao estarmos em contato direto com os nossos sujeitos e vivenciarmos a realidade de suas práticas avaliativas no contexto escolar/instituição, evidenciamos elementos significativos que não são perceptíveis apenas com a aplicação do questionário. Nesse sentido, os aspectos que se destacam em relação aos dados coletados/construídos das outras fontes e procedimentos que adotamos, perpassa o campo do olhar minucioso para: as práticas pedagógicas, as dificuldades, os fatores externos e internos que interferem na prática avaliativa do professor, e, o campo da reflexão sobre/na sua própria prática avaliativa. Mesmo que adotamos a observação sistemática, não participativa, no momento que aproximamos dos nossos sujeitos (os três egressos), do seu local de trabalho e adentramos sua sala de aula, dialogamos e permitimos subjetivamente a reflexão de sua prática. A observação possibilitou muito mais que o confronto dos dados coletados por meio dos diferentes instrumentos, permitiu identificarmos com mais detalhes os aspectos da avaliação formal e informal e a dificuldade dos egressos/professores observados, em lidar com os intrincados aspectos da avaliação nos processos de ensino e da aprendizagem.

Para além dos elementos que obtivemos a partir da aplicação do questionário e da realização da observação de campo, por ainda nos restar pontos de dúvidas em relação a contribuição da formação inicial para a prática avaliativa dos egressos, e também em relação a

concepção de avaliação destes, tornou-se necessário a realização da etapa E, entrevistar os três egressos professores.

4.3.2 As vozes dos egressos sobre suas práticas avaliativas nos processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar: *palavras que ecoam...*

Nesta subseção apresentamos os dados coletados e construídos no segundo momento que se estrutura o percurso metodológico desta pesquisa, na etapa E, onde realizamos a entrevista semiestruturada com os três egressos professores A, B e C, em atendimento aos nossos objetivos: verificar qual a concepção de avaliação que permeia as práticas avaliativas dos egressos em sua atuação docente; identificar as contribuições e limitações da formação inicial dos egressos para o seu desenvolvimento profissional, mais especificamente para o desempenho de sua prática avaliativa no contexto escolar.

As entrevistas, aconteceram no mês de março em 2018, na sequência da observação das práticas avaliativas dos egressos professores, de forma individual, agendadas de acordo com a disponibilidade dos sujeitos, em horários estipulados por eles, no local em que atuam como professores.

A entrevista com o EPA, teve a duração de 20 minutos e 44 segundos, com a EPB a entrevista transcorreu em 33 minutos e 20 segundos e com a EPC, decorreu em 11 minutos e 6 segundos. Percebemos que houve uma variação no tempo de duração das entrevistas, pois mesmo com roteiro, o que caracteriza a entrevista semiestruturada, é justamente essa abertura ao diálogo, onde cada sujeito se expõe segundo seu perfil, lembranças e experiências, uns sentem-se mais à vontade e segurança em falar de sua prática, como foi o caso com o EPA e a EPB, e outros são mais objetivos, pronunciam-se menos, conforme a EPC.

Todavia, no geral, conseguimos coletar informações significativas que complementam os outros dados já coletados e construídos por meio dos outros instrumentos (questionário e observação). Nesse contexto, apresentamos as 8 (oito) questões básicas (QB) feitas para os três egressos professores que desencadearam as discussões analíticas juntamente com as falas dos egressos professores. Nas falas, ainda detectamos em dois entrevistados questões que diferenciaram, assim, elaboramos 6 (seis) questões específicas (QE) realizadas com as EPB e EPC, em virtude de termos algumas dúvidas em relação às suas respostas às algumas questões abordadas no questionário e também durante a observação das práticas avaliativas da EPB e da EPC, conforme demonstrado no apêndice (C) dessa pesquisa.

Não elaboramos questões específicas para o EPA, por não termos pontos de dúvidas

em relação a sua prática avaliativa, porquanto, nos momentos que surgiam as dúvidas durante a observação de campo, estas, se esvaíam com nossas entrevistas informais durante as aulas que acompanhamos do EPA na instituição A. E até mesmo durante a entrevista, suas respostas eram amplas e atendiam algumas outras questões que não haviam sido interpeladas.

Primeiramente expomos as evidências coletadas a partir das 8 (oito) questões básicas apresentadas sequencialmente. Depois discorremos as questões específicas realizadas com as EPB e EPC, intercaladas com as questões básicas em alguns momentos quando as falas se aproximavam referentes as questões básicas e específicas que se correlacionam, mesmo que são questões diferentes, julgamos oportuno conectá-las, trazendo sentido à análise.

Na QB1, pedimos para os egressos professores (EPA; EPB e EPC) falarem sobre sua prática avaliativa. Notamos nas falas, práticas avaliativas entre os egressos, com características singulares, mas também algumas que se aproximam, provavelmente por percebermos em suas falas que a concepção de ensino das instituições em que trabalham influenciam suas práticas avaliativas. Vejamos algumas vozes dos egressos que confirmam a análise.

A avaliação na escola é contínua, diagnóstica, como no ciclo normal, porém enfatiza muito a questão da vivência do aluno, de como ele vai se portar depois que sair da escola, por isso, tem uma disciplina específica chamada de avaliação semanal, onde o aluno toda semana, ele faz práticas avaliativas baseadas nos exames que futuramente eles vão se deparar ao longo da vida deles, a gente trabalha com temas diversificados ou mesmo com conteúdos da base comum, mas sempre voltados para mostrar para eles como que é um exame nacional do ensino médio, por exemplo o ENEM, como que é uma prova de vestibular, de concurso, toda semana tem a disciplina destinada a avaliação dos alunos da [escola A], essa avaliação acontece em todas as turmas ao mesmo tempo em todas as salas de aula. Com as turmas do 1º ano do Ensino Médio são duas aulas e as demais turmas do Ensino Fundamental é uma aula, desde o 4º ano ao 9º ano, já são preparados para as avaliações externas, é trabalhado todos os conteúdos de forma geral, inclusive temas da atualidade que não fazem parte da base comum, a gente trabalha mesmo coisas do dia-a-dia dos alunos, a avaliação é como se fosse uma proficiência, pra gente estar identificando as dificuldades dos alunos, fazendo esse diagnóstico e levando para a sala de aula (EPA)

A escola A, apresenta uma metodologia diferenciada para trabalhar a avaliação da aprendizagem dos seus estudantes, com uma perspectiva de avaliação diagnóstica, contínua. Preocupa-se com trabalhar temas diversificados e atuais que não constam na base curricular comum, porém, não deixa também de se preocupar com as avaliações externas, de oferecer subsídios que preparem seus estudantes para encarar as avaliações fora da escola como o ENEM, vestibular, entre outras, ao elaborarem as avaliações com base nos modelos dessas provas externas.

Diante o exposto, a escola ao explicitar a finalidade da “disciplina de avaliação”: preparar para as avaliações externas, sustenta uma concepção de avaliação nos princípios da

regulação e uma concepção de avaliação classificatória, com uma perspectiva de formação técnica, de preparar o estudante para o mercado de trabalho, atendendo ao sistema capitalista.

Na voz do EPA, notamos que compara a avaliação que a escola faz da aprendizagem dos estudantes, como uma proficiência, que a partir dos resultados do diagnóstico, é momento de trabalhar com eles na sala de aula.

Percebemos que o entrevistado EPA, inicia sua fala relatando como é o seu trabalho na escola, como essa funciona e procura fazer uma contextualização do lugar que atua em relação ao processo de avaliação que a escola desenvolve e sua prática avaliativa. Retomamos a pergunta ao EPA, e sua prática avaliativa?

(Continuação)

Antes que eu me formasse eu já atuava como professor, a ideia de avaliação que eu tinha era totalmente distorcida, que eu trabalhava avaliação de forma quase que punitiva, assim como muitos ainda até hoje trabalham, hoje após a formação eu vejo que a avaliação ela deve ser mais diagnóstica, inclusive depois do convívio com a especialização, mudou mais ainda meu conceito, a especialização de Ensino de Ciências, a gente costuma ver a avaliação hoje mais como diagnóstico mesmo e a possibilidade de fazer mudanças no plano de aula, no planejamento do professor, então hoje eu avalio mais a minha aula do que o próprio conhecimento adquirido pelo educando. A minha parte de avaliação que eu faço no caderno com eles para lançar no diário, essas coisas, ela é mais voltada mesmo para questão de conhecimentos prévios, para ver se o aluno está desenvolvendo ou não, se o aluno está participando da aula ou não, não é mais aquela ideia de reprovação ou aprovação (EPA)

É notório na fala do EPA, que a avaliação de caráter punitivo é um ponto negativo para sua prática avaliativa, uma vez que afirma ter mudado sua perspectiva de avaliação ao concluir o curso de LCNQ e também após a formação continuada por meio da especialização em Ensino de Ciências promovida também pelo IFMT *campus* Confresa. Percebemos que o curso contribuiu positivamente à prática avaliativa do egresso. O EPA relata que já atuava no ensino quando ainda não era formado, carregando consigo uma cultura da avaliação punitiva, reflexos de suas vivências e experiências ao longo de sua trajetória de vida. Para o EPA a avaliação diagnóstica serve para replanejar e avaliar sua prática de ensino, mais do que o conhecimento do estudante. Outro fator preponderante que o egresso traz em sua fala é a questão da aprovação e reprovação, fazendo uma reflexão que agora não se tem mais essa concepção de usar a avaliação para reprovar e aprovar o aluno. Vejamos o que as outras vozes, dizem sobre suas práticas avaliativas.

A EPB, revela trabalhar um método de avaliação numa lógica construtivista, onde sua prática de ensino está vinculada com sua prática avaliativa, pois considera que assim, mantendo relação uma aula com a outra, atrai o interesse dos estudantes como também, faz com que todos os dias de aulas sejam importantes para a construção do conhecimento dos estudantes, uma vez

que eles estão em constante processo de aprendizagem. Dessa forma, a presença do estudante em todas as aulas é fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo. Notamos que a EPB, considera a avaliação de aprendizagem como um processo que leva há um resultado mais significativo. Não se deve priorizar apenas um método e uma avaliação, mas todos os momentos e espaços de aprendizagem. Confirmamos a análise na fala a seguir.

No meu método de avaliação existe uma lógica, é tudo uma questão de construção, é um tijolinho atrás de outro tijolinho, nada é desconectado, tudo tem que estar conectado, porque se eu sou uma pessoa que avalia muito desconectadamente, eles [os estudantes] acabam perdendo um pouco o interesse, e eles vão escolher alguma coisa para se interessar. Eu considero que todas as aulas são importantes da mesma forma, não tem diferença. Ah hoje é o dia da avaliação! Por exemplo, eu não posso faltar nesse dia, não, na minha opinião eles [os estudantes] não podem faltar dia nenhum, porque todos os dias são importantes, se a gente dá importância de mais para um método de avaliação, ou para uma avaliação, eles [os estudantes] vão deixar para se preocupar só com aquela. Eles se esquecem de todo o processo que na minha opinião é mais importante, *o processo é que é importante*, aí chega num resultado (EPB, grifo nosso).

Ainda em relação a sua prática avaliativa a EPB, nos relatou durante a entrevista ao questionarmos na (Q1E) se a prática avaliativa para ela hoje, enquanto docente, tem o mesmo significado de quando ela estava cursando, a mesma deixou explícito que durante a sua formação inicial no curso de LCNQ não se discutiam e nem houve momentos de reflexão sobre avaliação, não conseguia compreender o que era avaliação.

Percebemos que a ausência de uma disciplina específica para o estudo teórico-metodológico da avaliação educacional em seus níveis é imprescindível na formação inicial e contínua de professores, tanto nos espaços das Faculdades e Universidades, quanto nas escolas de Educação Básica. Sem conhecimento sobre avaliação educacional, os egressos, futuros professores, passam a reproduzir o que vivenciaram mesmo sem fazer qualquer sentido para eles enquanto estudantes, na sala de aula ao enfrentar a realidade da prática avaliativa se deparam com a necessidade de pensar, refletir e buscar conhecimento sobre suas dificuldades, ou simplesmente continuar praticando na inocência de que “era só aquilo que a gente sabia e a gente reproduzia”, conforme vemos a seguir.

Não porque eu não tinha noção do que era uma prática avaliativa. Eu achava que [pausa] na verdade a gente quando estava cursando o curso, principalmente, [pausa] ninguém falava muito sobre isso na minha época, então a gente esperava terminar o curso e dar aula. A gente não refletia sobre avaliação. Eu não me lembro em nenhuma disciplina reflexão sobre avaliação. Então, hoje para mim, [pausa, expressão de reflexão] hoje eu entendo, ao modo também de acordo com a linha que eu sigo, o que que é avaliação, hoje que eu consigo entender. Na época não, a gente saiu daqui [se referindo ao IFMT *campus* Confresa] foi trabalhar, seguiu o que o PPP de lá [se referindo a escola que foi trabalhar] falava, e pronto. Eu fui trabalhar numa escola, e

lá era daquele jeito, então a gente avaliava daquele jeito. Então era isso, não tinha uma reflexão sobre se isso estava bom, se era certo, ou se afetava os estudantes, era só aquilo que a gente sabia e a gente reproduzia (EPB).

Essa postura corresponde aquela situação em que o sujeito reconhece a existência do problema, mas, por uma série de mecanismos, não se mobiliza para sua transformação. “[...] reproduzir, na verdade, não exige opção tão consciente, basta seguir o que já vem acontecendo” (VASCONCELLOS, 2003, p.69).

Ao responder essa questão a EPB, relata seguir uma linha de prática, então pedimos para detalhar melhor que linha é essa. Observemos sua fala:

Essa prática é o construtivismo, eu tento durante todas as aulas ser o mais construtivista possível, é claro que nem sempre dá certo, não é que não dá certo, nem sempre é possível. Existe alguns momentos que a gente tem que ser um pouco tradicional, até porque em alguns momentos a escola é tradicional. Esse fato dos estudantes sentarem em fila [pausa] mas na minha aula eu não me importo muito não, até prefiro que eles não sentem em fila para ficar mais fácil o desenvolver das aulas. Mas em alguns momentos sempre acaba que a gente pede silêncio, por serem adolescentes, mas eu tento da melhor forma chamar a atenção deles sem ser muito ditadora e até mesmo exigir, eu não faço muitas exigências, eu faço sugestões, mas eles acabam acatando (EPB).

A EPB procura sustentar sua prática de ensino e avaliativa na concepção construtivista, porém relata que nem sempre é possível, por consequências de uma concepção tradicional que fundamenta a educação na instituição. Percebemos que para a EPB há uma necessidade de mudar essa concepção tradicional de ensino, ela chega a citar traços peculiares do ensino tradicional, ser ditadora e a organização do espaço da sala de aula em fila.

O construtivismo, fundamenta-se nos estudos de Jean Piaget (1896-1980), baseia-se em compreender a natureza do conhecimento e da aprendizagem a partir da indagação, da interação do sujeito com o objeto. Segundo Brooks & Brooks (1997, p. 9), no construtivismo, “a aprendizagem é vista como um processo autorregulado de resolver conflitos cognitivos que frequentemente se tornam aparentes através da experiência concreta, discurso colaborativo e reflexão”. Para Fosnot (1998, p. 28), o construtivismo “é fundamentalmente não-positivista [...] São enfocados aqui o desenvolvimento de conceitos e a compreensão em profundidade e os estágios são entendidos como construções reorganizadoras de um aprendiz ativo”.

A concepção de ensino com princípios construtivista, visa estabelecer uma nova relação entre quem aprende e quem ensina, uma vez que valoriza: o conhecimento que os estudantes já possuem ao adentrar os espaços escolares; a realidade dos estudantes; o diálogo; o compartilhar experiências e saberes; a ação e o *feedback* que o erro desencadeia, na proposta de construir um novo conhecimento, sistematizado e científico.

O processo de avaliação na perspectiva construtivista, condiz com uma prática avaliativa de acompanhamento e valorização durante todo o processo de construção do conhecimento do estudante no âmbito qualitativo, preparando-os para uma formação humana integral, para a vida e o trabalho, no sentido de proporcionar momentos de participação, reflexão, discussão diante as dificuldades em busca de superá-las. Dessa forma, a avaliação necessita ser contínua, verificar os vários momentos de desenvolvimento dos estudantes como um ser único, com suas singularidades. Requer uma organização do trabalho pedagógico que possibilite aos estudantes, espaços de construção conceituais e comportamentais, vinculadas a uma concepção de homem e sociedade, em busca do bem comum e coletivo.

Nesse contexto, de uma prática avaliativa sustentada na concepção de ensino construtivista, a EPB, na busca por melhoria nos processos de ensino e aprendizagem, pensando no diálogo entre o ensino e a aprendizagem a partir da perspectiva construtivista, as autoras Weisz e Sanchez (2009), dizem ser possível visualizar o que o estudante já sabe diante do que ele produz e pensar no que fazer para que aprenda ainda mais de forma significativa e colaborativa. Para reforçar a importância do diálogo nessa perspectiva nos reportamos a Freire (2011, p. 36), “o diálogo e a problematização não adormecem a ninguém, conscientizam.” Avaliar na perspectiva construtivista do conhecimento não é tarefa fácil, segundo Hoffmann (1994, p. 18), pois “parte de suas premissas básicas: confiança na possibilidade de os educandos construir suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses”.

A (Q2E) da entrevista vem completar aspectos importantes da prática avaliativa da EPB, ao questionarmos: No questionário, ao descrever os pontos positivos e negativos da sua prática avaliativa, você aponta mudança de método. Para você, ser tradicional é um ponto negativo para a sua prática avaliativa?

Ser tradicional para mim é um ponto negativo para minha prática avaliativa, eu tento ser o mais longe disso. Para mim ser tradicional é tão negativo que influencia eles [estudantes]. Olha só, ninguém tem medo de mim, e eu sou professora de Química, normalmente o professor de Química não é muito bem visto nas instituições. Ninguém tem medo, eu tento não passar para eles que isso é difícil, eu tento da melhor forma fazer isso ser tranquilo. Trazer muitas relações com o cotidiano, trazer o que eles já sabem. Eu não gosto de começar um conteúdo, eu falando sozinha, porque muita coisa do que eles sabem vão ser perdido. Então eu tento pegar o conhecimento deles, transformar em científico e depois expor realmente um cálculo, uma coisa mais avançada. Mas alguns tem dificuldade desde o começo, dessa forma a gente vai acompanhando. (EPB).

É notório que para a EPB, a prática avaliativa para alcançar a aprendizagem dos estudantes, precisa se distanciar da concepção tradicional de ensino, a mesma descreve momentos que vivencia mudanças significativas em sua prática de ensino e avaliativa em

relação aos estudantes que não têm “medo” dela enquanto professora da disciplina de Química. Para isso, a professora se coloca no lugar do estudante, procurando compreender suas dificuldades e valorizar o saber deles para juntos construírem conhecimento científico.

Os aspectos descritos anteriormente nas respostas ao questionário, e os narrados pela EPB, revelam uma prática avaliativa diferenciada do tradicional com foco na concepção de construção do conhecimento, nesse contexto, para uma nova perspectiva de avaliação, exige consequentemente uma nova postura do professor, que segundo Hoffmann (1994),

Exige do educador uma concepção de criança, de jovens e adultos, como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política. Seres autônomos intelectual e moralmente (com capacidade e liberdade de tomar suas próprias decisões), críticos e criativos (inventivos, descobridores, observadores) e participativos (agindo com cooperação e reciprocidade) (HOFFMANN, 1994, p. 18).

Durante a observação, percebemos que a EPB, não fazia anotações durante as aulas, em atenção aos estudantes, em decorrência de sua preocupação em atender a todas as dúvidas e questionamentos dos estudantes. Por vezes, notamos que realizava a chamada no seu notebook, e o único material que utilizava era o livro didático. Dessa forma pensamos como planejava suas aulas, de que forma fazia as anotações em relação ao que observava durante as aulas, e perguntamos na Q6E, para a EPB, qual a relação que você faz da sua prática avaliativa com a prática pedagógica? Ou não há relação?

Claro, a minha prática pedagógica é totalmente voltada para o meu método de avaliação, uma coisa não desmembra da outra, porque como eu disse tudo é avaliativo, não tem como eu dar uma aula que não seja avaliativa. [expressou convicção com gestos e expressões durante essa fala]. Mas, os estudantes não percebem isso, então eles estão tranquilos, eles estão na aula. Nem tudo eles estão percebendo. Então minha prática é mais de observar, as vezes eles reparam quando chamo atenção as vezes, mas nem tudo eles estão vendo, eles ficam mais tranquilos para desenvolverem tudo. Minha prática pedagógica é sempre voltada para avaliação, para o meu método de avaliação, [pausa] para os métodos na verdade (EPB)

A EPB salienta que sua prática avaliativa está imbrincada na sua prática pedagógica, centra-se na observação dos estudantes durante as aulas. Ainda na mesma questão pedimos para a EPB, detalhar melhor sua prática, indagamos: Como é sua prática pedagógica, como você a define, por exemplo no seu planejamento na questão do conteúdo, dos objetivos que você elabora para trazer para a sala de aula, como você prepara isso. Fizemos este questionamento, porque não foi percebível a forma de registro de planejamento diário e/ou bimestral da professora, quando solicitamos se podíamos ter acesso ao seu planejamento, ela pediu um tempo para entregar e nos enviou somente no final do período da observação, o seu

planejamento anual de forma digital via e-mail, o mesmo que entrega para a coordenação pedagógica da instituição. Professora revela que primeiramente procura fazer um diagnóstico da turma para conhecer as dificuldades, motivos e anseios dos estudantes em relação a instituição, para preparar as aulas de acordo com as especificidades das turmas. Notemos sua resposta:

Eu sempre preparo aula voltada para a turma específica, por exemplo: tem turmas que trabalham de uma forma eu mudo a prática, tem turmas que é de outra forma eu tento adaptar. Um exemplo foi hoje, se eu tivesse trazido a turma para a biblioteca depois daquela chuva, não ia ter dado certo, por quê? Eles são muitos eufóricos, a gente ia gastar meia hora para chegar aqui [na biblioteca, a entrevista foi na biblioteca da instituição] dessa forma a gente não ia chegar a lugar nenhum. Eu planejo específico por sala. Por isso, eu gosto de conhecer eles, na primeira aula quando eu não conheço a turma, a gente senta numa roda procura saber das dificuldades, saber porque está aqui [na instituição] para entender melhor, com o tempo eu vou conhecendo mesmo cada um deles (EPB)

A EPB, deu uma pausa em sua fala, e expressou com expressões faciais como se não estivesse sendo entendida, julgamos oportuno que ela falasse à vontade para discorrer sobre a maneira como planeja suas aulas, e continuou sua fala:

Eu acho que essa minha prática avaliativa é confusa, [rsrsrs] nem eu mesmo entendo ela 100%, ela vai sendo desenvolvida de acordo com a turma. A gente vai criando um relacionamento, como se fosse isso, eu e minha prática avaliativa. Eu vou desenvolvendo, na verdade, ela [prática avaliativa] é também fundamentada de acordo com a turma, porque eu não posso passar uma avaliação que não funciona com uma turma, então eu não planejo uma coisa para todo mundo, para cada turma eu planejo algo diferente. E sempre eu mudo, eu não consigo ficar sempre na mesma coisa, por exemplo: só na lista de exercício, não dou conta, eu tenho que mudar, porque se não eles [estudantes] ficam dizendo: Ah, a professora só dá lista de exercício. Ah, a professora do Datashow. [...] [pausa, expressa momento de reflexão]. Eu acho que eu também tenho que estudar mais, e com certeza consigo evoluir mais. Mas eu acho que de uma forma geral é uma prática [avaliativa] interessante para eles [estudantes] e uma prática tranquila. Os estudantes não se exaltam na sala de aula, não se irritam muito fácil por causa disso. Eles não se sentem pressionados. Eu tento não colocar eles sob pressão. [...] Então, querendo ou não, eles se sentem tranquilos em falar, porque não estou julgando-os, reprimindo-os por isso, mas eles sabem dos riscos, mas é uma escolha deles (EPB)

Reconhecemos que esse momento de falar sobre a prática avaliativa levou a EPB refletir sobre como desenvolve sua prática, chega a relatar ser confusa e sente a necessidade de estudar mais para melhorar sua prática avaliativa. Mesmo assim, acredita ser interessante por trazer resultados satisfatórios para a aprendizagem dos estudantes ao lhes proporcionar um ambiente de ensino e aprendizagem tranquilo, harmonioso, onde estes sintam liberdade de perguntar, dialogar e expressar suas opiniões, sem serem pressionados, reprimidos e até mesmo julgados. Enfatiza que sua prática avaliativa acontece de acordo com as peculiaridades das

turmas, e por serem diferentes automaticamente seus métodos e instrumentos de avaliação serão diversificados.

Já a EPC, nos mostra que sua prática avaliativa sustenta-se na rotina de observação do desenvolvimento dos estudantes durante as aulas. Utiliza como instrumentos avaliativos atividades propostas no livro didático, trabalhos e a prova no final do bimestre. Notamos que a avaliação formal da aprendizagem do estudante, acontece apenas no final dos períodos bimestrais, o que podemos notar em sua fala a seguir.

A avaliação é feita por observação no dia-a-dia das aulas e pelas atividades que eles fazem, exercícios do livro e exercícios extra, pelos trabalhos, por provas no final do bimestre. O período de avaliação [pausa]. A avaliação para conferir a aprendizagem do aluno é apenas no final do bimestre, a escola tem um período só de avaliação, uma semana antes de terminar o bimestre para aplicar avaliação (EPC, grifo nosso)

Presenciamos em todas as aulas durante a observação das práticas avaliativas da EPC, que a mesma dava visto nos cadernos dos estudantes, dedicando a maior parte do tempo das aulas para essa prática, dessa forma, perguntamos porquê. Averiguamos em sua fala, que os vistos nos cadernos é um procedimento avaliativo contínuo e somatório, pois no final do bimestre é computado todos os vistos do caderno do estudante, agregando valor a nota/conceito do estudante por consequência de ter ou não todos os conteúdos e atividades no caderno. Ainda identificamos, que se insere nos aspectos da avaliação informal, como forma de cobrança e controle do comportamento dos estudantes, conforme o fragmento a seguir.

Dar visto nos cadernos dos alunos faz parte da avaliação, no final do bimestre eu olho o caderno de cada aluno pra ver se eles têm todas as atividades e todos os conteúdos que passei, aí eu adquire uma média para eles lá também desses vistos, é uma forma também de controlar eles porque se não eles não quer fazer nada, nada se não cobrar (EPC)

Não conseguimos identificar como a EPC faz relação entre a sua prática pedagógica e avaliativa, assim, indagamos como ela fazia seu planejamento. Descobrimos que há um modelo de plano de aula a seguir, que também é acompanhado, avaliado e controlado com vistos pela coordenação pedagógica da escola. A prática avaliativa e o planejamento precisam estar condizentes entre si, atendendo aos critérios preestabelecidos pela escola/sistema. Depois que a entrevistamos, nos mostrou seu caderno de planejamento quinzenal e encaminhou o planejamento bimestral digital via e-mail. Vejamos a fala na sequência.

A coordenação dá o modelo, todo ano muda, essas formas de planejamento, ano passado era uma forma, esse ano já é outra. Eles que passam o modelo para gente, aí a gente que tem que fazer com aqueles critérios. O período é por bimestre, tem o

bimestral e tem o quinzenal que é no caderno, a coordenação passa vistando o quinzenal, e o bimestral você tem que entregar para eles, enviar por e-mail, ou imprimir e entregar. A avaliação tem que estar de acordo com o planejamento, com os objetivos e o conteúdo (EPC)

Outro ponto de dúvida foi em relação ao que a EPC descreveu no questionário, sobre sua prática avaliativa ser por conceitos. Por isso questionamos como e que conceitos eram esses, pedimos para dizer com mais detalhes. Reconhecemos os procedimentos em sua fala, os conceitos se referem aos critérios estabelecidos no sistema do estado SEDUC/MT para classificar o rendimento dos estudantes, o que se nota na fala a seguir.

Os conceitos que vem no diário do professor, AB (abaixo do básico 0-25%), B (básico 50%), P (proficiente), para o aluno que está bem acima do básico e o A (avançado). Escola por ciclo, os conceitos já vêm no diário (EPC)

Perguntamos para a EPC, como ela trabalhava esses conceitos no dia-a-dia de sala de aula, na prática, uma vez que o ciclo não tem nota, de que forma ela definia o valor atribuído na avaliação do estudante, a mesma nos responde: “Nos vistos dos cadernos, nos comportamentos dos alunos, nas atividades” (EPC). Ainda questionamos, o ciclo não tem nota, então como você define o valor atribuído na avaliação do aluno? “A gente fala nota e coloca como fictício, simbólico, mas não tem nota, para os alunos, eles entendem que tem uma nota, eu transformo essa nota, valor, num relatório, num conceito” (EPC).

É perceptível, que a nota prevalece e ainda está impregnada nas práticas avaliativas de muitos professores por razões de concepções de ensino enraizadas (no sistema de educação) atendendo a lógica do sistema neoliberal, capitalista e mercadológico dos tempos atuais. Mesmo que no ciclo de formação humana o sistema trabalhe com conceitos em relatórios descritivos sobre o processo de aprendizagem dos estudantes.

Não entendemos uma outra resposta da EPC, expressa no questionário concernente a definição de avaliação, onde descreveu que avaliação é a desenvoltura do aluno. Dessa forma, interrogamos de que maneira ela fazia essa avaliação. No momento disse: “É como o aluno vai evoluindo, descrever o dia-a-dia dele, a evolução do aluno, depende da evolução dele, faço essas observações, tem umas fichas para preencher do desempenho dele” (EPC). Notamos que a professora define a avaliação a partir da observação do desempenho do estudante durante as aulas. Nesse sentido percebemos o predomínio da avaliação informal, também com fins de controlar o comportamento do estudante.

Para identificarmos a concepção de avaliação dos egressos professores, indagamos na (Q2B) qual concepção de avaliação que eles trabalham nas suas práticas avaliativas.

Evidenciamos nas entrevistas que as concepções dos egressos são contraditórias nos aspectos conceituais, mas se aproximam em relação as práticas avaliativas, aos aspectos metodológicos. Identificamos as concepções diagnóstica, construtivista e tradicional nas vozes que seguem.

Concepção diagnóstica, [pausa] nesta escola que estou atuando agora, a diferença maior está na quantidade de alunos em sala e a dificuldades que eles têm de se concentrar na aula, *a avaliação tem que ser pensada de forma diferente* mesmo, porque se eu for avaliar o aluno do 1º ano que já consegue ler e interpretar com mais facilidade e fazer uma produção, da mesma forma que eu avalio o aluno do 7º ano, por exemplo, o aluno do 7º ano vai sair prejudicado, então eu tenho que ver qual é o conhecimento prévio dele, qual as limitações dele, da turma como um todo e também de forma específica, porque temos alunos por exemplo que tem, que é especial na sala, então a gente tem que olhar cada um dos alunos, fazer uma avaliação geral da aprendizagem e depois individualizada, para depois lançar no diário (EPA)

Eu faço da seguinte forma: *tudo para mim é avaliativo, tudo pra mim é avaliação, eu avalio tudo em cada momento*, por exemplo, uma aula que eu dei, expus todo um assunto, eu levo em consideração a reciprocidade deles [dos estudantes], porque, se eles não estão prestando atenção, se eles estão em outro momento, é porque a aula não está muito interessante, então *eu também estou me avaliando nisso e tentando me adequar para que eles possam se interessar pela aula*. Então, eu sempre procuro que as aulas sejam motivadoras por causa disso. A avaliação, ela é da seguinte forma: tudo e qualquer coisa que eu passar é avaliativo, porque se eles [os estudantes] têm ciência de que tudo é avaliativo, eles vão desenvolver tudo. Mas se eu fizer uma única prova ou um único trabalho, eles vão deixar para fazer aquela prova ou só aquele trabalho. [...] Se eu passar uma lista de exercícios tem o mesmo valor de um trabalho, de um seminário, de uma discussão em sala de aula, tudo para mim tem o mesmo peso. Então, se ele veio, se ele desenvolve, se ele está fazendo, procurando, eu levo em consideração. Tem uns que tem mais dificuldade para desenvolver um tipo de atividade, então assim, ele não é prejudicado. [...] Então eu procuro métodos de avaliação diferenciadas, mas que possam abranger todo mundo. Essa é minha ideia de avaliação: que tudo é avaliativo e somatório, no fim eu divido pela quantidade de coisas que foram desenvolvidas ao longo do bimestre, mas tudo, tudo é avaliativo. Não tem prova, de vez em quando [pausa, pensa] mas assim, umas duas vezes no ano eles fazem um teste (EPB)

Concepção mais tradicional (EPC)

Pedimos para a EPB falar sobre o teste e percebemos que é um instrumento utilizado como diagnóstico da aprendizagem dos estudantes e também para dar uma devolutiva aos pais. Vejamos a fala que segue:

Esse teste ninguém sabe o dia, também eu não falo sobre isso com eles para não ficarem amedrontados, mas é também só uma atividade. Nesse teste eu consigo ver em que eles estão ainda com dificuldades. Quem está com dificuldades eu marco aulas extras e eles vem, só que normalmente são poucos, não são muitos, dessa forma, até quem não precisa, gosta, vem, interage com os outros, ajuda também, mas esse teste é mais para mim entender quem é que está com mais dificuldade [...] Eu faço essa avaliação (teste), mas ela tem o mesmo efeito, se você fez tem a nota normal, mas é só para eu entender quem está precisando de uma ajuda extra, porque também tem a reunião de pais, e os pais quer saber como vão os filhos, assim, eu sempre falo a questão do comportamento também, mas eu sempre gosto de dar um parecer dizendo: olha, precisa melhorar nisso...nisso, pede para ele estudar um pouco. Mais ou menos na época do conselho de classe eu faço essa atividade que é para eu poder dar algum posicionamento aos pais (EPB)

Procuramos com mais detalhes sobre como era a postura dos estudantes durante a aplicação do teste pela EPB, e questionamos: Mas quando você vai aplicar essa atividade, você fala teste ou prova? Como é a reação dos estudantes quando você chega na sala de aula e fala eu vou aplicar um teste ou eu vou aplicar uma prova, mas se você não fala prova, eles remetem a esse instrumento como prova?

Não, porque eles [estudantes] sabem que não tem a punição. É por exemplo: Ah professora, e se eu errar? Não tem problema. O problema da prova, é quando eu erro, então não tenho a nota, então eles acham que é prova. A primeira que eu fiz, eles acharam que era prova, aí eles falaram: Mas ah professora, você disse que não ia ter prova, mas agora tem, que isso? Agora eles já estão acostumados, mas assim, eles achavam que ia ser uma prova porque ia ter a se eu errei não tem valor, mas na verdade se errou, eu queria realmente ver quem estava errando (EPB)

Notamos novamente a questão da punição e do erro como pontos fundamentais que repercutem preocupação, medo e até mesmo bloqueios no processo de aprendizagem e na vida acadêmica e pessoal do estudante. Para Hoffmann (1994), o erro é um processo construtivo, é um conhecimento em processo de superação do estudante, é importante considerar que o erro existe no processo de construção do conhecimento, o que não podemos praticar no processo avaliativo é penalizar o estudante mediante o que errou, reforçar por determinados procedimentos de correção tradicional, impositiva e coercitiva.

O que a EPB demonstra é trabalhar o erro como um *feedback* ao processo de aprendizagem do estudante. Conforme Carvalho (1993, p. 28), “o que interessa ao professor, numa resposta, não é estar “certa” ou “errada” e, sim, como o aluno chegou a “tal” resposta”.

A reflexão em torno do erro construtivo do estudante, permite ao professor analisar o caminho percorrido da questão à resposta, pelo estudante. Desta forma, o professor replaneja sua prática pedagógica para juntos, professor e estudante construa novas alternativas para superação das dificuldades e barreiras durante os processos de ensino e aprendizagem.

O erro faz parte do contexto escolar, assim como o acerto, e não devemos priorizar apenas um desses, mas considerar que os dois são importantes para o processo de construção de conhecimento, durante o percurso de aprendizagem do estudante. Segundo Esteban,

[...] o erro não é um resultado negativo a ser evitado; o erro, assim como o acerto, é a expressão do conhecimento que está sendo tecido na relação pedagógica, indica o que já se avançou, o que já está consolidado e o que está em elaboração, pelos sujeitos em interação no cotidiano da sala de aula, na realização de um projeto coletivo de trabalho, sem apagar a ação singular de cada um dos participantes da atividade (ESTEBAN, 2010b, p.92).

Considerar o erro dos estudantes como um elemento de reflexão, análise durante a

prática avaliativa, é buscar compreensão do que se manifestou nas respostas dos estudantes, busca-se construir com o estudante uma lógica para o erro cometido, as hipóteses preliminarmente construídas pelo estudante (o ainda não, mas pode ser) são elementos dinamizadores da ação avaliativa como mediação, elementos significativos na discussão, na contra-argumentação e na elaboração de sínteses superadoras (HOFFMANN, 1994, p. 66).

No que se refere ao curso de LCNQ do IFMT *campus* Confresa, as questões básicas 3, 4, 5 e 6, trouxeram elementos sobre a contribuição, a gestão do currículo, os saberes privilegiados e as práticas avaliativas dos professores formadores do curso.

Indagamos na Q3B, sobre a contribuição do curso para a prática avaliativa e percebemos a partir de suas falas que sentiram falta de disciplinas pedagógicas específicas sobre avaliação e a disciplina de didática que consideram importantes para a licenciatura. Nas poucas disciplinas pedagógicas que tiveram, os professores trabalharam a temática avaliação, de forma superficial. Notamos que a referência que trazem consigo são as práticas pedagógicas e avaliativas empregadas pelos professores formadores e que essas práticas se fundamentavam na concepção tradicional de ensino e de avaliação, sendo poucos professores que faziam diferente, o que prevalecia eram as provas, como confirmam as vozes dos egressos na sequência.

Durante o curso de LCNQ não houve uma disciplina específica que trabalhasse os métodos de avaliação, mas dentro das disciplinas pedagógicas que foram trabalhadas no nosso curso, todas elas traziam para a prática em sala de aula, e tinham planos que cobravam métodos de avaliação diagnóstica e contínua, diferente da tradicional (EPA)

Durante a minha graduação foi muito complicado essa questão de avaliação, porque a maioria das avaliações na qual eu participei foram mais provas, então, muito tradicional (EPB)

Sim, trouxe muito conhecimento, as aulas práticas ajudaram a compreender alguns conteúdos complexos, acho que faltou aula de didática, nosso curso não tinha, deveria ter num curso de licenciatura (EPC)

Trazemos a voz da EPB, que nos esclarece sua resposta ao questionário sobre a contribuição do curso de LCNQ para sua prática ao perguntamos para na Q3E da entrevista: no questionário você aponta que as disciplinas do curso auxiliam sua prática avaliativa somente nos trabalhos em grupo e produção de texto, o conhecimento técnico e pedagógico não contribuiu para sua prática avaliativa?

Meu curso é quase bacharel, meu conhecimento técnico na área realmente tem uma grande importância, mas estou falando mais especificamente na parte pedagógica, que é a parte da licenciatura em si, porque se eu só conheço Química, e não consigo

explicar, não tenho didática, não tenho domínio de sala, não sei avaliar, não adianta né. O curso contribuiu mais na produção do conhecimento da área de química, não muito com a parte pedagógica (EPB)

A fala da EPB, reflete uma gestão curricular que priorizou o conhecimento técnico no curso de LCNQ, sendo comparado a um curso de bacharelado. Assim como a fala da EPC, ao dizer da necessidade de um curso de licenciatura ter a disciplina de Didática, e o currículo do curso não contemplou essa disciplina.

Em relação a gestão e os saberes privilegiados do currículo durante a formação inicial no curso de LCNQ, perguntamos nas Q4B e Q5B, se estes contribuíram para a prática avaliativa dos egressos. Evidenciamos em suas falas que a maneira como os professores trabalharam os conteúdos curriculares influenciou para uma prática avaliativa diagnóstica, para adotarem alguns procedimentos e instrumentos avaliativos que vivenciaram e até mesmo para continuarem reproduzindo o que aprenderam na experiência acadêmica na licenciatura. Notemos para alguns excertos das vozes que emergiram:

Em relação ao currículo poderia ter sido diferente, nós não tivemos assim [pausa], muitos, a maioria dos professores das disciplinas específicas [pausa], eles não davam muita importância as novas práticas avaliativas, eram todos no tradicional mesmo, os instrumentos utilizados era apenas provas, resumos, apresentação de seminários, no máximo isso mesmo. Algumas vezes acontecia do professor já passar o conteúdo e falar a data e o horário que isso ia ser cobrado, as vezes nem explanava detalhadamente, assim, já passava o conteúdo, vocês vão estudar o capítulo do livro tal, e tal dia vai ter avaliação, era mais ou menos isso (EPA)

Em relação aos saberes construídos a partir do curso e da gestão do currículo contribuiu de forma que eu trouxe para minha prática avaliativa, o método de diagnóstico, a fazer um diagnóstico, pois as aulas das disciplinas pedagógicas sempre nos voltava para fazer um diagnóstico antes de fazer um plano e após as avaliações, também a refazer esse diagnóstico, para ver o que deu certo e o que deu errado, se possível refazer a aula, retornar, e não evoluir no conteúdo, antes que a turma, pelo menos um bom percentual da turma consiga compreender o conteúdo (EPA)

O EPA, ainda faz durante a conversa, uma reflexão, e vimos isso em sua expressão facial e nas pausas durante a fala, sobre o que trouxe de aprendizagem durante o curso para sua prática avaliativa, notamos em sua fala:

A prática avaliativa, [pausa] hoje eu consigo aplicá-la de forma diferenciada, pensá-la de forma diferenciada, antes não, durante o curso eu comecei a mudar de opinião em relação a avaliação. Como instrumento de avaliação eu utilizo muito a prática do seminário, gosto de trabalhar muito seminário, porque quando o estudante precisa expor o que ele aprendeu, ele só vai conseguir se ele internalizar o conteúdo, eu acho que é uma boa prática para trabalhar, eu gosto também de trabalhar não com resumo, mas com síntese, porque o aluno tem que ler, entender e produzir, acho que a produção científica é o caminho para avaliação. Eu aplico prova porque é um quesito da escola (EPA)

Notamos que o EPA, reproduz um instrumento de avaliação (seminário) de uma prática avaliativa que vivenciou no curso de LCNQ, que considera significativa para a aprendizagem do estudante, uma vez que para ele enquanto estudante na licenciatura foi uma prática de avaliação que lhe proporcionou conhecimento. Aponta como caminho para a prática avaliativa a produção científica pelo estudante. Contudo, o EPA acaba seguindo o caminho da avaliação tradicional por ser uma prática exigida pela escola.

Para a EPB, a gestão e os saberes do currículo no curso de LCNQ, pelo que analisamos em sua fala, a falta de explicação, discussão, reflexão e diálogo sobre as práticas avaliativas na qual os professores formadores trabalhavam com os egressos. Principalmente por serem disciplinas pedagógicas que são planejadas para subsidiar a prática pedagógica do futuro professor. Observemos a voz a seguir.

Teve sim alguns professores que tiveram um método de avaliação diferente, mas como eles não estavam explicando esses métodos, a gente só passava pela avaliação, eu pelo menos, não conseguia no começo pegar essas avaliações e levá-las para a sala de aula. Porque a maioria das que eu tive [se referindo as avaliações] foram provas. Então no começo eu conseguia levar para a sala de aula um seminário, porque isso desde sempre, desde o ensino fundamental. Teve alguns professores, por exemplo, [pausa] tive algumas disciplinas que não teve provas. Só que eu tinha entendido que era porque aquela disciplina não daria certo uma prova, porque era uma disciplina pedagógica. Em nenhum momento eu conseguia entender o raciocínio por trás daquela disciplina, a gente só não fez prova e ninguém explicou muito sobre aquele método de avaliação e ficou por isso mesmo. Depois de algum tempo quando eu fui estudar alguns métodos de avaliação, eu correlacionei aqueles métodos, mas antes da pós-graduação, eu não consegui relacionar aqueles métodos com a sala de aula. Foram muito pouco, foram mais provas, seminário e trabalhos em grupo que eu consegui relacionar. [pausa, não lembra o nome da disciplina, disse que acha que era as disciplinas pedagógicas, derrepente expressa lembrar] Didática da educação! Disciplina específica didática, não tivemos nenhuma (EPB)

Achamos oportuno ressaltar a fala da EPB, ao relatar que não havia estudo entre professor formador e os estudantes durante o processo avaliativo, pois afirma que só conseguiu compreender porque alguns professores não aplicavam provas após a formação continuada na especialização, onde aprofundou os estudos sobre métodos avaliativos. Refletimos nesse aspecto, a importância da formação continuada na trajetória profissional do professor. Contribuindo de forma significativa para ampliar, construir e refletir criticamente sua prática pedagógica e avaliativa, o que possibilita replanejar, criar estratégias para superar os desafios da prática, mudar e transformar além das concepções de homem, sociedade, educação e mundo, também os espaços e momentos de construção de conhecimento nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes e do próprio docente no contexto educacional.

Com relação aos espaços formativos na escola a EPC declara no questionário que a escola em que atua promove momentos formativos sobre a prática avaliativa docente, nesse

sentido, buscando esclarecimentos a interrogamos: Você pode me dizer como acontece essa formação com mais detalhes? Você cita como momento formativo o PPP e a sala do Educador. Você tem acesso ao PPP da escola? Nesses momentos de formação fala especificamente como o professor tem que avaliar?

A EPC, disse ter acesso ao PPP da escola, e sobre os momentos de formação que cita no questionário, falou: “nesses momentos não, fala mais no começo do ano na semana pedagógica com a coordenação”. Percebemos que houve uma contradição em suas respostas, confirmando que nos momentos formativos que citou no questionário não abordam como o professor deve proceder sua prática avaliativa, apenas na semana pedagógica que acontece no início dos anos letivos com a participação da coordenação pedagógica da escola.

Acreditamos que a escola/instituições de ensino, precisam promover momentos de formação significativa para o professor repensar e problematizar suas práticas de ensino e avaliativa, portanto, pedagógicas. Esses espaços e momentos não devem ser pontuais e momentâneos, mas contínuos, dentro de um processo formativo articulado com todos os sujeitos da instituição de forma participativa e emancipatória, valorizando as vozes de todos no coletivo.

A busca por mudança brota de sementes que contagiam outras sementes e assim nascem plantações de esperanças que constituem as redes de significações, fortalecendo vínculos de reflexão, discussão e debates criticamente na construção de conhecimentos teóricos e práticos para melhorar nossas vidas, nos tornar seres humanos melhores, solidários, preocupados com o bem estar social e não apenas aprendermos para consumir, nos tornar especialistas em consumir desfreadamente sem pensar nas consequências e que benefícios toda essa gama de produtos podem nos oferecer. Estamos atendendo a quem quando educamos, ensinamos nossas crianças, adolescentes e jovens, estamos formando que tipo de adultos nos bancos das universidades e faculdades.

A Q6B, revela nas palavras dos egressos professores, como era a prática avaliativa dos professores no curso de LCNQ. Se a maneira como os professores os avaliavam durante a formação nesse curso, contribuiu para as suas práticas avaliativas enquanto docentes atualmente. Os egressos têm fortemente na lembrança e fazem uma reflexão durante suas falas sobre a prática avaliativa fundamentada no método tradicional de ensino, onde prevalece a nota, a aprovação e reprovação, em contraponto, citam apenas dois professores que adotavam uma prática avaliativa diferenciada, relatando que estes os inspiraram para uma prática de avaliação formativa. No tocante a isso, os egressos professores expressaram em suas falas.

No curso de LCNQ a maioria dos professores trabalhavam avaliação de forma tradicional, a avaliação era feita mesmo com notas, e o intuito era nota mesmo, não era aprendizagem em si, era só nota mesmo. A gente costuma dizer que estava lá estudando para passar, porque o que o professor queria ver era a nota no final do processo avaliativo, mas tinha professores [cita o nome de 2 professores] que trabalhavam de forma diferenciada, e foi o que deu base para esse meu método avaliativo, de trabalhar compreendendo os vários saberes que o aluno já traz e o que ele está levando a partir de cada aula (EPA)

As nossas avaliações eram só por notas, não tinha essa parte de observação, de vistos, era só notas mesmo, passavam prova, você tinha que tirar uma média 6, prova escrita, se não tirasse ficava de PF, tinha que fazer outra prova, tirar 6 de novo se não reprovava na disciplina (EPC)

Percebemos nas falas dos egressos A e B, que a avaliação no curso “eram só por notas”, a prioridade era medir a aprendizagem dos estudantes, “tirar uma média 6”, “o intuito era nota mesmo”, a finalidade da avaliação no curso era obter nota para ser aprovado na disciplina. Quanto a finalidade da avaliação, para medir o conhecimento do estudante por meio da nota, o autor Luckesi (2008), traz uma preocupação:

“[...] a avaliação tem sido executada como se existisse independente do projeto pedagógico e do processo de ensino e, por isso, tem-se destinado exclusivamente a uma atribuição de notas e conceitos aos alunos. Não tem cumprido a sua verdadeira função de mecanismo a serviço da construção do melhor resultado possível, uma vez que tem sido usada de forma classificatória e não diagnóstica (LUCKESI, 2008, p. 150).

De outra forma, os egressos em suas falas, podem estarem se referindo a “nota” como forma de avaliar. Nesse sentido, a autora Hoffmann, aborda o assunto, como imprecisões da terminologia, ou seja, a complexidade de definir avaliação, que “constitui na relação estreita estabelecida por [alguns] professores, do tipo: “dar nota é avaliar”, fazer prova é avaliar” (HOFFMANN, 1994, p. 37).

Em ambos os pontos de vista desta análise, a avaliação da aprendizagem como categoria que tem um papel extremamente importante na organização do trabalho pedagógico, tanto no nível global da escola, quanto da sala de aula, precisa assumir a forma diagnóstica, uma prática docente crítica, importa considerar os objetivos políticos da prática avaliativa, relacionados com os princípios científicos e metodológicos da prática docente. Uma vez que ao considerar a função social e política da escola/instituição, estamos trabalhando para desmistificar o processo avaliativo, que não deve ter um fim em si mesma, “a avaliação não é uma questão de final de processo, mas que ela está o tempo todo presente e, consciente ou inconscientemente, orienta nossa atuação na escola e na sala de aula atuais” (FREITAS, 2014, p. 16).

Também observamos na voz da EPB ao responder a questão quatro específica (Q4E),

que dois professores lhe inspirou no desenvolvimento de sua prática avaliativa, ela explica de que forma e porquê. Notemos.

Um professor em questão foi unicamente tradicional, ele era totalmente tradicional, de repente ele mudou. Ele fez uma pós-graduação fora do país, aí ele volta totalmente transformado. Eu entendi depois de um tempo, claro. [pausa, expressa entusiasmo] Eu principalmente, queria ser como ele, eu queria ter um método de avaliação como ele. Porque depois eu fui refletir, ele dava prova, mas aquilo não era prova. As provas dele eram de consulta, ele dava a prova e o livro. Ele falava que ali a gente estava estudando para a prova. E, realmente, eu fui entender isso depois de um tempo, por quê? Porque os estudantes enquanto estão ali lendo procurando entender, eles estão relacionando. Então não adianta eles tentarem codificar uma coisa lida, que eles só lembram. Então ele dava o livro e a prova, então você ia estudar, era como se fosse um estudo dirigido, não era prova, mas claro tinha valor e tudo mais. Esse professor ele dava a prova, mas, também dava o livro, tinha uma complexidade muito grande, fazia a gente pensar, raciocinar, era muito interessante, não era só o que você tinha decorado (EPB)

A outra professora que eu cito, é porque ela não dava prova em nenhuma disciplina dela, acho que ela teve umas duas disciplinas com a gente, ela não deu provas para nós, era só atividades diferenciadas. E nós desenvolvemos todas que foram propostas. E foi um ambiente muito tranquilo, e é esse ambiente que eu busco em uma sala de aula, um ambiente tranquilo, onde eles [estudantes] podem desenvolver uma atividade livremente...perguntar se tem dúvida, as vezes eu não dou as repostas, eu sempre dou os caminhos. Eles perguntam, professora isso está certo? Aí eu pergunto: você acha que está certo? Para não dar a resposta, eu quero ver o que eles acham. Então esses dois professores foram diferentes em questão de avaliação [prática avaliativa]. E isso me faz lembrar deles durante o curso (EPB)

Constatamos nas vozes dos egressos que são poucos professores formadores que adotam uma prática avaliativa diferente do tradicional, e mesmo sendo diferente, não conseguem estabelecer diálogo e reflexão sobre essas práticas avaliativas com os estudantes, não fazem nenhum vínculo com a formação desses futuros professores durante a licenciatura. Identificamos a influência das práticas avaliativas dos professores formadores, recorrente nas falas dos egressos, e estes percebem apenas depois de sua formação ao adentrarem na profissão docente ao refletirem sobre suas práticas, que carregam consigo, saberes e conhecimentos construídos durante suas trajetórias de formação tanto acadêmica, quanto pessoal e profissional.

Difundir o conhecimento para uma prática avaliativa com princípios emancipatórios não é papel apenas do corpo docente, mas principalmente responsabilidade do coletivo de profissionais envolvidos com a instituição educacional. Devemos levar em conta que a avaliação não incorpora apenas objetivos escolares, das matérias ensinadas, mas também objetivos ligados à função social da escola no mundo atual, os quais são incorporados na organização do trabalho pedagógico global da escola. Ao enfatizarmos a sala de aula, não devemos esquecer que ela está inserida em um ambiente maior, a escola (FREITAS, 2014, p. 17).

Averiguamos na fala da EPB, sua preocupação em promover um ambiente tranquilo

de aprendizagem ao estudante, um espaço de dialogicidade, onde professor e estudante possam estabelecer uma relação harmoniosa e significativa durante os processos de ensino e aprendizagem e o estudante sinta confiança e segurança em refletir sobre o erro, não tenha medo de questionar e buscar caminhos de construção da aprendizagem durante a resolução de atividades.

Consideramos de acordo com Freire (1987), que a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade, e que esta, deve também ser a essência da prática avaliativa. A dialogicidade tem como princípio a construção do conteúdo programático, na qual a pergunta, a palavra, o diálogo se inicia entre professor e estudante. Temos nessa perspectiva uma prática avaliativa dialogada, construída junto, participativa com os estudantes.

No que se refere as dificuldades durante a prática avaliativa, interrogamos na questão sete (Q7B). Descobrimos que os egressos sentem-se inseguros em relação a temática avaliação, principalmente ao procurar definir e falar sobre suas práticas avaliativas, porém reconhecem que é um constate caminhar de reflexão, estudo e aprendizagem sobre o campo da avaliação educacional. Ao falarem sobre suas dificuldades em avaliar, tanto o estudante, quanto suas práticas de ensino vivenciadas nas salas de aulas, no contexto escolar, nos deparamos com situações emblemáticas da indisciplina e aprendizagem, aprovação e reprovação, relação professor e estudante, e, repensar com intuito de modificar a prática de ensino e de avaliação para atender as especificidades dos estudantes e que estes tenham êxito na aprendizagem. Tem como avaliar o estudante sem considerar seu comportamento? É possível avaliar apenas a aprendizagem cognitiva desse estudante? Esses e outros questionamentos surgem a partir das vozes dos egressos professores, notemos:

A compreensão geral de avaliação a gente está aprendendo, inclusive que cada escola trabalha de uma forma, mas assim, a dificuldade hoje, é de separar a indisciplina de aprendizagem ali, as vezes o aluno indisciplinado ele aprende, mas as vezes ele não vai bem na prova, na atividade escrita, mas a gente tem que tentar extrair dele algum saber para poder não errar na avaliação, no diagnóstico, então, eu tenho dificuldade, [pausa] eu tenho ainda de formular uma boa avaliação, as vezes a gente acaba errando, rotulando o aluno, prejudicando ele mesmo, as vezes isso acontece (EPA)

Alguns sim, mais aqueles bem problemáticos mesmo, as vezes o aluno é bem problemático e as vezes consegue desenvolver um [pausa], é [pausa] como que fala [pausa] tem um bom desempenho na aula, é meio complicado avaliar, porque fica naquela, ou vai ou não vai, é complicado, e tem aqueles também que tem dificuldade de aprendizagem, não dá para ficar colocando AB também em todo o bimestre, tem alguns casos, e tem outros que realmente tem problema, com laudos, e tudo. [Quando você se refere a aluno problemático, é?] indisciplina (EPC)

Dificuldade? [pausa, pensa um pouco] Não [expressão de dúvida] não tenho não, eu acho que não. Na verdade, eu acho muito tranquilo, até porque é uma questão de envolvimento com eles [estudantes], eu vou observando, sempre que aparece alguma

coisa que não deu certo, eu já modifico ali mesmo, as vezes eles nem conseguem ver. Eu proponho uma coisa, não está funcionando, eu já consigo contornar e já vou organizando (EPB)

Diante a resposta da EPB, questionamos: como que você lida com o sistema escolar, você disse que não tem dificuldade, mas o sistema da escola é totalmente diferente do que você pratica como avaliação. Como você relaciona a sua prática avaliativa com a instituição que você atua? Sem dúvida, fazer diferente do que o sistema/Estado exige na educação e principalmente em relação as práticas avaliativas, é caminhar na contra mão, no final ao refletir sobre o seu processo avaliativo no momento da entrevista, a EPB, chega à conclusão de que sua prática avaliativa, para atender ao sistema da escola, é somativa e tem certos atributos da avaliação tradicional, pois percebe que todos os instrumentos avaliativos que utiliza tem um valor, que somados e divididos resultarão em uma nota, e o número representa nesse caso específico, em como o estudante desenvolveu suas atividades durante os processos de ensino e aprendizagem, que provavelmente será discutida (nota) nos conselhos de classe, classificando os estudantes em aptos ou não para avançarem seus estudos.

A instituição tem sete métodos de avaliação que são disponibilizadas a nós e nenhum é obrigatório, então a gente é livre para escolher um desses ou todos eles. No diário tem os espaços e está perguntando se é trabalho, se é lista de atividades, se é prova [pensa] tem uns outros dois que eu não consigo me lembrar. [seria os instrumentos de avaliação que você utilizou naquele bimestre?] Isso, você lança lá [no diário] de acordo com o que foi [o instrumento avaliativo utilizado]. Então eu agrupo por semelhança, e lanço. Por exemplo, todas as listas, eu faço uma média só, porque se não, eu teria que lançar coisa de mais, eu faço uma só e lanço uma lista. [pausa e lembra] Ah tem relatório também, se teve atividade prática no laboratório por exemplo, tem um lugar para o relatório. Tem nota, toda atividade vale de zero a dez, e tem alguns critérios, mas os critérios são mais definidos, por exemplo, como: se o estudante está desenvolvendo, se ele desenvolveu metade da atividade, ele tem metade da nota, se ele desenvolve um pouco menos, então ele tem menos da metade. Então eu vou mais ou menos nesse sentido, por isso que durante toda aula eu sempre anoto, faço a chamada e fico anotando no nome deles o que estava sendo desenvolvido. Mas sim, tem uma nota, claro que tem. Talvez esse seja um ponto tradicional, ter que dar uma nota. [expressa dúvidas e faz reflexão] (EPB)

Também perguntamos na (Q8B), aos egressos professores, o que influencia suas práticas avaliativas. É nítido que nossas práticas avaliativas estão impregnadas de influências exteriores e interiores, das nossas percepções de mundo, sociedade, educação, enfim, de como vemos as relações que estabelecemos com o outro, social, cultural, ética e politicamente. Evidenciamos em suas falas que a trajetória de formação contínua desde a Educação Básica à Pós-graduação, é a principal influência nas práticas avaliativas dos egressos, sendo um caminho ininterrupto de aprendizagens constituídas. Ainda manifesto, encontramos o sistema escolar como forte influência na prática avaliativa da EPC, conforme alguns excertos que seguem:

A pós-graduação. Eu fiz o curso e logo fui trabalhar, a gente tocava o barco, de acordo com o que eles pediam lá na instituição que eu estava, era isso mesmo que eu sabia, era ser só tradicional, a escola que eu trabalhei antes é bastante tradicional. Antes de terminar o curso eu já trabalhava, quando eu comecei a especialização era tudo padrão, como era no curso de graduação (LCNQ), mas com o passar do tempo, eu percebi que a gente já estava estudando métodos de avaliação diferenciadas [pausa, pensa] teorias de aprendizagem [novamente reflexão] a gente estava estudando que cada estudante tem seu tempo [pausa] que alguns tem dificuldades que são deles desde criança [pausa] e eu não tinha esse conhecimento. Eu não conseguia entender que alguns não vão aprender no mesmo tempo. O curso não me possibilitou esses saberes, foi na pós que eu comecei a ver mais efetivamente esse conhecimento, porque o meu curso (LCNQ) não tinha nenhuma disciplina específico pedagógico (EPB)

Essa influência vem desde quando estudava, algumas coisas vêm de quando estudava no ensino básico e outras no superior que a gente aprende e o sistema que a escola utiliza, trabalha, influencia bastante (EPC)

Em correlação com o que influencia sua prática avaliativa, refletimos com a EPB na Q5E, sobre a interferência das avaliações externas em sua prática avaliativa, em razão de termos observado em suas práticas avaliativas, atividades que continham questões de provas de vestibulares, em alguns momentos das aulas falava sobre o ENEM com os estudantes e também por trabalhar com os estudantes um projeto específico que os preparassem para as Olimpíadas Brasileiras e Mato-grossense de Química – OBQ e a OMQ. Nesse sentido, indagamos: Para você, as avaliações externas interferem em sua prática avaliativa? De que forma? Não soube a princípio o que era avaliação externa, foi preciso citar exemplos. Observamos suas palavras:

Avaliações externas? [pausa, expressou dúvida e reflexão] Não, na verdade não. Esse método de avaliação [se referindo ao que ela trabalha, construtivista] as pessoas critica dizendo: a vida é prova, a vida tem seleção, a vida tem isso, tem aquilo. Mas é interessante que, o pessoal da turma do primeiro ano do ano passado, fizeram uma prova a nível estadual e dois deles ficaram em segundo e terceiro lugar a nível [...] de Mato Grosso, e eles não fizeram nem uma prova comigo. Mas eles ganharam uma medalha de honra ao mérito e também eles ganharam uma posição de estar em segundo e terceiro lugar [...] de MT na segunda fase das Olimpíadas de Química, sem ter feito prova [exclama]. Então, eu entendo que se eles entenderam o assunto, se eles conseguiram correlacionar o assunto, eles vão estar preparados para fazer qualquer prova. Porque eles fazem muito mais “provas”, vamos chamar de provas, fazendo as listas de atividades, porque eu consigo trazer muito mais questões diferentes, eu consigo desenvolver mais do que com uma única prova. Porque, eu trago questões de vestibular, questões de ENEM, eu trago até das Olimpíadas de Química, quando estamos mais na época das olimpíadas. Então eu tento fazer eles entenderem o conceito, entender a área que está sendo estudada, e não ficar se preocupando em fazer provas. Não tenho preocupação em prepara-los para enfrentar as provas externas, porque eles já estão acostumados com isso em todas as outras disciplinas. Eles já sabem como são os processos das provas. Eu tento fazer com que eles entendam os conceitos, porque Química é muito amplo, e se eu consigo fazer eles entenderem o máximo possível dos conceitos, a hora que forem fazer uma prova eles vão ler e vão ter o discernimento. E foi isso que mostrou o ano passado, se tivesse tido resultado totalmente oposto, ninguém tivesse conseguido, ok, eu pensaria em mudar, mas não, uma prova no nível estadual eles chegaram tão longe. Essa prova é a da Olimpíada Brasileira de Química nível estadual. Nós desenvolvemos um projeto paralelo as aulas, e convidamos o público livre, estudantes do primeiro, segundo e terceiro ano

para participar. Nesse projeto, nós estudamos um pouco mais, só que nosso objetivo é que os estudantes do primeiro ano tenham um maior conhecimento. [...] Esse projeto é interessante, porque o que a gente discutiu em sala de aula a gente amplia lá no desenvolvimento do projeto. Esse ano os estudantes do segundo ano estão ajudando com mais eficácia os estudantes ingressantes do primeiro ano, é uma turma que já estou acompanhando desde o ano passado (EPB)

Reconhecemos na fala da EPB, que mesmo afirmando que não há interferência das avaliações externas em sua prática, analisamos que está explícito em seus exemplos sua preocupação em que os estudantes tenham acesso e principalmente trabalhem com atividades que abordem os conhecimentos e conceitos das avaliações externas como a própria EPB cita, o ENEM, o Vestibular, a OBQ, necessários para que os estudantes se habituem com esse tipo de avaliação com intuito de potencializar seu desenvolvimento teórico e prático ao se depararem com essas provas futuramente.

Para os propósitos do nosso estudo apresentamos a seguir o quadro (20) colocando em evidência as categorias que emergiram da análise das entrevistas com os três egressos professores na quarta etapa de categorização – resultado das entrevistas.

No quadro que segue, as evidências a partir das vozes dos egressos professores nos levam a compreender que embora tenham concepções de avaliação diferenciadas, suas práticas avaliativas se aproximam em relação aos procedimentos, em como avaliam os estudantes nos processos de ensino e aprendizagem. Notamos que a observação do desenvolvimento dos estudantes durante as aulas no que se refere à participação nas discussões em relação aos conteúdos e resoluções das atividades didáticas propostas, é uma prática avaliativa comum adotada pelos egressos professores no processo avaliativo da aprendizagem dos estudantes, com objetivo de verificar se os estudantes estão prestando atenção à explicação do professor e executando as atividades propostas durante as aulas. Essa prática avaliativa também denota um certo controle em relação ao comportamento dos estudantes, muitas vezes prevalecendo a avaliação informal.

Sobre o currículo de formação os egressos revelam uma concepção de ensino tradicional e por consequência, as práticas avaliativas de seus professores formadores eram, em grande parte, classificatórias. Os egressos elencaram que as suas dificuldades em relação a prática avaliativa e ao currículo do curso estão associadas a carga horária das disciplinas pedagógicas serem insuficientes e a pouca articulação entre as disciplinas; os instrumentos avaliativos aplicados pelos docentes foram insuficientes e a ementa das disciplinas estava desarticulada com os objetivos propostos pelo PPC do curso; a carga horária das disciplinas científicas e tecnológicas serem insuficientes. Também como uma dificuldade apontada, os egressos

assinalaram que o planejamento e a prática pedagógica dos professores se distanciavam da proposta curricular do curso; a falta de professores e a troca excessiva de professores durante o primeiro ano do curso quando estava em sua fase inicial.

Quadro 20 - Categorias evidenciadas nas vozes dos três egressos professores

Unidade de Contexto	Conceito Norteador (Questão)	Categoria Intermediária (Vozes dos Egressos Professores)	Sujeitos Egressos
ENTREVISTAS – BLOCO DE QUESTÕES BÁSICAS	Prática Avaliativa	Observar o desenvolvimento e a participação do estudante	EPA, EPB, EPC
		Aspectos da concepção construtivista	EPB
		Aplicar provas no encerramento dos conteúdos, semanal e bimestral	EPA
		Aplicar provas no final dos bimestres	EPC
	Concepção de avaliação	Diagnóstica	EPA
		Construtivista	EPB
		Tradicional	EPC
	Contribuição do Curso	Ausência de disciplina específica sobre métodos de Avaliação. As disciplinas Pedagógicas direcionavam atividades de elaboração de planos a partir do método de diagnóstico antes da elaboração dos planos de ensino e após as avaliações.	EPA
		Professores das disciplinas específicas não davam importância às novas práticas avaliativas.	
		Ausência da disciplina de Didática	EPB, EPC
		Utilizar o seminário como instrumento avaliativo.	
		Disciplinas que não tinham provas.	
		Alguns professores tiveram métodos diferentes de avaliação, mas não explicaram.	EPB
		Mais produção de conhecimento na área de Química do que pedagógica.	
		Métodos de avaliação eram apenas provas, seminários, resumos e trabalhos em grupos	EPA, EPB
	Gestão do currículo	Aulas práticas	EPC
		Concepção Tradicional de Ensino	EPA, EPB, EPC
	Saberes do currículo no Curso	Os instrumentos utilizados pelos professores das disciplinas específicas eram apenas provas	EPA, EPB, EPC
		As disciplinas pedagógicas	EPA
	Prática Avaliativa dos Prof. do Curso	Método de diagnóstico antes e depois de fazer o plano de ensino	EPA
		Classificatória – provas e notas (aprovação e reprovação)	EPA, EPB, EPC
	Dificuldades na prática avaliativa	Separar a indisciplina de aprendizagem	EPA, EPB
		Formular uma boa avaliação	EPA
		Trabalhar com a dificuldade de aprendizagem do estudante	EPC
		Não tem dificuldades	EPB
	Influências na prática avaliativa	As disciplinas pedagógicas do curso	EPA
		Pós-graduação (Especialização em Ensino de Ciências)	EPB
		As práticas avaliativas dos professores vivenciadas na Ed. Básica e na Ed. Superior	EPC
		Sistema de ensino da Escola	EPA, EPC

Fonte: Dados coletados na pesquisa, produzido pela autora, 2018.

Segundo as vozes dos egressos entrevistados, no currículo do curso não teve nenhuma

disciplina específica de avaliação, a temática foi trabalhada de forma superficial apenas em algumas disciplinas pedagógicas. Em relação as disciplinas e/ou conteúdos que faltaram para uma melhor formação e prática avaliativa, pontuaram as disciplinas pedagógicas, aulas práticas e experimentais, disciplina de Didática, conteúdos sobre métodos e práticas avaliativas, professores habilitados em Química, conteúdo específico de Química e sobre educação química inclusiva.

Compartilhamos das mesmas evidências de Barbosa (2011), em relação a maneira como vem sendo abordado a temática avaliação nos currículos dos cursos de licenciaturas. Segundo a autora, de forma geral, as matrizes curriculares dos cursos que investigou (Licenciaturas em Matemática e Letras) apresentaram poucas disciplinas que tratam o assunto. Consideramos juntamente com Barbosa, que

o tema da avaliação da aprendizagem nestes cursos é tratado como uma espécie de Currículo Oculto: o assunto é abordado de forma velada, neste caso, sendo eficaz a questão do exemplo prático e discursivo dos docentes, assim como a possibilidade de conversa informal esporádica em aula, todavia sem estudo aprofundado sobre esta questão (BARBOSA, 2011, p. 53)

E mesmo o pouco que é discutido, é percebido pelos egressos como saberes privilegiados, pois contribuem para suas práticas enquanto docentes. Porém, o contexto escolar é permeado por uma complexidade de elementos que exige do professor conhecimentos amplos, mas acima disso, fundados, uma base teórico-prática para saber o que e como fazer para que o estudante aprenda. Dessa forma, na formação inicial de professores, é necessário construir conhecimentos e saberes para o futuro professor saber o que e como ensinar na tessitura do que e como avaliar o estudante. Para além desses elementos, vimos

aspectos latentes que ensinam muito mais que palavras pronunciadas ou escritas: as ações ou a falta delas, por exemplo. O quanto os formadores estão permitindo, consciente ou inconscientemente, que estes elementos ensinem mais do que a teoria, mais do que a prática, ou ainda, mais do que o previsto em currículos ou políticas educacionais? (BARBOSA, 2011, p.53).

Os saberes privilegiados no curso para a prática avaliativa dos egressos aparecem nas disciplinas pedagógicas, apontadas como essencial também para a prática docente. O EPA, revela que foi um saber oportunizado “dentro das disciplinas pedagógicas que foram trabalhadas no nosso curso, todas elas traziam para a prática em sala de aula, e tinham planos que cobravam métodos de avaliação diagnóstica e contínua, diferente da tradicional” (EPA). Por sua vez a EPC diz que “Sim, trouxe muito conhecimento, as aulas práticas ajudaram a

compreender alguns conteúdos complexos, acho que faltou aula de didática, nosso curso não tinha, deveria ter num curso de licenciatura” (EPC).

Como sugestões para melhorar a gestão do currículo de formação do curso, os egressos propuseram a inserção de disciplinas pedagógicas, melhor distribuição das disciplinas pedagógicas e específicas na matriz curricular, diversificar a ementa das disciplinas pedagógicas, focar em metodologias inovadoras na utilização das TICs em sala, atentar para a realidade local e especificidades do curso, aprofundar conhecimento teórico/prático nas disciplinas específicas de Química, ter mais aulas práticas nas disciplinas específicas de química, inserir conteúdo referente a educação química inclusiva e ter professores habilitados na área.

As evidências revelam que os saberes privilegiados do currículo e do curso pelos egressos no que se referem a suas práticas avaliativas nos processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica, foram mínimos, a ausência de uma abordagem teórico-metodológicas de avaliação, quer por meio do currículo e/ou das práticas dos professores formadores durante o curso. Segundo Greco, há necessidade de esclarecer as lógicas e os princípios assumidos nos enfoques teóricos de avaliação para viabilizar a reflexão sobre o significado e o sentido das práticas embutidas nas diferentes metodologias utilizadas nas avaliações internas e externas na rede de ensino público. Consideravelmente, os instrumentos e técnicas de avaliação que utilizamos não são neutros, mas expressam nossas visões de mundo e de sociedade, nossas concepções sobre a natureza humana, a educação, a aprendizagem dos alunos e sobre o sentido e a função da avaliação na escola (GRECO, 2010c).

Alguns egressos relataram reproduzir alguns instrumentos avaliativos que seus professores formadores utilizavam durante o curso, alguns citaram que utilizam em suas práticas os trabalhos em grupos. Porém conseguem identificar limitações nessas práticas, quando afirmam que a avaliação deve ser contínua e a escolha do instrumento avaliativo precisa ser adequado com o que se pretende avaliar. Percebemos em algumas respostas que os egressos consideram que a avaliação não deve ser usada apenas para o estudante *decorar* o conteúdo. Outros egressos responderam que suas práticas avaliativas são diferentes, porque no curso eram apenas *notas*. Outras limitações pontuadas por alguns egressos foram ao sugerirem para melhorar o curso nesse aspecto da prática avaliativa, que os professores diversifiquem e adequem os métodos e instrumentos avaliativos, como também a necessidade de mais discussão sobre a temática no curso de forma mais detalhada, a inserção de mais disciplinas pedagógicas e ter mais aulas pedagógicas e de pós formação. Relataram que faltou orientação de como avaliar cada estudante de forma justa.

As limitações declaradas pelos egressos, nos chamaram atenção para as palavras de Hadji (1994, p. 78), “a busca da nota verdadeira (e justa, porque verdadeira) traduz particularmente bem, este querer dizer a verdade de uma paisagem filosófica caracterizada pela preocupação pelo saber objetivo”. Assim como também, usar a avaliação para demonstrar poder. O autor, define nessa perspectiva de avaliar para afirmar poder, que a função da avaliação “é então pôr as coisas, quer dizer, as pessoas, no seu lugar. O avaliador afirma o seu poder (e a sua superioridade) marcando a distância que separa o mestre do aprendiz.” (HADJI, 1994, p. 79).

Como contribuição, os egressos relataram que as disciplinas pedagógicas os auxiliaram para uma prática avaliativa contínua e diagnóstica, como também para o incentivo a criticidade e reflexão sobre a prática para melhorá-la, somente nos trabalhos em grupo e produção de texto, na construção do conhecimento sobre avaliação escolar, no processo de ensino aprendizagem, na preparação das provas objetivas e nas práticas, todas as disciplinas foram importantes, proporcionar a aprendizagem dos estudantes, não usar apenas prova para avaliar, aproximar da real aprendizagem dos estudantes, na comunicação, clareza nos termos técnicos e domínio de conteúdo, um outro egresso já não identificou nenhuma contribuição.

Vimos que são várias percepções específicas de cada egresso em relação a contribuição do curso para suas práticas avaliativas, apenas as duas primeiras se repetiram em duas respostas. Assim como as atividades que desenvolvem em sala de aula que consideram consequência da aprendizagem no curso foram elencadas com mais frequência as aulas práticas experimentais e materiais alternativos, trabalhos em grupo, de pesquisa e extraclasse e reprodução de algumas práticas dos professores, já citadas apenas uma vez aparecem as metodologias e práticas avaliativas diversificadas de acordo com as necessidades dos estudantes, uso das tecnologias, jogos educativos, projeto e resolução de atividades e seminários.

As contribuições que os egressos puderam perceberem em relação à sua formação pgressa e ao seu desenvolvimento profissional oportunizado pela licenciatura no curso de LCNQ para suas práticas avaliativas, foram significativas, porém percebemos algumas limitações que eles mesmos relataram como: ausência da disciplina de Didática; métodos de avaliação eram apenas (provas, seminários, resumos e trabalhos em grupos); professores das disciplinas específicas não davam importância às novas práticas avaliativas; ausência de aprofundar nos estudos teórico-metodológicos da avaliação educacional principalmente no que se refere a avaliação de aprendizagem; mais produção de conhecimento na área de Química do que na área pedagógica; os instrumentos utilizados pelos professores das disciplinas específicas eram apenas provas; a prática avaliativa dos professores formadores era tradicional.

Diante os aspectos que contribuem e são limitantes, elencados pelos egressos dos reflexos da formação inicial para suas práticas avaliativas, nos solidarizamos com Barbosa (2011, p. 72), ao evidenciar em sua tese a simetria invertida. Parafraseando a autora, a capacidade dos egressos, de acionar conceitos e ações sobre avaliação relacionada à experiências vivenciadas enquanto estudantes, demonstra que aprendem diversos aspectos sobre avaliação quando na posição similar a que ocupam, mas na posição contrária. Segundo Barbosa (2011),

A descrença, a falta de seriedade e o não diálogo sobre avaliação da aprendizagem que temos ainda presente na formação de professores seguem ensinando os estudantes, futuros docentes que avaliar significa aplicar provas para obter notas e resultados, e estes estudantes de licenciatura parecem conviver com a falta de opção avaliativa, [...] Há um distanciamento do trabalho da avaliação como um momento de refletir sobre a tarefa, o planejamento e a ação docente, deixando de lado que avaliar é acompanhar o aluno e o professor através da prática (BARBOSA, 2011, p. 73).

Os resultados mostram a necessidade de repensar o currículo do curso de LCNQ uma vez que os futuros licenciados vivenciam em suas práticas pedagógicas a necessidade de conhecimentos teóricos práticos para avaliar os estudantes da Educação Básica, tanto em relação aos saberes para o ensino de Ciências e Química, quanto saberes para a prática docente.

O currículo abarcado pelos procedimentos de avaliação é, enfim, o currículo mais valorizado [...] a ênfase dada pelos procedimentos de avaliação sobre os componentes curriculares é mais um aspecto da transformação do currículo no curso de seu desenvolvimento dentro das condições escolares. Modulação que a priori não é desdenhável, conhecendo a carga institucional e psicológica que os procedimentos de avaliação têm nas aulas. Desde uma perspectiva interna escolar, o currículo enfatizado é o selecionado de fato como conteúdo dos procedimentos de controle. O que a experiência de aprendizagem significa para os alunos é transmitida pelo tipo e conteúdo dos controles de que é objeto, trate-se de procedimentos formais ou informais, externos ou realizados pelo próprio professor que pondera um determinado tipo de conteúdo (SACRISTÁN, 2000, p. 311).

Identificamos nos dados coletados e construídos a partir da análise documental, do questionário, da observação das práticas avaliativas e das entrevistas com os egressos, vários elementos que apontam contradições e entraves em relação a concepção e instrumentos de avaliação, o currículo, os saberes privilegiados e as contribuições do curso de LCNQ para as práticas avaliativas dos egressos que são consideradas na subseção seguinte.

Na triangulação dos dados, estamos a construir as respostas para a questão que percorreu conosco todo esse percurso investigativo alinhada as outras indagações que a

complementa, sendo: Como os egressos do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química do IFMT *campus* Confresa desenvolvem suas práticas avaliativas nos processos de ensinar e aprender na escola a partir dos conhecimentos adquiridos durante sua formação inicial?

As outras indagações: Quem são, onde estão e o que fazem profissionalmente os egressos deste curso? O que revelam suas práticas avaliativas? Quais são as principais concepções e instrumentos de avaliação empregadas? Quais as contribuições e limitações que puderam perceber em relação à sua formação pregressa e ao seu desenvolvimento profissional oportunizado pela licenciatura?

4.4 A construção da síntese na triangulação dos dados – categorias emergentes da pesquisa

O estudo da prática avaliativa dos egressos, diante da complexidade e das múltiplas determinações da avaliação, precisa estar centralizado na análise das relações entre a OTP e suas mediações com o mundo do trabalho em suas múltiplas determinações no modo de produção capitalista. Numa perspectiva dialética, a prática avaliativa sofre influências dessas múltiplas determinações que precisam ser compreendidas a partir dos aspectos externos e internos (históricos, culturais, sociais, políticos, econômicos, éticos) que interferem nas relações que podem ser estabelecidas frente às constantes mediações existentes entre a avaliação, a escola/instituição e a sociedade. Portanto, a realidade em que situamos nosso objeto de estudo, o contexto em que se insere a escola/instituição, seus problemas estruturais e as condições de trabalho dos profissionais da educação, sem sombra de dúvidas, interferem na OTP e conseqüentemente, na prática avaliativa dos professores e em como os futuros professores estão sendo formados para atuarem na Educação Básica e Superior.

A realidade sendo dinâmica e contraditória, estabelece um movimento entre a avaliação, a escola/instituição e o trabalho, como também entre teoria e prática. Nesse sentido, observarmos nosso objeto por diferentes ângulos, com o intuito de captarmos seu movimento nos determinantes existentes no contexto social para não nos prendermos ao reducionismo técnico que muitas vezes ofusca a análise dos amplos sentidos que envolvem a prática avaliativa.

Entendemos que compreender a realidade, parte do estudo de sua historicidade (MARX, 1982) e dessa forma, quando mencionamos “múltiplas determinações”, nos referimos aos distintos elementos da realidade que intervêm à prática avaliativa, que estão em constante movimento e, conseqüentemente, podem ser transformados no contexto em que se inserem na

sociedade. O trabalho pedagógico compreendido desse mesmo ângulo, como práxis humana, o trabalho desenvolvido em relação aos processos de ensino e aprendizagem articulados entre teoria e prática e ao processo de trabalho capitalista, que nesse sentido, tem como função,

[...] o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo e o trabalho pedagógico fica subordinado à esfera de produção, onde o professor se insere na linha de montagem (FRIZZO, 2008, p. 11).

Considerando os aspectos determinantes, no contexto exposto acima, a triangulação dos dados trouxe em evidência duas grandes categorias que emergiram da pesquisa e com estas, algumas contradições: os pontos positivos e negativos da prática avaliativa na formação inicial e também na prática avaliativa dos egressos a partir dos elementos que coletamos e construímos por meio da análise documental, questionário, observação, entrevista e análise teórica. Na sequência, expomos as categorias que emergiram da pesquisa tecidas aos fios da análise teórica ao buscarmos com base em Lima (2010), os entraves histórico-culturais, teórico-metodológicos, intersubjetivos, éticos e políticos fortemente aninhados que perpassam os processos de ensino e aprendizagem e a concepção de avaliação na organização do trabalho pedagógico no contexto da formação inicial de professores no curso de LCNQ e nas salas de aulas da Educação Básica, onde atuavam os egressos.

a) Contribuições do curso de LCNQ do IFMT campus Confresa para as práticas avaliativas dos egressos – currículo e prática avaliativa dos professores formadores

Ao analisarmos os documentos institucionais: PDI e a Organização Didática do IFMT, percebemos que a proposta de formação acadêmico-profissional, compreende um currículo integral e inclusivo, que possibilite articular em sua constituição habilidades e competências para promover a unidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão em consonância com a missão institucional de educar para a vida e para o trabalho. Estabelecendo esse mesmo vínculo, compreende a avaliação como parte integrante dos processos de ensino, aprendizagem e gestão, com a função de diagnosticar, acompanhar e refletir sobre as práticas realizadas nos processos educativos no âmbito institucional.

Em relação a avaliação da aprendizagem, esses mesmos documentos trazem a concepção de avaliação diagnóstica como ponto de partida do processo avaliativo como componente do ato pedagógico. Em seguida também, aparece as concepções de avaliação

participativa, formativa, processual, contínua e cumulativa, considerando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. A orientação institucional é que os docentes tenham conhecimento da diversidade de instrumentos e métodos avaliativos, e assim, desenvolvam da melhor forma possível os processos de ensino e aprendizagem na OTP, como também a prática avaliativa de forma “democrática e inclusiva” (IFMT, 2014a, p. 16). No entanto, percebemos que falta sintonia entre o conceito e a concepção de avaliação apresentadas na organização didática, uma vez que apresentam o conceito de avaliação como instrumento para “verificar o índice de aproveitamento do discente”, o que remete ao sentido quantitativo e à concepção de avaliação somativa e classificatória, em contradição a “concepção dialógica e formativa” (IFMT, 2014b, p. 34-35), que pressupõem a prática avaliativa participativa e qualitativa apresentada nesse mesmo documento, na OD. Outro ponto que também é contraditório a concepção de avaliação dialógica e formativa é a atribuição de critérios e valores de avaliação pelo docente, a *nota* na “avaliação atitudinal”, aspectos quantitativos e referentes a avaliação informal (FREITAS, 1995), ao estudante que é assíduo, disciplinado, pontual, executa todas as atividades acadêmicas que lhe é proposta, demonstrando para isso, interesse e participação, este, recebe (2,0) dois pontos acrescidos a sua média bimestral.

Os aspectos do currículo e da avaliação presente no PPC apresentam perspectivas de uma formação mais técnica, embora há elementos que norteiam a formação integral. Esses aspectos são percebidos ao trazerem o conceito de “currículo mínimo” com “competências básicas” e objetivos de “buscar uma visão sistêmica” (IFMT, 2009b, p.19).

A avaliação mesmo entendida como parte do processo educacional, conforme o PPC e alguns planos de ensino de professores do curso, apresenta-se fragmentada na OTP, pois “seus resultados são *computados e divulgados* ao final” (IFMT, 2009b, p.19, grifos nosso), do processo, de caráter mais somativo/quantitativo. Esses documentos apresentam ainda a avaliação de forma muito adjetivada, possibilitando uma prática avaliativa contraditória e conflituosa mediante os princípios que fundamentam os vários tipos de avaliação “ampla, contínua, gradual, inclusiva, mediadora, emancipatória, diagnóstica, somativa, formativa, cumulativa e cooperativa” (IFMT, 2009b, p.19). Essa profusão de conceitos, deixam dúvidas se constituem-se em concepções diferenciadas de avaliação ou em meras adjetivações. Por outro viés, podemos analisar que ao abranger vários tipos de avaliação, o PPC dá abertura para o professor na organização do seu trabalho pedagógico de sala de aula adequar sua prática aos princípios da regulação e da emancipação, ao avaliar a aprendizagem do estudante nas dimensões: cognitiva/conteúdos, sócio-afetiva, psicomotora e estética, adequando à estas dimensões os indicadores, os instrumentos e a quantificação. Cabe questionar qual é o objeto

da avaliação: o conhecimento acadêmico, desarticulado da realidade ou o conhecimento vivo, articulado ao trabalho/vida?

Os objetivos da avaliação de acordo com o PPC, “estimular o desenvolvimento do aluno, despertando-o para suas possibilidades, criando *expectativas positivas*, aguçando a *curiosidade* e elevando a *autoestima* dos educandos (IFMT, 2009b, p. 19, grifos nosso), demonstram uma preocupação com o uso da avaliação no intuito de eliminar e/ou minimizar seu caráter muitas vezes excludente e seletiva, quando a prática avaliativa se torna isolada/fragmentada dos demais componentes do ato pedagógico, como por exemplo, quando os instrumentos avaliativos não estão adequados ao planejamento, conteúdo e objetivos do trabalho pedagógico do professor. Segundo Vasconcellos (2008, p. 31), “[...] a avaliação tornou-se instrumento de dominação, de controle, de seleção social, de discriminação, de repressão, adquirindo até um caráter passional de vingança, de acerto de contas”.

Outro ponto importante que denota o caráter excludente, é quando a prática avaliativa informal prevalece em relação a avaliação formal. A nota, a aprovação e a reprovação, os julgamentos, a observação do comportamento dos estudantes, quando não respeitamos as especificidades de cada indivíduo em seu processo de aprendizagem, trazem à tona a função da avaliação, classificar e excluir o estudante, ao mesmo tempo levando-o a expectativas negativas e baixa autoestima. Nesse sentido, consideramos a necessidade de se estabelecer uma relação dialética formal-informal, sem prevalência de um fator sobre o outro.

Os documentos apresentaram pontos contraditórios entre conceitos, concepções e objetivos da avaliação, demonstrando os dois vieses do processo avaliativo, regulação e emancipação. Em contraposição com os objetivos que elencamos acima, a avaliação segundo o PPC, “deve funcionar como mecanismo de monitoramento e aferição da promoção escolar” (idem, p. 20), aspecto esse, que fortalece o caráter seletivo ao se preocupar com o resultado da avaliação com fins quantitativos de “promoção”, para Hoffman (1998, p. 43), “[...] a busca incansável por padrões de mensuração, objetivos e uniformes é um dos maiores entraves a um processo avaliativo em respeito á individualidade do educando”, o que também consideramos para as especificidades do contexto, da realidade da escola/instituição.

O currículo do curso enfatiza uma concepção mais voltada para a formação técnica, mesmo que algumas disciplinas pedagógicas procuram articular teoria e prática, fica evidente a fragilidade na construção de um currículo “novo” que tem se realizado no campo global, pois os novos encargos educativos priorizam os processos de ensino, em geral, e os de aprendizagem, particularizam dessa forma, os efeitos concretos do currículo dependem das condições nas quais se realiza. Segundo Sacristán (2000, p. 97), o novo currículo exige

metodologias, saberes e habilidades profissionais diferentes, o que leva a uma alteração na própria forma de relacionar-se com os alunos, em esquemas de direção, avaliação e controle novos.

O currículo do curso em sua constituição teórico-prática preocupava-se com a formação de habilidades e competências para a vida e o trabalho, demonstrando assim, ênfase ao “saber fazer”, o saber técnico, com base em saberes de referência, oriundos dos campos das ciências da natureza e química, de ter o domínio do conhecimento teórico da área e muito pouco da prática pedagógica, pois notamos uma fragilidade nesse sentido, por não ter em sua composição, disciplinas/conteúdos pedagógicos referente a didática, metodologias de ensino e muito menos para a construção de saberes/conhecimento teórico-prático sobre avaliação educacional, totalizando um percentual de 53,7% de respostas dos egressos nesse sentido.

A prática avaliativa dos professores formadores, segundo as respostas dos egressos, foi em sua maioria, baseada em uma concepção de ensino tradicional, portanto, uma prática avaliativa classificatória e somativa, utilizavam como instrumento de avaliação apenas provas, conforme alguns egressos, essas eram “escritas”, “objetivas”, “notas”, “trabalhos”, “oral”. Em contraposição, alguns egressos citaram alguns professores formadores (minoría) que tinham uma prática de avaliação com princípios emancipatórios, de uma avaliação formativa. Avaliavam por meio de seminários, debates, discussões em grupos e relatórios de aulas práticas.

Os pontos positivos em relação à contribuição do curso para a prática avaliativa dos egressos revelam a construção de conhecimento em torno da avaliação contínua e diagnóstica nos processos de ensino e aprendizagem; alguns instrumentos avaliativos utilizados pelos professores formadores ao desenvolverem uma prática avaliativa por meio de seminários, momentos de socialização, participação dos estudantes, entre outros que evidenciassem a participação e produção dos estudantes. Alguns egressos disseram que as práticas avaliativas de seus professores podem influenciar suas próprias práticas, como também podem ou não reproduzi-las/fazer uso dessas mesmas práticas em suas aulas. Assim como outros egressos (minoría), desenvolveram suas próprias práticas avaliativas com base nos melhores resultados vivenciados durante o curso.

Positivamente alguns egressos pontuaram em decorrência de suas experiências vivenciadas durante o curso, a necessidade de diversificar os métodos e instrumentos avaliativos, como decorrência das especificidades de aprendizagem dos estudantes. Mesmo em sua fragilidade curricular em relação as disciplinas pedagógicas, alguns egressos relataram a importância do curso para sua prática avaliativa, e sugeriram a necessidade de mais discussão sobre a temática no curso.

Em relação aos pontos negativos, que denotam as limitações do curso para a prática avaliativa dos egressos temos em evidências, um currículo permeado por uma concepção de formação muito mais técnica do que integral, em que pese a concepção de currículo integrado e de politecnia, e as relações entre currículo, trabalho e cultura que fundamentam a educação profissional e tecnológica caracterizada no PDI do IFMT, pois é percebido não apenas pela análise do PPC do curso, como também pelos egressos, uma concepção de formação voltada para o conhecimento mais técnico, a ausência de disciplinas/conteúdos pedagógicos, de didática, de formação humana e de avaliação, assim como pouca articulação entre as disciplinas e os objetivos propostos no PPC do curso. Alguns egressos ainda elencaram que faltaram para uma melhor formação e prática avaliativa, totalizando 23% de respostas, aulas práticas e experimentais.

Outro fator negativo, foram as práticas avaliativas da maioria dos professores formadores estarem fundamentadas nos princípios da avaliação regulatória, onde com um percentual de 59% de respostas dos egressos aparecem a utilização de método avaliativo tradicional/prova. Como consequência de uma prática avaliativa classificatória e somativa, (outro ponto negativo), alguns egressos ao relatarem algumas experiências vivenciadas durante o curso ao serem avaliados pelos seus professores formadores, descrevem momentos de repressão, humilhação, transtorno psicológico, relações de poder entre professor/estudante, ausência de método avaliativo e também de reprovação.

Em relação à construção de conhecimento/saberes para a prática avaliativa, percebemos a dificuldade de alguns egressos em suas respostas, definirem e também em diferenciarem o conceito de avaliação, de instrumentos e de critérios avaliativos. Nesse sentido, alguns egressos citaram como sugestão para que o curso possa contribuir para a prática avaliativa do egresso, diversificação e adequação de métodos e instrumentos avaliativos por parte dos professores formadores; mais orientação/discussão sobre a temática, proporcionar mais aulas pedagógicas e de pós formação para que o futuro professor possa avaliar de forma mais justa.

Consideramos de acordo com o que os egressos relataram como contribuição em relação à sua formação pregressa e ao seu desenvolvimento profissional oportunizado pela licenciatura *para suas práticas avaliativas*, pelo que analisamos nos documentos institucionais referente ao currículo e ao processo avaliativo nos processos de ensino e aprendizagem do curso de LCNQ, e também pelo que observamos nas práticas avaliativas de alguns egressos, que:

- a concepção de formação curricular centrada na produção de conhecimento técnico e na concepção de ensino tradicional se mostraram como entraves para a formação da prática

pedagógica e especificamente para a prática avaliativa;

- o conhecimento/saberes construídos foram mínimos em relação a temática da avaliação educacional, praticamente, insuficientes no sentido de compreensão da lógica que permeia e sustenta a prática avaliativa de muitos professores;

- o currículo não abarcou de forma suficiente disciplinas pedagógicas que propiciassem conhecimento para prática avaliativa, assim como não houve disciplina específica sobre avaliação educacional que abordassem o tema em todos os seus níveis e/ou avaliação da aprendizagem;

- algumas disciplinas pedagógicas existentes no currículo contribuíram para a construção de conhecimento/saberes para a prática pedagógica, na construção do plano de ensino a partir do método de diagnóstico e para uma prática de avaliação contínua e diagnóstica como incentivo para a reflexão crítica e analítica da prática docente com intuito de melhorá-la;

- a ausência da disciplina de didática dificultou o processo de construção de conhecimento em relação a prática pedagógica e conseqüentemente à prática avaliativa;

- faltaram momentos de discussão sobre a temática, métodos e instrumentos avaliativos diversificados durante a prática avaliativa da maioria dos professores formadores;

- a concepção de avaliação que fundamentava a prática avaliativa da maioria dos professores formadores era classificatória e somativa. Poucos desenvolviam uma prática diferenciada, com princípios formativos, mas não explicavam o método avaliativo;

- os instrumentos avaliativos utilizados pela maioria dos professores formadores eram apenas provas, alguns, a minoria, utilizavam seminários, relatórios, debates e não utilizavam provas;

- a forma como os professores formadores conduziam o processo avaliativo, acaba influenciando as práticas avaliativas dos egressos em suas salas de aulas na Educação Básica, estes podem reproduzi-las sem ao menos fazer uma reflexão sobre os métodos e instrumentos de avaliação ou resignificá-las, construindo sua própria prática avaliativa com base nos conhecimentos construídos durante o curso de LCNQ e também durante seu processo histórico de construção do conhecimento;

- as experiências vivenciadas de uma prática avaliativa fundamentada nos princípios da regulação, centrada na concepção de avaliação classificatória e somativa, causaram em alguns egressos sentimentos de humilhação, insatisfação, incapacidade, frustração e desprestígio, outros egressos nem quiseram relatar esse momento, deixando sua resposta em branco, alguns lembram de uma boa experiência quando tiveram a oportunidade de avaliarem o trabalho do colega;

Os resultados em relação a formação inicial no curso de LCNQ, o currículo e a prática avaliativa dos professores formadores, demonstram que o curso pouco contribuiu para a prática avaliativa dos egressos e que a concepção de avaliação que permeou todo o curso foi fundamentada nos princípios da regulação, nesse caso, a avaliação está desconectada da prática pedagógica dos professores, ela tem um fim em si mesma, realizada para aprovar e reprovar, para premiar e punir, seguindo a lógica do sistema e modo de produção capitalista, a lógica do mercado, da globalização e privatização que se insere no contexto atual político, econômico e social. Esses aspectos decorrentes da formação inicial, entre outros possivelmente de cunho pessoal, levaram a maioria dos egressos, um percentual de 94,7%, a se qualificarem, buscarem formação continuada por meio da especialização *Lato Sensu*, desses, 70% fizeram o curso de especialização em Ensino de Ciências, ofertado pelo IFMT *campus* Confresa, com intuito de aprofundar o conhecimento para uma prática pedagógica significativa.

b) Prática avaliativa dos egressos/professores - concepções e instrumentos de avaliação

O que revelam os egressos sobre suas práticas avaliativas nos processos de ensino e aprendizagem na escola? Quais são as principais concepções e instrumentos de avaliação empregadas? A partir destes questionamentos, observamos as práticas avaliativas e entrevistamos os três egressos/professores que estavam atuando em escolas/instituições públicas que ofertam Educação Básica na área urbana do município de Confresa/MT.

Como vamos discutir a prática avaliativa dos egressos, estaremos analisando também os dados (triangulação analítica) coletados no questionário e na análise documental referentes exclusivamente a prática avaliativa dos egressos/professores.

Nos documentos conforme quadro (21) a seguir, durante a primeira etapa de categorização – resultados da análise documental, encontramos concepções de avaliação diagnóstica, processual e contínua comumente na legislação, no PPC do curso e nos PPPs das escolas/instituições em que estavam atuando os três egressos/professores A; B e C. A diferença que encontramos em relação a concepção de avaliação foi que na legislação apareceu ainda as concepções de avaliação somativa, que aparece apenas no PPP da escola B. A instituição A acrescentou a avaliação reflexiva e a instituição B a concepção de avaliação somativa e no PPC apareceram várias outras concepções, como: ampla, gradual, inclusiva, mediadora, emancipatória, cumulativa e cooperativa. Os conceitos de avaliação que identificamos nos documentos definem a avaliação como resultados do rendimento escolar (legislação); um

processo educacional (PPC); uma disciplina (PPP – escola A); verificação dos resultados (PPP – escola B); resultados do rendimento docente e discente (PPP – escola C). Nos documentos em geral a avaliação se refere aos resultados alcançados durante os processos de ensino e aprendizagem, a avaliação como produto e não como processo, conforme o quadro que segue.

Quadro 21 – Categorias encontradas na análise documental sobre avaliação da aprendizagem

Unidade De Contexto	CATEGORIA INICIAL (Temática Central)	CONCEITO NORTEADOR (Questão)	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA (Evidências nos Documentos)
DOCUMENTOS	Legislação	Conceito	Resultados/rendimento escolar
		Concepção de avaliação	Diagnóstica/processual/somativa
	PPC do Curso LCNQ	Conceito	Processo educacional
		Concepção de avaliação	Ampla/contínua/gradual/inclusiva/mediadora/emancipatória/diagnóstica/somativa/formativa/cumulativa e cooperativa
	PPP ³⁸ da escola A	Conceito	Disciplina
		Concepção de avaliação	Diagnóstica/processual/contínua/reflexiva
	PPP da escola B	Conceito	Verificação formal e informal/resultados
		Concepção de avaliação	Somativa/processual/ contínua
	PPP da escola C	Conceito	Resultados/rendimento docente e discente
		Concepção de avaliação	Diagnóstica/processual/contínua

Fonte: Dados coletados na pesquisa, produzido pela autora, 2018.

Notamos que embora existam aspectos que diferenciam o tratamento dado à avaliação da aprendizagem nas instituições de ensino em relação ao que apresentam seus documentos, todas se aproximam ao atender a legislação vigente, que traz em seu bojo a preocupação com os resultados da avaliação, em medir o rendimento nos processos de ensino e aprendizagem escolar. Evidenciamos a prevalência de uma concepção de avaliação classificatória caminhando para um processo de transição para a concepção de avaliação formativa, quando em seus documentos que regulamentam o processo de avaliação de aprendizagem dizem que os aspectos qualitativos tendem a prevalecer sobre os quantitativos, e também ao pontuar a necessidade de que a avaliação seja diagnóstica, processual, contínua e que leve a reflexão do processo, em contradição, apresenta preocupação com o resultado final, os dados quantitativos e classificatórios, ao dizer que a avaliação é somativa, definida como “uma avaliação muito geral, que serve como ponto de apoio para atribuir notas, classificar o aluno e transmitir os resultados em termos quantitativos, feita no final de um período” (BLOOM; HASTINGS; MADDAUS, 1983, p. 100).

³⁸ Como o PPP estava em construção, consideramos os orientativos que a instituição utiliza para subsidiar a prática docente.

É importante frisar que a avaliação formativa se diferencia da somativa ao possibilitar que o professor possa intervir e acompanhar o processo de aprendizagem do estudante, refletir e retomar seu planejamento, sua metodologia de ensino, conseqüentemente, está a avaliar sua didática para retomada de sua prática avaliativa.

O processo avaliativo procede da concepção que temos de educação articulada com os procedimentos da prática pedagógica docente. O autor Perrenoud (1999, p. 145), afirma que “a avaliação está no centro do sistema didático e do sistema de ensino”. Portanto, não tem como desvincular a prática avaliativa das demais práticas docentes, e conseqüentemente a concepção de educação, sociedade e política fundamentam nossas práticas no contexto escolar.

Os desafios sócio educacionais expressam lutas históricas e demandas existentes na sociedade e, portanto, devem ser contemplados na Proposta Pedagógica Curricular (PPC). Isso possibilita a relação dos conteúdos com a prática social dos sujeitos. Dessa forma o Plano de Trabalho Docente (PTD) necessita estar articulado com a proposta pedagógica curricular para a efetivação do projeto social que é o Projeto Político-Pedagógico (PPP) no cotidiano da sala de aula. É no Plano de Trabalho Docente, nos elementos que o constituem, que o professor tem a prerrogativa de, pela sua ação docente, concretizar o projeto de escola e, conseqüentemente, de sociedade, definido pelo coletivo escolar como aquele que atende às suas necessidades. Condizente com seu plano vem uma prática de avaliação para além da classificatória, excludente, seletiva e antidemocrática, com princípios de inclusão, democrática, emancipatória, crítica e reflexiva. Pressupõe tomada de decisão, onde o estudante e o professor ao terem conhecimento dos resultados, organizam-se para as mudanças necessárias ao estabelecer novas estratégias e abordagens de ensino e aprendizagem.

Percebemos, com a análise dos documentos, algumas mudanças significativas para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem para uma prática avaliativa significativa para os estudantes, porém ainda muito restrita a valores, que precisam ser ressignificadas.

As concepções e o conceito de avaliação evidenciados na análise documental dos PPPs das escolas/instituições e das legislações vigentes, revelam o caráter influenciador do sistema educativo sobre a escola e desta sobre a prática dos egressos/professores.

As concepções de avaliação expressas pelos egressos em suas práticas avaliativas foram por eles descritas com a função de diagnosticar sua própria metodologia de ensino e os processos de ensino e aprendizagem, na seqüência apareceu a observação do desenvolvimento, interesse, desenvoltura e evolução do estudante durante as aulas em relação aos conteúdos trabalhados no decorrer do ano letivo. Citam como instrumentos avaliativos as provas escritas, listas de atividades, trabalhos individuais e em grupos, dando ênfase às provas. A concepção de

avaliação que mais evidenciamos em suas respostas foi a quantitativa, tradicional, que provavelmente se referiam a concepção de avaliação classificatória, somativa (22,22%), apenas um egresso citou a qualitativa, outro a formativa.

Nas observações das práticas avaliativas, encontramos as concepções de avaliação classificatória e construtivista. Assim como os instrumentos que utilizam para avaliar a aprendizagem dos estudantes foram provas, atividades avaliativas, cadernos dos estudantes e trabalhos. O que vimos foram práticas avaliativas sustentadas no ensino tradicional e no sistema que opera a escola/instituição, a concepção de avaliação classificatória, portanto somativa, que no final do processo fazem os cálculos, e relatórios dos resultados alcançados pelos estudantes no decorrer dos bimestres e/ou semestres do ano letivo.

O que notamos foram algumas práticas muitas vezes automáticas e rotineiras no interior das salas de aulas. Todos os dias e até mesmo em turmas diferentes, alguns professores executavam as mesmas práticas, preocupados em manter os estudantes ocupados e disciplinados no espaço da sala de aula. A prioridade era passar o conteúdo, e verificar se os estudantes estavam ou não copiando, fazendo as atividades solicitadas e quando estes sinalizavam de alguma forma que não estavam atendendo o que foi proposto, logo se ouviam as falas de repreensão e cobrança acrescida da palavra prova. O sentido e significado dessa palavra para a maioria dos estudantes não nos parecia haver importância, chegamos a presenciar um estudante dizendo para a EPC, que até o dia da prova tinha muito chão a percorrer.

O sentido da avaliação nessa prática em específico é da fragmentação, descontinuidade do processo avaliativo que se encontra desconectado da prática pedagógica e do planejamento do professor. No papel e na concepção o que se tem, são conceitos de uma prática idealizada, mas difícil de ser praticada. Quando identificamos que a EPB, procura fazer diferente sua prática avaliativa, mas se depara no final do processo com as notas, em preencher diários e somar tudo que avaliou, porque em sua fala diz avaliar tudo e que esse tudo está conectado, chega a conclusão de que não fez diferente, acabou por medir, pesar tudo que o estudante fez ou deixou de fazer durante o bimestre. Nesse sentido, Bertagna (2002), ao discorrer sobre a avaliação formal e informal, apresenta várias situações no processo avaliativo que revelam a relação entre avaliação e a seletividade do sistema escolar, onde os aspectos da avaliação informal e formal necessitam manter um equilíbrio numa relação dialética, uma vez que na prática avaliativa, ao registrar os aspectos quantitativos, mesmo que a avaliação formal pareça ocupar a centralidade, a avaliação informal já operou, influenciando na avaliação formal, nesse sentido nenhuma (formal/informal) deve prevalecer. A autora confirma o que pontuamos acima, ao dizer que:

Mesmo tentando promover práticas pedagógicas diferenciadas, nas quais o aluno tem uma participação maior, observa-se que o professor está cercado pela avaliação que realiza e está atendendo a fins burocráticos. Isso acaba por encerrar professor e alunos dentro de uma camisa de força na qual, para serem reconhecidos, necessitam adequar-se aos padrões impostos pela sociedade (BERTAGNA, 2002, p. 250).

As vozes dos egressos presentes nas entrevistas revelaram concepções de avaliação distintas, sendo diagnóstica, construtivista e tradicional/classificatória. Já em relação aos procedimentos os três egressos professores priorizam a observação do desenvolvimento e a participação dos estudantes durante as aulas e dizem utilizar como instrumentos avaliativos provas no final dos bimestres (EPC); provas no encerramento de conteúdo, semanal e bimestral (EPA); não aplica prova, avalia tudo nos processos de ensino e aprendizagem, desde a presença a reciprocidade dos estudantes durante a aula, todas as atividades são avaliativas.

Vimos nesse contexto de definições do conceito, concepção e instrumentos de avaliação, vários termos, como diz Hoffmann (1994), “um monstro de várias cabeças”. Os egressos definem tanto avaliação, quanto suas práticas avaliativas, suas concepções e instrumentos de avaliação, tudo num mesmo pacote, como se significassem a mesma coisa. Associam o que é avaliação ao procedimento, a finalidade e as técnicas que utilizam para avaliar o estudante, e percebemos que esses termos configuram elementos constituintes da concepção de ensino tradicional: prova, nota, conceito, exercícios, trabalhos.

Percebemos a dificuldade de compreenderem que são termos diferentes, e em razão disso, também possuem significados diferentes, embora estejam vinculados ao processo de avaliação, não se referem a um mesmo sentido. Da mesma forma, Hoffmann, em seus estudos tem verificado que os professores estabelecem uma relação direta entre tais procedimentos e a avaliação, com uma grande dificuldade em compreender tal equívoco. Dar nota é avaliar, fazer prova é avaliar, o registro das notas denomina-se avaliação. Ao mesmo tempo, vários significados são atribuídos ao termo: análise de desempenho, julgamento de resultados, medida de capacidade, apreciação do "todo" do aluno (HOFFMANN, 1994, p. 13).

Consideramos a partir dos resultados que os aspectos/pontos positivos da prática avaliativa de alguns egressos/professores foram:

- avaliar com a finalidade de diagnosticar os processos de ensino e aprendizagem;
- avaliação contínua;
- reconhecer a necessidade/e utilizar diferentes métodos e instrumentos avaliativos;
- desenvolver atividades que oportunizem a construção do conhecimento significativo/reflexivo e a participação do estudante;
- influência das práticas avaliativas de alguns professores formadores no sentido de

diversificar os instrumentos e métodos avaliativos, e também de refletir/problematizar essas práticas para fazerem diferentes, construindo seus próprios métodos avaliativos em busca de melhores resultados para suas práticas pedagógicas;

- buscar mudanças na prática pedagógica ao adotar uma prática avaliativa com princípios emancipatórios, concepção de avaliação construtivista;

Em relação aos aspectos/pontos negativos, as práticas avaliativas de determinados egressos/professores, revelaram se:

- fundamentadas na concepção de ensino tradicional;
- sustentadas na concepção de avaliação classificatória e somativa;
- utilizar um único tipo de instrumento avaliativo (somente prova);
- reproduzir as mesmas práticas avaliativas de seus professores formadores numa perspectiva de avaliação classificatória;
- o predomínio da avaliação informal sobre a avaliação formal;
- terem dificuldades em definir o que é avaliação, confundindo-a com técnicas, finalidades e instrumentos avaliativos, como também em definir instrumentos, métodos e critérios de avaliação;

Apresentamos a seguir, a partir do que analisamos nas práticas avaliativas dos egressos/professores, as três concepções de avaliação que emergiram dos dados (tradicional/classificatória, diagnóstica e construtivista) e também que sustenta a prática avaliativa dos professores formadores no curso de LCNQ (classificatória), para isso fizemos uma comparação analítica com o que encontramos no balanço de produção.

A concepção de avaliação que sustenta tanto a prática avaliativa da maioria dos egressos/professores, quanto da maioria de seus professores/formadores do curso de LCNQ, foi a classificatória. De herança do ensino tradicional, onde o professor detém o conhecimento e, portanto, reproduz o que sabe aos estudantes, o ensino bancário definido por Freire, a concepção de avaliação classificatória tende a quantificar, medir e testar o que o estudante aprendeu ou não. A prática avaliativa nessa concepção está dissociada da prática pedagógica, vista como um elemento isolado e tem como função segundo Luckesi (2008), mensurar o produto final do processo de aprendizagem, atuar como instrumento de coleta de notas ao classificar os estudantes em bons, médios ou inferiores em relação aos resultados das provas. É um instrumento segundo o autor, “estático e frenador do processo de crescimento. [...] subtrai da prática da avaliação aquilo que lhe é constitutivo: a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação” (LUCKESI, 2008, p.35).

Com essa perspectiva de classificar os aptos e os não aptos nos processos de ensino e

aprendizagem, os espaços educativos não possibilitam para transformação da realidade, tanto pedagógica, quanto social dos estudantes. Corrobora nessa afirmativa, Luckesi (2008):

É a forma de, pela avaliação, traduzir o modelo liberal conservador da sociedade. Apesar de a lei garantir igualdade para todos, no concreto histórico encontram-se os meios para garantir as diferenças individuais do ponto de vista da sociedade. Os mais aptos, *socialmente*, permanecem na situação de mais aptos e os menos aptos, do mesmo ponto de vista, permanecem menos aptos. Ou seja, o ritual pedagógico não propicia nenhuma modificação na distribuição social das pessoas, e, assim sendo, não auxilia a transformação social (LUCKESI, 2008, p. 36)

Nessa concepção classificatória, a avaliação como instrumento de poder do professor, passa a definir o futuro do estudante, uma vez que as notas finais visam exclusivamente, aprovar ou reprovar o estudante, não favorecendo ao desenvolvimento e potencializar o seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, Luckesi (2008), afirma que o professor apenas domestica os estudantes, temos nesse cenário, o professor enquanto representante do sistema, com o papel de disciplinador, que enquadra os estudantes de acordo com a normas social estabelecidas, função esta, significativa para o modelo de sociedade capitalista e de política neoliberal que vivenciamos atualmente.

As características que se tornam evidentes nas práticas avaliativas docente dentro dessa concepção de avaliação classificatória, são manifestações de autoritarismo muitas vezes exacerbado, julgamento de valor subjetivo, exigências de condutas arbitrarias, ausência de diálogos e uma cobrança por parte do professor aos estudantes para estes manterem disciplinados e fazerem as atividades propostas nas salas de aulas.

A concepção de avaliação diagnóstica é, segundo Luckesi (2011), [...] avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão (LUCKESI, 2005, p. 69) “Avaliar é diagnosticar, e diagnosticar, no caso da avaliação é o processo de qualificar a realidade por meio de sua descrição, com base em seus dados relevantes [...]” (LUCKESI, 2011, p. 277).

O ato de avaliar tem como função investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, acompanhando-a de perto, visando, se necessário, proceder a uma intervenção para a melhoria dos resultados junto aos estudantes. O ato de diagnosticar inicia-se pela configuração do seu objeto de estudo, ação que necessita de instrumentos adequados para ser executada. Na escola essa descrição se dá através do levantamento realizado pelo professor das informações referentes ao desempenho cognitivo, afetivo e motor dos estudantes, no que se refere à sua aprendizagem. Avaliar a aprendizagem segundo Luckesi, “é um ato de cuidar do estudante, tendo em vista a obtenção dos melhores resultados em termos de seu desempenho como ser

humano e como aprendiz. [...] Como ato diagnóstico, o ato de avaliar implica três passos: 1) constatar; 2) qualificar a realidade e 3) proceder uma intervenção.” (LUCKESI, 2008, p. 4-5).

A concepção de avaliação construtivista, de acordo com Fernandes (2009), trata-se de uma prática avaliativa com base na negociação e construção de conhecimento, tem princípios, ideias e concepções de natureza construtivista, onde os professores partilham o processo avaliativo de forma dialogada fazendo uso de diversas estratégias, práticas e instrumentos de avaliação integrada aos processos de ensino e aprendizagem.

Uma prática avaliativa coerente com essa perspectiva segundo Hoffmann (1994), exige do professor o aprofundamento em teorias do conhecimento; ter uma visão, ao mesmo tempo, ampla e detalhada de sua disciplina; além de possuir um arcabouço teórico que fundamentem e lhe permitam estabelecer conexões entre as hipóteses formuladas pelo estudante e a base científica do conhecimento. Visão essa que lhe permita vislumbrar novas questões e possibilidades de investigação a serem sugeridas para o estudante e a partir das quais se dará a continuidade e o aprofundamento de cada área do conhecimento.

Com esses aspectos, a avaliação passa a ser contínua percorre todo os processos de ensino e aprendizagem, deixa de ser um produto final, para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do estudante e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento. Nessa concepção de avaliação construtivista, o professor se coloca no lugar do estudante, procura compreender suas dificuldades, algo que não é de práxis os professores fazerem. A avaliação deixa de centrar-se na pessoa do professor, o foco está na aprendizagem do estudante. Hoffmann (1994), aborda que nesses princípios, o olhar do professor sobre o erro do estudante é outro, a prática avaliativa como mediação da construção do conhecimento do estudante.

Conceber-se-ia, assim, a avaliação desvinculada da concepção de verificação de respostas certas/erradas, encaminhando-a num sentido investigativo e reflexivo do professor sobre as manifestações dos alunos. [...] a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as (HOFFMANN, 1994, p. 57).

A avaliação com princípios dialético-libertadora, se aproxima da prática avaliativa construtivista, uma vez que a avaliação passa a se constituir numa atividade de acompanhamento e transformação dos processos de ensino e aprendizagem. O professor utiliza da observação, análise, registro, reflexão sobre o desenvolvimento do estudante, comunicação dos resultados e tomada de decisão para atingir os objetivos que ainda não foram alcançados.

Vasconcellos (1998), pontua algumas características dessa concepção: preocupação maior no cotidiano para garantir aprendizagem de todos; julgamento do trabalho, produção; preocupação no julgamento: ser preciso (conseguir localizar bem as necessidades); atitude do professor: interação até superação da necessidade. Valorização. Aproximações sucessivas. Compromisso com mudança. Criação. Relação pedagógica: diálogo, acompanhamento, orientação, ajuda e retomada. Diferenças: combinadas. Objetivo: Aprendizagem e desenvolvimento humano pleno. Postura epistemológica: interação. Postura educacional: democrática. Erro: trabalhado como elemento de aprendizagem.

Vimos a partir dos aspectos citados que há uma forte relação da concepção de avaliação construtivista com os princípios da avaliação dialético-libertadora proposta por Vasconcellos. Nessa perspectiva, o professor assume uma posição que pressupõe entender o sujeito concreto, fruto de múltiplas relações, num contexto também concreto. A avaliação é sinônimo de reflexão e intervenção, cumprindo o papel de captar as necessidades, de descobrir as deficiências do processo educativo, e compromisso no sentido de superá-las. Um sentimento de liberdade é essencial para que o aluno expresse o que sabe, sem medo de ser punido.

Uma relação de confiança, estabelecida entre o professor e o aluno em sala de aula é essencial para que este se sinta à vontade, seguro, para expressar o que aprendeu, pois “a rigor, as avaliações que os alunos vão fazendo são a expressão da síntese dos conhecimentos que atingiram. E se não chegaram a um nível satisfatório de síntese, não devem ser punidos, mas retrabalhados [...]” (VASCONCELLOS, 1998, p. 20).

Para além das concepções que encontramos nas práticas avaliativas dos egressos, apresentamos como proposta de articulação para uma prática avaliativa com princípios emancipatórios, a concepção de avaliação emancipatória, com vistas a uma educação libertadora, segundo Saul (2000).

Nesse sentido, parte-se do princípio que práticas avaliativas precisam favorecer um ambiente de participação entre os estudantes e uma relação dialógica entre professor/estudante. Exige do professor (re)planejar e (re)organizar espaços e tempos de ensino e aprendizagem num constante movimento reflexivo da prática avaliativa intrínsecas ao currículo, que segundo Saul (2000), é a tomada de “consciência crítica da situação e a proposição de alternativas de solução para a mesma” são “elementos de transformação para os diferentes participantes” (SAUL, 2000, p.62).

A prática avaliativa sustentada na concepção de avaliação emancipatória foca no processo e não apenas no produto, mas nos dois indissociavelmente. Por considerar todo o processo, a tarefa em busca de mudanças precisa se dar no coletivo da escola/instituição, é um

constante (re)construir ações, atividades, objetivos e critérios de avaliação em relação ao currículo que também deve ser revisto e objeto de reflexão.

Adotar uma postura fundamentada na perspectiva emancipatória, não acontece de um dia para o outro, é um caminhar que se faz necessário, estudos e força de vontade, pois exige mudanças para além da prática de ensino do professor, também na organização do trabalho pedagógico escolar, em virtude de que essa concepção, privilegia o uso de diferentes instrumentos durante todo o processo avaliativo de ensino de forma contínuo, que precisam ser analisados, adequados de acordo com os objetivos e especificidades para a construção do conhecimento e reconstrução para o aprimoramento do saber, onde prevalece os aspectos qualitativos. Dessa forma, as práticas avaliativas se concretizam em ambientes interativos e dialógicos tendo em vista processos de avaliação formativa comprometida com os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes.

São tantas concepções e instrumentos de avaliação, quanto sujeitos, pois entendemos a partir deste estudo que a concepção de avaliação é intrínseca a concepção que os sujeitos têm de mundo, sociedade, educação, política, histórica e culturalmente constituída ao longo da trajetória do indivíduo. Portanto, cabe a reflexão do que realmente queremos para nossa prática avaliativa, continuar um legado de exclusão e punição, ou ser solidário na construção de aprendizagens significativas para nossos estudantes? Que educação queremos, que sociedade estamos contribuindo para formar? Nesse sentido, dialogando com outras pesquisas que se aproximaram de nosso estudo, questionamos: O que diferem as concepções de avaliação dos egressos das que encontramos no balanço de produção? O cenário das práticas avaliativas não é tão diferente do que encontramos, há algumas exceções que percorrem um caminho de mudanças, mas ainda muito timidamente.

As 15 (quinze) pesquisas entre teses e dissertações, evidenciaram concepções de avaliação que se aproximam do ensino tradicional, cujos objetivos são a simples aferição do nível de aprendizagem dos alunos, e que o debate teórico-metodológico, a situação vivenciada e os propósitos da escola compelem os professores a não pensarem a avaliação como um elemento intrínseco ao trabalho pedagógico, mas como um momento isolado (LOPES, 2013). Da mesma forma, Rodrigues (2015), embora faça uma reflexão teórica sobre avaliação e avaliação da aprendizagem, numa perspectiva emancipatória e democrática no contexto da EJA. No entanto, os resultados obtidos durante sua pesquisa apontam para conceituais que valorizam o medir, o testar, desconsiderando a aprendizagem dos estudantes.

As práticas avaliativas nos processos de ensino aprendizagem acontecem de forma tradicional, classificatória, e quantitativa como aponta Lopes (2013), vista como um

instrumento de medição onde o professor ainda é o único detentor do saber e o aluno o que recebe os conhecimentos transmitidos pelo professor. Rodrigues (2015, p. 49) concluiu em sua dissertação, “que a avaliação, ainda, nos dias atuais é concebida como um ritual que se realiza periodicamente, a fim de cumprir as exigências institucionais, um mito, algo ainda incompreendido, visto que o foco não se encontra na aprendizagem”.

A pesquisa de Fantin (2015) apresenta um estudo sobre avaliação da aprendizagem em contextos de complexidade, seus resultados, indicam que ainda há uma grande distância entre a teoria e a prática: professores relatam nas suas falas a avaliação, mas na prática realizam o exame. Segundo a autora, é importante compreender que os sujeitos pesquisados se encontram em constantes conflitos, acalorados pela complexidade de um sistema educativo fragmentado e norteado por uma sociedade excludente. Ainda, que para considerar a condição humana em meio ao contexto da complexidade dos processos educativos tem-se como relevante o olhar transdisciplinar. A avaliação é compreendida, em vários momentos, como algo anexo aos processos de ensino e aprendizagem. A avaliação confundida com exame persiste em práticas classificatórias.

A partir das pesquisas aqui mencionadas que emergiram do balanço de produção, percebemos que os docentes e estudantes dos cursos de licenciatura (sujeitos dessas e também da nossa pesquisa), entendem que há uma necessidade de reavaliar essa concepção de avaliação, porém apontam várias dificuldades para tais mudanças, como aparece na pesquisa de Morais (2010), há vontade por parte de alguns professores, diversificar a prática pedagógica buscando orientações junto aos órgãos governamentais. Consequentemente, mesmo com essas dificuldades, observamos que a atitude faz diferença na postura do professor, Justino (2013), mostra em sua dissertação que num mesmo ambiente educacional há professores preocupados em exercer uma prática voltada para concepção de avaliação formativa e já existem outros professores, que desempenham sua função a partir de uma concepção de avaliação tradicional, racionalista, entendida como mecanismo de controle, disciplinador.

O autor Mani (2015), em seu estudo sobre avaliação e suas interlocuções com o processo ensino-aprendizagem no PROEJA, mostra resultados desta investigação em sua dissertação, que a avaliação realizada pelos professores ainda é uma prática avaliativa baseada numa concepção tradicional e conservadora. Embora os docentes disponham e utilizem uma diversidade de instrumentos avaliativos que permitem uma coleta de dados para uma avaliação contínua, esta, ainda não se caracteriza como um processo formativo e diagnóstico. Assim, o autor conclui, que as concepções declaradas e as práticas avaliativas vivenciadas pelos professores e alunos, sujeitos investigados, são muitas vezes, contraditórias e incoerentes, e

podem ser diagnosticados como progressos, retrocessos e entraves no desenvolvimento profissional dos professores e na formação emancipatória e omnilateral dos educandos e docentes (MANI, 2015, p. 86).

Considerando o que encontramos sobre os instrumentos avaliativos, e o anseio dos egressos durante sua formação inicial no curso de LCNQ, por seus professores utilizarem mais métodos e instrumentos avaliativos, o autor Lima (2016), em sua dissertação sobre estudo de concepções e práticas avaliativas dos professores de Licenciatura em Ciências nas aulas de experimentação, relata que as práticas avaliativas dos professores apontam as dificuldades destes em ter transparência dos critérios de avaliação dos professores, as aulas teóricas e as aulas práticas estão separadas por um abismo que condiciona os estudantes a vê-las de forma dicotômica, os instrumentos avaliativos estão sendo pouco explorados, muito formatados e engessados, e o estudante anseia por um número maior de avaliações e pelo uso de mais instrumentos avaliativos, especialmente os que envolvam seu senso crítico, sua participação, sua capacidade e sua criatividade. Já os professores, insistem em concepções tradicionais de avaliação e não se utilizam de instrumentos factuais de observação e instrumentos mais subjetivos de avaliação. Os que possuem uma prática avaliativa mais aberta, flexiva e discutida se aproximam de uma concepção mais progressista e desejada, já os que insistem numa prática avaliativa retrógrada, positivista e exclusivamente tradicional são criticados não só pelos estudantes como também pela literatura (LIMA, 2016, p. 64).

As principais concepções de avaliação da aprendizagem abordadas pelos pesquisadores em suas teses e dissertações aqui apresentadas, que caminham para mudanças, tratam-se de concepções avaliativas mediadora (de Hoffmann), voltadas para formação, trabalhando com o erro do estudante. Estudo apresentado por Galvão (2013), mostra êxito das professoras de Biologia que apresentaram “o erro como elemento articulador do processo de ensino/aprendizagem, como recurso e ferramenta potencializadora da aprendizagem” (GALVÃO, 2013, p. 93). Também a concepção de avaliação segundo Luckesi, diagnóstica, que subsidia uma intervenção construtiva e criativa, apreciada na tese de Filho (2017).

O autor Filho (2017), em seu estudo sobre concepções de professores de Matemática e Química sobre avaliação de aprendizagem: estudo de caso em um curso de Licenciatura Plena em Química, revela que os professores tendem a se distanciar da concepção de que o ato de avaliar não deve ser fator de imposição, mas, sim, de que o conhecimento é um processo de construção, e é inacabado.

Alves (2012), aponta para a oportunidade de compreendermos e reavivarmos uma concepção de avaliação emergente, pertinente, criativa, crítica, com iniciativa e emancipadora

na contemporaneidade capaz de desenvolver o ser humano de forma integral inserido em contexto escolar. Essa proposta parte dos resultados que a autora, também evidenciou em sua dissertação sobre avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, uma concepção de avaliação que ainda permanece como sinônimo de verificação e que a avaliação somativa é a mais utilizada pelos docentes. Embora tenha sido identificado que, para os estudantes (com histórico de reprovação de cursos de licenciaturas), essa forma de avaliação é tida como a mais comumente utilizada, eles têm ciência que, do modo como são elaboradas e empregadas, não conseguem refletir o conhecimento sobre determinado assunto. As representações sociais dos estudantes se ancoravam em experiências escolares trazidas do ensino Fundamental e Médio, cujo foco do processo avaliativo, em geral, se concentra nos resultados e não no processo, numa concepção de avaliação da aprendizagem enquanto sinônimo de prova voltada para obtenção de nota.

A influência de práticas avaliativas vivenciadas pelos estudantes nas licenciaturas é mais uma vez confirmada, aparecendo também na pesquisa de Alves (2012). Infelizmente o que está sendo reproduzido, não é uma prática de avaliação significativa para melhorar os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes da Educação Básica.

Analisamos que ainda temos um caminho longo e complexo a trilhar a respeito dos processos avaliativos que norteiam nossa prática educacional, confirmada com Fantin (2015) que conclui em sua dissertação ser fundamental refletir a respeito das formas de avaliação como algo inerente ao processo de formação de professores; os processos formativos docentes podem, a partir de uma mudança de mentalidade, visualizar a avaliação como dinamizadora da aprendizagem. Sem a qual não chegaremos à uma transformação que propicie novas práticas pedagógicas que valorizem a formação humana integral para a promoção de uma aprendizagem significativa.

A pesquisa de Kunh (2012), ao analisar se os aspectos teóricos e práticos do processo de formação oferecido no curso de Pedagogia/UFMT, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade à distância, e as implicações nas práticas avaliativas das professoras dos anos iniciais graduadas neste curso, contribuíram para a construção de uma concepção de avaliação mediadora e emancipatória, apresenta para nós, uma conclusão que abraça nossas evidências, “a formação inicial não tem conseguido responder a essas exigências, pois temos que considerar a forma como a escola tem se organizado e a própria experiência profissional do professor” (KUHN, 2012, p.85).

Consideramos fundamental na formação inicial de professores, diante a tantos entraves que temos encontrados para uma prática avaliativa de qualidade que realmente considere

fundamental avaliar a aprendizagem do estudante de forma significativa e formativa, que a avaliação precisa ser considerada e articulada na OTP como:

Um corpo de conhecimentos constitutivos e indispensáveis à formação do professor na medida em que, constituindo-se como prática cotidiana de função reflexiva e investigativa insubstituível sobre os processos de ensino-aprendizagem, assume um papel importante no desenvolvimento da profissionalização docente. [A autora, chega à conclusão de que] a formação inicial pode ter contribuído para possíveis reflexões acerca das práticas avaliativas, uma vez que, identificou algumas iniciativas de mudanças nas práticas das professoras investigadas. Em alguns momentos, buscavam estratégias diferenciadas de avaliação da aprendizagem, porém o próprio sistema as impedia, quando tinham que quantificar a aprendizagem dos estudantes e aplicar testes padronizados (KUHN, 2012, p. 85).

Como propostas a serem construídas no campo das possibilidades, compartilhamos dos resultados da pesquisa de Uhmman (2015), quando na sua tese realizou por meio de uma investigação-ação, o planejamento e realização de cinco encontros formativos, constituindo uma reflexão acerca da temática avaliação ante a visão de duas concepções: avaliação classificatória da reprodução (relação pedagógica de autoritarismo com alienação, silêncio e resposta repetitiva) e avaliação emergente da recriação (relação pedagógica de autoridade com emancipação, diálogo e pergunta) dentro de um espaço de formação de professores, num contexto formativo que girou em torno de interlocuções dos sujeitos na formação da tríade (professor titular das escolas, formador/supervisor de estágio e de estagiários/futuros professores), que emergiram de estudos coletivamente empreendidos envolta a temática.

Com isso, queremos dispor de seus resultados como um caminho necessário a percorrer na formação inicial de professores para práticas avaliativas participativas, emancipatórias, democráticas. Construir espaços de formação em torno da temática, de forma que este espaço seja planejado e organizado com os próprios protagonistas (professores e estudantes das licenciaturas), como forma de lhes conferir o sentimento de pertencimento nessa formação. Seria uma maneira de refletir sobre um dos entraves que mencionamos, “a necessidade de rompimento da linearidade e a fragmentação no decorrer do processo de avaliação para elencar processos na dimensão emancipatória de formação humana” (UHMANN, 2015, p. 15). Fator que apareceu nas práticas avaliativas dos egressos, quando esses necessitam atender a burocracia do sistema educativo das escolas/instituições em que atuam. Hoffmann (1994), vê a necessidade de desmistificar, desvelar a história, a cultura de uma avaliação que vem perpetuando os fantasmas do controle e do autoritarismo, desestabilizar práticas rotineira e automatizadas.

O desafio está posto, ampliar o campo de discussão e reflexão sobre a própria prática

avaliativa, no coletivo, (professores, estudantes e egressos) das licenciaturas, estender essa discussão a comunidade escolar/instituição, para a sociedade. É preciso descaracterizar o mito da avaliação, sua feição excludente e punitiva. Segundo Hofmann (1994, p. 23), “a ação autoritária, exercida pela maioria, encontra explicação na sua concepção de avaliação como julgamento de resultados, reflexo do modelo de avaliação vivenciado como educandos e dos pressupostos teóricos que embasaram seu curso de formação”.

Trazemos Uhumann (2015), para darmos um nó a discussão das concepções, mas deixando as pontas dos fios entre este nó, para se entrelaçar a outros *nós*, pois segundo a autora, “não há *um fio* e sim *muitos fios*, tecidos como malhas numa multiplicidade de tessituras” (idem, p. 204). Paraphraseando Uhumann, entre os *fios*, destacamos os elementos enfatizados ao longo desta discussão: foco na aprendizagem do estudante; entrelaçamento do diálogo na relação fala/escuta; tessitura como dinâmica e sistemática no processo avaliativo na formação inicial de professores e consequentemente na Educação Básica; repensar as concepções ao invés de reproduzi-las sem conhecimento teórico-metodológico, como prática reflexiva da teoria/ação imbrincadas; o feedback permanente para entender dificuldades e avanços, não apenas constatando erros e acertos; avaliar qualitativamente acompanhando o processo de construção do conhecimento; relação assimétrica em que estudantes e professores significam o conhecimento pela tomada de consciência; a prática avaliativa interligada a prática pedagógica; manter um constante refletir e analisar na e da própria prática docente; avaliar com perspectiva da construção de conhecimento numa via de mão dupla entre professor e estudante favorecendo tanto para uma prática avaliativa, quanto para uma aprendizagem, dialógica, participativa, democrática e emancipatória.

4.4.1 Discutindo os entraves a partir das duas categorias emergentes - no campo das contradições

As duas categorias que emergiram da pesquisa revelam alguns entraves que são discutidos no campo das contradições entre a lógica da regulação e da emancipação, podendo ser uma ou a outra e até mesmo as duas abordagens a fundamentarem as práticas avaliativas dos professores. Isso vai depender das nossas escolhas e concepções de mundo, de sociedade, de educação e de homem e com certeza, de como as escolas/instituições e professores organizam o trabalho pedagógico.

Os entraves histórico-culturais, que encontramos estão centrados na cultura do ensino tradicional, da concepção de avaliação classificatória com intuito de medir, aprovar/reprovar,

premiar/punir, como mencionamos de regulação/controle, que advém desde os primórdios da construção histórica da avaliação (como demonstramos na seção três), consequência de uma escolarização fundamentada nos princípios da sociedade capitalista e do contexto neoliberal vigente.

Discutindo os entraves histórico-culturais, os dados revelam os três aspectos da avaliação que se manifestaram em sala de aula no curso de LCNQ: (1) instrucional – avaliação cognitiva; (2) comportamental – um forte instrumento de poder/controle nas mãos de quem avalia; e de (3) valores e atitudes – que se concretiza em repressões e em exposições dos estudantes. Consistem em comentários críticos e até mesmo em humilhações frente à turma. Para Freitas (2003, p.43), a articulação destes três componentes intrínsecos à avaliação “[...] cria o campo necessário para que se exercitem relações sociais de dominação e submissão ao professor e à ordem” capitalista por parte dos alunos. Porém o entrave histórico-cultural percebido a partir dos resultados obtidos revelam nosso maior desafio que concentra-se, em ambos os contextos da Educação Básica e Superior, avaliar a aprendizagem do estudante no campo da informalidade. A dificuldade de alguns professores em lidar com este intrincado campo de relações em sala de aula, que não se esgota neste espaço e nem neste nível da avaliação.

Nesse sentido, opera a avaliação informal sobre a formal, está em jogo, os sentidos e efeitos da avaliação nesses espaços de construção de conhecimento do futuro professor e do estudante da Educação Básica que recebe os ensinamentos do recém-licenciado. Segundo Freitas (2014), a avaliação por ser uma categoria pedagógica polêmica, projeta o futuro, é uma categoria permeada por contradições na atividade pedagógica, marcada pelas relações que revelam estreita conexão entre esta escola e a sociedade que a cerca, a avaliação emerge na sala de aula ora como fonte de desenvolvimento, ora como ameaça. Atinge todos os atores, a depender do lugar em que se inscrevam no processo de avaliação, ora como sujeitos avaliadores, ora como objetos de avaliação (FREITAS, 2014, p. 4).

No campo das contradições, a avaliação está permeada por dimensões que afetam a prática avaliativa de professores, não se reduz apenas à questão da classificação ou não do desempenho do estudante, mas também, os mecanismos de avaliação do seu comportamento, as relações de poder e de força estabelecidas para além da sala de aula, no contexto mais amplo da escola, a educação, que é um fenômeno regulado pelo Estado.

Vimos que o curso de LCNQ, seu currículo e as práticas avaliativas dos professores formadores, de certa forma, influenciam na construção de conhecimento/saberes para a prática pedagógica e conseqüentemente avaliativa dos egressos. E dessa forma, alguns egressos tendem a reproduzirem em suas práticas avaliativas o que aprenderam e vivenciaram durante os seus

percursos histórico-formativos como vimos em suas falas. Mas, também, suas práticas avaliativas sofrem influências da organização do trabalho pedagógico das escolas nas quais atuam. Assim, é importante analisarmos as práticas avaliativas dos professores a partir do contraponto dialético da avaliação do ensino e da aprendizagem e a avaliação global da escola, relacionadas, não podemos atribuir unicamente a “responsabilização” pela atividade de ensino e avaliativa ao professor e ao coletivo da escola, mas também, “as funções sociais que a escola adquire do contorno da sociedade na qual está inserida”(FREITAS, 2014, p.18). De acordo com Lima (2010),

A avaliação surge no contexto da sala de aula com esses princípios e migra também para a avaliação institucional e de sistema. Ainda temos resquícios dos velhos e enraizados conceitos que nos moldaram. É necessário desvencilharmos desses velhos conceitos, que já estão cristalizados, o que não é fácil, da mesma forma que não é fácil, na prática, romper com o paradigma da avaliação como regulação que visa a verificação da produtividade dos sujeitos e leva ao individualismo e à competitividade (LIMA, 2010, p. 205).

É necessário repensarmos a formação inicial de professores, seus espaços e currículos que promovam discussão, reflexão, diálogo e a construção de conhecimentos e saberes, para a prática avaliativa participativa, democrática e emancipatória, com intuito de romper a tradição e buscarmos alternativas e possibilidades de mudanças para além do processo avaliativo, mas principalmente para a OTP nas escolas/instituições e nas salas de aulas. Nosso olhar crítico-reflexivo, precisa estar na relação de dependência que a avaliação exerce frente aos outros componentes da prática pedagógica, onde o par dialético objetivo/avaliação modula as relações do outro par conteúdo/método (FREITAS, 1995), que estão dados pela natureza da OTP, que reflete o projeto histórico hegemônico, para que possamos perceber a manifestação e concretização das contradições que se movimentam no âmbito da realidade escolar/instituição.

Os aspectos que demonstram as relações de manutenção e eliminação (FREITAS, 1995) que se estabelecem no âmbito da prática avaliativa refletem a divisão social do trabalho e do modo de produção na sociedade capitalista. Nesse viés, a função da avaliação é classificar os estudantes, estimular a competição, a desigualdade social.

Os entraves teórico-metodológicos, se alojam nas dificuldades de alguns egressos em definirem e distinguirem avaliação de instrumento avaliativo teoricamente, ao descreverem suas práticas e as dos seus professores formadores, pontuaram os instrumentos e a finalidade, não referenciando a dinâmica da prática avaliativa. Percebemos pouco conhecimento teórico da temática e na forma como alguns egressos/professores concebem suas práticas avaliativas desarticuladas com o planejamento pedagógico, ausência de estabelecer critérios e objetivos

para avaliar, aparentemente o processo avaliativo se caracterizou improvisado e informal, pois prevaleceu a avaliação espontânea, que segundo Freitas (1995), permite aos professores emitirem juízo geral sobre os estudantes.

O que observamos é que as práticas avaliativas nos moldes dos cursos de formação inicial de professores conforme Vasconcellos (2008), ainda seguem a lógica da avaliação excludente e classificatória, o que também observamos no PPC do curso de LCNQ aspectos avaliativos fundamentados em uma concepção de ensino tradicional. O autor afirma que as práticas avaliativas adotadas pelos professores universitários não são compatíveis com as metas de independência, reflexão e análise crítica, descritas nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, e:

Para caminhar no sentido de uma educação emancipadora, é necessário mudar a lógica existente hoje na universidade, de uma avaliação como exercício de dominação mediante práticas avaliativas seletivas, discriminatórias e dissimuladoras, para uma lógica que questione, desvele e critique o conhecimento, dando-lhe um significado. (VASCONCELLOS, 2008, p. 169).

Nesse sentido, Mendes Sobrinho (2006), reafirma que é essencial romper de vez com a prática tradicional, reducionista direcionada exclusivamente pelo modelo da racionalidade técnica. É imprescindível a busca de formação para competências que possam dar condições aos professores de aderirem ao paradigma reflexivo e transformador, e lhes permitam desenvolver suas práticas docentes de forma mais consciente e que respondam aos anseios da sociedade pautada na perspectiva reflexiva com vistas às práticas avaliativas emancipatórias.

Desvelamos com esse estudo, que os saberes para ultrapassar, vencer, as lógicas (regulatória) que movimentam as práticas docente e avaliativa no contexto educacional atual, não somente emanam e devem emanar do currículo e dos cursos de formação inicial de professores, mas para além desses campos férteis de ensino e aprendizagem é necessário um mover pessoal, intrínseco ao profissional docente. Para nos ajudar nessa observação que pontuamos, deixamos à reflexão, Hoffmann (1994, p. 58):

Os professores dizem perseguir uma 'Escola de qualidade', sendo exigentes na avaliação; no entanto, contribuem sobremaneira para o afastamento de milhares de crianças e jovens da Escola e da Universidade através do fator de reprovação continuada. As exigências avaliativas, desprovidas muitas vezes de significado quanto ao desenvolvimento efetivo das crianças e dos jovens, favorecem a manutenção de uma Escola elitista e autoritária. Os pronunciamentos dos professores formam um todo vinculado e consistente em torno de um mesmo significado liberal. (HOFFMANN, 1994, p. 58).

Para isso, é fundamental na formação inicial de professores, não apenas ter, mas também trabalhar com os estudantes futuros professores, o domínio de áreas do conhecimento nos campos científicos ligados à educação e às organizações da escola, assim como é preciso reforçar a solidez dos campos científicos, culturais e didáticos que integram o currículo e a avaliação. Mas o salto qualitativo passa-se, de fato, ao nível da reflexão sobre/e ação na prática docente e organizacional. É necessário que os professores reflitam sobre as suas concepções de conhecimento para fundamentar suas práticas, como também da reflexão na/da prática teorizem, saiam do campo da abstração. No entanto, entendemos que para além dos saberes elencados desde a parte introdutória desse estudo, mas principalmente os referidos por Freire (1996, p. 26), “[...] a compreensão do valor dos sentimentos”, ultrapassam os aspectos curriculares e do curso, vão além dos saberes teóricos e técnicos das disciplinas, se referem a saberes privilegiados do ser humano, que sim, favorecem à construção da prática docente e avaliativa do futuro professor. Portanto, não podemos cruzar os braços e deleitarmos que apenas os saberes do currículo e dos cursos de licenciatura, segundo Vasconcellos (2008, p.172), possam formar um “profissional maduro, pensante, crítico, questionador e transformador, por meio de um ensino acrítico e de uma avaliação centrada na memorização e nos níveis mais baixos de entendimento, representa, no mínimo, ingenuidade”.

Discutimos os entraves intersubjetivos aliados aos entraves éticos, por estarem imbricados na rede das relações que estabelecem os sujeitos, neste caso os egressos entre seus professores formadores e os estudantes da Educação Básica. Uma vez que no contexto do neoliberalismo impera a ética mercadológica, do produtivismo, individualismo e da competitividade, características cada vez mais evidentes no mundo globalizado, tecnológico e midiático, onde as coisas acontecem numa velocidade difícil de acompanhar humanamente. Esses preceitos, limitam a prática avaliativa sustentada na ética e nos valores humanos para a construção dos conhecimentos técnicos e éticos. Os entraves que se manifestaram foram: predomínio da avaliação informal, as relações de poder, punição, medo, não aceitação do outro como capaz de avaliar, injustiça, insegurança, competição entre os estudantes, interesses subjetivos, sentimentos de humilhação e também um contexto de reprovação. Para Lima (2010),

É preciso desenvolver o princípio do compromisso social em que o outro é reconhecido como outro numa relação de reciprocidade e complementaridade, isso só pode acontecer desenvolvendo a solidariedade, na qual as pessoas se sentem responsáveis pelas outras. O compromisso social leva à reflexão, ao pensar e à condução de um processo avaliativo democrático e participativo, porque é um processo que não tem “dono”, acontece nas relações intersubjetivas (LIMA, 2010, p. 202).

Os entraves políticos encontrados se revelaram nas relações de poder entre professor/estudante; o tratamento dado à temática da avaliação educacional na gestão do currículo do curso de LCNQ; o pouco espaço de discussão sobre o processo avaliativo durante o curso para a construção de conhecimento e saberes para a prática avaliativa do futuro professor; a prática avaliativa caracterizada em notas e conceitos para atender os aspectos burocráticos do sistema da escola/instituição e para devolutiva aos pais.

Segundo Lima (2010, p.198), “a cultura estabelecida nos espaços escolares é proprietária de uma cultura que está impregnada na sociedade e de um modo geral engendra nos sujeitos as atitudes competitivas, classificatórias, individualistas. Essas concepções geram concepções punitivas ou premiativas nos processos de avaliação”. Esses aspectos confirmam uma cultura estabelecida nas práticas avaliativas que priorizam a regulação e a punição. Embora alguns egressos apresentaram concepção de avaliação diagnóstica e construtivista, mas o que sustenta suas práticas são a cultura da avaliação classificatória e punitiva.

Provavelmente, as relações de poder que o professor exerce sobre o estudante diz respeito à função da avaliação praticada como classificatória, com prevalência do instrumento prova que serve para classificar, controlar, reprovar ou aprovar e ainda exercem a influência de motivar o estudante para o estudo por meio da nota. Corroborando conosco nesse sentido, Freitas (1995), ao destacar que o caráter informal da avaliação associado à avaliação formal centra seu poder no professor, a nota é um ponto de referência do professor para classificar o estudante que está submetido ao seu poder.

Hoffmann nos esclarece que a avaliação como função classificatória e burocrática, desempenha um papel de descontinuidade e fragmentação do conhecimento, onde temos os registros e resultados bimestrais, semestrais, de uma rotina de atividades e provas desvinculadas do processo de construção do conhecimento. A autora afirma que “o grau, nota, conceito são conferidos ao aluno sem interpretação ou questionamento quanto ao seu significado e poder” (HOFFMANN, 1994, p. 17). Esses fatores acabam por conferir a função de juiz ao professor, que cumpre burocraticamente o seu papel e o estudante sofre o processo avaliativo.

O que estamos discutindo não é o uso ou não do instrumento prova, mas sim o que fazemos com os resultados, como analisamos os dados, o que significa a nota, seja ela qualquer número ou letra (conceito). O que importa é como o professor se apropria desses dados para melhorar os processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Embora esteja impregnado na sociedade que a nota é reveladora do desempenho do estudante na escola, ou seja, pais, estudantes, professores e gestores, julgam o “[...] sistema classificatório de atribuição de notas por considerá-lo um registro mais fiel e preciso sobre as aprendizagens dos alunos.”

(HOFFMANN, 2007, p.89).

Contrariando esse julgamento, avaliar é muito mais que fazer provas ou atribuir notas/valores aos estudantes, [...] a avaliação assume dimensões mais amplas. A atividade educativa não tem por meta atribuir notas, mas realizar uma série de objetivos que se traduzem em termos de mudanças de comportamentos dos alunos. E cabe justamente à avaliação verificar em que medida esses objetivos estão realmente sendo alcançados, para ajudar o aluno a avançar na aprendizagem (HAYDT, 2002, p.7).

O problema não está propriamente na nota, mas em como a interpretamos e trabalhamos com o seu significado, o que revelam os dados, os números e os relatórios das observações. Em relação a isso, Hadji salienta,

O verdadeiro problema do avaliador não é o de inventar um sistema pertinente de notação, mas o de decidir o que significa e o que "vale" tal ou tal nota. Nestas condições, a medição poderá ser um meio de captar os dados. É uma operação possível na construção do referido, embora não haja avaliação senão quando interpretamos os dados. Ou seja, a avaliação é uma nova maneira de afirmar que os indicadores só podem indicar ou significar alguma coisa em referência a critérios (HADJI, 1994, p. 74)

Para o autor, o número representa um juízo de valor, mas antes de determinar esse valor, é necessário estabelecer critérios que apreenda esse quantitativo, ou seja, “não podemos representar um grau de sucesso por um número, senão depois de termos julgado ou apreciado esse sucesso”. Em síntese, avaliar leva o professor a verificar a presença de qualquer coisa que se espera (conhecimento ou competência); situar (um indivíduo, uma produção) em relação a um nível, a um alvo; e, julgar (o valor de...) (HADJI, 1994, p. 28).

Vimos que as contradições operam no campo das incertezas, do desconhecido, e por falta de articulação, reflexão e planejamento na OTP em integrar o processo avaliativo, a prática pedagógica e o projeto pedagógico tanto do curso quanto das escolas/instituições. Trazemos para confirmar o que verificamos o autor Luckesi (2011), ao dizer que:

A avaliação da aprendizagem segue os parâmetros do projeto pedagógico e do planejamento do ensino. A educação por "competência" tem a ver com as variáveis que levamos em consideração para constituir os atos de ensinar e de aprender. No caso, as competências definidas - e nos níveis de qualidade em que forem definidas - delimitam os critérios tanto para o ensino quanto para a aprendizagem, assim como, conseqüentemente, para a prática avaliativa (LUCKESI, 2011, p. 411)

Para o autor, a avaliação da aprendizagem é um ato construtivo, e, portanto, pensarmos nesse processo como um ato mecânico e técnico e que os estudantes já estão prontos, é contraditório ao processo avaliativo significativo. Por isso a necessidade de construção e

planejamentos imbricados ao PPP das escolas/instituições e aos PPC dos cursos de formação inicial de professores. Esses fatores contraditórios que emergiram, são confirmados por Bertagna (2002), ao ressaltar a importância da construção coletiva do PPP e dos professores adotarem uma postura crítico-reflexiva de suas práticas, visto que:

Os professores, possivelmente por não terem um objetivo comum para a prática pedagógica que desenvolvem nem um projeto pedagógico explícito na escola, acabavam realizando o projeto pedagógico implícito nas tramas burocráticas e nos rituais instaurados na organização do sistema escolar pela sociedade capitalista (BERTAGNA, 2002, p. 250).

O outro ponto limitante que configura-se no processo avaliativo que identificamos está na contradição entre o discurso e a prática dos professores. Corroborando conosco nessa afirmativa, Hoffmann (1994, p. 24), “embora os professores ainda relacionem estreitamente a ação avaliativa a uma prática de provas finais e atribuição de graus classificatórios (coerente a uma concepção sentenciosa), criticam eles mesmos o significado dessa prática nos debates em torno do assunto”.

Compreendemos com a autora, que a possibilidade de mudanças concentra-se para a análise dessa contradição através do cotidiano da avaliação, reconstruindo-se o significado a partir da problematização de nossas vivências, de reflexão sobre nossas crenças em educação. Compreender e reconduzir a avaliação numa perspectiva construtivista e libertadora exige, uma ação consensual nas escolas/instituições de ensino no sentido de revisão do significado político das exigências burocráticas dos sistemas municipais, estaduais e federal de educação (HOFFMANN, 1994, p. 24). Contudo questionamos: o que os egressos estão fazendo de diferente do que eles foram formados em relação aos elementos que os estudos mostraram?

Os egressos foram formados numa concepção de avaliação classificatória, conforme descreveu a egressa “implicitamente fomos "formados" para utilizarmos o método tradicional, por não termos sido apresentados a outros métodos de avaliação” (E1). No entanto, alguns desses egressos, buscaram caminhos diferentes para suas práticas avaliativas, vejamos algumas dessas vozes:

Me preocupo sempre em não usar avaliações em que o estudante precise apenas decorar o conteúdo (E2)

Criei minhas próprias práticas baseadas nos melhores resultados que percebi durante minha LCNQ (E6)

Que a avaliação deve ser contínua e que devemos ter esmero na escolha do instrumento avaliativo (E7)

Não são iguais, pois no meu curso só utiliza notas (E8)

Com certeza a de buscar que os alunos sejam reflexivos e expressem seu ponto de vista de maneira a se tornarem indivíduos pensantes e criativos e críticos (E11)

Sempre me espelho nas práticas avaliativas inovadoras (E15)

Percebemos que alguns egressos, caminham na contramão do processo avaliativo imposto pelo sistema educacional neoliberal, buscar construir alternativas em suas práticas avaliativas que realmente sejam relevantes para a aprendizagem dos estudantes. No entanto, precisam de reforços, juntos potencializamos nossas ações, porquê, a tarefa é complexa, com raízes profundas, o desafio é romper com uma tradição e herança de influencias norte-americanos, como mencionamos anteriormente, principalmente a partir de 1960, com Ralph Tyler, que preconiza a avaliação com base nos objetivos, como processo de verificar/julgar o comportamento dos estudantes, com enfoque comportamentalista da avaliação até os dias atuais.

Precisamos unir esforços nesse sentido, buscando princípios inerentes a uma prática avaliativa com pressupostos teóricos emancipatórios que sustentam uma prática avaliativa construtivista, libertadora, democrática, dialógica e participativa, características estas, de uma concepção de avaliação emancipatória, onde professores e estudantes possam em suas relações nos processos de ensino e aprendizagem aprenderem sobre si mesmos na construção de práticas de avaliação significativas para a aprendizagem dos estudantes. Para isso, há necessidade de mudanças na organização do trabalho pedagógico na escola/instituição e na sala de aula, como também em estabelecer a relação trabalho educação. Discutir mudanças no processo avaliativo é necessário, segundo Freitas (2014), considerar os objetivos da escola e sua relação no âmbito da sociedade, é resistir e lutar à incorporação das desigualdades sociais como princípio do funcionamento da escola. Esta luta começa no dia-a-dia de cada um de nós, no nosso pequeno mundo do trabalho cotidiano (FREITAS, 2014, p. 21).

Esses princípios articulados no coletivo, propiciam um contexto de uma educação libertadora, e conseqüentemente configuram-se em práticas avaliativas no âmbito de uma avaliação dialógica, “deixa de ser um processo de cobrança para se transformar em mais um momento de aprendizagem tanto para o aluno como para o professor [...]” (ROMÃO, 2005, p. 93). O autor discute a concepção de avaliação dialógica sustentada nos princípios de Freire, de práticas fundamentadas na dialogicidade, nas relações professor/estudante comprometidos ambos com a aprendizagem, onde a avaliação da aprendizagem e,

[...] um tipo de investigação e é, também, um processo de conscientização sobre a “cultura primeira” do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos. Ao mesmo tempo, ela propicia ao educador a revisão de seus procedimentos e até mesmo o questionamento de sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo. Ocorre, neste caso, um processo de mútua educação (ROMÃO, 2005, p.103)

A avaliação se torna nesse sentido um processo reflexivo e de intervenção em relação a uma determinada realidade com intuito de promover mudanças nos processos de ensino e aprendizagem em benefício dos sujeitos. Nesta, a participação é o foco, os estudantes atuam, dialogam, durante todo esses processos, no planejamento, autoavaliação, são aspectos essenciais. A ausência de diálogo e participação dos estudantes nos processos pedagógico e avaliativo, significa imposição, autoritarismo da parte do professor, implicando em desvalorização dos saberes diferentes.

Estamos caminhando para o campo das possibilidades, visto que delimitamos os entraves e as contradições encontradas na análise dos dados. É possível praticar uma avaliação que atente para a formação do estudante nos processos de ensino e aprendizagem, quando investimos no ato pedagógico em cumprir na OTP com os seus três componentes essenciais, segundo Luckesi (2011), planejamento, execução e avaliação. Esse tripé do ato pedagógico se articulado e executado pode vir a superar práticas avaliativas classificatórias, excludentes e punitivas. Com tudo, a prática avaliativa nos princípios emancipatórios é um desafio diante a lógica que sustenta a escola na sociedade capitalista (MÉSZÁROS, 2008). Para mudanças mais radicais na lógica da avaliação é preciso também mudar a lógica da escola na sociedade capitalista.

5 CONSIDERAÇÕES³⁹ EM MOVIMENTO

Não há tessitura que não implique em um ponto de partida (os primeiros fios). Não há tessitura que não implique em pontos no processo (o encontro e desencontro dos fios) e não há tessitura que não implique em pontos de chegada (o fortalecimento dos fios nas malhas) (UHMANN, 2015).

Descobri nas linhas e entrelinhas desses dois anos de intenso estudo e investigação, para além do campo teórico, que me permite dizer ser um campo de reflexões (in)conclusas, reconhecer ao estar junto com os egressos no campo empírico desta pesquisa, que em meio as limitações e os desafios que enfrentam diariamente no ofício de ser professor/docente é inegável o comprometimento com o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Ao conviver mesmo que por pouco tempo, com os três egressos professores, em suas realidades concretas de ensino e aprendizagem, ao ouvi-los e vê-los nas suas limitações, dificuldades, problemas e preocupações, demonstraram sentimentos de insatisfação, inquietude, de querer mais, uma busca constante por superação, de fazer melhor para ser melhor no processo educacional. E esse sentimento precisa ser valorizado, principalmente no contexto em que a educação se insere atualmente, submersa pela gama de informações, tecnologias, competitividade, produtivismo, entre o ter mais e o ter menos, saber mais e saber menos. Cabe mencionar o quanto foi significativo nesse campo de descobertas, o ato comunicativo, a interação, que trago as palavras de Freire (2003, p. 22), “ama o diálogo, nutre-se dele”, a nona característica da consciência crítica desvelada pelo autor.

O desenvolvimento desta pesquisa e a escrita da dissertação de mestrado foi ampliando meu olhar sobre avaliação educacional entrelaçada à formação inicial de professores e me fez refletir que relações pedagógicas mais democráticas, participativas, possibilitam a implementação de um diferente processo avaliativo articulado a organização do trabalho pedagógico na formação de professores à concepção de avaliação emancipatória.

Não tenho a pretensão de resolver problemas e muito menos em apontar culpados, a intensão é justamente refletir sobre os dados coletados e construídos, projetar um caminho de possibilidades, certamente visto como um desafio a ser superado em relação à complexidade dos temas em discussão. E que precisam movimentar-se articulados entre si, à avaliação educacional na formação inicial de professores inserida no currículo, de forma a propiciar a formação dos futuros professores para práticas avaliativas numa perspectiva emancipatória, da

³⁹ Esta seção por considerar um campo de descobertas e aprendizagens que se deu num movimento de crescimento pessoal, acadêmica, profissional e social, desta pesquisadora, foi construído na primeira pessoa do singular.

avaliação participativa, contrahegemônica, democrática, e com qualidade, que esse processo avaliativo faça sentido para os estudantes e ressignifique a prática avaliativa nos espaços formativos, como parte da organização do trabalho pedagógico escolar/institucional e da sala de aula e não uma prática avaliativa isolada do planejamento escolar/institucional e do professor.

A realização do levantamento de quem são, onde estão e o que fazem profissionalmente os egressos, permitiu delinear o perfil pessoal, acadêmico, de formação inicial, continuada e atuação profissional dos egressos. Dos 37 (trinta e sete) egressos/concluintes das turmas de 2010/2014; 2011/2015, 2012/2016, apenas 19 (dezenove) responderam o questionário, desses, o perfil do egresso do curso de LCNQ do IFMT *campus* Confresa, que em sua maioria é do sexo feminino, de cor predominantemente parda e preta entre a faixa etária de 24 a 40 anos de idade e estado civil equilibrado entre casados e solteiros, a maioria de naturalidade do estado de MT e GO. Todos frequentaram e concluíram a Educação Básica pública, a maioria no período noturno. Profissionalmente, apenas 10 (dez) dos 19 (dezenove) egressos estavam atuando como docente na Educação Básica no município de Confresa/MT.

Em relação à formação continuada, 94,7% dos egressos cursaram especialização *Lato Sensu*, desses, 70% fizeram o curso de especialização em Ensino de Ciências, ofertado pelo IFMT *campus* Confresa, demonstrando a importância e a necessidade dos egressos em buscarem conhecimento e aperfeiçoamento para melhorar e ressignificar suas práticas. No entanto apenas 5,3% dos egressos fizeram um curso sobre avaliação da aprendizagem escolar, revelando a existência de um desafio pela frente em relação ao estudo da temática no campo da formação continuada. Outro fator demonstrado em relação a formação continuada, foi o tratamento dado à temática nas escolas/instituições em que os egressos/professores estavam atuando no momento da pesquisa, onde 32% dos egressos disseram que a escola/instituição não promove espaços formativos para discussão/estudo sobre avaliação, e 26% dos egressos responderam que os momentos de discussão/estudo acontecem durante a formação continuada com os educadores, nos conselho de classe, semana pedagógica e diálogos esporádicos com coordenadores para buscar soluções mediante necessidades. Também, apontaram o PPP das escolas e a sala do educador e o PEFE, formação continua dos funcionários públicos de MT, como momento formativo sobre práticas avaliativas. Os dados apontam para a necessidade de ampliar a discussão/estudo sobre a temática na escola/instituição, deixando de ser apenas pontuais, e que precisa estar articulado com a organização do trabalho pedagógico desde a construção do PPP, PDI e PPC até ao plano de aula do professor.

O objetivo central desse estudo foi compreender as contribuições do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química do IFMT *campus* Confresa, para a prática avaliativa dos egressos nos processos de ensino e aprendizagem escolar. Nesse sentido, ressalto que os resultados trazem aspectos do ponto de vista dos egressos, em relação a contribuição do curso e a influência das práticas pedagógicas/avaliativas dos seus professores formadores para as suas práticas avaliativas.

Os dados dessa pesquisa revelaram que o curso de LCNQ pouco contribuiu para construção de conhecimento/saberes para a prática avaliativa dos egressos. Em consequência, da aparente fragilidade no currículo por não apresentar disciplinas/conteúdos pedagógicos de didática e avaliação, apenas duas disciplinas pedagógicas abordavam a temática superficialmente, apresentando incoerência entre os elementos constituintes na ementa em relação a avaliação.

Foi perceptível nas vozes de alguns egressos a dificuldade em conceituar avaliação e até mesmo diferenciar instrumentos de critérios avaliativos, como também, concepção, de finalidades da avaliação. O que também dificultou à construção de conhecimento/saberes à prática avaliativa dos egressos foi a ausência de momentos/espços de discussão sobre a temática, o uso de um único método e instrumento (prova) de avaliação pela maioria dos professores formadores do curso, que sustentavam suas práticas nos princípios da regulação, na concepção de avaliação classificatória e somativa. Em contraponto, havia alguns professores formadores (minoria) que procuravam desenvolver práticas avaliativas diferentes, agregando outros instrumentos avaliativos, como seminários, debates entre outros citados pelos egressos. Porém, muitas vezes, essas práticas não eram dialogadas com os egressos no intuito de estudo sobre como avaliar durante sua atuação pedagógica futura.

Nesse sentido, os dados apontaram a existência de práticas avaliativas com viés regulatório, para além do campo da avaliação formal, prevalecendo os aspectos da avaliação informal, como também, caminhando para o campo das possibilidades, mesmo que em minoria, algumas práticas avaliativas sustentadas nos princípios da emancipação. Entre as contradições de práticas avaliativas fundamentadas nos princípios da regulação e da emancipação, como contribuição do curso, se revela em alguns momentos, nas vozes de alguns egressos em relação a concepção de avaliação diagnóstica e contínua e em perceberem a necessidade de utilizarem diferentes métodos e instrumentos avaliativos. As práticas avaliativas dos professores formadores influenciaram a prática pedagógica e, conseqüentemente, a prática avaliativa de alguns egressos, tanto de forma positiva, quanto negativa, a partir do momento em que os egressos puderam problematizar e refletir sobre a temática, tanto no âmbito do curso como em

sua atuação docente. Por outro lado, alguns egressos revelaram reproduzir as mesmas práticas avaliativas que vivenciaram durante sua formação acadêmica, sustentadas em uma concepção de avaliação classificatória, somativa, quantitativa, notas, muitas vezes definida por eles como *tradicional*.

A contribuição do curso também se revela insuficiente em relação aos elementos concernentes ao currículo e à avaliação da aprendizagem dispostos no PPC e nos documentos institucionais do IFMT *campus* Confresa, estes mostraram contradições referentes ao conceito e concepção de avaliação, que não são coerentes teoricamente e para a prática avaliativa, como também traz evidências do campo ideal/teórico de uma prática avaliativa norteada pelos princípios da emancipação, porém o que evidencia na prática são o confronto com a mensuração, preocupação com os resultados quantitativos, o aprovar e o reprovar, evidentes também quando o professor se depara com o preenchimento dos documentos (diários) burocráticos do sistema acadêmico da escola/instituição. É necessário que na prática avaliativa os aspectos qualitativos sobressaiam aos quantitativos e haja um equilíbrio entre a avaliação formal e informal no processo avaliativo, estabelecendo uma relação dialética entre os aspectos teóricos e procedimentais da avaliação da aprendizagem.

Em relação ao currículo, as práticas pedagógicas e avaliativas dos professores formadores, as dificuldades expressas pelos egressos em sua maioria, se inserem no campo das disciplinas pedagógicas, tanto no sentido da insuficiência da carga horária, quanto da falta de articulação destas com as disciplinas técnicas, e conseqüentemente o distanciamento do planejamento e da prática pedagógica de alguns professores formadores do que propõe o currículo do curso.

Ao investigar de que forma se dá a prática avaliativa dos egressos do curso em questão nos processos de ensino e aprendizagem, a concepção de avaliação que predominou foi a classificatória, fundamentada nos princípios da regulação, onde os aspectos da avaliação informal prevaleceram sobre a avaliação formal. As outras concepções de avaliação reveladas nos dados foram a diagnóstica e construtivista que se sustentam nos princípios da emancipação. O tipo de instrumento mais utilizado foi a prova, que acontecia nos finais de bimestres, no encerramento dos conteúdos, e semanalmente, em seguida apareceu como instrumentos avaliativos os seminários, os trabalhos e atividades em grupos/individuais. Como critérios de avaliação, observar a participação e o desenvolvimento dos estudantes foi a categoria que mais apareceu nos dados, revelando que para além da avaliação formal/cognitiva, existe o domínio da avaliação informal.

Os dados da pesquisa demonstraram que o conceito e a concepção de avaliação da

aprendizagem, no curso de LCNQ e nas instituições de ensino em que atuavam os egressos/professores observados, características predominantemente de uma avaliação que permeia todo o cenário educacional, concebida como mecanismo de controle, enquanto prática classificatória, realizada com a finalidade de verificação de conteúdos e utilizando técnicas e instrumentos que não asseguram a compreensão do processo de aprendizagem vivenciado pelo estudante. Nesse sentido apresenta características que dificultam o processo de mudanças, pois a avaliação aparece com fim em si mesma, desvinculada do processo educativo. Dessa forma, não cumpre sua função transformadora e tampouco contribui para redimensionar o pensar e o fazer pedagógico, onde alguns egressos que buscavam mudar suas práticas adotando concepções avaliativas de perspectivas emancipatórias, encontravam dificuldades, pois precisavam enfrentar os determinantes históricos, sociais, culturais e políticos que se insere nas relações externas e internas da escola/instituição.

As práticas de avaliação de alguns dos egressos/professores se aproximaram das que encontrei no balanço de produção, no sentido de caminharem para mudanças, de uma prática classificatória para uma diagnóstica e construtivista, e também quando alguns egressos disseram reproduzirem as mesmas práticas de avaliação tradicional/classificatória que vivenciaram enquanto estudantes. Também houve alguns egressos que reconheceram os pontos positivos e negativos de suas práticas avaliativas, a necessidade de estudos e reflexões teórico-metodológicos sobre avaliação de aprendizagem, mas continuaram por supervalorizar a avaliação informal do estudante. Por outro viés, em busca de mudanças, houve alguns egressos que colocaram em evidências, práticas avaliativas diferentes, sustentadas na construção de conhecimento, dialogadas e participativas, considerando os estudantes sujeitos ativos nos processos de ensino e aprendizagem, como observado na prática avaliativa de alguns egressos/professores, pois a preocupação com o processo de formação do estudante leva à uma prática avaliativa centrada na aprendizagem do estudante, o que sustenta uma concepção de avaliação construtivista e formativa com base nos princípios da emancipação.

Acredito que é preciso fomentar as discussões sobre a avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores, de forma a propiciar um ambiente de reflexão crítica com intuito de redimensionar e ressignificar a prática avaliativa no contexto escolar/institucional, de forma a analisar as dimensões: pedagógica, política, ética e metodológica em que se insere a avaliação. Manifesto como posicionamento a necessidade de não desvincular o estudo da avaliação da educação e das relações sociais que se desenvolvem para além da escola/instituição, sendo essencial sua análise a partir dos pares dialéticos: objetivos/avaliação, conteúdo/método (FREITAS, 1995), e os demais determinantes existentes na relação dos

processos de ensino e aprendizagem na organização do trabalho pedagógico, que decorrem do modelo ideológico definidor dos modos de produção capitalista.

O futuro professor precisa ter subsídios teóricos e práticos para a compreensão do campo da avaliação educacional, que o levem a identificar os princípios e pressupostos políticos e ideológicos desse campo a que estão submetidos, da mesma forma, os princípios, objetivos, valores e usos que fazem da avaliação que praticam nas salas de aulas. Sem construir esse conhecimento teórico-metodológico da avaliação educacional e saber a lógica que engendra histórica, teórica e politicamente a construção do campo da avaliação, não tem como caminhar para a mudança das práticas avaliativas, de forma a torná-las participativas e democráticas e buscar romper com a cultura da seleção, exclusão e punição nos processos de ensino e aprendizagem.

As possibilidades são vastas, é necessário aprofundar nos estudos e articular no coletivo planejamentos de mudanças no cenário das práticas avaliativas no contextos das salas de aula da Educação Básica, procurando trabalhar na base com as crianças e jovens estudantes os princípios da colaboração, solidariedade, a construção de conhecimentos éticos, incentivando-os a participação responsável social, cultural e politicamente nos cenários que ocuparem.

Diante dos determinantes histórico-culturais, sociais, éticos, políticos, teóricos-metodológicos e intersubjetivos contextualizados no decorrer desta pesquisa, têm-se a necessidade de ações mais concretas por parte do Estado, de políticas públicas educativas, aliadas a práticas pedagógicas com base na concepção de educação democrática, emancipatória, participativa, atenta aos conflitos e contradições, com envolvimento dos que protagonizam a educação e na responsabilização do poder público. Concordo com Freitas (et al, 2014), que há necessidade de trabalhar numa perspectiva de recolocar as relações com a escola dentro de uma concepção colaborativa e de responsabilização bilateral entre poder público (avaliação políticas e de sistemas), escolas (avaliação institucional) e seus profissionais (avaliação da aprendizagem), passar do campo de tramas para um campo de construção e negociação ao desenvolver as práticas avaliativas em todos os seus níveis.

É preciso refletir criticamente no caminho que se pretende seguir, sobre o sentido de cada escolha, e mais, manifestar disposição com ações motivadoras para abertura de um novo jeito de caminhar, caso contrário, o desejo de transformação ficará limitado ao discurso, nas muitas falácias. Diligenciar para mudar o rumo do percurso do campo da avaliação educacional, será possível, se andar na contramão das ideologias neoliberais, das concepções positivistas e tecnicistas. As exigências para mudança e para ter realmente a qualidade que beneficia a todos,

uma educação de inclusão, são para todos nós. Se escolher seguir o caminho, precisa lutar, resistir em meio as tramas, aos conflitos e contradições no campo da avaliação educacional, parafraseando Freitas (et al 2014), é necessário exigir do poder público, mas principalmente exigir de nós mesmos, uma nova postura, um novo jeito de caminhar para uma educação que nos liberta das amarras que nos predem às ilusões. O conhecimento abre portas, possibilidades de libertação.

O caminho que percorri até o momento, possibilitou uma visão mais compreensiva sobre o campo da avaliação educacional, que segundo Grego (2013a), compreender os novos enfoques de avaliação, exige uma desconstrução dos velhos enfoques e uma reconstrução na forma como pensamos e praticamos a avaliação. Essa reconstrução do pensamento e da prática da Avaliação Educacional, a qual envolve diferentes modalidades de avaliação, a saber: a Escolar, a da Aprendizagem, a de Programas e de Currículo, a das Instituições Escolares, bem como as de Políticas Educacionais e de Responsabilização Social (Accountability), coloca-se como um imperativo neste momento histórico em que a avaliação é levada ao centro da cena educacional, dada a emergência do Estado Avaliador, que tem colocado a dimensão política em confronto com a dimensão pedagógica sob o discurso da neutralidade e “asepsia política”.

A construção do conhecimento neste percurso investigativo da pesquisa me permitiu trazer reflexões sobre os saberes produzidos não apenas em relação as práticas avaliativas dos egressos do curso de LCNQ a qual foi proposto inicialmente, mas um saber de mudança, transformação do cenário da formação inicial de professores para práticas docente e avaliativa numa perspectiva contrahegemônica.

Como compromisso pessoal e profissional proponho a devolutiva dos resultados da pesquisa, tanto aos sujeitos da pesquisa, quanto as instituições envolvidas e sociedade. A proposta é construir e planejar juntos, momentos de formação continuada, estratégias de aprendizagem sobre a temática formação inicial de professores e avaliação educacional: as práticas avaliativas nos processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

No caminho das possibilidades, a proposta é que na organização do trabalho pedagógico escolar e da sala de aula, haja discussão e reflexão teórico-metodológica da avaliação educacional articulada em todos os seus níveis (de sistemas, programas e políticas, institucional e de aprendizagem), compreensão e construção de alternativas que busquem superar a dicotomia avaliação qualitativa versus avaliação quantitativa, conhecendo a lógica que sustenta as práticas avaliativas. Para além do campo das discussões é preciso trabalhar e gerir um currículo que componha disciplinas e/ou conteúdos transdisciplinares na formação, sobretudo porque a prática da avaliação escolar é contínua, passando por avaliações de sistemas

e institucional, pouco discutida e conhecida pelos egressos.

O estudo sugere também a inserção de uma disciplina específica sobre avaliação educacional na matriz curricular do curso ou mais disciplinas pedagógicas que realmente produzam conhecimento sobre a temática. No conjunto da discussão nesta dissertação há necessidade de refletir sobre a configuração e o lugar da avaliação educacional na conjuntura de seu campo complexo, plurirreferencial, polissêmico e de tramas no currículo não apenas do curso de LCNQ, mas também em todos os cursos de licenciaturas, ampliando-se para a formação contínua de professores nos contextos em que se inserem nas instituições/escolas em que atuam, principalmente com ênfase na Educação Básica, onde tudo se inicia e se alarga.

Diante da dificuldade dos egressos em compreenderem teórico-metodologicamente a avaliação educacional e principalmente a avaliação de aprendizagem, com a qual lidam cotidianamente no contexto escolar, de situarem a avaliação no currículo, e a relação teoria e prática no ato de avaliar. Considero a necessidade de valorizar discussões reflexivo-críticas sobre a temática para além do currículo, mas também nas práticas dos professores formadores, contemplem a diversidade de conhecimentos e de práticas de avaliação articuladas ao longo do percurso formativo, por identificar que a maioria dos egressos sofreram influências das práticas avaliativas que vivenciaram durante a formação inicial de professores.

Diante os resultados, como construção de uma proposta, questiono: como articular junto a instituição que oferta o curso, na organização do trabalho pedagógico escolar/institucional, mudanças no currículo que contribuam para a prática avaliativa do futuro professor no exercício da docência na Educação Básica? Como gerir um currículo que oportunize processos formativos para construção de conhecimento e saberes durante a formação inicial para aprendizagem de ser professor avaliador? Como prosseguir na construção de conhecimentos e saberes para a formação de uma prática avaliativa fundamentada nas concepções de avaliação participativa e emancipatória do professor que atua na Educação Básica? São questionamentos que me alicerçam para continuar o debate.

Ressalto que não cabe neste estudo, abarcar a totalidade que perpassa a análise da avaliação educacional, assim como meu entendimento e compreensão, pois tem sido um constante processo frente a continuidade de meus estudos e as múltiplas determinações existentes em relação às práticas avaliativas. No entanto, o estudo tornou-se um importante exercício teórico e porque não dizer também prático, pois possibilitou adentrar nos espaços escolares/institucionais e observar a centralidade que a avaliação assume na organização do trabalho pedagógico, refletindo para além do seu caráter pedagógico, também os interesses da sociedade.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica.** Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 69, Dez/1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a07v2069.pdf>. Acesso em set., 2017.

_____. **Avaliação educacional.** In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana; VIEIRA, Livia (Orgs.). Dicionário sobre trabalho, profissão e condição docente. Brasília: SEB/ MEC, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=363>>. Acesso em: set. 2017.

_____. **Avaliação educacional: regulação e emancipação.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Questões, Objetivos e Perspectivas em Avaliação.** Avaliação. Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.

ALVES, I. M. da S. **Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: representações sociais de estudantes de licenciaturas.** Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Uberaba, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas: Papirus, 2001.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** p. 7-70. Brasília: Liberlivros, 2005.

_____. 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, p. 101-123, 2012.

_____. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do 10º Encontro Nacional.** Brasília, 2000. 47 p. Disponível em <http://www.gppege.org.br>. Acesso em dezembro de 2017.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de Survey.** Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizont: Ed. UFMG, 1999.

BAILER, C.; TOMITCH, L. M. B.; D'ELY, R. C. S. **Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada.** Revista Intercâmbio, v. XXIV: 129-146 - São Paulo: LAEL/PUCSP, 2011.

BARBOSA, F. R. P. **Avaliação das aprendizagens na formação de professores: teoria e prática em questão.** 2011. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de

Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Presses Universitaires de France. Trad. Reto, Luís Antero e Pinheiro, Augusto. Edições 70, Brasil – RJ, 1977.

BERTAGNA, R. H. **O formal e o informal em avaliação.** In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). Avaliação: construindo o campo e a crítica. Florianópolis- SC: Isular, 2002.

BERTAGNA, R. H.; SORDI, M. R. L. de. **Avaliação educacional: um campo em movimento e disputa.** Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 99, p. 129-133, maio-ago., 2016.

BERTAGNA, R. H.; MELLO, L. R. de; POLATO, A. Política e Avaliação educacional: Aproximações. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, p. 244-261, 2014.

BERTAGNA, R. H.; BETINI G. A. Apresentação. IN: EDUCAÇÃO: **Teoria e Prática.** Revista publicada pelo Depto. De Educação e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do IB. - v. 20, n.35, jul.-dez. p. 11-17, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/index>. Acesso em nov., 2018.

BIANCHETTI, R. G. Modelo neoliberal e políticas educacionais. 2. ed. Coleção: Questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 1999.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, I. T.; MADDAUS, G. F. **Handbook on the Formative and Summative Evaluation of Student Learning.** Nova Iorque. McGrawHill, 1983. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=-3R9DAAAQBAJ&pg=PT195&lpg=PT195&dq=Bloom,+B.+S.,+Hastings,+I.+T.+e+Madaus,+G.+F.+\(1971\).+Handbook+on+the+Formative+and+Summative+Evaluation+of+Student+Learning.+Nova+Iorque.+McGrawHill&source=bl&ots=CX6RtMsjxS&sig=7uW8yMzBnTie86PlhyVEGmOYbPs&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwiXvbXe8o3dAhWGFJAKHZVJCUMQ6AEwA3oECAcQAQ#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=-3R9DAAAQBAJ&pg=PT195&lpg=PT195&dq=Bloom,+B.+S.,+Hastings,+I.+T.+e+Madaus,+G.+F.+(1971).+Handbook+on+the+Formative+and+Summative+Evaluation+of+Student+Learning.+Nova+Iorque.+McGrawHill&source=bl&ots=CX6RtMsjxS&sig=7uW8yMzBnTie86PlhyVEGmOYbPs&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwiXvbXe8o3dAhWGFJAKHZVJCUMQ6AEwA3oECAcQAQ#v=onepage&q&f=false). Acesso em set, 2017.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Tradutores: Maria João Sara dos Santos e Telmo Morinho Baptista. Revisor: António Branco Vasco. Porto Editora, 1994.

BONDIOLI, A. (Org.) **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada.** Tradução (Fernanda Landucci Ortale & Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia.** Trad. Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983.

BRANDÃO, Z. **Conversas com pós-graduandos.** 2.ed. – Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2010.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer do CFE n.º 102.** 09 de jun. 1962.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução n.º 8 de 11 de março de 2002.** Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química. 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 05/97**. Proposta de Regulamentação da Lei n.º 9.394/96.

_____. **Decreto de Lei n.º 8.343**. D.O.U., 10 dez. 1946.

_____. **Decreto n.º 19890/31**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. D.O.U., 04 maio, 1931.

_____. **Decreto n.º 21241**. Consolida as disposições sobre organização do ensino secundário e dá outras providências. D. O. U., 04 abr. 1932.

_____. **Decreto Nº 10 de 10 de abril de 1835**. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99970>. Acesso em: set., 2017.

_____. **Decreto Nº 8.752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, 2016.

_____. **Decreto-Lei n.º 4244**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. D.O.U., 09 abr. 1942.

_____. **Lei n.º 4.024**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação. D.O.U., 20 dez. 1961.

_____. **Lei n.º 5.692**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. D.O.U., 11 ago. 1971.

_____. **Lei n.º 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. D.O.U., 20 dez 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 1.303 de 06 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química. 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2/2015**, de 1 de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em: dezembro de 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB n.º 12/97**. Esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96, em complemento ao Parecer CEB n.º 05/97.

_____. **Parecer do CFE n.º 2.164/78**.

_____. **Parecer do CFE n.º 207**. 14 abr. 1966.

_____. **Parecer do CFE n.º 2194**. 1973.

_____. **Parecer do CFE n.º 360/74**.

CHAUI, M. **A universidade em ruínas**. In: TRINDADE, Héglio (org.). Universidade em ruínas na República dos professores. 3º edição, Editora Vozes, Petrópolis, 2001.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da Educação Superior.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil.** p. 13 – 62. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica.* Florianópolis- SC: Isular, 2002.

ENGUITA, M. F. **O discurso da qualidade e a qualidade do discurso** (p.93-110) In: GENTILI, Pablo Antonio Amadeo; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, Qualidade total e educação: visões críticas.* 12. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

ESTEBAN, M. T. **Avaliação da aprendizagem.** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.* Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010a.

_____. **Avaliação: um tema polêmico.** Salto para o Futuro. Ano XX Boletim 18 – Nov. 2010b.

_____. **Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano.** UFF. ANPED, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/avaliar-ato-tecido-pelas-impresoes-do-cotidiano>. Acesso em: set., 2017.

_____. **Pedagogia de Projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar.** In: SILVA, J. P. da; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T (Org.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas.* Porto Alegre: Mediação. 8ª edição, p.83-89, 2010.

_____. **Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação.** Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, Portugal, v. 21, n.1, p. 5-31, 2008.

FALKEMBACH, E. M. F. **Diário de campo: um instrumento de reflexão.** Contexto e educação, Ijuí, v. 2, n. 7, p. 19-24, jul.-set. 1987.

FANTIN, F. **Avaliação da aprendizagem em contextos de complexidade.** Dissertação (Mestrado) - Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, Campus de Joaçaba, SC, 2015.

FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C. de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação.** Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERNANDES, D. **Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas.** In: ALVES, M. P.; DE KKETELE, JM (Orgs.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (Coleção Educação e Formação). Porto/Portugal: Porto Editora, p. 131-142, 2011.

_____. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas.** São Paulo:

EdUNESP, 2009.

_____. **Para uma teoria da avaliação formativa.** Revista Portuguesa de Educação, 2006, 19(2), p. 21-50 © 2006, CIED - Universidade do Minho. Universidade de Lisboa, Portugal, 2006.

FILHO, L. G. da S. **Concepções de professores de Matemática e Química sobre avaliação de aprendizagem: estudo de caso em um curso de Licenciatura Plena em Química.** Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, RS, 2017.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR. A. J. de; MELO, G. F. A. de. **Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos.** p. 307-335. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A (Org.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras: As do Brasil-ALB, 2011.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.** Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação e Mudança.** Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martins. 12ª ed. Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Editora Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997a.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar.** Editora Olho D'Água. São Paulo-SP, 1997.

FREITAS, L. C. de. **A lógica da escola e a avaliação da aprendizagem.** 2004. Disponível em: <http://www.sbem.com.br/files/viii/pdf/15/PA09.pdf>. Acesso em: out. 2017.

_____. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica.** Florianópolis-SC: Insular, 2002.

_____. **Avaliação: Construindo o Conceito.** Revista Ciência & Ensino. V. 3, dezembro, 1997.

_____. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

FREITAS, L. C. de; SORDI, M. R. L. de; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. de. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão.** 7 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M; RAMOS, M. **A gênese do Decreto nº. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita.** In: _____. Ensino médio integrado: concepções e contradições. P. 21-56. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FRISON, M. D. **A produção de saberes docentes articulada à formação inicial de professores de Química: implicações teórico-práticas na escola de nível médio.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 2012.

GADOTTI, M. **A qualidade na Educação.** VI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a distância. São Luís (MA). Novembro de 2009. Disponível em: http://www.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000158/Legado_Artigos_Qualidade_Educacao_Moacir_Gadotti.pdf. Acesso em: set., 2017.

_____. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

_____. **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito.** São Paulo: Cortez, 1984.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina.** 48. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GALVÃO, E. C. **O compromisso formativo na avaliação da aprendizagem em química: das concepções às abordagens do erro.** Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina – PR, 2013.

GATTI, B. A. **Formação de Professores: Licenciaturas, Currículos e Políticas.** Revista de Educação Movimento. Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Ano 2, número 2, 2015.

_____. **Formação inicial de professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais.** Revista Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

_____. **Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas.** IN: BAUER, A. GATTI, B.A., TAVARES, M. *Ciclo de Debates: Vinte e Cinco Anos de Avaliações de Sistemas Educacionais no Brasil.* 2v São Paulo: Editora Insular/FCC, 2013.

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** 294 p. Brasília: Unesco, 2009.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** 2. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GAWENDA, R. L. O. **A representatividade socioeconômica do município de Confresa no desenvolvimento regional do Norte Araguaia de Mato Grosso.** Revista Huellas n° 18 (p. 89-104), 2014.

GENTILI, P. A. A. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário.** In: SILVA, T. T (Orgs). Escola S.A. Brasília: CNTE, 1996. Disponível em:< <http://www.cedes.unicamp.br.>>. Acesso em set. 2017.

_____. **O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional.** In: GENTILI, Pablo Antonio Amadeo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes, 2007.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA D. T. (org.). **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GREGO, S. M. D. **Avaliação Educacional e Escolar.** v. v.3, p. 09-15. In: Pró-Reitoria de Graduação: Univesp (Org.). Caderno de Formação: Formação de Professores v.3. Bloco 3 D29 - 1ªed. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, 2013a. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/.../1/u1_d29_v3_visao geral.pdf. Acesso em: ago. 2017.

GUBA, Egon e LINCOLN, Ivonna. Fourth Generation Evaluation. Newbury Parke: Sage, 1989.

HADJI, C. **Avaliação as regras do jogo: das intenções aos instrumentos.** 189p. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

_____. **Avaliação desmistificada.** Tradução de Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** Capítulo 13 (p.286). IN: HAYDT, Regina Célia Cazaux. Curso de Didática Geral. São Paulo: Ática, 2002.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

_____. **Avaliação: Mito & Desafio Uma perspectiva Construtivista.** Porto Alegre: Educação & realidade revista Livros, 1994.

_____. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo.** 8 ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação.** 10 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. v4.3.8.14, 2017. **Estimativas populacionais para os municípios e para as Unidades da Federação brasileiros em**

01.07.2017. Disponível em:

https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2017/estimativa_dou.shtm. Acesso em set., 2017.

IFMT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. **Plano de Desenvolvimento Institucional, 2009-2014.** Org. ANJOS, Degmar Francisco dos. 2009a.

IFMT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. **Plano de Desenvolvimento Institucional, 2014-2019.** Org. ANJOS, Degmar Francisco dos. 2014a.

IFMT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. **Organização didática – OD.** Coordenação: Vera Cristina de Quadros. Cuiabá, dezembro, 2014b.

IFMT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Campus Confresa. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química – PPC/2009.** Confresa, 2009b.

IFMT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Campus Confresa. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química – PPC/2014.** Confresa, 2014c.

IFMT/CONSUP. **Resolução nº 009, de 16 de outubro de 2009.** Aprovação, ad referendum, criação, PPC, autorização e funcionamento do curso de Licenciatura Em Ciências Da Natureza-Habilitação Em Química do IFMT campus Confresa. 2009c.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2016. Notas Estatísticas.** Brasília, fevereiro, 2017.

CORDIOLLI, M. **Currículo, cultura escolar e gestão do trabalho pedagógico.** Curitiba: A Casa de Astérion, 2004.

JUSTINO, A. I. M. **Concepções e práticas de avaliação da aprendizagem de professores de artes visuais.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa-PR, 2013.

KUHN, A. P. **Práticas avaliativas de egressos do curso de pedagogia a distância da UFMT : implicações da formação inicial e o exercício de ser professor.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei Nº 9.394/1996 – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

LEITE, D. **Avaliação da Educação Superior.** p. 401-506. In: MOROSINI, M (Editora Chefe). Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Glossário. Vol. 2., Brasília: Inep/RIES, 2006.

_____. **Avaliação e democracia: possibilidades contrahegemônicas ao redesenho capitalista das universidades.** CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2003. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101109022046/10leite.pdf> Acesso em: set., 2017.

_____. **Reformas Universitárias. Avaliação Institucional Participativa.** Petrópolis: Ed. Vozes, 2005.

LEITE, D.; BRAGA, A. M. e S. (Organizadoras). **Inovação e avaliação na universidade.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

LEITE, D.; LIMA, E. G. dos S. (Organizadoras). **Conhecimento, avaliação e redes de colaboração: produção e produtividade na universidade.** Porto Alegre: Sulina, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, E. G. dos S. **Avaliação Institucional: o uso dos resultados – estratégia de (re)organização dos espaços de discussão na universidade.** Campinas, Editora RG, 2010.

LIMA, E. G. dos S.; ALMEIDA, I. B. P.; STEVÃO, C. B. G.; MIRANDA, A. C. **O Embate Qualitativo/Quantitativo no Processo de Avaliação.** Revista da Faculdade de Educação. Ano VII nº 11, jan./jun., 2009.

LIMA, T. O. **Estudo de concepções e práticas avaliativas dos Professores de Licenciatura em Ciências nas aulas de Experimentação.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – UFG – Unidade Acadêmica Especial de Educação, Jataí – GO, 2016.

LOPES, J. P.; SILVA, P. P. da.; ALVES, A. T. **Panorama da formação de professores de química na Amazônia Legal.** In: Seminário de Educação (SemiEdu), 03 a 05 de outubro de 2016, Cuiabá/MT. **Anais eletrônicos...** Cuiabá/MT: Disponível em: <<http://srvdotnet.com.br/semiedu2016/FrmAnais.aspx?eventoUID=117>> . Acesso em: 29 mai. 2017.

LOPES, P. P. da S.; LIMA, E. G. dos S. **Balanco de Produção: concepções de avaliação no ensino de ciências e química.** In.: Seminário Educação - SEMIEDU: Educação, Diversidades Culturais, Sujeitos e Saberes, 25., 2017, Cuiabá; FERREIRA, Nilce Vieira Campos; CASTILHO, Suely Dulce de (Org.). Anais do 25º Seminário Educação: Sujeitos, Saberes e Culturas. Cuiabá: UFMT, 2017. p. 1-18. Disponível em: [www.http://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/semiedu/semiedu2017/about/organizingTeam](http://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/semiedu/semiedu2017/about/organizingTeam) Acesso em: set., 2017.

LOPES, S. L. **Os sentidos atribuídos pelo professor do ensino médio às práticas avaliativas.** Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Sergipe. São Cristóvão, 2013.

LORIERI, M. A.; RIOS, T. A. **Filosofia na escola: o prazer da reflexão.** São Paulo: Moderna, 2004.

LUCKESI, C. C. **A avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Avaliação da aprendizagem...mais uma vez.** Abc Education, n.46, p. 28-29,

Junho, 2005.

_____. **Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar.** Aprender a Fazer, n. 36, p.4-6, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LÜDKE, M. **Evolução em Avaliação.** p. 29 – 33. In: FRANCO, Creso (Org.) Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar.** p. 89-98. In: FREITAS, L. C. de (Org.). Avaliação: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

LÜDKE, M.; MEDIANO, Z. **Avaliação na escola de 1º. Grau: uma análise sociológica.** Campinas: Papirus, 2002.

MANI, O. M. M. **Um estudo sobre avaliação e suas interlocuções com o processo ensino e aprendizagem no PROEJA.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática. IFG – Campus – Jataí, GO, 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** 7ª ed. São Paulo: Hucitec. A ideologia alemã. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

MARX, K. **O capital: o processo de produção do capital.** 7ª ed. São Paulo: DIFEL, 1982.

MATHIAS, S. L.; SAKAI, C. **Utilização da Ferramenta Google Forms no Processo de Avaliação Institucional: Estudo de Caso nas Faculdades Magsul.** Faculdades Magsul (FAMAG). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/seminarios_regionais/trabalhos_regiao/2013/centro_oeste/eixo_1/google_forms_processo_avaliacao_instit_estudo_caso_faculdades_mag.pdf. Acesso em agosto, 2017.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C. **A formação continuada de professores: modelos clássico e contemporâneo.** Linguagens, Educação e Sociedade. Teresina: Ano 11, p. 75-92, jul./dez. 2006.

MÉSZÁROS, I. (1930). **A educação para além do capital.** Tradução Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAIS, R. L. de. **Do discurso à prática: como se caracteriza a avaliação da aprendizagem escolar entre professores de biologia do ensino médio.** Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de Goiás. Goiânia-GO, 2010.

MOROSINI, M. C. et. al. **Enciclopédia Pedagogia Universitária.** Glossário vol. 2. INEP/MEC/RIES – Brasília – DF, 2006.

MOROSINI, M. C. **Qualidade na Educação Superior: tendências do século.** *Revista Estudos em Avaliação Educacional.* São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. p. 173, 2009.

NETO. R. B. G. **História, política e testemunho: violência e trabalho na Amazônia**

brasileira. A narrativa oral da presidenta do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Confresa (MT), Aparecida Barbosa da Silva. *Revista História Oral*, v. 13, n. 1, p. 53-86, jan.-jun. 2010.

PATTON, M. Q. **Quatitative Evaluation.** Beverly Hills, Ca., SAGE, 1980.

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

PIMENTA, S. G. **A pesquisa em didática (1996-1999).** In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares.* Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

REZENDE, M. R. A relação/registo no ciclo da juventude: limites e possibilidades na construção de uma prática educativa inovadora. 2004.318f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2004.

RISTOFF, D. I. **Algumas Definições de Avaliação.** *Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior*, [S.l.], v. 8, n. 2, 2003. ISSN 1982-5765. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1220>>. Acesso em: set., 2017.

_____. **Avaliação Educacional: do tabu ao totem.** MEC. Dipes/SESu. Dez. 2014. Disponível em: http://proext.mec.gov.br/arquivos/apresentacao_prof_dilvo_ristoff.pdf. Acesso em: set., 2017.

_____. **Construindo o campo e a crítica: o debate.** In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). *Avaliação: Construindo o campo e a crítica.* Florianópolis-SC: Insular, 2002.

RODRIGUES, F. das C. A. **Avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas na modalidade educação de jovens e adultos: revendo mitos, ritos, realidades.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2015.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas.** 6. ed. v. 2. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** 542p. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. **Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos.** *Contrapontos - volume 3 - n. 3 - p. 393-405 - Itajaí, set./dez. 2003.*

_____. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** 2ª ed. Chapecó: Argos, 2012.

SANTOS, B. de S. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** *Educação, Sociedade e Culturas.* 23, 2005.

_____. **Seis razões para pensar.** In: RODRIGUES, Leôncio Martins. *Por que pensa?* *Revista: Lua Nova*, nº 54, 2001.

_____. **Um discurso sobre as ciências.** 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

SÉRIO, T. M. de A. P.; ANDERY, M. A. P. A. **A Prática, a história e a construção do conhecimento: Karl Marx.** IN: ANDERY, Maria Amália Pie Abib...et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica.** 15ª ed. - Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2006.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.** São Paulo, SP: Cortez, 5 ed, 2000.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching: Foundations of the new reform.** Harvard Educational Review, v. 1, n. 57, p. 1-22, 1987. Disponível em: <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>. Acesso em janeiro de 2018.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SCRIVEN, M. **Evaluation Thesaurus.** Newbury Park: Sage, 1991.

SORDI, M. R. L.; LÜDKE, M. **Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias.** Avaliação; Campinas, Sorocaba, SP, v.14, n.2, p.313-336, 2009.

SORDI, M. R. L. de. **Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido.** p. 231-248. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugenia L. M (Orgs.) **Pedagogia Universitária: A aula em foco.** 4ª Ed, Campinas, SP: Papirus, 2006.

SOUSA, M. G. da S. CABRAL, C. L. de O. **Saberes docentes: discussões conceituais, tipologias e a construção de saberes na Formação Inicial de Professores.** IN: CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. NASCIMENTO, Eliana Freire. SANTOS, Mariangela Santana Guimarães (Organizadoras). **As práticas na docência: ensino, pesquisa e construção de saberes / 1ª edição – Teresina: EDUFPI, 2017.**

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. **O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento?** In: PAQUAY, L. et al. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente.** Teoria e Educação nº4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARTUCE, T. de J. A. **Métodos de pesquisa.** Apostila. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UHMANN, R. I. M. **Processo formativo de professores articulado como movimento de reconstrução de concepções e práticas de avaliação no ensino.** Tese (Doutorado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí e Santa

Rosa). Educação nas Ciências. Ijuí, 2015.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças**. São Paulo: Libertad - Centro de Formações e Assessoria Pedagogia, 1998.

_____. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar** (Cadernos Pedagógicos do Libertad; V.3). 18ª ed. - São Paulo: Libertad, 2008.

_____. **Superação da Lógica Classificatória e Excludente: a Avaliação como Processo de Inclusão**. Texto para III Seminário de Educação de Arcos/MG – fev. 2004. Disponível em: <http://www.celsovasconcellos.com.br/Download/Superacao.pdf>. Acesso em: set. 2017.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Construindo o campo e a crítica: o debate**. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org). Avaliação: Construindo o campo e a crítica. Insular, Florianópolis, 2002.

_____. **Avaliação e organização do trabalho pedagógico: uma articulação incipiente**. Estudos em Avaliação Educacional. Fundação Carlos Chagas, n. 8, jul-dez 1993, p. 109-129.

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

WEISZ, T.; SANCHEZ, A. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. – São Paulo: Ática, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

	ESTADO DE MATO GROSSO SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS EGRESSOS LICENCIADOS EM CIÊNCIAS DA NATUREZA/QUÍMICA DO IFMT CAMPUS CONFRESA Pesquisadora – Patrícia Pereira da Silva	
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO		
[Egresso(a)]		
<p>Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), desta pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final desse documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra da pesquisadora responsável.</p> <p>Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067 ou pelo e-mail: cep@unemat.br.</p>		
INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA		
Título do projeto: Práticas avaliativas dos egressos licenciados em Ciências da Natureza/Química do IFMT <i>campus</i> Confresa.		
Responsável pela pesquisa: Patrícia Pereira da Silva		
Orientadora: Elizeth Gonzaga dos Santos Lima		
Endereço e telefone para contato: Rua São Jorge, nº 775 c 4, Cavalhada I – Cep 78.200-000 Fone: (65) 9692-7388, e-mail: patricia.silva@cfs.ifmt.edu.br		
DESCRIÇÃO DA PESQUISA		
<p>O estudo será pautado na pesquisa qualitativa, alicerçado nos pressupostos epistemológicos da abordagem crítico-dialética, tendo no percurso metodológico, inicialmente, a aplicação de um questionário a todos(as) os(as) egressos(as) do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química do IFMT <i>campus</i> Confresa formados nos anos de 2014, 2015 e 2016. Para alcançarmos os objetivos propostos delineamos três momentos durante a investigação para coleta de dados, que se estruturam em etapas específicas à cada momento.</p> <p>1º Momento – investigação exploratória – compõe-se de três etapas (A, B, C) com intuito de coletar informações detalhadas sobre o cenário da pesquisa, seus sujeitos, a relevância da temática pretendida e aprofundamento da literatura que trata sobre o assunto proposto.</p> <p>Etapa A – realização de um balanço de produção acadêmica científica <i>on-line</i> na base de dados (acesso livre) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com objetivo de mapear as produções científicas (teses e dissertações) já realizadas a respeito da temática;</p> <p>Etapa B - realizar um levantamento de quem são, onde estão e o que fazem profissionalmente os egressos do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química do IFMT <i>campus</i> Confresa durante sua atuação docente;</p> <p>Etapa C – de posse do quantitativo de egressos e após localizados, será aplicado um questionário semiestruturado via e-mail, para todos os egressos do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química com objetivo de delinear o perfil desses egressos formados nos anos 2014, 2015 e 2016.</p> <p>2º Momento – coleta de dados a campo. Compreende duas etapas: D – técnica de análise documental e a etapa E - entrevista para coleta de dados.</p> <p>3º momento – análise de dados coletados em todas as etapas da investigação. O tratamento dos resultados e interpretação será realizado por meio da análise de conteúdo segundo a perspectiva de (Bardin, 1977), estudo das <i>motivações, atitudes, valores, crenças, tendências</i>. Consiste em um instrumental metodológico que se pode aplicar a discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte.</p>		
ESPECIFICAÇÕES DOS RISCOS		
<p>Todos os atores envolvidos na pesquisa possuem suas convicções e determinações pessoais internalizadas, e, provavelmente com discordância de posicionamentos. Sendo assim, os pensamentos de cada pesquisado serão preservados com direito a solicitar a retirada dos dados conflituosos do relatório de pesquisa, ou até mesmo, desvincular-se da pesquisa em andamento, bem como será preservada a identidade tanto das instituições como dos sujeitos envolvidos e, ao término da pesquisa, todos dados e arquivos com informações que possam levar a identificação dos sujeitos serão devidamente excluídos.</p>		
BENEFÍCIOS DECORRENTES DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA		
Os resultados da pesquisa servirão de informação a todos interessados pela temática, às instituições de		

ensino envolvidas diretamente na pesquisa, inclusive ao IFMT *campus* Confresa que oferta o curso no qual se formaram os egressos, sujeitos da nossa pesquisa, no sentido de reflexão da formação inicial e continuada ofertada pela instituição e sobre o currículo do curso. Servirá também a toda a comunidade envolvida, aos sujeitos da pesquisa, assim, como aos que tiverem interesse, poderão utilizar os resultados para conhecimento das concepções de avaliação que permeiam as práticas pedagógicas dos professores que atuam na Educação Básica formados no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química do IFMT *campus* Confresa, bem como se o curso em questão, tem possibilitado ou contribuído para o exercício profissional de uma prática avaliativa participativa e emancipatória dos egressos/professores que atuam na educação básica. Será disponibilizado para cada uma das instituições envolvidas, uma cópia com a versão final desta pesquisa, com a devida apresentação em forma de palestra e/ou seminário para a comunidade.

PROCEDIMENTOS, INTERVENÇÕES, TRATAMENTOS, MÉTODOS ALTERNATIVOS.

Considerando que os sujeitos serão entrevistados e observados no desenvolvimento de seus trabalhos, todos os envolvidos poderão solicitar esclarecimentos das quais consideram importantes sobre o projeto e intervir construtivamente nos delineamentos da pesquisa. Caso discordem de algum procedimento, podem solicitar a retirada de seus nomes da pesquisa que serão devidamente atendidos, encaminhando solicitação diretamente à pesquisadora, bem como à comissão de ética se necessário for. Para manter o número previsto, serão solicitadas a inclusão de novos nomes em caso de alguma desistência.

PERÍODO DE PARTICIPAÇÃO, TÉRMINO, GARANTIA DE SIGILO, DIREITO DE RETIRAR O CONSENTIMENTO A QUALQUER TEMPO.

O período de participação dos sujeitos envolvidos será no primeiro semestre de 2018, com previsão de encerramento de coleta de dados no mês de abril de 2018. Todos os dados coletados serão preservados para conhecimento da pesquisadora e devidamente excluídos após análise, bem como, serão conservados em sigilo absoluto nomes dos sujeitos e das instituições envolvidas na pesquisa. Considerando que há divergências de conceitos e opinião e a possibilidade de causar algum tipo de conflito entre tais conceitos, porque se aborda na pesquisa temas intimamente ligados à ideologia dos sujeitos e comportamentos rotineiros, todo e qualquer sujeito terá o pleno direito de solicitar a retirada de seu nome, sem qualquer prejuízo à continuidade e tratamento usual da pesquisa.

Local e data _____ / ____ / ____

Nome:

Endereço:

CPF ou RG: _____

Assinatura do sujeito:

Responsável pela Pesquisa

APÊNDICE B - RESULTADO DO BALANÇO DE PRODUÇÃO

Levantamento de teses e dissertações catalogadas na 2ª etapa	
DESCRITORES - EGRESSOS; PRÁTICAS AVALIATIVAS; LICENCIATURA EM QUÍMICA	
P R O D U Ç Õ E S	1. LOPES, Sergio Luiz. Os sentidos atribuídos pelo professor do ensino médio às práticas avaliativas' 01/03/2013 265 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal De Sergipe, São Cristóvão Biblioteca Depositária: Bicen
	2. RODRIGUES, Francisco das Chagas Alves. Avaliação Da Aprendizagem E Práticas Avaliativas Na Modalidade Educação De Jovens E Adultos: revendo mitos, ritos, realidades.' 27/02/2015 121 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal Do Piauí, Teresina Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Do CCE – UFPI
	3. GALVÃO, Elaine Cristina. O compromisso formativo na avaliação da aprendizagem em química: das concepções às abordagens do erro' 03/07/2013 113 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual De Londrina, Londrina Biblioteca Depositária: Central da Universidade Estadual de Londrina
	4. MORAIS, Ruth Longuinho de. Do discurso à prática: como se caracteriza a avaliação da aprendizagem escolar entre professores de biologia do ensino médio' 01/01/2010 98 f. Mestrado em Educação em Ciências e Matemática Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Goiânia Biblioteca Depositária: BC UFG
	5. JUSTINO, Ana Inez Beltrão Mottim. Concepções e práticas de avaliação da aprendizagem de professores de Artes Visuais' 28/10/2013 156 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa Biblioteca Depositária: Biblioteca do Campus de Uvaranas
	6. UHMANN, Rosangela Ines Matos. Processo formativo de professores articulado como movimento de reconstrução de concepções e práticas de avaliação no ensino' 09/12/2015 232 f. Doutorado em Educação Nas Ciências Instituição de Ensino: UNIV. Regional Do Noroeste Do Estado Do Rio Grande Do Sul, Ijuí Biblioteca Depositária: Mario Osorio Marques
	7. FANTIN, Franciele. Avaliação da aprendizagem em contextos de complexidade' 14/09/2015 86 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba Biblioteca Depositária: DIS 371.26 F216a 2015 Biblioteca Joaçaba
Levantamento de teses e dissertações catalogadas na 3ª etapa	
DESCRITORES - EGRESSOS; QUÍMICA; AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	
P R O D U Ç Õ E S	1. ALVES, Ilza Maria da Silva. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: representações sociais de estudantes de licenciaturas' 01/06/2012 141 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade De Uberaba, Uberaba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. Campus Aeroporto
	2. MANI, Octavio Marcos Martins. Um estudo sobre avaliação e suas interlocuções com o processo ensino-aprendizagem no proeja' 30/11/2015 142 f. Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática Instituição de Ensino: Instit. Federal De Educação, Ciência E Tecnologia De Goiás, Jataí Biblioteca Depositária: Biblioteca do IFG - Câmpus Jataí
	3. LIMA, Thiago Oliveira. Estudo de concepções e práticas avaliativas dos professores de licenciatura em ciências nas aulas de experimentação' 31/10/2016 84 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Goiás, Jataí Biblioteca Depositária: Universidade Federal De Goiás. Goiás, Jataí Biblioteca Depositária: Universidade Federal De Goiás
	4. LIMA, Kilma da Silva. Avaliação da experiência: uma perspectiva de avaliação para o ensino das ciências da natureza' 28/07/2014 undefined f. Doutorado em Ensino Das Ciências Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural De Pernambuco, Recife Biblioteca Depositária: undefined
Levantamento de teses e dissertações catalogadas na 4ª etapa	
DESCRITORES - LICENCIATURA CIÊNCIAS DA NATUREZA; QUÍMICA; PRÁTICAS AVALIATIVAS	
8. FILHO, Lourival Gomes da Silva. Concepções de Professores de Matemática e Química sobre Avaliação de Aprendizagem: estudo de caso em um curso de Licenciatura Plena em Química' 17/05/2017 144 f. Doutorado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde (UFSM - FURG) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: ICB	
Levantamento de teses e dissertações catalogadas na 5ª etapa	
DESCRITORES - LICENCIATURA CIÊNCIAS DA NATUREZA; EGRESSOS; PRÁTICAS AVALIATIVAS	
1. KUHN, Ana Paula. Práticas avaliativas de egressos do curso de pedagogia a distância da UFMT: implicações da formação inicial e o exercício de ser professor.' 01/04/2012 378 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Mato Grosso, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMT e Biblioteca Setorial do IE /UFMT	
Levantamento de teses e dissertações catalogadas na 6ª etapa	
DESCRITORES - PRÁTICAS AVALIATIVAS; EGRESSOS; LICENCIATURA QUÍMICA	
1. ALBERTI, Gabriela Ernesta. Rompendo o silêncio de trinta anos: as trajetórias, escolar e profissional dos egressos do curso de Licenciatura Plena em Química da UFMT.' 01/04/2010 100 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Mato Grosso, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do IE e Biblioteca Central da UFMT	
2. LEITE, Veronica Caldeira. A Formação Inicial De Professores De Química E O Exercício da Docência na Escola: que Discursos estão em Jogo?' 22/07/2013 116 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências E Matemática Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pelotas, Pelotas Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Campus das Ciências Sociais	
TOTAL: 15 PESQUISAS	

Fonte: Lopes - Quadro elaborado pela autora a partir dos dados coletados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES em jun/2017.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS DO CURSO DE LCNQ DO IFMT *CAMPUS* CONFRESA



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS EGRESSOS LICENCIADOS EM CIÊNCIAS DA NATUREZA/QUÍMICA DO IFMT *CAMPUS* CONFRESA
Pesquisadora – Patrícia Pereira da Silva



QUESTIONÁRIO PARA EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA COM HABILITAÇÃO EM QUÍMICA DO IFMT *CAMPUS* CONFRESA

Prezado (a) egresso (a),

Solicitamos sua colaboração para a realização de uma pesquisa científica vinculada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da UNEMAT, sob orientação da professora doutora Elizeth Gonzaga dos Santos Lima, com o tema: Práticas avaliativas dos egressos licenciados em Ciências da Natureza/Química do IFMT *campus* Confresa. Conforme consta no Termo de Consentimento Livre Esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT, será mantido o mais absoluto sigilo de sua identidade, sendo omitida qualquer informação que possa identificá-lo, asseguramos que as informações coletadas nessa pesquisa serão analisadas numa dimensão global. A sua participação é voluntária, sendo muito importante para esse trabalho. A veracidade das respostas e a devolução deste questionário é necessária e indispensável para a qualidade da pesquisa. Todas as questões visam à coleta de informações para a dissertação de mestrado, portanto, por favor, não deixe nenhuma questão sem resposta!

Desde já agradecemos sua colaboração e nos colocamos à disposição para qualquer esclarecimento.

Patrícia Pereira da Silva
(Mestranda do PPGedu-UNEMAT)

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima
(Profa. Dra. do PPGedu-UNEMAT)

BLOCO I - PERFIL DOS EGRESSOS

Dados Pessoais

Nome completo:.....
Idade:.....anos
Sexo: () Masculino () Feminino
Estado Civil:.....
Naturalidade:.....
Cor/etnia: () Branco () Pardo () Preta () Amarelo () Indígena
Contato/Fone: ().....

Dados Escolares

1.1 Onde fez seus estudos do Ensino Fundamental?

- () a) Todos em escola pública
() b) Todos em escola particular
() c) Maior parte em escola pública
() d) Maior parte em escola particular

1.2 Onde fez seus estudos do Ensino Médio?

- () a) Todos em escola pública
() b) Todos em escola particular
() c) Maior parte em escola pública
() d) Maior parte em escola particular

1.3 Qual turno fez seus estudos do Ensino Médio?

- () a) Matutino
() b) Vespertino
() c) Noturno
() d) Integral/Diurno
() e) Outro. Qual?.....

1.4 Qual o tipo de Ensino Médio você cursou?

- () a) Ensino médio padrão
() b) Técnico

<input type="checkbox"/> c) Magistério <input type="checkbox"/> d) Educação para Jovens e Adultos (EJA)/Supletivo <input type="checkbox"/> e) Outro. Qual?.....					
1.5 Em que ano concluiu o Ensino Médio?.....					
BLOCO II – FORMAÇÃO INICIAL					
Dados referente ao Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química (LCNQ)					
2.1 Em relação ao currículo do curso de LCNQ, que disciplina e/ou conteúdos faltaram para uma melhor formação e prática avaliativa? Especifique:					
2.2 Há alguma dificuldade encontrada no desempenho de sua profissão, em relação ao currículo cursado e a prática pedagógica dos docentes do curso LCNQ como: Obs.: pode marcar mais que uma opção se for necessário.					
<input type="checkbox"/> a) Carga horária das disciplinas científicas insuficiente. <input type="checkbox"/> b) Carga horária das disciplinas tecnológicas insuficiente. <input type="checkbox"/> c) Carga horária das disciplinas das humanidades insuficiente <input type="checkbox"/> d) Carga horária das disciplinas pedagógicas insuficiente. <input type="checkbox"/> e) Pouca articulação entre as disciplinas. <input type="checkbox"/> f) Os instrumentos avaliativos aplicados pelos docentes foram insuficientes. <input type="checkbox"/> g) A ementa das disciplinas estava desarticulada com os objetivos propostos pelo PPC do curso. <input type="checkbox"/> h) O planejamento e a prática pedagógica dos professores se distanciavam da proposta curricular do curso. <input type="checkbox"/> i) Outra. Qual.....					
2.3 Durante o curso foi trabalhado alguma disciplina voltada para avaliação escolar?					
<input type="checkbox"/> a) sim <input type="checkbox"/> b) não <input type="checkbox"/> c) outros. Especifique:.					
2.4 Que sugestões você tem para melhorar a gestão do currículo de formação do curso de LCNQ?.					
BLOCO III – FORMAÇÃO CONTINUADA					
Dados relacionados ao aperfeiçoamento profissional					
3.1 Após a conclusão do seu curso superior você concluiu ou está cursando outro curso?					
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não. Qual?..... Em qual instituição?					
3.2 Após sua formação inicial fez algum curso de qualificação referente a área de formação <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não					
Quantos?..... Especifique alguns?.....					
3.3 Fez ou faz algum curso de pós-graduação? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não					
<input type="checkbox"/> a) Especialização - Lato Sensu - Em que?..... Instituição Promotora:..... <input type="checkbox"/> Concluído <input type="checkbox"/> Andamento <input type="checkbox"/> b) Mestrado/Doutorado Em que?..... Instituição Promotora..... <input type="checkbox"/> Concluído <input type="checkbox"/> Andamento					
3.4 Fez algum curso sobre avaliação da aprendizagem escolar? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não.					
Se sim, especifique:					
Qual curso?.....					
Carga horária..... Instituição					
promotora..... Ano que realizou.....					
BLOCO IV – EXPERIÊNCIA DOCENTE					
Dados referentes à atuação profissional na educação					
4.1 Atualmente está:					
<input type="checkbox"/> a) Trabalhando <input type="checkbox"/> b) Trabalhando e estudando <input type="checkbox"/> c) Apenas estudando <input type="checkbox"/> d) Não está trabalhando e nem estudando. <input type="checkbox"/> e) Outros. Especifique:.....					
4.2 Atualmente atua em qual nível de ensino?					
<input type="checkbox"/> a) Educação Básica <input type="checkbox"/> b) Ensino Técnico <input type="checkbox"/> c) Educação Superior <input type="checkbox"/> d) Não está atuando no ensino Se atua, por favor preencha o quadro abaixo.					
Nome da Escola	Local da Escola	Nível de Ensino	Ano/Turma	Disciplina(s)	Turno
4.3 A quanto tempo atua na Educação?.....					

4.4 Situação Funcional na Educação: <input type="checkbox"/> a) Rede Particular <input type="checkbox"/> b) Rede Municipal Efetivo <input type="checkbox"/> Interino/contrato <input type="checkbox"/> Outros..... <input type="checkbox"/> c) Rede Estadual <input type="checkbox"/> Efetivo <input type="checkbox"/> Interino/ contrato <input type="checkbox"/> Outros..... <input type="checkbox"/> d) Rede Federal <input type="checkbox"/> Efetivo <input type="checkbox"/> Interino/ contrato <input type="checkbox"/> Outros.....
4.5 Qual é a sua carga horária semanal de trabalho? <input type="checkbox"/> a) 20 horas <input type="checkbox"/> b) 30 horas <input type="checkbox"/> c) 40 horas <input type="checkbox"/> d) acima de 40 horas
4.6 A escola em que atua promove momentos formativos sobre práticas avaliativas? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não. Qual?
BLOCO V PRÁTICA AVALIATIVA
Dados relativos a prática avaliativa dos professores do curso de LCNQ
5.1 Descreva como os professores do curso de LCNQ realizavam a avaliação do seu desempenho em sala de aula?
5.2 Descreva alguns pontos positivos e negativos em relação a prática avaliativa dos professores durante sua formação no curso de LCNQ: Pontos positivos Pontos negativos
5.3 Relate alguma experiência sua ao ser avaliado durante o curso de LCNQ
Dados relativos à sua prática avaliativa em sala de aula
5. 4 Descreva o que é avaliação para você?
5.5 Descreva como é a sua prática avaliativa nos processos de ensino e aprendizagem:
5.6 Quais os tipos de instrumentos você utiliza em sua prática avaliativa?
5.7 Descreva alguns pontos positivos e negativos em relação a sua prática avaliativa em sala de aula: Pontos positivos Pontos negativos
Dados concernentes a contribuição do curso de LCNQ para a prática avaliativa do egresso/professor
5.8 Que relações estabelece entre sua prática avaliativa enquanto docente e as práticas avaliativas dos seus professores durante o curso de LCNQ?
5.9 De que forma as disciplinas da área pedagógica do curso de LCNQ auxiliam sua prática avaliativa
5.10 Cite algumas atividades que desenvolve em sala de aula que considera consequência da sua aprendizagem durante sua formação no curso de LCNQ
5. 11 O que você gostaria de acrescentar em relação as contribuições do curso de LCNQ para a construção da sua prática avaliativa

APÊNDICE D – ESBOÇO DO DIÁRIO DE CAMPO

Unidade de Análise: Práticas avaliativas dos egressos do curso de LCNQ do IFMT <i>campus</i> Confresa	
Data:	
Horário:	
Local da observação:	
Egresso/Professor observado:	
Escola:	
Turma:	
Número de estudantes: Meninos() Meninas ()	
Diário da Pesquisa – Campo Reflexivo (página da esquerda do caderno)	Diário da Observação – Campo Descritivo (página da direita do caderno)
<p>A análise</p> <p>O método</p> <p>Os conflitos e dilemas éticos</p> <p>O ponto de vista do observador</p> <p>Pontos de clarificação</p> <p>Questões</p> <p>Dúvidas</p> <p>Leituras</p> <p>Comentários</p> <p>Obs.:</p> <p>Questionamentos levantados a partir da observação e desenvolvimento de análises que servirão para orientar a observação.</p> <p>Decidir quem ou o que será observado posteriormente e, sobretudo, início do plano de redação do relatório da pesquisa.</p>	<p>Descrição dos sujeitos</p> <p>Reconstrução dos diálogos</p> <p>Descrição do espaço físico</p> <p>Relatos de acontecimentos particulares</p> <p>Descrição da atividade</p> <p>Comportamento dos sujeitos</p> <p>Postura do observador</p> <p>Obs.:</p> <p>Aparência, fala, gestos, desenho do espaço, pessoas envolvidas, comportamento do pesquisador...sujeitos envolvidos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do referencial Bogdan e Blikem (1994).

APÊNDICE E - ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – EGRESSOS/PROFESSORES A – B – C
Bloco I – Questões Básicas
Q1B- Fale sobre sua prática avaliativa
Q2B- Qual concepção de avaliação que você trabalha na sua prática avaliativa?
Q3B- O curso de LCNQ contribui para sua prática avaliativa? De que forma? Por quê?
Q4B- A gestão do currículo durante a sua formação inicial no curso de LCNQ contribui para sua prática avaliativa?
Q5B- Quais saberes privilegiados do currículo e no curso de LCNQ contribuíram para a sua prática avaliativa?
Q6B- Como era a prática avaliativa dos professores no curso de LCNQ? Para você a maneira como os professores lhe avaliavam durante sua formação no curso de LCNQ contribuiu para sua prática avaliativa enquanto docente atualmente.
Q7B- Você tem alguma dificuldade em sua prática avaliativa?
Q8B- O que influencia sua prática avaliativa?
Bloco II – Questões Específicas
Egresso Professor B (EPB)
Q1E- A prática avaliativa para você hoje, enquanto docente, tem o mesmo significado de quando você estava cursando?
Q2E- Ao descrever os pontos positivos e negativos da sua prática avaliativa no questionário, você aponta mudança de método. Para você, ser tradicional é um ponto negativo para a sua prática avaliativa?
Q3E- No questionário você aponta que as disciplinas do curso auxiliam sua prática avaliativa somente nos trabalhos em grupo e produção de texto, o conhecimento técnico e pedagógico não contribuiu para sua prática avaliativa?
Q4E- No questionário você cita dois professores que lhe inspirou no desenvolvimento de sua prática avaliativa, de que forma? Por quê?
Q5E- Para você as avaliações externas interferem em sua prática avaliativa? De que forma?
Q6E- Qual a relação que você faz da sua prática avaliativa com a prática pedagógica? Ou não há relação?
Egresso Professor C (EPC)
Q1E- Observei que você vista o caderno dos alunos, por quê?
Q2E- No questionário você diz que a escola em que atua promove momentos formativos sobre a prática avaliativa docente. Você pode me dizer como acontece essa formação com mais detalhes? Você cita como momento formativo o PPP e a sala do Educador. Você tem acesso ao PPP da escola? Nesses momentos de formação fala específico como o professor tem que avaliar?
Q3E- Como você faz seu planejamento?
Q4E- No questionário, você descreve sua prática avaliativa por conceitos. Como? Que conceitos são esses? Você pode dizer com mais detalhes?
Q5E- Como você trabalha esses conceitos no dia-a-dia de sala de aula, na prática? O ciclo não tem nota, então como você define o valor atribuído na avaliação do aluno?
Q6E- Você diz no questionário, que avaliação é descrever a desenvoltura do aluno. De que maneira você faz essa avaliação?

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

APÊNDICE F - CONCEITO E CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO HISTORICAMENTE CONSTITUÍDOS NAS LEGISLAÇÕES

DOCUMENTOS		CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO
DECRETOS	nº 19890/31 Designa-se à organização de procedimentos relativos a provas e exames	<p>Neste documento, o termo referente a avaliação é “critérios de promoção do aluno”.</p> <p>Lopes (2013) ao historiar o ensino e a avaliação: do século XX (década de 30) aos dias atuais – desafios e perspectivas traz evidências em relação a esse decreto que teve como objetivo a busca de unidade no procedimento de avaliação para todo o sistema de ensino, revelando o caráter altamente centralizador, em âmbito federal, de toda a legislação.</p> <p>A avaliação da aprendizagem é concebida como um procedimento para atribuir notas (medida, classificatória) aos indivíduos envolvidos no processo por meio das provas e exames, para cada disciplina.</p> <p>Características da avaliação da aprendizagem evidenciadas no documento: a inflexibilidade e a imparcialidade.</p> <p>Art. 35, parágrafo 2º: A falta da média mensal, por não comparecimento, qualquer que seja o pretexto, inclusive por doença, equivale à nota zero.</p> <p>Arts. 37 e 38, que as provas finais seriam realizadas perante banca examinadora, constituída de dois professores do estabelecimento de ensino, sob a presidência do inspetor.</p>
	nº 21241/1932	Segundo Lopes (2013) esse documento não apresentou modificações em relação às diretrizes propostas na legislação anterior, contudo, “trouxo modificações nas normas de organização do ensino secundário.”
	nº 4.244/1942 Lei Orgânica do Ensino Secundário Reforma Capanema	<p>Apresenta a definição de avaliação da aprendizagem</p> <p>Cap. IV, art. 30: A avaliação dos resultados em exercícios e em exames será obtida por meio de notas, que se graduarão de zero a dez.</p> <p>Cap. XIV, art. 47, quando são apresentadas as finalidades dos exames de suficiência, quais sejam:</p> <p>Os exames de suficiência terão por fim:</p> <p>a) habilitar o aluno de qualquer série para promoção à série imediata;</p> <p>b) habilitar o aluno da última série para prestação dos exames de licença.</p>
LEIS	nº 4.024/1961 Substitui a Reforma Capanema	<p>Pontua a importância da avaliação contínua no Art. 39: §1º - Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.</p> <p>§2º - Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada por professores do próprio estabelecimento, e, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente.</p> <p>Art. 43: Cada estabelecimento de ensino médio disporá em regimento ou estatutos sobre a organização, a constituição de seus cursos, e o seu regime administrativo disciplinar e didático.</p>
	nº 5.692/1971	<p>Concepção de avaliação da aprendizagem subjacente fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. art. 14</p> <p>§1º - Na avaliação do aproveitamento, a ser expresso em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.</p> <p>§2º - O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.</p> <p>§3º - Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade:</p> <p>a) o aluno de frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade;</p> <p>b) o aluno de frequência inferior a 75% que tenha tido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento;</p> <p>c) o aluno que não se encontre na hipótese da alínea anterior, mas com frequência igual ou superior ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação.</p> <p>§4º - Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento.</p>
	nº 9.394/96 (LDB)	Art. 9. - A União incumbir-se-á de: [...] VI. assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do

		ensino.
PARECERES CFE	nº 102/1962	[...] Não se trata de prescrição de provas e exames, mas de verificação da aprendizagem de maneira contínua e acumulada, ao longo de todo o curso [...].
	nº 207/1966	[...] Na avaliação do aproveitamento do aluno devem preponderar os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares [...]. Os resultados alcançados durante o ano letivo, mais que as notas, símbolos mais ou menos arbitrários, são principalmente os progressos feitos ao longo dos meses [...]. Parecer do CFE nº 207/66, item 3: A apuração do rendimento escolar é de alçada da escola. Respeitados os limites da lei, cabe a ela dispor, no seu regimento, sobre o seu regime disciplinar e didático, ou seja, sobre as modalidades do processo apurador.
	nº 2.194/73	Trata especificamente da Recuperação de Estudos, destaca, entre outras orientações, que se atribua a devida importância à recuperação feita no processo da aprendizagem, encarado como segunda alternativa e que se realize em período especial”, e orienta que esta deve ser conduzida “como um trabalho individualizado de orientação e acompanhamento de estudos, capaz de levar o aluno a sanar as insuficiências verificadas em seu aproveitamento.
	nº 360/74	A aprendizagem não se restringe à aquisição de conhecimentos. Ela se constitui num processo amplo, pois envolve a formação de conceitos, a aquisição de habilidades e a formação de atitudes, levando em conta as potencialidades do aluno. O papel de destaque da avaliação é o de propiciar o replanejamento do trabalho educativo, em função dos objetivos educacionais visados e das potencialidades do aluno, fornecendo elementos para o aperfeiçoamento das condições de ensino e aprendizagem e, assim, retroalimentando o planejamento escolar. Não deve servir, portanto, exclusivamente, para fins de decisão quanto a promoção do aluno de uma série para outra, ou retenção. Item I: [...] Não existe reprovação. A escolaridade do aluno é vista num sentido de crescimento horizontal; o aproveitamento, numa linha de crescimento vertical. Pelo regime de avanços progressivos, o aproveitamento escolar independe da escolaridade, ou seja, do número de anos que a criança frequenta a escola.
	CNE/CES nº 1.303/2001	As DCNs para os cursos de Química, demonstram uma preocupação com a postura institucional, que precisa proporcionar uma relação participativa entre docentes e estudantes, de forma que “as atividades curriculares dependerão da ação participativa, consciente e em constante avaliação de todo o corpo docente” e se faz necessário para tanto que as instituições compreendam e avaliem sua função social, como também a necessidade de redefinir e divulgar seu projeto pedagógico. O perfil do licenciado em química segundo as DCNs, “deve ter formação generalista, mas sólida e abrangente em conteúdos dos diversos campos da Química, preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento e experiências de Química e de áreas afins na atuação profissional como educador na educação fundamental e média. As formas de avaliação deve ser explícita no PPC do curso. Com relação ao ensino de Química e a profissão, consideramos trazer para reflexão apenas alguns pontos apresentados pelas DCNs, que o licenciado seja capaz de: “refletir de forma crítica a sua prática em sala de aula, identificando problemas de ensino/aprendizagem; compreender e avaliar criticamente os aspectos sociais, tecnológicos, ambientais, políticos e éticos relacionados às aplicações da Química na sociedade. Atuar no magistério, em nível de ensino fundamental e médio, de acordo com a legislação específica, utilizando metodologia de ensino variada, contribuir para o desenvolvimento intelectual dos estudantes e para despertar o interesse científico em adolescentes; organizar e usar laboratórios de Química; escrever e analisar criticamente livros didáticos e paradidáticos e indicar bibliografia para o ensino de Química; analisar e elaborar programas para esses níveis de ensino”. Não identificamos pontos específicos condizente a formação docente voltada para conhecimentos teóricos práticos para avaliação educacional.
RESOLUÇÕES CNE/CEB	nº 12/97	A avaliação é vista como uma forma de verificar o alcance de objetivos visados, que não necessariamente se restrinjam ao domínio de conteúdo. Estudo e avaliação devem caminhar juntos, como é sabido, onde esta – a avaliação – é o instrumento indispensável, para permitir que se constate em que medida os objetivos colimados foram alcançados. Evidencia-se a preocupação de não associar avaliação a uma função classificatória, que vise subsidiar a decisão de promoção ou retenção do estudante, [...] é importante assinalar, na nova lei, a marcante flexibilização.
	nº 03/2010	Art.46: A avaliação no ambiente educacional compreende 3 (três) dimensões básicas: I - avaliação da aprendizagem; II - avaliação institucional interna e externa; III - avaliação de redes de Educação Básica. Seção I Avaliação da aprendizagem. Art. 47: A avaliação da

	<p>aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político. § 1º A validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando ao aprendiz recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual. § 2º Em nível operacional, a avaliação da aprendizagem tem, como referência, o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas, bem assim no projeto político-pedagógico da escola. § 4º A avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de caráter formativo, predominando sobre o quantitativo e classificatório, adota uma estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para sua formação escolar, sendo organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas. Seção II – Promoção, aceleração de estudos e classificação. Art. 48. A promoção e a classificação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio podem ser utilizadas em qualquer ano, série, ciclo, módulo ou outra unidade de percurso adotada, exceto na primeira do Ensino Fundamental, alicerçando-se na orientação de que a avaliação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: I - avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; II - possibilidade de aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar; III - possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; IV - aproveitamento de estudos concluídos com êxito; V - oferta obrigatória de apoio pedagógico destinado à recuperação contínua e concomitante de aprendizagem de estudantes com déficit de rendimento escolar, a ser previsto no regimento escolar.</p>
--	--

Fonte: Construído pela autora, 2017.

ANEXO A - MATRIZ DO CURSO DE LCNQ DO IFMT CAMPUS CONFRESA- 2009

ANO	DISCIPLINAS REGULARES	C. H. A	C. H. S	NÚCLEO
1º Ano	Ciências da Terra	80	2	Formação Específica Ciências
	Ciências da Vida	120	3	Formação Específica Ciências
	Estados da Matéria I	80	2	Formação Específica Ciências
	Português Instrumental	80	2	Formação Instrumental
	Matemática Elementar	120	3	Formação Instrumental
	Metodologia do Trabalho Científico	40	1	Formação Instrumental
	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	80	2	Formação Pedagógica
	Fundamentos Sócio-Antropológicos da Educação	80	2	Formação Pedagógica
	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	100		Formação Geral
	Sub-Total 1	780	17	-----
2º Ano	Estrutura da Matéria	160	4	Formação Específica Ciências
	Cinética da Matéria	120	3	Formação Específica Ciências
	Estados da Matéria II	120	3	Formação Específica Ciências
	Matemática Instrumental	160	4	Formação Instrumental
	Organização e Gestão Escolar	40	1	Formação Pedagógica
	Estrutura e Funcionamento da Educação	40	1	Formação Pedagógica
	Filosofia da Educação	40	1	Formação Pedagógica
	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	100		Formação Geral
Sub-Total 2	780	17	-----	
3º Ano	Química Orgânica I	80	2	Formação Específica Química
	Físico-química I	80	2	Formação Específica Química
	Química Inorgânica I	80	2	Formação Específica Química
	Química Analítica I	80	2	Formação Específica Química
	Corrosão	80	2	Formação Específica Química
	Bioquímica I	80	2	Formação Específica Química
	Energia e Matéria em Transformação	80	2	Formação Específica Ciências
	Tratamentos Estatístico de Dados	40	1	Formação Instrumental
	LIBRAS - Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva	80	2	Formação Pedagógica
	Organização e Gestão de Ambientes de Aprendizagem de Ciências	80	2	Formação Pedagógica
	Estágio Curricular Supervisionado	120		Formação Pedagógica
	Sub-Total 3	880	19	-----
4º Ano	Química Orgânica II	80	2	Formação Específica Química
	Físico-química II	80	2	Formação Específica Química
	Química Inorgânica II	80	2	Formação Específica Química
	Bioquímica II	80	2	Formação Específica Química
	Química Analítica II	120	3	Formação Específica Química
	Métodos Físicos de Análise Orgânica	40	1	Formação Específica Química
	Estágio Curricular Supervisionado	280		Formação Pedagógica
	Sub-Total 4	760	12	-----
TOTAL		3200	-----	-----

Fonte: PPC do curso de LCNQ do IFMT *campus* Confresa, 2009.