

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS-CAMPUS DE MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUIZ FELIPE GARCIA DE SENNA

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O SEU PAPEL NA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES: REPRESENTAÇÕES DOCENTES**

MARÍLIA

2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS-CAMPUS DE MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUIZ FELIPE GARCIA DE SENNA

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O SEU PAPEL NA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES: REPRESENTAÇÕES DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Marília, como requisito necessário para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.
Linha de Pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Raquel Lazzari Leite Barbosa

MARÍLIA

2020

S478a

Senna, Luiz Felipe Garcia de

A avaliação da aprendizagem e o seu papel na formação inicial de professores : representações docentes / Luiz Felipe Garcia de Senna. -- Marília, 2020

137 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Profª Drª Raquel Lazzari Leite Barbosa

1. Representações docentes. 2. Avaliação da aprendizagem. 3. Formação de professores. 4. Ensino Superior. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

LUIZ FELIPE GARCIA DE SENNA

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O SEU PAPEL NA FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES: REPRESENTAÇÕES DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira
Linha de Pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Prof^a Dr^a Raquel Lazzari Leite Barbosa – UNESP, Marília

2º Examinador: Dr^a. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira – UNESP, Assis

3º Examinador: Dr^a. Elianeth Dias Kanthack Hernandez – UNESP, Marília

Marília, 25 de março de 2020

AGRADECIMENTOS

Há distintas visões sobre como deve ser a redação de um trabalho como de Mestrado. Alguns acreditam que, pelo caráter científico, a linguagem impessoal expresse o correto e coerente distanciamento do pesquisador em relação ao objeto estudado. Já outros colocam que, sendo um trabalho que expõe, em seus muitos detalhes, seu autor, não é estranho que ele esteja em linguagem pessoal. Talvez a união das duas prerrogativas denote uma questão que transpassa a reflexão aqui exposta, a de que todo pesquisador é um agente em constante e perpétuo processo de construção e que é lido e discutido por seus pares.

Meus agradecimentos seguem o mesmo raciocínio, pois as variáveis e os momentos de construção e reconstrução apenas ganham sentido quando relacionados aos agentes que asfaltaram o meu caminho antes mesmo de eu o ter constatado. Meu pai, há muito conduzido para outro meio, me ensinou, mesmo sem muito tempo, que é necessário demasiado esforço para ter pouco e que as adversidades são nuvens no céu que é a vida. Minha mãe, apesar de todos os obstáculos que a vida lhe impôs, me ensinou que a perseverança e a obstinação são os calçados que eu deveria utilizar. Meus familiares, avós, tios e tias, primos e primas, meus irmãos, todos eles, eles todos, tiveram, cada um no seu tempo e do seu jeito, o papel de colaboradores na construção do adulto que eu estou hoje, pois não sei quem serei amanhã.

Sou o resultado de duas famílias matriarcais, sou o primeiro de três gerações a estar mestrando no âmbito acadêmico, sou o aluno da escola pública que, de muitas maneiras, enganou as estatísticas, sou aquele que chegou no Ensino Superior com diversas lacunas na aprendizagem. Todos esses e outros obstáculos só foram superados por causa daqueles que, como eu já disse, asfaltaram o meu caminho. Por causa dos programas, como os de distribuição de material escolar nas escolas e de financiamento à pesquisa nas instituições de ensino em geral. Por causa dos professores que souberam dar o apoio e o suporte necessário mesmo com todas as ausências do Estado, em especial, tenho profundo agradecimento e reconhecimento da grandeza profissional dos meus professores de graduação do curso de Letras da UNESP de Assis e de Pós-graduação em Educação da UNESP de Marília.

Agradeço à Prof^a Dr^a Raquel Lazzari Leite Barbosa por ter sido a condutora deste atual momento em que me encontro. Muitos foram os desafios, diversos os desencontros, mas nas situações adequadas e com a sensibilidade necessária soube orientar e mostrar os caminhos que eu deveria seguir. Sinto-me honrado por ter compartilhado de seus ensinamentos e saberes. Espero que eu possa levá-los adiante;

Ao Drº Sérgio Fabiano Annibal por ter não apenas asfaltado o meu trajeto, mas dado a oportunidade de eu o ter começado. Suas orientações, os seus conselhos e o seu exemplo moldaram de muitas maneiras o pesquisador, o educador e o professor que sou hoje;

À Profª Drª Graziela Zambão Abdian, coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação de Marília, pelo excelente e coerente trabalho desenvolvido nestes anos, pelo fato de ter compreendido, ouvido e recebido a mim e a outros estudantes do programa e ter auxiliado nossas atividades acadêmicas;

Aos professores das disciplinas que eu realizei durante o Mestrado: Profº Drº Alonso Bezerra de Carvalho, Profº Drº Eduardo José Manzini, Profª Drª Luciana Aparecida de Araújo, Profº Drº Juvenal Zanchetta Junior e Profª Drª Raquel Lazzari Leite Barbosa, deixo os meus agradecimentos. Deixo em destaque o professor Juvenal, que infelizmente encerrou seu percurso nesta vida, obrigado pelo ótimo exemplo, pela ética profissional e pessoal e por ter mostrado com o seu trabalho que todo o nosso engajamento só tem sentido se relacionado à escola e à sociedade;

Às professoras que participaram da minha banca de Defesa: Drª Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira e Drª Elianeth Dias Kanthack Hernandez, suas contribuições foram significativas para a conclusão desta Dissertação.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) pelo investimento e financiamento público que me oportunizou realizar e dedicar mais tempo e qualidade ao projeto de pesquisa aqui apresentado. Lamento que nas atuais circunstâncias o mesmo não possa ocorrer com mais pesquisadores, mas estarei comprometido na reconstrução de uma sociedade mais igualitária, justa e democrática em que a Ciência e a Pesquisa sejam valorizadas e não sabotadas;

A todos aqueles amigos que contribuíram para este momento, em especial: Allan Martini, Ana Estela, Bruna Ferreira, Cleomar Sotta, Daíse, Edson Alves, Edson Junior, Fábio Alves, Felipe Simão, Filipe Michelin, Frederico Monfardini, Henrique Vicente, Júnior Morasco, Leonardo Agapito, Luiz Felipe Pinheiro, Luis Henrique, Mariana Montanhini, Pâmela Scutari, Sérgio Rocha, Sófia Déli e Thais Paes.

À minha família, dos quais eu destaco: meus irmãos Camila, João Victor e Matheus Vinicius; minha mãe Joana D arc; meu cunhado e minha cunhada: Augusto e Karen; meus tios Alice e Elias, Edite e Josué, Flávio e Lucila; meus primos Michael e Renata, porque tiveram um importante papel nestes últimos anos.

Por fim, deixo registrado meu agradecimento à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, onde fui recebido, assistido e formado como professor e educador.

TECENDO A MANHÃ

Um galo sozinho não tece a manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele [deu]
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que como muitos outros se cruzam
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo entre todos os galos.

E se incorporando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

João Cabral de Melo Neto

RESUMO

Este trabalho aborda representações docentes sobre a avaliação da aprendizagem. Na atualidade, a avaliação é vista como um dos pilares mais importantes para o planejamento e o desenvolvimento no e do campo educacional. A avaliação feita em sala de aula envolve complexos e dissimulados processos de significação e ressignificação das realidades sociais, os professores não avaliam apenas as aprendizagens dos alunos: eles observam e ponderam sobre a postura corporal, a linguagem, as vestimentas e relacionam esses aspectos com representações de bons e maus alunos que eles detêm. Logo, estudar as representações de professores auxilia na compreensão da própria organização das instituições de ensino, pois são essas imagens sobre quem são os estudantes, o que é avaliar e como avaliar os alunos, que estruturam o dia a dia das atividades pedagógicas. Nesse sentido, apropriou-se na dissertação conceitos como o de campo, *habitus*, capital cultural e violência simbólica de Pierre Bourdieu e de representações sociais, apropriações e práticas sociais de Roger Chartier. Com isso, o objetivo do trabalho foi a realização de um mapeamento das representações sobre a avaliação da aprendizagem de professores de três Licenciaturas: Ciências Biológicas, História e Letras, de uma Universidade Pública do Oeste Paulista. A metodologia empregada para o cumprimento da proposta inicial foi a qualitativa, já que o trabalho aborda e analisa fenômenos sociais, isto é, o modo como os professores interpretam a avaliação em cursos de formação de professores. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e análise documental de Projetos Político-Pedagógicos dos três cursos de Licenciatura mencionados. Entre os resultados constatados, cita-se que: as representações dos professores sobre a avaliação da aprendizagem não estão alinhadas a uma única tendência teórica, mas expressam uma mescla de variadas vertentes pedagógicas; há, para alguns professores, uma dificuldade em diferenciar a avaliação dos instrumentos avaliativos, o que pode condicionar o trabalho pedagógico a um conjunto gradativo de atividades somativas; os comentários sobre a avaliação feitos pelos professores denotaram que ela costuma estar alinhada – direta ou indiretamente – à observação das atitudes dos estudantes e ao desejo dos professores em prepará-los para carreira, não apenas em relação aos conhecimentos, mas, também, na transformação de alunos em professores que, em seu *habitus* e capital cultural, possam ser legitimados diante da classe profissional almejada.

PALAVRAS-CHAVE: Representações docentes. Avaliação da aprendizagem. Formação de professores. Ensino Superior.

ABSTRACT

A discussion about teachers representation on learning assessment. Currently, evaluation has been seen as one of the most important pillars for planning and developing the educational field. The assessments made in the classroom involves complex and hidden processes of signification and re-signification of social realities; teachers do not only evaluate the students' learning: they observe and ponder about body posture, language, clothing and relate these aspects to the representations of good and bad students. Therefore, studying their representations helps to understand the organization of educational institutions itself, because what structures pedagogical daily activities are these images about who the students are. In this sense, Pierre Bourdieu's concepts of field, habitus, cultural capital and symbolic violence, and Roger Chartier's social representations, appropriations and social practices were used in the dissertation. Thus, the aim of this work was to map the representations of the teachers' learning assessment from three licentiate degree courses: Biological Sciences, History and Languages, in a Public University in the West of São Paulo state, Brazil. Qualitative methodology was used to fulfill the initial proposal, since the work addresses and analyzes social phenomena, i.e., the way teachers interpret the assessment in teacher licentiate degree courses. As instruments of data collection, semi-structured interviews and documentary analysis of Political-Pedagogical Projects of the three courses mentioned were used. Among the results found, it is mentioned that: the representations of teachers about the assessment of learning are not aligned with a single theoretical trend, but express a mixture of varied pedagogical aspects; there is, for some teachers, a difficulty in differentiating the assessment from the evaluation instruments, which can condition the pedagogical work to a gradual set of summative activities; the comments on the evaluation made by the teachers showed that it is usually aligned, directly or indirectly, with the observation of students attitudes and with the teachers desire to prepare them for careers, not only in relation to knowledge, but also in the transformation from students to teachers, who, in their habitus and cultural capital, may be legitimized before the professional class desired.

KEYWORDS: Teaching representations. Learning assessment. Teacher Formation. Higher Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 PERCURSO METODOLÓGICO	13
2.1 Entrevistas.....	15
2.2 Transcrição.....	19
2.3 Análise documental.....	21
2.4 Os tempos, os cursos, os sujeitos.....	23
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	32
3.1 Considerações sobre avaliação da aprendizagem.....	32
3.1.1 A avaliação como uma prática social.....	32
3.1.2 A história da avaliação.....	33
3.1.3 Avaliações de larga escala no Brasil.....	36
3.1.4 Três grandes influências da avaliação no século XX.....	42
3.1.5 Quatro gerações avaliativas.....	43
3.1.6 Avaliação Formativa Alternativa (AFA).....	47
3.1.7 Delineamentos da avaliação no Brasil no século XX e início do XXI.....	50
3.2 Representações sociais e avaliação da aprendizagem	53
3.2.1 Definição do conceito de representação social.....	53
3.2.2 Definição dos conceitos de campo e violência simbólica.....	56
3.2.3 Definição dos conceitos de capital cultural e <i>habitus</i>	58
3.2.5 Os exames como legitimadores do capital cultural.....	60
3.2.6 As entrevistas como meio de conhecer as representações docentes sobre avaliação.....	63
4 DISCUSSÃO E ANÁLISE	67
4.1 Parte 1 – Avaliar para orientar.....	68
4.2 Parte 2 – Avaliação dialógica.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
APÊNDICE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES	136

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado apresenta os resultados de um estudo sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior. O objetivo geral da pesquisa foi mapear representações de avaliação das aprendizagens de professores presentes nos três cursos: Ciências Biológicas, História e Letras de Licenciatura de uma Universidade Pública do Oeste Paulista. Para tanto, realizou-se entrevistas com nove professores, três de cada curso de Licenciatura, sendo que dois eram de disciplinas específicas e um de pedagógica. A análise das falas dos docentes rendeu um panorama geral do perfil profissional deles e mostrou também que a discussão dos três professores das disciplinas pedagógicas abarcou todos os temas compartilhados pelos demais colegas nas entrevistas.

Toda a atividade foi desenvolvida a partir de uma perspectiva qualitativa do trabalho científico, ou seja, que compreende o estudo de fenômenos sociais como possibilidade de elucidação da própria realidade em que os sujeitos estão inseridos, além do pesquisador ser o principal instrumento de estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 2004; BOGDAN; BIKLEN, 1994). O uso de entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados facilitou o alcance dos objetivos almejados, já que nessas situações os participantes têm abertura para ampliar o leque de questões discutidas, de trazerem novos apontamentos aos diálogos. As entrevistas seguiram um roteiro preestabelecido com perguntas sobre os usos, os sentidos e os tipos de avaliação que os professores disseram utilizar.

A abordagem teórica utilizada para desenvolver as discussões e as análises afirma a avaliação como uma prática social que transpassa os contextos escolares, burocráticos e as situações de sistematização de saberes. Ou seja, é uma atividade que está presente no cotidiano de todos (FERNANDES, 2009a), essa asserção propicia discutir a avaliação da aprendizagem a partir dos conceitos de *representação social* e *práticas sociais* de Chartier (1990), pois eles demonstram que as ações e as escolhas dos sujeitos estão relacionadas com as imagens construídas socialmente – no dia a dia – de quem eles são e as quais grupos eles pertencem. Dessa forma, os indivíduos constroem a própria realidade expondo por meio de suas práticas as suas maneiras de lê-la e interpretá-la. Acredita-se que essa atividade possa contribuir na compreensão de como e a partir de que se desenvolvem as práticas de avaliação das aprendizagens nos cursos de formação de professores.

A escolha dos três cursos mencionados, e não de outros, se deu pelo fato deles estarem situados em um importante centro de formação docente, abrangerem diferentes áreas do conhecimento e conterem um número semelhante de professores e alunos. A proximidade entre

os cursos permitiu comparações entre as falas dos professores, o desvelamento e a descrição das ideias que influenciam as práticas de avaliação deles e, com isso, espera-se oferecer material que complemente os estudos educacionais e auxilie na compreensão da organização escolar operante. A escavação dos significados dados à avaliação suscita reflexões sobre a própria prática pedagógica, uma vez que ela pode servir para mobilizar ou desmobilizar os estudantes (CHARLOT, 2003). O estudo das representações docentes levou em conta as diversas contradições existentes no cotidiano de sala de aula, com isso, não é intenção deste trabalho apontar uma perspectiva determinista, mas relacionar as ideias compartilhadas pelos professores com os possíveis efeitos que elas podem, ou não, ter sobre o percurso dos alunos. Há casos em que professores comprometidos enfrentam a alienação e o desinteresse dos discentes, também, é possível que alunos comprometidos expressem maior dificuldade para aprender determinados conteúdos, além de que vários fatores sociais, ambientais, históricos e institucionais podem interferir no ambiente de ensino e, conseqüentemente, nas práticas avaliativas e nos resultados obtidos. Perceber a presença dessas contradições nas vivências dos professores, a partir das entrevistas, auxilia na compreensão sobre o papel do professor e, também, da avaliação das aprendizagens diante dos desafios encontrados no campo educacional.

Toda essa discussão pode contribuir para compreensão do que se tem realizado e o que pode ser feito para que a avaliação seja mais democrática e formativa, de forma que o fazer pedagógico possa ser discutido e repensado constantemente (BARRETO, 2001). Para contextualizar o mapeamento e a análise do que os docentes envolvidos nesta pesquisa entendem por avaliação foram feitas consultas em periódicos acadêmicos e na literatura educacional. Com isso, é importante apontar fatos como os que Martins (2000) afirma, que as representações sobre avaliação do início do século XXI têm origem em políticas curriculares vivenciadas nos anos de 1990. Nesse período, a ênfase das Políticas Públicas Educacionais no Brasil esteve na necessidade de universalizar o ensino e diminuir as evasões escolares, era necessário fazer mais com menos, havia, portanto, foco nos resultados quantitativos e numéricos.

A avaliação no ambiente de ensino pode servir para desmotivar ou motivar as aprendizagens dos alunos. Em situações em que o aluno apenas cumpre ordens e, muitas vezes, não entende o propósito do que está fazendo o resultado poderá ser apenas a reprodução de informações e atitudes, assim, o futuro professor cederá para a mesma prática reprodutivista em sala de aula. Já quando há a percepção de que a avaliação é parte e um meio do processo de aprendizagem em sala de aula, o resultado formativo pode ser mais integrador e autônomo.

Uma visão crítica sobre a realidade pedagógica dá ao professor mais flexibilidade no planejamento dos conteúdos e nas maneiras de mobilizar os estudantes para o saber. No ensino, a avaliação recebe muitos papéis e cada um deles resulta em diferentes resultados formativos, quando os alunos demonstram mais interesse nas notas do que na própria aprendizagem, isso pode significar que eles estejam habituados com uma avaliação focada nos resultados numéricos e quantificáveis. André (1990) evidencia o importante papel das instituições de ensino na formação dos estudantes porque elas influenciam o modo como eles entendem e interagem com o mundo ao seu redor. A ausência de incentivo ao desenvolvimento do senso crítico e à abordagem dos conhecimentos contextualizados com o mundo atual pode resultar em referências distorcidas na formação dos novos professores. Cria-se, assim, uma lógica hierarquizada e de imposição em que o conhecimento não é discutido e aprendido, mas simplesmente decorado para ser repassado de forma igual nas avaliações para alcançar boas notas.

A avaliação não pode ser vista como uma atividade neutra, os padrões utilizados pelas pessoas para julgar objetos com uma qualidade positiva ou negativa estão relacionados com as visões que elas têm do mundo e nas formas como se relacionam com o próprio cotidiano. Por sua vez, as maneiras de organizar as avaliações denotam o tipo de objetivos esperados ao fim dos períodos de aprendizagem, ao determinar quais conhecimentos os alunos irão aprender e por quais caminhos pode-se estar colocando, também, quais os papéis esperados para eles na sociedade. Nesse contexto, perceber que a avaliação está, intrinsecamente, ligada ao desenvolvimento da vida das pessoas demonstra, também, que ela tem um papel fundamental na formação de professores em cursos de Licenciatura. A ideia que os professores têm da avaliação e o modo como eles lidam com ela no cotidiano de ensino influencia diretamente no tipo de alunos-aprendizes que são formados nas universidades. As situações de avaliação que os alunos experienciam podem ter efeitos nos percursos profissionais deles e até na organização do sistema educacional brasileiro, uma vez que ele é abastecido por egressos de universidades brasileiras de licenciatura (ANDRÉ, 1990). Esclarece-se que nesta dissertação, toda vez que a palavra “avaliação” aparecer sem complementos que contextualizem o sentido empregado, ela estará relacionada à noção de avaliação da aprendizagem. Explicada e justificada a proposta da pesquisa, expõe-se a sistematização do trabalho em seções, sendo a primeira delas, esta seção de introdução dos aspectos principais da dissertação.

A segunda seção, “Percurso Metodológico”, justifica e contextualiza a abordagem teórico-metodológica utilizada. A pesquisa teve como base a abordagem qualitativa, discute aspectos sociais do campo educacional. Na seção, foram enumerados os instrumentos e

procedimentos utilizados na coleta e análise dos dados; e caracterizados os sujeitos, os contextos e lugares em que eles estão inseridos.

A terceira seção, “Fundamentação Teórica”, é composta por duas partes, uma apresenta considerações teóricas sobre a avaliação da aprendizagem e a outra aborda conceitos de Chartier (1990) - tais como *representação social, práticas sociais e apropriação* - e Bourdieu (2017a) – como *campo, capital cultural, habitus, violência simbólica* etc -. Para contextualizar as discussões, na primeira parte, foi apresentada uma breve recapitulação histórica da avaliação culminando nas principais funções e usos dela na atualidade. Os principais movimentos teóricos da avaliação foram expostos, como organizados por Guba e Lincoln (2011) e discutidos por Fernandes (2009a). Por último, foi feita uma exposição das principais tendências avaliativas no campo educacional brasileiro durante o século XX e início do XXI.

Na segunda parte da terceira seção, estão apreciações dos contributos teóricos de Roger Chartier que auxiliam na compreensão dos processos de construção, significação e ressignificação da realidade feita pelos sujeitos cotidianamente. As práticas sociais são resultado de representações que os indivíduos internalizam no percurso pessoal, logo, estudar o imaginário social sobre determinado objeto auxilia na compreensão das práticas relacionadas a ele. Já os conceitos de Pierre Bourdieu complementam as discussões e oferecem subsídios para compreender os diversos fatores de incorporação e transformação que as interações e trocas simbólicas, recorrentes no dia a dia das instituições e dos sujeitos, oportunizam, resultando em diferentes maneiras de pensar, organizar e interagir com a realidade.

A quarta seção, “Análise e Discussão”, também está dividida em duas partes. O processo de leitura e análise dos dados coletados trouxe diversos temas para discussão, entre eles foram destacados aqueles relacionados aos usos e sentidos dados à avaliação pelos professores. A primeira parte da seção intitula-se “Avaliar para orientar”, nela apresenta-se os comentários dos professores sobre suas práticas avaliativas, suas crenças pedagógicas e os aspectos mais valorizados e desvalorizados no cotidiano de sala de aula. A segunda parte, intitulada “Avaliação Dialógica”, expõe as funções dadas pelos professores à avaliação, a presença ou ausência e importância do *feedback* no discurso dos entrevistados, a avaliação das atitudes, a visão dos docentes sobre os alunos e os usos feitos dos espaços e tempos formativos. Por fim, há uma última seção que apresenta as “Considerações Finais” e as “Referências Bibliográficas” de toda literatura abordada no estudo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção apresenta considerações sobre a metodologia da pesquisa, são descritos os procedimentos utilizados na coleta, na análise e na discussão dos dados. Na primeira parte, estão ponderações sobre os conceitos teórico-metodológicos que nortearam a abordagem adotada. Em seguida, detalha-se e justifica-se a escolha dos instrumentos utilizados, os quais foram entrevista semiestruturada e análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos. Também, explica-se: a elaboração do roteiro das entrevistas; a forma como os participantes foram convidados; como ocorreram os encontros; e a coleta dos documentos oficiais. Por fim, apresenta-se a caracterização dos participantes, dos cursos de licenciatura - Ciências Biológicas, História e Letras - e o contexto temporal e físico em que eles estão inseridos.

O trabalho teve como base a ideia de que a teoria, no campo educacional, é construída na própria interação com as realidades educacionais, na elaboração e reelaboração da pesquisa empírica que permite a apreensão de novos olhares sobre as realidades observadas (FERNANDES, 2009a). No caso deste estudo, conceitos como de *representação social*, *práticas sociais* e *apropriação* utilizados por Roger Chartier e pela História Cultural foram fundamentais porque eles proporcionaram reflexões sobre o lugar dos sujeitos nas sociedades e que os seus posicionamentos são resultantes de apropriações que ocorrem nos processos de interação social. O estudo do relato oral, fruto das situações de entrevista, permitiu uma maior proximidade com as *representações* dos professores sobre a avaliação da aprendizagem e, com isso, a compreensão das significações atribuídas às práticas e aos momentos de avaliação por eles. A escolha de uma abordagem qualitativa corrobora com essas proposições, pois compreende o ambiente de ensino como um local de relações sociais, em que as falas e os comportamentos das pessoas estão carregados de significados que dão sentido ao cotidiano e o papel delas nas instituições de ensino (MAZZOTTI, 1991; LÜDKE; ANDRÉ, 2004).

O estudo qualitativo foi, por muito tempo, visto com desconfiança, principalmente, pela hegemonia positivista no trabalho científico focada nos resultados e nos dados quantificáveis, mas com o passar do tempo, a abordagem recebeu reconhecimento no campo das ciências sociais (GODOY, 1995; TOZONI-REIS, 2010), pois auxilia no estudo dos processos sociais, construídos historicamente por meio das interações cotidianas. A pesquisa no campo educacional envolve pessoas, de forma direta ou indireta, e, por isso, trata de fenômenos sociais complexos. A avaliação “[...] é também uma forma de interação e de comunicação por excelência e onde estão presentes emoções, conhecimentos, concepções, capacidades ou atitudes.” (FERNANDES, 2009a, p.79). Portanto, o estudo do papel da avaliação na formação

de professores pode ser justificado pela aceção de que avaliar não é uma prática neutra, mas carregada de valores e ideias que resultam das experiências e conhecimentos individualmente vivenciados e acumulados desde a infância:

Desde muito cedo as crianças desenvolvem capacidades de avaliação ao compararem objetos, pessoas e situações e ao estabelecerem suas preferências, com base nas finalidades que percebem e valorizam. Aprenderão, no decorrer de seus contatos sociais, a identificar qualidades e associá-las a maneiras de classificar as pessoas, aprenderão na prática, justamente práticas de avaliar. (CATANI; GALLEGO, 2009, p.19)

A avaliação é tanto uma atividade de domínio científico quanto uma prática socializada, ela ajuda a caracterizar, compreender, divulgar e melhorar os problemas da contemporaneidade. Os governos a utilizam para mensurar a qualidade da educação e do ensino, realizar a distribuição de recursos e detectar e combater os índices de pobreza. No dia a dia, as pessoas tomam decisões baseadas nas noções de bom ou ruim sobre os objetos e práticas sociais (FERNANDES, 2008a; 2013). Dessa forma, este trabalho coloca em discussão as possíveis relações entre as falas dos professores e diversas concepções de avaliação com o intuito de compreender as representações deles, o que eles apontaram como importante na avaliação, os objetivos no trabalho pedagógico, se a avaliação é um meio ou um fim para as aprendizagens dos alunos, entre outras questões.

A realização da pesquisa em uma perspectiva qualitativa requer o entendimento de que o principal instrumento de estudo é o pesquisador (LÜDKE; ANDRÉ, 2004; BOGDAN; BIKLEN, 1994). Pois, trata-se de uma atividade que envolve um contato próximo e constante com os objetos estudados, seja para coleta de material previsto, seja para percepção de novos dados que possam surgir nos locais de coleta. Para tanto, podem ser utilizados: as observações (participantes ou não); diferentes tipos de entrevistas; análise de documentos (oficiais ou não); entre outros tipos de instrumentos. No caso desta dissertação, foram convidados três professores de cada curso, sendo dois de disciplinas de conhecimentos específicos e um de disciplina pedagógica, os dados coletados expressaram apenas uma porção da complexa e dinâmica realidade estudada, mesmo assim, as análises demonstraram como que docentes de um mesmo campus, atuando em alguns casos nos mesmos cursos, visualizam o papel da avaliação em seu trabalho pedagógico.

A maior diversidade de representações sobre avaliação da aprendizagem e as comparações entre as representações dos professores possibilitaram a organização de alguns temas norteadores. Foi constatado, também, que a exposição das contribuições dos três

professores das disciplinas pedagógicas abarcaria as colocadas pelos outros, o que resultou na delimitação de três entrevistados para apresentar um recorte condizente com a proposta inicial e que, também, fosse um compêndio das informações mais pertinentes.

Como dito anteriormente, os instrumentos utilizados foram a entrevista semiestruturada e a análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos ¹de cada curso. Portanto, as próximas subseções serão sobre a escolha dos instrumentos e os processos de coleta de dados realizados.

2.1 Entrevistas

Em relação ao uso de entrevistas, muitos autores (LÜDKE; ANDRÉ, 2004; BOGDAN; BIKLEN, 1994; FERNANDES, 2009a) concordam que a entrevista é um dos procedimentos de coleta de dados mais utilizados e importantes nas ciências humanas. No caso do campo educacional, há um maior uso em estudos descritivos e qualitativos, principalmente, “[...] porque ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 2004, p.34). A entrevista não é o único instrumento de coleta de dados utilizado nesta dissertação, mas é o principal. É por meio dela que os participantes compartilharam suas ideias acerca da avaliação da aprendizagem, existem muitas definições para as situações de entrevista, como, por exemplo: “[...] encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações [...]” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.195); “Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas [...], com o objetivo de obter informações sobre a outra. ” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.134); “[...] entrevista é sempre uma troca [...]” (DUARTE, 2004, p.218); “[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. ” (LÜDKE; ANDRÉ, 2004, p.33). Independentemente de suas especificidades teóricas, os autores concordam que os processos de entrevista são, em si, situações de encontro entre uma ou mais pessoas e que, nestes momentos, são realizadas trocas de informações para fins de pesquisa. Duarte (2004) complementa explicando que o pesquisador precisa estar atento à interferência de sua própria subjetividade, de forma a entendê-la como parte do processo de investigação. A autora, também, diz que o momento de entrevista pode ter um duplo papel, o de coleta de informações para o pesquisador e de oportunidade de reflexão para o entrevistado sobre seus valores, história e contexto.

¹ A definição de Projeto Político-Pedagógico é feita na página 21.

O participante indagado em uma situação de entrevista, sobre a sua realidade, pode realizar uma autoavaliação sobre si e sobre o meio em que está inserido. O que resulta em mudanças, vistas como necessárias por ele, em práticas e ideias ou, então, na autoafirmação de sua identidade como sujeito único e em constante processo de construção e reconstrução. Bourdieu (2012) apontou que as distorções são quase que inevitáveis, elas “estão inscritas na própria estrutura da relação de pesquisa”, que por ser uma relação social apresenta distorções, dos mais variados tipos, nos dados obtidos. Não se trata de evitá-las ou ignorá-las, mas de o pesquisador ter atenção para identificá-las e remediá-las dentro do próprio processo de entrevista. Para tanto, é preciso, de acordo com Bourdieu, que o entrevistador faça uso da *reflexividade reflexa*, ou seja, que tenha atenção às distorções para resolvê-las no próprio momento de interação. As entrevistas têm um desdobramento arbitrário, como resultado, o entrevistador tem a responsabilidade de perceber e compreender os efeitos das perguntas. Outro conceito de Bourdieu (2012) que é aplicável ao momento de coleta é o de *violência simbólica*², trata-se de uma possível coação que pode ter origem em fatores econômicos, sociais, psicológicos, culturais, entre outros. No caso da entrevista, essa questão pode ter fatores externos ou até internos, por exemplo, o entrevistado pode sentir-se desencorajado ou intimidado em expor sua opinião sobre o tema da entrevista ou a organização das perguntas no roteiro pode não estar apropriada. Em todo caso, é papel do entrevistador oferecer ao entrevistado um ambiente receptivo e confortável. A estrutura de uma entrevista condiciona o tipo de informação que ela proporciona, existem diferentes modos de denominar e organizar as entrevistas (LÜDKE; ANDRÉ, 2004; BOGDAN; BIKLEN, 1994), por exemplo, elas podem ser: estruturadas ao seguirem um roteiro fechado e específico; semiestruturadas com um roteiro preestabelecido, mas aberto as mudanças no momento de coleta; não estruturadas ao, muitas vezes, utilizarem apenas um tema para a atividade. No caso deste trabalho, a entrevista semiestruturada foi a escolhida, uma vez que:

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível. (LÜDKE; ANDRÉ, 2004, p.35)

² O conceito de violência simbólica é melhor abordado na página 57.

A utilização de um instrumento menos estruturado permite que o entrevistado compartilhe informações que, em um primeiro momento, não foram consideradas na elaboração do roteiro, não pela ausência de importância, mas pelo fato dele apresentar um recorte entre os vários temas que a situação de entrevista pode abordar. O recorte não significa que o roteiro seja fechado à adição de novas questões, apenas que elas podem surgir na própria situação de entrevista. No caso de um roteiro aberto, ou não estruturado, o entrevistador não pode fazer muitas intervenções e dependendo do tipo de pesquisa nenhuma. Em vista disso, a utilização de um roteiro semiestruturado atende a ambos os apontamentos, pois permite maior flexibilidade no diálogo de entrevista sem que isso ocasione em um desvio do tema de estudo. A situação de entrevista envolve também atenção com expressões e gesticulações físicas dos entrevistados, pois elas podem complementar as informações orais. Pela entonação da voz, por exemplo, é possível perceber se determinada colocação é uma afirmação ou uma ironia (BOURDIEU, 2012).

O desenvolvimento do roteiro contou com consultas a diversas literaturas de pesquisa, entre o ano de 2018 e 2019, foram contempladas discussões sobre a Avaliação da Aprendizagem, Formação de Professores, Currículo, Didática e Metodologia de Pesquisa. A partir das leituras, foi elaborado e testado um roteiro inicial em uma entrevista piloto, a atividade serviu para detecção de problemas, tais como perguntas mal elaboradas ou a necessidade de alterações na organização delas. Na construção do roteiro ficou claro que: “Independente da abordagem teórica adotada, principalmente quando a entrevista é do tipo semiestruturada, são necessários cuidados que envolvem questões da linguagem e o roteiro a ser utilizado necessita ser planejado cuidadosamente.” (MANZINI, 2012, p.150). Essas ações foram importantes, também, para imersão do pesquisador na situação de entrevista.

No primeiro ano de pesquisa, houve a participação do pesquisador na disciplina: “Coleta de dados por meio de entrevistas e diálogos, ” ofertada no programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - UNESP. A disciplina permitiu um aprofundamento teórico no uso de entrevistas em pesquisas qualitativas e, também, o roteiro foi apresentado aos colegas de disciplina para discussão coletiva de seus aspectos positivos e negativos, os outros pesquisadores opinaram sobre a estrutura e o tipo de perguntas presentes e mais mudanças ocorreram por causa dessas intervenções:

Dessa forma, convém salientar que a adequação da linguagem, a forma como as perguntas estão dispostas no roteiro, as perguntas manipulativas, o jargão técnico, dentre outras condições desejáveis e

indesejáveis necessitam ser postas à prova por meio da apreciação de juízes e estudo piloto. (MANZINI, 2012, p.150)

A exposição do roteiro para apreciação de juízes ocorreu mediante proposta pedagógica na disciplina, tal atividade mostrou-se interessante porque, nessas situações, as contribuições de terceiros mostraram aspectos de organização das perguntas que não haviam sido vistos antes, como, por exemplo, perguntas que pediam respostas mais pessoais no começo do roteiro. Como toda relação social, a situação de entrevista não pode ser forçada, é necessário que o entrevistador faça que o entrevistado se sinta confortável e, com isso, aberto para expor a sua opinião sobre as questões suscitadas no diálogo. A organização das perguntas deve obedecer uma sequência crescente de temas mais impessoais para os mais particulares e, além disso, é necessário um cuidado com a abordagem dos professores para participação na pesquisa. Bourdieu (2012) explica que a forma como os contatos são feitos pode interferir totalmente na participação dos entrevistados, por um lado, uma abordagem ruim pode desmotivar a participação ou fazer com que a pessoa não fique confortável em compartilhar sua opinião, por outro lado, um bom convite pode diminuir as distorções e tensões existentes ou até encorajar o participante. O primeiro contato com os professores ocorreu por meio de correio eletrônico, sendo que nove responderam com interesse de participar da pesquisa e seis não responderam os chamados. Os contatos foram realizados entre os meses de novembro e dezembro de 2018 e os últimos nos meses de março e abril de 2019. No total quinze professores foram convidados e nove aceitaram participar da pesquisa, momento em que as tentativas de contato foram cessadas devido ao alcance do número desejado. Com a demonstração de interesse dos docentes, o próximo passo foi marcar os encontros presenciais e individuais na própria universidade. Lüdke e André explicam que:

Há uma série de exigências e de cuidados requeridos por qualquer tipo de entrevista. Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso. Igualmente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada. (LÜDKE; ANDRÉ, 2004, p.35)

Das entrevistas, cinco ocorreram nas salas dos próprios professores, três nas áreas comuns dos departamentos que eles integram e uma ocorreu via vídeo conferência por aplicativo de computador pela impossibilidade do encontro presencial. Nas reuniões, os professores receberam termos de consentimento para participação na pesquisa, após a

explicação dos objetivos, os possíveis benefícios e prejuízos que dela poderiam incorrer eles assinaram os documentos para, por fim, participarem da atividade. Todos os professores envolvidos tiveram suas identidades mantidas em anonimato, para organização dos dados os nomes foram substituídos por letras e números. As letras correspondem ao curso sendo B para Ciências Biológicas, H para História e L para Letras. Nos três casos, os professores de disciplinas pedagógicas foram identificados com o número 1: B1, H1 e L1. Os outros dois de cada curso de disciplinas específicas receberam os números 2 e 3: B2, B3, H2, H3, L2 e L3.

Tabela 1 - Duração das entrevistas realizadas com os docentes participantes da pesquisa.

Ciências Biológicas		História		Letras	
Docente	Duração	Docente	Duração	Docente	Duração
B1	00:34:06	H1	1:09:36	L1	00:38:57
B2	1:00:06	H2	1:37:38	L2	00:29:46
B3	00:30:14	H3	00:25:11	L3	00:27:27

FONTE: Dados coletados na pesquisa. (SENNA, L. F. G, 2020).

Para registrar as falas dos participantes foi utilizado um dispositivo de gravação de áudio com a autorização de todos. A duração das entrevistas variou, as primeiras tiveram extensão menor que as últimas, a entrevista com a menor duração é de 27 minutos e 27 segundos, a média foi de 30 minutos, seis entrevistas duraram menos de 38 minutos. A entrevista com maior tempo é a de uma hora e 37 minutos e 38 segundos, outras duas entrevistas duraram mais de uma hora (Tabela 1). As diferenças ocorreram por diversos motivos que surgiram no momento de entrevista, como, por exemplo, um professor ser mais comunicativo e outro ser menos, ou ser mais prolixo para expressar sua opinião e outro mais lacônico. Há, ainda, o fato de que o próprio pesquisador é um sujeito em constante processo de formação e transformação tornando-se mais próximo da atividade de entrevista depois de cada experiência. Depois que as entrevistas foram realizadas, iniciou-se o processo de transcrição de cada uma delas, ou seja, a transformação dos áudios em textos escritos fiéis ao que foi registrado.

2.2 Transcrição

Sobre as transcrições realizadas, Bourdieu (2012) explica que a etapa posterior as entrevistas, que engloba as transcrições, apresenta muitas dificuldades e, em vista disso, é preciso cuidado com o modo como essa atividade é feita. O uso das pontuações como a vírgula,

o ponto final e a exclamação e o uso das acentuações como no caso da crase podem acarretar em distorções naquilo que os entrevistados falaram. A transcrição precisa ficar o mais correspondente possível com o registro em áudio evitando, dessa forma, que a fala dos entrevistados seja descontextualizada ou adulterada. A transcrição, portanto, “[...] é uma verdadeira tradução ou até uma interpretação. ” (BOURDIEU, 2012, p.709). As atividades mostraram, por exemplo, que é difícil dar ao material que resulta da transcrição uma fidelidade aos detalhes e aspectos da entonação de voz ou gesticulação dos entrevistados, eles não são perceptíveis após o processo de transformação, por isso, a transcrição visa apresentar uma aproximação do real. Não houve substituições de palavras ou alteração da ordem das perguntas feitas nas entrevistas, com isso, procurou-se preservar o contexto das falas dos participantes. A omissão de palavras só ocorreu em momentos em que as informações fornecidas pudessem expor a identidade dos entrevistados, nesses casos, as omissões foram justificadas no próprio texto. Para evitar possíveis constrangimentos, como, por exemplo, por vícios de linguagem, termos repetitivos foram retirados desde que a ausência deles não implicasse em mudanças no sentido das frases dos professores. Entre os principais termos, cita-se: “então”, “né”, “ah”, “eh”, entre outros. As transcrições foram feitas manualmente, os áudios foram ouvidos em um aplicativo de reprodução de arquivos de áudios e vídeos, denominado *Windows Media Player*, e os textos foram escritos em um editor de textos, *Microsoft Word*. Sobre o processo demorado de transcrição Bourdieu (2012) salienta que:

[...] transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever: como a passagem do escrito para o oral que o teatro faz, a passagem do oral ao escrito impõe, com a mudança de base, infidelidades que não são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade. (BOURDIEU, 2012, p.710).

As análises foram feitas a partir das transcrições, pois, uma vez que os registros orais foram “reescritos” para o escrito tornou-se possível organizar e mostrar aspectos em comum e divergentes das ideias expostas pelos professores. A análise dos registros proporcionou diversos apontamentos, em especial, verificou-se que as questões compartilhadas pelos professores das disciplinas pedagógicas dialogaram com as dos demais participantes, com isso, definiu-se que o presente trabalho de Dissertação destacaria as falas dos três professores do Departamento de Educação e esmiuçaria suas representações sobre o papel, o lugar e a importância da avaliação da aprendizagem em Licenciaturas. Essa escolha foi feita a partir da percepção de que tal delimitação apresenta, por si só, bastante material para análise e discussão acerca das representações docentes.

2.3 Análise documental

Como dito antes, outro importante instrumento para execução desta pesquisa qualitativa foi a análise documental. A literatura (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 2004) consultada mostrou que os documentos podem mostrar desde o funcionamento das instituições de ensino até o modo como os seus autores enxergam o próprio contexto. Os documentos analisados foram os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos que os professores fazem parte, neles estão diretrizes para o desenvolvimento das atividades de formação dos cursos, nos processos de ensino, avaliação e aprendizagem. A atenção principal, desta pesquisa, está na forma como a avaliação da aprendizagem é descrita nos documentos, com quais propósitos e objetivos. Busca-se, portanto, perceber quais os encaminhamentos dados à avaliação, com que propósitos e funções, se é justificada ou simplesmente se resume a reunião de um conjunto de instrumentos/atividades como, por exemplo, provas, trabalhos escritos e seminários.

Por meio dos projetos político-pedagógicos as instituições de ensino expõem os objetivos, os conteúdos e os métodos que norteiam os processos de ensino, aprendizagem e avaliação desenvolvidos e vivenciados por professores e alunos. Um PPP é a construção das principais diretrizes que norteiam o cotidiano pedagógico de uma instituição de ensino, sua elaboração pode ser democrática ou não. Para Veiga (2011), a construção do projeto político-pedagógico é o da própria organização do trabalho pedagógico, pois expressa os objetivos de formação do estabelecimento, ele é, também, um documento político porque mostra o tipo de consciência que se espera formar para sociedade. É um planejamento que pensa e reflete a realidade da instituição e dos envolvidos em seu cotidiano: professores, coordenadores, diretores, alunos, familiares, a comunidade em geral.

Sobre o planejamento no âmbito pedagógico, Libâneo (2017, p.246) diz que é “[...] um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.” A instituição de ensino e seus integrantes estão localizados em um determinado contexto social e histórico, com isso, eles herdaram do meio os aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais que o caracteriza. Assim, a construção de um planejamento não se resume ao “simples preenchimento de formulários para controle administrativo” (LIBÂNEO, 2017, p.246), trata-se de tomadas de posição dos formadores sobre a realidade em que estão inseridos. Fusari (1990) também afirma que, em alguns casos, a construção destes documentos pode ser vista como uma atividade burocrática, de pouca criatividade, mas, em outros, como um meio estratégico de melhorar as práticas de ensino. Em

qualquer um deles, o planejamento será um ato de pensamento, pois nele estarão os objetivos, as ações e os resultados esperados, das escolas e dos cursos de licenciatura.

A construção de um projeto político-pedagógico dialoga com os parâmetros dos Art. 12º e 13º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394/96. Entre as incumbências das instituições de ensino no Art. 12º está a de: “I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; ” (BRASIL, 1996). Logo, a existência de um programa que expresse o funcionamento e os princípios de uma instituição é determinado por lei. O planejamento precisa ser próprio do estabelecimento, não uma reprodução de outro. Ainda neste artigo, consta que os papéis dos envolvidos no cotidiano pedagógico têm de estar estabelecidos e esclarecidos junto com os mecanismos de controle para cumprimento deles. Deve-se promover possibilidades de recuperação para os estudantes. Todo o trabalho tem que ser condizente com a realidade e as necessidades da comunidade que a instituição faz parte, o resultado deve envolver a integração com a sociedade.

O Art. 13º trata das responsabilidades dos professores, entre as incumbências estão as de: “I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; [...]” (BRASIL, 1996). O professor fica comprometido não apenas com a elaboração do projeto da instituição, mas na criação e cumprimento de um plano pedagógico próprio que dialogue com o do estabelecimento de ensino. Os professores têm na LDB um papel central para o desenvolvimento das atividades de ensino, avaliação e aprendizagem. O trabalho do profissional docente deve dialogar com a proposta do projeto político-pedagógico e este, por sua vez, deve ser construído com a ativa participação dos professores. São eles que atuam em sala de aula, acompanham e incentivam o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, montam e executam as propostas avaliativas de acordo com as necessidades dos estudantes.

Quando a elaboração de um projeto pedagógico não é coletiva nem democrática, o resultado pode ser um documento que não aborda a realidade da instituição, assim, os professores não identificados com o material conduzirão suas propostas de trabalho de maneira independente. Nesse contexto, toda a concepção de projeto integrador perderá sentido, o estabelecido institucionalmente não corresponderá com a prática existente (SILVA; CARNEIRO; CAVALCANTE, 2015).

A análise dos PPPs pode validar e aprofundar as informações obtidas pelos outros instrumentos, como, por exemplo, as entrevistas semiestruturadas. Eles são uma fonte estável e rica de informações: “Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. ”

(LÜDKE; ANDRÉ, 2004, p.39). Com isso, será possível verificar, por exemplo, a existência de relações entre o que os projetos pedagógicos afirmam e determinam e o que os professores compartilharam nas entrevistas.

Há críticas quanto à subjetividade dos documentos (BOGDAN; BIBKLEN, 1994), mas no caso desta pesquisa, esse é um dos aspectos mais importantes para as análises e as discussões. Os objetivos escolhidos pelas instituições e pelos professores, os temas destacados para apresentação e discussão, especificamente, o papel dado à avaliação, a sua importância ou não para a formação dos educandos, são fatores ligados as crenças e valores, as representações sobre o que é formar um professor e quais os melhores caminhos para tanto.

Todos os documentos foram solicitados nos departamentos que os professores integram, as coletas ocorreram no mesmo período que as entrevistas, entre os meses de novembro de 2018 e abril de 2019. Foram recolhidos os projetos político-pedagógicos dos três cursos: Ciências Biológicas, História e Letras. As informações presentes neles permitem compreender quais os direcionamentos existentes nos cursos em relação às práticas avaliativas. A presença ou ausência dessas informações em qualquer um dos documentos pode demonstrar, por si só, o lugar dado à avaliação na formação de professores. Questões como essas denotam a importância da contextualização dos aspectos físicos e temporais dos cursos em que os professores estão inseridos, de forma que isso deixe mais claro a relevância do objeto estudado, os projetos político-pedagógicos foram as principais fontes para essa contextualização.

2.4 Os tempos, os cursos, os sujeitos

Na perspectiva histórica cultural, as realidades sociais em que os indivíduos estão inseridos resultam de complexos processos de apreensão, reflexão e ação, assim, essas práticas criam questões comuns para os envolvidos de um grupo em um determinado lugar e momento. Os processos de interação dos sujeitos com o meio resultam em situações de incorporação ou de rejeição isso porque:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER, 1990, p.17).

Dessa forma, as representações não podem ser vistas como expressões neutras sobre a realidade, pelo contrário, elas são produtoras de estratégias e práticas, são meios de os próprios

indivíduos justificarem suas escolhas e condutas. No caso dos professores, as formas como eles enxergam o ensino, a aprendizagem e a avaliação influenciam diretamente no modo como eles abordam os conteúdos, como eles orientam e acompanham os alunos e como os avaliam. Tudo isso está ligado à maneira de interpretarem o mundo ao seu redor, o que é resultado das representações sociais construídas, compartilhadas e disputadas nos grupos em que eles fazem parte. Por isso, a descrição do contexto social e histórico no qual os professores participam oferece alguns esclarecimentos sobre essas questões.

Em relação aos espaços e aos tempos, os três cursos: Ciências Biológicas, História e Letras pertencem a uma mesma Faculdade localizada no Oeste Paulista. Ela foi criada em 1957 e inaugurada no ano de 1958. A fundação da faculdade, na época instituto isolado, em uma região do interior paulista englobou as tendências políticas e sociais presentes no Brasil na metade do século XX. Até o final do século XIX o Ensino Superior brasileiro era limitado a alguns poucos centros de formação de profissionais liberais das áreas da Engenharia, Medicina e Direito. Nas primeiras três décadas do século XX, o número de instituições de ensino superior passou de 24 para 133, nesse período, ocorreu também uma ênfase à formação tecnológica e uma maior oferta de cursos, como agricultura e farmácia (SAMPAIO, 1991). O estado de São Paulo, em específico, criou o seu próprio sistema educacional, não subordinado ao governo federal: “O sistema paulista surge em resposta aos novos arranjos econômicos e sociais, os quais, por sua vez, deram a base para a sua ampliação e diversificação.” (SAMPAIO, 1991, p.7). No caso dos cursos de formação de professores, as primeiras instituições criadas com o objetivo de preparar docentes surgiram no meio do século XIX, diversas mudanças ocorreram desde então, muitas vezes, as alterações dos modelos de formação não tiveram como objetivo a superação de problemas dos anteriores, mas, normalmente, de fortalecer e atender aos interesses de diferentes grupos:

A primeira alteração significativa nas condições de formação dos professores do ensino secundário foi dada pela Reforma Francisco Campos, em 1931, quando se criou o registro para os professores do ensino secundário no Ministério da Educação, prevendo a exigência da formação universitária específica, fornecida pelas Faculdades de Filosofia, ou seja, a licenciatura. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.64).

A partir dos anos 1930, houve um crescimento de forças econômicas-sociais no país por causa das tendências de urbanização e industrialização das cidades. No estado de São Paulo, muitas cidades passaram a reivindicar a criação de faculdades em seus municípios com a

intenção de promover desenvolvimento econômico e atrair cursos de formação de diversas áreas:

Algumas cidades do interior paulista contavam, já em meados da década de 1950, com bom número de escolas secundárias e técnicas, que atendiam não só a comunidade local como também a regional. Esses estudantes, reunidos em torno de suas associações representativas, passaram a reivindicar a criação de faculdades em manifestações de rua e em publicações nos jornais locais. (CORRÊA, 2006, p.19).

Como consequência, muitos institutos isolados foram transformados em Faculdades Estaduais entre as décadas de 1950, 1960 e 1970. As instituições de ensino trouxeram oportunidades de formação para os estudantes no interior e, ao mesmo tempo, prepararam professores para atuar nas escolas dessas regiões. É nesse contexto que a Faculdade que integra esta pesquisa foi criada e desenvolvida, passando de um instituto isolado para um campus de uma Universidade Estadual. Desde a sua origem, a unidade de ensino teve o propósito de promover um centro de formação e pesquisa para novos professores atuarem nas regiões mais longínquas do Estado que eram, por sua vez, carentes de profissionais com as habilitações requisitadas. Dos três cursos destacados para a pesquisa, o mais antigo é o de Letras que existe desde a fundação do instituto isolado, criado em 6 de fevereiro de 1957 pela Lei Estadual nº3.826 e inaugurado em 16 de agosto de 1958. Em 1977 foram criados os três Departamentos: Linguística, Literatura e Letras Modernas, a partir de 1986 foi introduzido o Departamento de Educação. Atualmente, o curso oferece aos alunos a habilitação em Língua Portuguesa, Literatura Vernáculas e Línguas Estrangeiras Modernas ou Clássicas, acompanhadas das respectivas literaturas. Os alunos podem optar entre Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano e Japonês. O projeto político-pedagógico de 2015, último elaborado, descreve que o curso contava com 52 docentes e que é oferecido nos períodos diurno e noturno, sendo que em cada novo ano são disponibilizadas 70 vagas, no total 140 alunos podem ingressar por ano letivo. O curso tem duração de 4 anos e as disciplinas são semestrais, a meta da licenciatura é a:

[...] formação de profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar de forma crítica com as linguagens, especialmente a vernácula, nos contextos oral e escrito. Esses profissionais devem ser conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. (PPPL, 2015, p.12).

Sobre o perfil do formando em Letras, o documento diz que com a habilitação em Língua Portuguesa o profissional atuará:

[...] no ensino e na pesquisa na área de linguagem, especificamente no estudo da Língua Portuguesa, compreendendo a estrutura e o funcionamento da Língua Portuguesa Vernácula do Brasil e as literaturas em Língua Portuguesa. Ele deve ser apto para trabalhar com produção, revisão e edição de textos. Deve dominar a linguagem oral e a escrita e ter facilidade para se comunicar, além de saber lidar com ferramentas e com práticas pedagógicas que permitam ensinar conteúdos para os ensinos fundamental e médio. (PPPL, 2015, p.12).

E com a habilitação em Língua Estrangeira o licenciando será um:

[...] profissional formado para conhecer profundamente uma língua estrangeira moderna, é capaz de gerar e de difundir conhecimentos, na condição de professor de ensino fundamental e médio, atuar como revisor, pesquisador, contribuindo para a demanda nacional e internacional nas relações com aquela língua. A base de formação em ensino de Língua Estrangeira não exclui o domínio da Língua Portuguesa, bem como as noções de Linguísticas e de Literatura que possibilitam o pensamento científico para o ensino e as atividades que requeiram a língua estrangeira como base, p. ex., a tradução. (PPPL, 2015, p.12).

Apesar de o PPP ressaltar que as diretrizes resultaram de uma avaliação externa, não há menções, em todo o documento, sobre o papel da avaliação da aprendizagem na formação de professores. O próprio documento notabiliza que o curso passou por mudanças em sua estrutura curricular e que mais mudanças ocorreriam nos anos seguintes para atender aos requisitos da Secretária Estadual de Educação, mas não apresenta muitas informações sobre a própria realidade.

A segunda licenciatura mais antiga é a do curso de História, fundado em 1963 com a intenção de preparar novos professores com habilitação superior para atuarem nas escolas do interior paulista. Em 1966, o curso ganhou reconhecimento do Conselho Estadual de Educação e, desde então, passou por algumas reformas curriculares, como, por exemplo, em 1978, 1995, 2005 e 2015, com a intenção de atender aos requisitos das instâncias administrativas superiores. O Projeto Político-Pedagógico da licenciatura em História descreve que em 2015 o curso contava com 24 professores distribuídos em três departamentos: História, Educação e Linguística, os dois últimos departamentos são compartilhados com o curso de Letras. O curso é oferecido nos períodos matutino com 45 vagas e noturno com 40 vagas, no total 85 alunos podem ingressar no curso por ano. O tempo mínimo de conclusão do curso é de quatro anos e o máximo é de sete anos. O objetivo formativo do curso é: “formar profissionais para a Educação em diferentes níveis e modalidades de ensino, além de desenvolver atividades nas áreas de pesquisa, tratamento e conservação de patrimônio histórico, artístico e cultural.” (PPPH, 2015, p.36). Com isso, o profissional formado no curso de História:

[...] poderá atuar em escolas do Ensino Fundamental e Médio, e em outros espaços que relacionem a produção histórica à aprendizagem, como museus, centros culturais, ONG's, entre outros. Para isso, deverá ser capaz de relacionar habilmente a metodologia de produção do conhecimento científico da ciência da História ao desenvolvimento do raciocínio histórico dos estudantes da escola básica, de maneira que estes possam aplicá-lo na interpretação das questões de orientação temporal de seu cotidiano e na formação de sua identidade. (PPPH, 2015, p.38).

O documento, também, especifica as atribuições de um futuro profissional da Licenciatura em História no campo da pesquisa:

[...] o licenciado deverá ser capaz de desenvolver habilidades ligadas à preservação documental, à recuperação da memória, à preservação do patrimônio histórico, à transmissão do conhecimento histórico especializado e estabelecer diálogo com disciplinas. Nesse sentido esse profissional poderá atuar com pesquisas em museus, bibliotecas, organização de acervos públicos e particulares, assessorias culturais, gestor de banco de dados, organização, entre outras atividades ligadas à área. (PPPH, 2015, p.38).

De acordo com o PPP, a proposta do curso é relacionar a formação docente com a pesquisa histórica, de forma que o diálogo entre as duas vertentes proporcione instrumentos de reflexão diante de questões históricas e pedagógicas. Dessa maneira, um bom professor é aquele que tem sua formação alicerçada no ensino e na pesquisa. A avaliação é descrita como meio de assegurar o cumprimento das propostas pedagógicas presentes no Projeto Político-Pedagógico do curso. Em consonância, a avaliação é afirmada como:

[...] parte integrante do processo de formação didático-pedagógica, uma vez que sua realização possibilita diagnosticar lacunas a serem superadas, aferir os resultados alcançados, considerando as competências a serem constituídas e identificando mudanças de percurso eventualmente necessárias. (PPPH, 2015, p. 41).

Em relação ao perfil dos alunos, o documento explica que a maioria dos discentes ingressa no curso apresentando muitas deficiências provenientes da formação básica, principalmente, em História. Em contrapartida, os objetivos gerais do curso são:

a. Introduzir os alunos no campo do conhecimento histórico e das ciências humanas; b. Prover os alunos de conhecimentos e instrumentos teórico-metodológicos necessários para sua atuação profissional, seja como pesquisador, seja como licenciado; c. Estimular a criatividade e o espírito

analítico e crítico dos alunos; d. Preparar os alunos para seu trabalho (pesquisador e licenciado). (PPPH, 2015, p.44).

A partir disso, a expectativa do curso é que o perfil do profissional formado seja:

[...] alicerçado em bases democráticas, humanísticas e éticas, derivadas da especificidade e da interdisciplinaridade do conhecimento, construído ao longo do período em que frequentou o Curso de História, para atuar no mercado de trabalho com autonomia intelectual, responsabilidade e compromisso. (PPPH, 2015, p.45).

A partir da leitura do documento, constatou-se uma grande preocupação com a qualidade da formação desenvolvida no curso de História. Há, também, um engajamento por melhorias na formação para que os profissionais habilitados estejam preparados para atender às necessidades das escolas.

O último curso de licenciatura destacado para pesquisa é o de Ciências Biológicas, criado em 1990 como licenciatura, foi reconhecido pelo MEC em 1992 e, posteriormente, teve o bacharelado aprovado em 1998. O último Projeto Político-Pedagógico do curso, de 2016, contabilizou a participação de 25 docentes. O curso tem duração mínima de quatro anos e máxima de sete, as disciplinas são semestrais e são oferecidas 40 vagas por ano. A primeira menção à avaliação no documento trata de questionários *on-line* respondidos por alunos, as respostas mostraram reivindicações em relação ao curso como:

[...] melhoria na disponibilidade de salas de aula teórica, maior oferecimento de atividades práticas (aulas em laboratório, estudos de campo e visitas técnicas), maior articulação entre a experiência profissional dos docentes e as PCC [Prática como Componente Curricular], revisão de critérios de aprendizagem e diversificação das avaliações, maior flexibilidade do currículo com possibilidade de disciplinas eletivas, formação profissional voltada a diferentes atuações do biólogo. Várias das preocupações dos alunos são compartilhadas pelos docentes do curso. (PPPC, 2016, p.14).

A avaliação institucional por meio de questionários mostrou alguns pontos relevantes sobre a realidade do curso de Ciências Biológicas, por exemplo, que as preocupações dos alunos eram compartilhadas pelos professores, entre elas, estava o desejo de melhorias na “disponibilidade de salas de aulas” para aulas teóricas, o que evidencia certa precariedade estrutural na unidade de ensino, porém, em 2015 um novo prédio de Central de Aulas foi inaugurado no campus, o que aumentou a oferta de salas para essa modalidade de ensino. Também houve uma demonstração de interesse por mudanças na organização curricular no curso, com mais disciplinas práticas e que dialogassem com as propostas profissionais da

formação, além da oferta de mais disciplinas eletivas, ou seja, os estudantes gostariam de mais participação na construção do próprio currículo formativo. Sobre a avaliação, o documento apontou um descontentamento dos alunos com a ausência de diversificação de avaliações, o que pode ser compreendido como falta de variedade de instrumentos de avaliação. Na redação do Projeto Político-Pedagógico, a avaliação parece ser compreendida como sinônimo de atividades avaliativas, mas de acordo com Fernandes (2009a) avaliação pode ser melhor definida como todo processo que visa acompanhar, diagnosticar e promover mudanças para melhorias no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, assim, os instrumentos avaliativos têm a função de auxiliar esses processos, mostrando ao professor os níveis de aprendizagem dos estudantes. Em geral, o documento demonstrou um interesse dos alunos que é compartilhado pelos professores, mudanças nas práticas de ensino, avaliação e aprendizagem, para que elas sejam mais formativas e contextualizadas. O fato de o projeto político-pedagógico de 2016 elencar essas informações mostra a intenção de promoção de mudanças na estrutura e funcionamento das disciplinas de Ciências Biológicas. Em relação aos objetivos do curso, é descrito que:

O objetivo geral do curso de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas consiste na formação de um profissional com sólida fundamentação teórica e prática, conhecedor dos seres vivos, de suas relações filogenéticas e ecológicas, e dos diferentes aspectos do ambiente determinantes dessas relações. O curso tem como eixo articulador a Evolução e seus mecanismos. As disciplinas envolvem conteúdos básicos e conteúdos específicos das Ciências Biológicas, bem como conhecimentos das Ciências Exatas, Sociais e Humanas articulados aos biológicos. (PPPC, 2016, p.15).

Logo, a formação de profissionais do curso de Ciências Biológicas deve envolver uma “sólida fundamentação teórica e prática”, a proposta colocada é a de que o percurso acadêmico relacione as duas vertentes e dê aos estudantes bases claras e bem justificadas dos saberes científicos. Sobre o perfil profissional para o mercado de trabalho, afirma-se que:

O profissional formado em Ciências Biológicas, Bacharel e/ou Licenciado, deve ser detentor de sólida fundamentação teórica e vivência prática, orientada pela evolução, princípio unificador da Biologia, possibilitando uma formação não fragmentada e sólida base, no que concerne ao conhecimento científico: – dos seres vivos; [...] – dos ambientes aquáticos e terrestres e de seus componentes abióticos e bióticos [...];– do processo histórico de construção de conceitos, princípios e teorias como base para a compreensão e vivência da biologia como ciência em contínua transformação, seus desafios epistemológicos, seus determinantes e implicações sociais. (PPPC, 2016, p.16).

Os conhecimentos devem ser adquiridos na graduação pela vivência prática, ou seja, os alunos entrariam em contato com situações de pesquisa e de atividades práticas em laboratório, ou campo, para obterem uma compreensão mais contextualizada dos temas abordados, toda a atividade prática dialogaria com uma formação teórica bem estruturada.

No caso do curso de Ciências Biológicas, os alunos podem optar por uma das habilitações de nível superior – Bacharel ou Licenciatura – ou realizar ambas. A proposta pedagógica do curso almeja que os alunos sejam formados tanto com base no ensino quanto na pesquisa. Alguns destaques das informações expostas no documento sobre os estudantes são que a minoria deles é do município que acomoda a Faculdade e que uma quantidade significativa é proveniente do sistema público de ensino. A presença dessas e outras informações, sobre o perfil dos alunos, a origem socioeconômica e escolar deles, denota o interesse dos envolvidos, na organização e desenvolvimento dos cursos, em conhecer e mostrar a realidade da instituição de Ensino Superior.

O projeto político-pedagógico do curso de Ciências Biológicas é de 2015 e os de História e Letras são de 2016, com isso, os dados sobre o número de docentes, ou perfil dos alunos podem não estar devidamente atualizados, o que não inviabiliza a importância deles. Em relação aos professores entrevistados, foram destacados os três das disciplinas pedagógicas, B1, H1 e L1, para análise e discussão, o grupo destacado é composto por dois homens de 53 e 54 anos e uma mulher de 47 anos. Dois professores são livre-docentes e o terceiro tem pós-doutorado:

Tabela 2 - Caracterização dos professores entrevistados das disciplinas pedagógicas.

Informações de professores entrevistados:							
Participante	Gênero	Idade	Formação Atual	Graduação	Atua como docente desde	No Ensino Superior	Nesta Faculdade
B1	Homem	53	Livre-docente	Filosofia Ciências Sociais	1987	1998	1998
H1	Homem	54	Livre-docente	Educação Física Pedagogia	1995	1995	1995
L1	Mulher	47	Pós-doutorado	Letras	1993	2000	2005

Fonte: Dados coletados na pesquisa. (SENNA, L. F. G, 2020).

O docente L1 fez graduação em Letras, os outros dois realizaram duas graduações cada, o professor H1 cursou Filosofia e Ciências Sociais e o B1 é formado em Educação Física e Pedagogia. Apenas um dos professores comentou não ter lecionado em outras modalidades de ensino, os demais demonstraram uma experiência muito rica entre Ensino Fundamental, Médio,

Técnico e outras vertentes como a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O docente B1 é o que atua há mais tempo, desde 1987, atuou no Ensino Fundamental e Médio da rede pública e de instituições privadas, no Ensino Superior, desde 1998. O segundo professor, H1, leciona desde 1995 na mesma instituição de Ensino Superior e teve uma rápida passagem pela Educação Básica da rede pública. Por fim, o terceiro docente, L1, atua na área desde 1993, sua experiência abrange o Ensino Fundamental, Médio, Técnico e Educação de Jovens e Adultos (EJA). No Ensino Superior, desde 2000, também lecionou em cursos de diversas áreas como administração, integra a atual instituição de ensino desde 2005 (Tabela 2). Essas informações mostram que os professores têm diferentes percursos formativos e que cada trajetória apresenta fatores que têm efeitos no modo como eles enxergam o papel da universidade, do ser docente, da formação de professores e da própria avaliação nas licenciaturas. As falas que eles compartilharam e as representações que emanam delas são vistas, neste trabalho, como oportunidades de discutir e compreender o lugar dado à avaliação e de que forma isso pode interferir nos processos de ensino e aprendizagem dos novos professores.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente seção apresenta delineamentos teóricos que fundamentam as análises e as discussões do trabalho. Na primeira parte está um panorama teórico e histórico da avaliação enquanto conteúdo de estudo do campo educacional³. A base da discussão é a compreensão de que a avaliação é uma prática social presente no cotidiano de todos, como tal ela é histórica e socialmente influenciada pelos contextos em que é utilizada (FERNANDES, 2009b). Pensar representações de avaliação envolve, portanto, abordar os usos feitos dela em diferentes momentos e pelos diversos agentes. Busca-se, com isso, contribuir para compreensão de que a visão dos professores entrevistados, sobre o que é e o lugar da avaliação, é resultado de um longo e complexo processo de formulação e reformulação de sentidos, desenvolvidos no próprio cotidiano social.

Na segunda parte desta seção, discute-se o papel da avaliação enquanto prática social a partir da apropriação de conceitos de Chartier (1990) e de Bourdieu (2017c). Nesta parte, são feitas apropriações das ideias desses autores, que tratam das relações sociais e dos modos como os sujeitos pensam e integram a realidade, com o intuito de discutir como esses processos se dão na avaliação da aprendizagem.

3.1 Considerações sobre a avaliação da aprendizagem

3.1.1 A avaliação como uma prática social

A avaliação da aprendizagem é um dos temas com maior destaque no campo educacional. A realização de um panorama teórico e histórico sobre as principais abordagens avaliativas visa contextualizar as análises e discussões do presente trabalho. O tema de estudo não é novo e muito menos unânime, como será mostrado a seguir, existem diferentes perspectivas e cada uma expressa uma representação singular sobre o papel do professor, do aluno, do ensino e da aprendizagem. Na atualidade, a avaliação é utilizada em diversos espaços, na Educação e nas Políticas Públicas dos países, ela ajuda no planejamento para melhora da vida das pessoas, do desempenho das instituições e do desenvolvimento das sociedades. Dessa maneira, a relação dos sujeitos com a avaliação é muito anterior ao percurso de escolarização,

³ O conceito de campo é o de Pierre Bourdieu (1983a).

ela é parte do cotidiano de todos e todas, de maneira formal e informal. Posto isso, antes de iniciar os delineamentos teóricos, reafirma-se que a avaliação é entendida, aqui, como uma prática social (FERNANDES, 2009b) que atende aos problemas de diversas áreas, de questões acadêmicas até do cotidiano comum.

3.1.2 A história da avaliação

Como toda prática social, a avaliação recebeu funções únicas em cada lugar e momento histórico. Com o passar do tempo, a prática foi utilizada para atender necessidades de governos, organizações educacionais e empresariais. O propósito de uma avaliação determina o arranjo, a aplicação e o tipo de interação entre o que, ou quem, avalia e o que, ou quem, é avaliado. Os primeiros registros de emprego da avaliação são de exames públicos nacionais, na China isso já acontecia há mais de 2500 anos atrás, com o propósito de controlar o acesso aos serviços públicos e militares (FERNANDES, 2004). No ocidente, a avaliação foi introduzida pelos Jesuítas a partir do século XVI, em instituições de ensino, para medir o nível de conhecimento dos estudantes, nesse período, os países europeus passaram por transformações políticas, religiosas, filosóficas e econômicas, a abertura econômica para o livre-comércio e os movimentos religiosos de reforma e contrarreforma colocaram em disputa diferentes representações pedagógicas (CAMBI, 1999), o ensino passou da formação eclesiástica para de ofícios de trabalho. O acesso à instrução começou a ser ampliado, surgiram novas formas de pensar a função das instituições de ensino, apesar de longe do acesso universal hoje preconizado em países como o Brasil, é neste momento de mudanças das estruturas sociais que o atual modelo de escolarização ganhou seus primeiros delineamentos. O ritual das provas e exames recebia uma atenção especial dos jesuítas, a qualidade do ensino era testada, todo o trabalho era organizado com a intenção de reforçar a hegemonia católica contra os movimentos vistos como heréticos (LUCKESI, 1999), a avaliação, portanto, era o principal instrumento de legitimação do trabalho realizado pelos pedagogos jesuítas. No mesmo tempo, Comenius, um bispo protestante que é tido como precursor da pedagogia moderna com sua obra *Didactica Magna* (CAMBI, 1999), defendeu um modelo de ensino em que os conhecimentos estariam acessíveis para todos os alunos. Em relação aos usos dos exames, Luckesi (1999) comenta que o instrumento era visto por Comenius como importante para estimular o trabalho intelectual dos estudantes. O medo do exame era visto como um excelente incentivador para o estudo.

Já os exames públicos nacionais só começaram a ser utilizados na Europa no século XVIII, primeiro, na Antiga Prússia (atual Alemanha), em 1748, com o objetivo de selecionar

funcionários públicos, assim como os Chineses já realizavam há dois milênios. Com o mesmo intuito, os exames foram adotados pela França, após a Revolução, em 1793, no Reino Unido durante o século XIX e nos EUA foram introduzidos em 1883. Foi, também, no século XIX que Universidades Europeias passaram a utilizar de exames públicos de larga escala para selecionar alunos. Para Cambi (1999), o século XIX foi um período de *triumfo da burguesia* e de tensões entre diferentes perspectivas filosóficas e econômicas, tais como o comunismo, o socialismo e o liberalismo, as questões de classe social e desigualdade entre os grupos ocasionou uma instrumentalização dos diversos nichos coexistentes no cotidiano social, tais como a educação, o trabalho e a religião.

Em geral, os grupos dominantes desenvolveram mecanismos para manutenção de seus privilégios e a exploração das classes trabalhadoras, por sua vez, movimentos, cada vez maiores, propunham mudanças e a promoção de mais igualdade entre os grupos sociais. As representações sobre o papel da escolarização, nesse período, foram marcadas por muitas nuances, desde grupos que a visualizaram como um direito e um meio de mudança das estruturas até aqueles que a afirmaram como mérito apenas das elites. Essas observações mostram que a história da avaliação, ou dos usos dela, remete à história do exame, da prática de mensurar os conhecimentos e classificar sujeitos dando para alguns o acesso à determinados lugares e excluindo outros. A introdução dos exames em diferentes lugares e momentos históricos coincidiu com transformações sociais das sociedades, a avaliação auxiliou na seleção para atividades públicas e reconhecimento dos conhecimentos apreendidos pelos estudantes nos percursos formativos. A avaliação, portanto, surgiu como um instrumento de legitimação dos saberes e posições dos sujeitos nos campos sociais.

No Brasil, a avaliação – enquanto prática de exames - foi introduzida na educação juntamente com o monopólio Jesuíta da instrução. Nesse período, Luckesi (LUCKESI, 1999, p.22) explica que as provas e os exames eram utilizados com ênfase na memorização e na retórica dos alunos. Para Ribeiro (2010), a organização escolar brasileira teve seus primeiros encaminhamentos ligados ao interesse de catequização dos povos nativos e formação das elites locais para administração das instituições públicas e privadas existentes. Logo, os exames foram utilizados como filtros sociais, tanto nas instituições educacionais quanto nas entidades públicas e privadas. Sobre os concursos públicos, a realidade brasileira não foi diferente de outros países, apenas mais tardia, até quase metade do século XX os cargos públicos eram, em maioria, preenchidos por meio de indicações políticas. As primeiras mudanças ocorreram no período Vargas (1930 – 1945) quando foi estabelecido que as nomeações seriam “após concurso de provas ou títulos” (REZENDE, 2008). Nesse momento, o governo realizou um dos primeiros

grandes concursos do país em que as nomeações sucederam por meio de exames. O do *Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários* (IAPI), já extinto, realizado em 1937, ele contou com a participação de 5 mil candidatos e serviu como exemplo para a realização de novos processos seletivos (HOCHMAN, 1987). A admissão de pessoal no setor público por meio de concursos públicos foi oficializada somente com a Constituição Federal de 1988, período marcado pela redemocratização. O artigo 37 da Constituição especificou que o acesso ocorreria apenas mediante o uso de provas ou provas e títulos:

II - a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração; (BRASIL, 1988).

Em relação as Universidades brasileiras, os primeiros *Exames de Admissão* para o Ensino Superior foram feitos em 1910, posteriormente, em 1915, com a Reforma Carlos Maximiliano, os processos passaram a ser designados como *Exames de Vestibulares*. Alguns autores (WHITAKER, 2010; SANTOS, 2012) atestam o caráter segregador dos exames no País durante o século XX. De acordo com Santos (2012), mais do que selecionar pessoas aptas para o ingresso nas instituições de Ensino Superior, os exames, no Brasil, serviram como instrumentos de legitimação das injustiças sociais, enquanto as instituições de Educação Básica preparavam mão de obra para atender as indústrias, os vestibulares garantiram o pleno acesso apenas aos membros das classes dominantes. A função do exame de legitimar as desigualdades é abordada por Bourdieu:

Nada é mais adequado que o exame para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos veredictos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam, já que ele conduz aquele que é eliminado a se identificar com aqueles que malogram, permitindo aos que são eleitos entre um pequeno número de elegíveis ver em sua eleição a comprovação de um mérito ou de um 'dom' que em qualquer hipótese levaria a que eles fossem preferidos a todos os outros. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p.171).

Os exames escolares, em especial, os vestibulares, normalmente, são utilizados como instrumentos de legitimação das desigualdades, como meio de garantir o acesso aos estudantes de classes dominantes às universidades de maior prestígio (WHITAKER, 2010). Na atualidade, um dos problemas mais criticados, em diversos artigos (CALDERÓN; POLTRONIERI, 2015; OLIVEIRA, 2016; SANFELICI; CALZAVARA, 2016; DANTAS; MASSONI; SANTOS,

2017; BOLDARINE R.F. *et al.*, 2017), em relação aos vestibulares é o peso que os exames adquiriram nos currículos e no cotidiano das escolas. As instituições que deveriam ter “por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996), passaram a reduzir-se a conteúdos condensados nos exames.

3.1.3 Avaliações de larga escala no Brasil

No Brasil, o principal exame de vestibular na atualidade é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), realizado pelo Governo Federal, a partir dele os alunos têm acesso as vagas das Universidades Federais, de algumas Estaduais e, também, podem requerer o financiamento para faculdades privadas. Em muitos Estados Federativos, as Universidades Estaduais realizam seus próprios vestibulares.

O ENEM foi criado em 1998, a sua primeira edição, no mesmo ano, contou com mais de 157 mil inscritos, dos quais 115 mil realizaram os exames em 184 municípios. Duas informações sobre o perfil dos participantes dos primeiros Exames Nacionais são: que desde o primeiro a maioria dos participantes é do gênero feminino e que, em geral, o número de autodeclarados brancos era maior que o de pardos e negros (INEP, 1998). A partir de 2001, o número total de inscritos, em cada ano, passou de 1 milhão (INEP, 2008)⁴, em 2005, pela primeira vez, o número de autodeclarados pretos e pardos somados – 50,2% - foi maior do que de brancos – 45,6% - (INEP, 2007)⁵, apenas em 2013⁶ o número de candidatos autodeclarados pardos - 43% - foi maior do que de brancos - 40% - (INEP, 2017)⁷, a tendência se manteve nas últimas edições do exame.

O Exame Nacional foi concebido como um meio de complementar os dados obtidos por outras avaliações externas de larga escala, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O ENEM em sua criação também: avaliava o desempenho dos alunos egressos da Educação Básica; oferecia uma autoavaliação para os estudantes; oferecia subsídios para os estudantes acessarem o mercado de trabalho e instituições de Ensino Superior (BRASIL, 1998).

⁴ De acordo com o Relatório Pedagógico de 2007, produzido pelo Inep, o aumento de participantes foi consequência da isenção do pagamento de taxa para alunos egressos das escolas públicas.

⁵ De acordo com o Relatório Pedagógico de 2005, produzido pelo Inep, as mudanças no perfil dos inscritos nas edições do ENEM ocorreram pela implementação de Programas de bolsas, como o ProUni, e de sistemas de cotas das instituições de ensino superior.

⁶ De acordo com o Portal Inep, o ano de 2013 foi o primeiro em que quase todas as instituições federais passaram a adotar o ENEM como meio de ingresso de novos estudantes.

⁷ A edição do ENEM de 2013 foi a primeira com vagas reservadas às cotas como prevê a lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, mais conhecida como “A lei de cotas”.

Entre 1998 e 2008 passou a ser adotado como vestibular por muitas instituições de Ensino Superior, públicas e privadas. A prova era realizada uma vez por ano e contava com 63 questões interdisciplinares (INEP, 2019a).

Projetos como o Programa Universidade para Todos (ProUni) – 2004 - e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) – 2010 - passaram a integrar as possibilidades de acesso ao Ensino Superior dos participantes do ENEM. Com isso, os alunos que conseguissem bolsas de estudos de 50% por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni) poderiam financiar o restante por meio do FIES (MOURA, 2014). Foi a partir de 2009 que o ENEM passou a ser utilizado por todas as Universidades Federais, para isso, foi criado o Sistema de Seleção Unificada (SISU), que no início disponibilizava vagas remanescentes dos vestibulares das instituições federais e, com o tempo, foi se tornando o único vestibular delas.

Ainda no ano de 2009, o exame também passou a ser utilizado para certificação de estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Um novo modelo de exame era composto por 4 provas objetivas, com 45 questões de múltipla escolha cada uma, os participantes realizavam um total de 180 questões e uma redação. Com o aumento de atividades, a prova passou a ser realizada em dois dias. Apesar de todas as mudanças, as funções de autoavaliação para os estudantes e de termômetro da qualidade da educação para a sociedade, e os estados, continuaram (INEP, 2014). Nas últimas edições, o número de mulheres, negros e pardos seguiu sendo maior, mas o número geral de participantes de 2019 foi o menor desde 2010. A queda no número é associada às ações governamentais que visaram diminuir o número de abstenções e desperdícios de verbas, como, por exemplo, restrição dos casos em que os candidatos poderiam solicitar isenções de pagamento (LESME; FRANCO, 2019).

O Governo Federal realiza, também, avaliações das instituições do Ensino Superior e de outras etapas da Educação Básica para diagnosticar o quanto os alunos estão aprendendo. O órgão responsável por administrar as avaliações e analisar os dados é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). No caso do Ensino Superior, as primeiras iniciativas começaram em 1993, quando foi implementado o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), a proposta era voluntária e envolvia autoavaliações institucionais que, em um segundo momento, era completada com avaliações externas (SANT'ANNA; VERAS, 1997); depois, o Exame Nacional de Cursos (ENC), que ficou mais conhecido como o “Provão” foi utilizado no período de 1996 até 2003 para avaliar a qualidade dos cursos de graduação a partir do desempenho dos egressos em avaliações externas (INEP, 2006); em 2004 foi implementado o Sistema Nacional de Avaliação da

Educação Superior (Sinaes) que é formado por três componentes: avaliação das instituições, avaliação dos cursos de graduação e avaliação dos estudantes (INEP, 2016a).

De acordo com o INEP, a avaliação das instituições é feita para: incentivar a melhoria da qualidade da Educação Superior; orientar a expansão da oferta de cursos; melhorar a eficácia e garantir a efetividade acadêmica e social das instituições; e fazer com que as instituições cumpram com os valores democráticos de diversidade e respeito as diferenças. Depois, a avaliação dos cursos de graduação é feita periodicamente quando: uma instituição busca a autorização para abertura de um curso; quer o reconhecimento de seu funcionamento, para tanto, os alunos são avaliados quando chegam na segunda metade da graduação; e a cada três anos, os cursos são avaliados para renovação da autorização. Por fim, a avaliação externa feita visa os estudantes ingressantes e egressos dos cursos de graduação, a intenção dos exames é verificar se os estudantes concluintes desenvolveram as aprendizagens esperadas no período de estudo. A junção dos três modelos de avaliação proporciona dados sobre a qualidade do trabalho promovido pelas instituições de Educação Superior e das aprendizagens dos estudantes formados nelas.

Já em relação à Educação Básica, existe o *Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)* que é administrado e realizado também pelo INEP desde os anos 1990 com o objetivo de na Educação Básica:

(i) avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais; (ii) produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões e Unidades da Federação e, quando possível, para os municípios e as instituições escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento das séries históricas; (iii) subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; e (vi) desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa. (INEP, 2019b)

Para cumprir com os seus objetivos, o SAEB engloba outras avaliações, como a *Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB)*, a *Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)*, ou, mais conhecida como Prova Brasil e a *Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)*. Os exames contemplam a Educação Básica e os resultados são utilizados para as mudanças nas políticas públicas educacionais (INEP, 2016b). A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 exemplifica garantias relacionadas ao ensino como:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...]VII - valorização do profissional da educação escolar; [...]IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial. XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 1996).

Os princípios destacados evidenciam uma postura democratizante e socializadora que as instituições de ensino teriam que ter para cumprirem com as leis educacionais vigentes. Mas, em muitos casos, quando os currículos deixam de abordar esses aspectos eles podem passar a reforçar as desigualdades e naturalizar a ausência de diversidade de conhecimentos, do pluralismo de ideias e da valorização das experiências extraescolares. É importante que as escolas estejam abertas para diversidade cultural, social e também individual. Pessoas de diferentes níveis sociais e origens geográficas necessitam de atividades avaliativas variadas, com isso, os professores estarão proporcionando meios para que todos alcancem as máximas potencialidades de suas próprias competências (ROBSON, 2011). A avaliação tem um papel central nessas questões porque os alunos são afetados por ela, pois pode apontar determinados conteúdos como importantes e outros como secundários. A proposta avaliativa de um professor expressa a visão dele sobre quem são os seus alunos e quais as potencialidades deles, em alguns casos, essas percepções têm relação com os valores da instituição de ensino. Dessa maneira, a organização das propostas avaliativas tem relação com a realidade do estabelecimento formativo (ANDRÉ, 1990). As avaliações podem reforçar a imagem negativa que os alunos têm de si próprios ou podem incentivá-los a superar as suas dificuldades, isso vai além das palavras e atitudes dos professores, está diretamente relacionado as suas representações⁸, porque elas influenciam no modo como eles planejam o trabalho pedagógico.

Os vestibulares, as avaliações de larga escala em geral, contribuem com as desigualdades quando ignoram as especificidades dos estudantes. Em um país de proporções continentais como o Brasil os alunos têm diferentes origens e percursos que são confrontados por uma mesma abordagem avaliativa. Bourdieu afirma que os sistemas educativos são: “[...] um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.” (BOURDIEU, 2017b, p.45). De forma semelhante, Catani e Gallego (2009), ao falar dos resultados do ENEM que são noticiados pela mídia, adverte que:

⁸ O conceito de representação é abordado na segunda parte desta seção;

[...] deixa-se implícito o fato de que tudo isso demonstra perversos mecanismos de exclusão numa sociedade em que os “bons alunos” comprovam sua excelência em virtude de suas condições sociais privilegiadas. O objetivo do referido exame seria de compreender e intervir na realidade educacional alterando-a em direção ao seu aperfeiçoamento, já que se trata de uma medida de resultados finais. (CATANI; GALLEGO, 2009, p.64, *grifos do autor*).

É, portanto, evidente a necessidade de repensar os usos da avaliação, o campo pedagógico é complexo e marcado por constantes transformações que não são compatíveis com os recortes feitos pelos atuais modelos de avaliações externas. Em princípio, o objetivo do exame seria o de proporcionar dados que viabilizassem planos de ação e intervenção em realidades mais necessitadas, porém, o que se observa, na atualidade, são mecanismos de fiscalização para punição das instituições e profissionais que não consigam garantir a qualidade requerida pelos avaliadores:

Embora a justificativa explicitada das avaliações externas seja a garantia da qualidade das instituições dos diferentes níveis, tais avaliações podem ter um caráter punitivo uma vez que diante de um mau desempenho, o governo pode diminuir o investimento de recursos. Essa medida é mais acentuada no que tange às instituições de ensino superior, que se confrontam com critérios para alocação de recursos entre as instituições, estabelecidos a partir dos resultados obtidos nas avaliações. (CATANI; GALLEGO, 2009, p.67).

A ênfase do trabalho pedagógico, das avaliações internas e externas, deve estar em uma “educação problematizadora”, como expressado por Paulo Freire (1987), e não em uma “educação bancária”. Os alunos precisam estar inseridos em um contexto de colaboração, união, organização e de olhar crítico da própria realidade e não de transmissão e recepção dos conhecimentos, de “manutenção objetiva da opressão”, em que são divididos e impedidos até de perceberem as perdas que eles têm quando o ensino ignora realidade contextual. Para Freire (1996), o discurso dominante de neutralidade da educação é insinuado pelos dominantes para transformar o espaço pedagógico em um local de alienação. O que não é condizente com a própria realidade, uma vez que o próprio estar no mundo é marcado por escolhas e ações carregadas de significados e crenças, por isso, ele afirma:

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de

romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho. (FREIRE, 1996, p. 38).

Para Freire, a educação deve ser dialógica, o professor deve contribuir para o percurso formativo do aluno, munindo-o de um olhar crítico diante das estruturas sociais existentes. A avaliação, nesse caso, não pode ser simplesmente uma atividade dentre as várias existentes em uma sala de aula, muito menos “um instrumento de fiscalização, a avaliação é a problematização da própria ação” (FREIRE, 1978, p.26). Ação essa que expressa o tipo de avaliação que o professor desenvolve. Fernandes (2009a) diferencia duas culturas nos sistemas educacionais, a primeira, em que o propósito está na melhoria das aprendizagens dos alunos e que propõe a integração e participação de todos. E a segunda, que vincula a avaliação à classificação e à certificação, que aceita e até reforça as desigualdades existentes. É na forma como a avaliação é desenvolvida que os professores expressam as representações que têm sobre os alunos. “Há quase uma relação de causa-efeito entre o que pensamos, ou o que sabemos, acerca das formas como os alunos aprendem e a forma como avaliamos as aprendizagens deles” (FERNANDES, 2009a, p.31). A organização da avaliação é abordada, também, por Fusari (1990), na visão do autor, o planejamento pedagógico dos professores, e isso inclui a avaliação, precisaria ser visto como um meio de facilitar e viabilizar a democratização do ensino, não podendo ser limitado a uma atividade burocrática que resultaria na cópia de outros materiais já produzidos.

Para planejar o seu trabalho, o docente deve conhecer, vivenciar e entender o cotidiano de qual faz parte, é necessário, portanto, um processo de reflexão. A aula, da qual a avaliação faz sempre parte, não pode ser planejada de forma mecânica e reprodutivista, mas de maneira ampla e diversificada, ela precisa dialogar com a realidade do lugar e com as mudanças que nele ocorrem. Para que o processo de planejamento atenda às necessidades existentes, os educadores envolvidos precisam ser os primeiros a realizarem mudanças no ambiente em que estão inseridos, eles também precisam ter uma clara percepção dos problemas básicos da sua escola.

As vivências dos alunos nos cursos de formação constroem as representações deles acerca da avaliação e do papel dela nos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, por exemplo, a representação de avaliação até o século XIX era de compelir os alunos ao estudo. A avaliação e os exames eram vistos como sinônimos e integrantes do cotidiano escolar. Nessa primeira abordagem, avaliar era submeter o aluno a vários exames que tinham como propósito medir o quanto ele havia aprendido de um dado conteúdo. É comum, ainda hoje, verificar

professores demonstrarem sua autoridade e identidade profissional por meio das avaliações, bem como, famílias se utilizarem, da mesma, para acompanhar o desempenho escolar dos estudantes (NÓVOA, 2009). Com o tempo, as práticas avaliativas passaram a influenciar a organização das escolas, a distribuição dos estudantes em séries e turmas e, até mesmo, no percurso e futuro dos mesmos. A avaliação influencia as relações dos alunos com os professores, das escolas com as sociedades. Fernandes (2009a) afirma que os exames adquiriram papéis importantes na atualidade, pois, por meio deles foram e são definidas políticas públicas educacionais, são criados modelos de seleção de pessoas, seja para cargos públicos ou em instituições privadas, seja para inserção no Ensino Superior.

3.1.4 Três grandes influências da avaliação no século XX

Para Nóvoa (2009), três grandes movimentos influenciaram a avaliação durante o século XX: no início do século, foi um movimento de base psicológica que rompeu com os tradicionais exames de conhecimentos e que influenciou a avaliação na maioria dos países porque passou a diagnosticar a inteligência e as aptidões dos alunos. Essa nova abordagem psicológica popularizou os métodos psicotécnicos, de diagnóstico e de avaliação; já no período pós-Segunda Guerra Mundial, houve, em muitos países, a expansão e democratização dos sistemas de ensino, com um público mais diversificado, as escolas passaram a enfrentar novos problemas. Foi nesse contexto que surgiram os estudos de reflexão sociológica, sobre o insucesso escolar e as teorias da reprodução social que tiveram influência sobre a avaliação em muitos países.

Por fim, nas últimas décadas do século XX, houve maior influência de perspectivas econômicas, assim, estudos alinhados às organizações internacionais começaram a ditar políticas educacionais de vários países, com foco na qualificação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico e social. Entre as várias organizações, cita-se, como exemplo, a *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* e a *Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)*. Além disso, o final do século XX e início do XXI foi marcado pelo aumento de populações escolares e de uma diversificação de perfis de alunos que resultaram em mudanças nos sistemas educativos que buscaram atender as novas realidades.

A partir do final do século XX, as pressões externas e a busca por resultados quantitativos fizeram com que o ensino voltasse à ênfase de modelos rotineiros, em que os conhecimentos são transmitidos para os alunos. A avaliação, em vários casos, não acaba sendo

integrada ao ensino e à aprendizagem, mas focada nos resultados e nas classificações. O próprio trabalho com os currículos escolares é cercado de dificuldades porque, muitas vezes, os conteúdos não dialogam com a realidade e nem cativam os estudantes. Nenhuma dessas questões são novas, elas estão inseridas dentro de perspectivas teórico-avaliativas que são resultado de fatores históricos, sociais e econômicos. As três influências - psicológica, sociológica e econômica -, citadas anteriormente, ocorreram concomitantemente com as mudanças nas teorias da avaliação, dessa forma, em cada período, ou lugar, as diversas abordagens tiveram ênfase em objetos avaliativos diferentes.

3.1.5 Quatro gerações avaliativas

Sobre a história da avaliação da aprendizagem, Fernandes (2009a) aborda a sistematização que Guba e Lincoln (2011) fizeram da avaliação em quatro gerações, essa divisão não é histórica, são quatro maneiras de pensar o papel da avaliação, por isso, os aspectos de todas as teorias podem ser percebidos em todos os nichos de ensino.

A primeira geração é descrita como a avaliação como *Medida*, avaliar, nesse contexto, era um processo técnico, ou seja, o uso bem organizado de testes possibilitaria uma medição das aprendizagens dos alunos. Em 1905, dois estudiosos franceses – Alfred Binet e Théodore Simon – criaram o coeficiente de inteligência que ficou popular em vários países. Os testes mentais foram utilizados por exércitos com a intenção de recrutar jovens, em seguida, foi introduzido em diversos sistemas educacionais.

Em conformidade, no início do século XX ocorreu, também, a ascensão da *gestão científica* no meio econômico, o que foi incentivado pelas teorias de Frederick Taylor, suas principais ideias foram incorporadas ao meio educacional, tais como a *sistematização*, a *standardização* e a *eficiência*. A busca por uma eficiência padronizada e sistematizada é, ainda, muito presente nos sistemas educativos atuais, o uso exaustivo de testes pelos professores para medir as aprendizagens dos alunos e dos estados para medir o desempenho das escolas são resquícios da primeira geração da avaliação. Outro fato, é que os educadores, e pesquisadores, da época buscaram alcançar credibilidade científica para as discussões e investigações das ciências sociais, ou como explicado por Fernandes (2009a, p.45): “Essa quantificação das aprendizagens, das aptidões ou das inteligências dos alunos permitia seguir o modelo científico e obter a credibilidade de que se pretendia para os estudos sociais e humanos.” A avaliação em sala de aula, nesse contexto, tinha o propósito de *classificar*, *selecionar e certificar*, os processos avaliativos destacavam apenas os conhecimentos e não levavam em conta as

experiências extraescolares, não havia contextualização das atividades e os alunos participavam pouco ou nada do planejamento e organização das propostas. Os professores, nesta perspectiva, veem a quantificação do desempenho dos alunos como meios de garantir uma determinada neutralidade nos processos de avaliação, pois, os testes apresentariam possibilidades iguais para todos os alunos que assistiriam as aulas. A crença é a de que ensinar é transmitir informações, já os alunos apenas reproduziriam o que receberiam em sala de aula, assim, os testes têm a função de medir o quanto os estudantes retiveram do que foi ensinado.

A segunda geração foi uma resposta às limitações da primeira, como, por exemplo, o foco no conteúdo. Nessa geração, há o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos para constatar os pontos fortes e fracos deles até que atingissem os objetivos, assim, ela foi denominada como a geração da avaliação como *Descrição*. O principal idealizador, Ralph Tyler, propôs aos professores a utilização de objetivos que os alunos deveriam alcançar, assim, os docentes poderiam perceber até que ponto os estudantes obtiveram sucesso nas aprendizagens esperadas. Outra contribuição de Tyler foi a noção, já nos anos 1930 e 1940, de que o currículo deveria ser visto como um conjunto de conhecimentos planejados para o cotidiano escolar. Ainda hoje, a prática de regulação das aprendizagens é muito utilizada nos sistemas escolares, ferramentas como o estabelecimento de objetivos de aprendizagem dos conhecimentos presentes nos currículos e a descrição do sucesso e insucesso dos alunos em alcançar os objetivos possibilitam o acompanhamento dos estudantes.

A terceira geração, surgiu, também, para atender as limitações das anteriores, os educadores passaram a entender a formulação de juízos como parte dos processos avaliativos. Esta geração foi, então, denominada como *geração da formulação de juízos de valor*, as funções técnicas dos períodos anteriores foram mantidas, apenas adicionaram a percepção de que os docentes têm um importante papel que não é neutro e que nem poderia ser ignorado. As discussões sobre a avaliação da aprendizagem tiveram um forte crescimento nos centros de pesquisa estadunidenses e europeus.

Fernandes (2009a) comenta que, nesse contexto, *Michael Scriven*, em 1967, postulou a distinção entre a *avaliação somativa* – voltada à prestação de contas das aprendizagens e dos desempenhos, à certificação e à seleção de objetos, alunos, instituições, etc – e a *avaliação formativa* – que está mais relacionada com a melhoria e a regulação das aprendizagens -; ele também inclui nessa geração os autores Bloom, Hastings e Madaus e explica que eles apresentaram trabalhos sobre a organização do ensino e da avaliação da aprendizagem: “Para esses autores, a avaliação formativa tinha um papel crucial nas ações didáticas que o professor deveria empreender como resultado das eventuais dificuldades de aprendizagem dos alunos.”

(FERNANDES, 2009a, p.49); o autor também esclarece que a avaliação formativa nasceu em um contexto behaviorista e que, depois, foi introduzida em outras linhas teóricas como, por exemplo, do cognitivismo, que recebeu contribuições da sociologia, da antropologia, e da psicologia social.

O behaviorismo foi um movimento inaugurado pelo norte-americano John Broadus Watson que, em 1913, publicou um manifesto afirmando relações entre os processos de aprendizagem e as condições ambientais e estruturais estipuladas e necessárias para cada formação. Assim, nessa teoria, a observação e o controle dos comportamentos dos alunos acarretariam em possibilidades de melhorias do desenvolvimento das aprendizagens (DOMENE, 2010).

Já o cognitivismo surgiu como uma resposta à abordagem comportamentalista, entre os teóricos, estão Jean Piaget, Jerome Bruner e David Ausubel, em geral, eles estudaram os processos de cognição pelos quais os sujeitos atribuem significados ao contexto em que estão inseridos (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2010). Com isso, torna-se importante diferenciar a avaliação formativa de abordagem behaviorista da cognitivista, Fernandes (2009a), explica que a avaliação formativa behaviorista foca em objetivos muito específicos e comportamentais, utilizando de um conjunto de tarefas que levem o aluno à aprendizagem esperada. A avaliação formativa cognitivista trabalha mais nos processos de aprendizagem dos alunos, tem mais abrangência e integração dos objetivos e tarefas com uma diversidade maior de saberes.

A terceira geração, de *juízo de valor*, é também responsável pela disseminação de ideias como: do papel da avaliação como facilitadora das tomadas de decisões diante das situações de ensino e de aprendizagem; da coleta não ficar limitada aos conhecimentos dos alunos; que os pais, os estudantes e outros intervenientes participem dos processos educativos, principalmente, os avaliativos; que as avaliações levem em conta os contextos dos alunos e que todos os professores deixem os critérios avaliativos claros.

No decorrer das três primeiras gerações, a avaliação tornou-se mais complexa e sofisticada. Passou de uma concepção redutora e limitada para outra mais abrangente e sistêmica. Nos anos 1970 e 1980 a maioria dos autores descreviam a avaliação como:

[...] um processo deliberado e sistemático de coleta de informações sobre um ou mais objetos, a fim de se poder formular um juízo acerca do seu mérito e/ou valor que se permitisse a tomada de decisões. (*Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981*). (FERNANDES, 2009a, p.51, *grifos do autor*).

Portanto, avaliar já não era simplesmente medir os conhecimentos dos alunos, estava mais relacionado à compreensão e desenvolvimento de ações que proporcionassem melhorias no desempenho deles. Sobre as primeiras três gerações, algumas das suas limitações foram: os interesses e influências por trás das avaliações dos sistemas ou programas educacionais, que não são neutros e estão sempre direcionados de acordo com os interesses de quem os promovem; o fato de, muitas vezes, as avaliações externas ignorarem os aspectos extraescolares que interferem diretamente nas aprendizagens dos alunos; além de uma dificuldade enorme das propostas avaliativas lidarem com as diversidades de aprendizagens existentes, das variedades culturais, sociais e de valores que os alunos trazem, também, para o ambiente de ensino. Os alunos são de lugares variados, eles têm modos diferentes de aprender sendo necessário que a avaliação e os procedimentos utilizados, nesses processos, dialoguem com as novas realidades; a última limitação, está presente tanto na dependência excessiva da concepção da avaliação como medida - com a utilização exagerada de testes - quanto na pouca ou nada contextualização das atividades propostas pelos professores. Assim, apesar das evoluções expressadas nas três gerações, as suas ideias tornaram-se distantes dos contextos atuais de ensino, avaliação e aprendizagem (FERNANDES, 2009a).

A quarta geração, proposta por Guba e Lincoln (2011), apresentou uma ruptura epistemológica com as correntes anteriores. Ela foi intitulada como *Avaliação como negociação e construção*, diferente das demais, Guba e Lincoln deixaram claro que o projeto era reflexo de um contexto e momento histórico específico que, talvez, não dialogasse com situações de outros lugares e períodos. Em especial, a quarta geração tem a premissa de que professores e alunos devem em cada situação desenvolver os próprios norteadores avaliativos e os parâmetros de ensino e aprendizagem de forma a atender às necessidades existentes no local em que eles pertencem. O diálogo é central para essa geração, que é de referência construtivista, a abordagem incentiva a participação de alunos e professores na construção dos saberes pedagógicos no cotidiano escolar. Fernandes (2009a) sintetiza as principais premissas dessa nova geração:

1. os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros atores e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação;
2. a avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem;
3. a avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens;
4. O *feedback*, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo de ensino-aprendizagem;
5. a avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolver suas aprendizagens do que para julgá-las ou

classificá-las em uma escala;6. a avaliação é uma construção social em que são levados em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula; e 7. a avaliação deve empregar métodos predominantemente qualitativos, não se excluindo o uso de métodos quantitativos. (FERNANDES, 2009a, p.55-56, *grifos do autor*).

Fernandes (2009a) esclarece que os trabalhos dos autores da quarta geração (Guba e Lincoln; Allan; Cardinet; Abrecht; Bonniol; Berlak; Hadj; De Ketele; Broadfoot; Gipps; Gipps; Stobart; Perrenoud) configuraram uma *avaliação alternativa* à avaliação das três primeiras gerações. Isso porque as abordagens envolveram pressupostos do cognitivismo, do construtivismo, da psicologia social, das teorias socioculturais e sociocognitivas, ou seja, levaram em conta as interações entre os sujeitos, aspectos psicológicos, ambientais, sociais e culturais, além de o foco estar nas aprendizagens contextualizadas e motivadoras. Já as avaliações são interativas, contextualizadas e transparentes com o intuito de melhorar as aprendizagens dos estudantes. É, então, uma alternativa à *avaliação psicométrica*, de raiz *behaviorista*, com noções somativas e da avaliação como medida.

3.1.6 Avaliação Formativa Alternativa (AFA)

Para Fernandes (2009a), a distinção entre a avaliação formativa de raiz construtivista e a de raiz behaviorista precisa ser clara. Para tornar isso mais evidente ele propôs a *Avaliação Formativa Alternativa (AFA)*, desse jeito, o autor deixa claro que a sua abordagem é distinta tanto da avaliação psicométrica e behaviorista quanto da formativa de raiz psicométrica e behaviorista. Os pressupostos da AFA são próximos dos da *Avaliação Alternativa*:

A avaliação formativa alternativa é um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo. (FERNANDES, 2009a, p.59).

A proposta requer maior participação e responsabilização dos professores, na organização do ensino, na escolha e adaptação das tarefas, na articulação de boas estratégias, no esclarecimento dos objetivos para os alunos e, também, da utilização de *feedback* bem integrado às demais atividades. Os alunos, por sua vez, precisam estar cientes de sua participação nos processos formativos e avaliativos, eles devem realizar as atividades propostas,

refletirem e utilizarem do *feedback* realizado e aproveitarem das situações de interação para reverem aspectos negativos e auxiliar colegas nas dificuldades existentes. É, portanto, um processo complexo, amplo e colaborativo, a avaliação, de acordo com Fernandes (2009a) não é uma questão técnica, não pode ser resumida à construção e utilização de instrumentos e, muito menos, de uma lista de exercícios:

A avaliação que se faz no dia a dia das salas de aula [...] não é uma mera questão técnica, não é uma mera questão de construção e de utilização de instrumentos, nem um complicado exercício de *encaixar* conhecimentos, capacidades, atitudes ou motivações dos alunos numa qualquer categoria de uma qualquer taxonomia. Não, a avaliação é uma prática e uma construção social, é um processo desenvolvido *por e para* seres humanos que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e questões de natureza sociocultural, psicológica e também política. No entanto, também me parece que, não sendo matéria exata, pode basear-se em sólidas e significativas evidências e, nesse sentido, não será uma questão de convicção, crença ou persuasão. (FERNANDES, 2009a, p.64, *grifos do autor*).

De acordo com Fernandes (2009a), a concepção de *Avaliação Formativa Alternativa* dialoga com pressupostos de duas tradições teóricas que, nas últimas décadas, tiveram predominância nas literaturas da avaliação formativa. A primeira é a *Tradição Francófona* e a segunda *Tradição anglo-saxônica*. A ênfase da primeira está na regulação dos processos de ensino e de aprendizagem, como no incentivo de práticas de autocontrole, autoavaliação e autorregulação. A segunda, utiliza o *feedback* como conceito-chave incidindo sobre os processos de interação social existentes nas relações didático-pedagógicas. Para os autores francófonos (BONNIOL; CARDINET; GRÉGROIRE; PERRENOUD), o *feedback* é apenas um entre os vários meios de promover a autonomia dos estudantes. O objetivo principal de suas propostas é fazer com que os alunos sejam independentes, o que tornaria a participação dos professores menor, limitada a algumas situações. Essa perspectiva é tida com apreensão, principalmente, pela dificuldade em aplicá-la nos sistemas de ensino, sendo necessário, para isso, uma mudança na própria organização das escolas.

Já a corrente anglo-saxônica (BLACK; WILLIAM; GIPPS; GIPPS; STOBART; SHEPARD; STIGGNS) é descrita por Fernandes (2009a) como mais próxima da realidade dos sistemas educacionais. Os professores são os protagonistas e responsáveis pelo apoio às aprendizagens dos alunos. Nessa abordagem, “ [...] a avaliação formativa é vista como um processo eminentemente pedagógico, muito orientado e controlado pelos professores, destinado a melhorar as aprendizagens dos alunos. ” (FERNANDES, 2008b, p.353). O *feedback* é o meio pelo qual os docentes podem acompanhar e auxiliar os estudantes em suas aprendizagens. Em

comum, as duas vertentes buscam romper com as perspectivas tradicionais, behavioristas, tecnicistas e reprodutivistas sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação.

A utilização da *Avaliação Formativa Alternativa* não significa abandonar a avaliação somativa, essa tem a sua importância social e política, mas não pedagógica, pois não orienta os alunos sobre como superar as dificuldades, mostra apenas o estado das coisas em um determinado momento. Para que os professores possam trabalhar com a avaliação formativa e somativa juntas é necessário que eles tenham clareza sobre a natureza, a função e as características de cada uma, assim, a avaliação formativa servirá para os alunos avançarem em suas dificuldades e receberem acompanhamento dos professores, enquanto que a avaliação somativa será utilizada de maneira complementar e certificativa dos resultados alcançados.

De acordo com Fernandes (2009a), a efetivação da *Avaliação Formativa Alternativa* necessita da integração entre ensino, aprendizagem e avaliação de forma que constituam um todo articulado e coerente. Nesse contexto, os processos de interação e comunicação de professores com os alunos ocorrem, especialmente, pelo uso do *feedback*. A intenção é que exista uma “relação muito próxima entre as tarefas de avaliação e as finalidades do ensino” (FERNANDES, 2009a, p.89). Os professores devem ter cuidado ao selecionar as tarefas porque ao fazerem isso estarão afirmando aos alunos quais conhecimentos e quais formas são melhores, a diversificação de tarefas torna-se importante para que os alunos vivenciem experiências mais completas e heterogêneas. Não é o caso de propor muitas tarefas, mas de escolher boas e adequadas às situações de aprendizagem. A formulação das atividades avaliativas pode ser, também, mais variada, assim como, os espaços e os momentos avaliativos. Um aspecto essencial é a clareza em relação aos critérios e ao planejamento pedagógico, é importante que os alunos estejam cientes das sugestões pedagógicas definidas pelos docentes a partir dos conhecimentos destacados nos currículos. Dessa forma, a avaliação poderá ser entendida, em um sentido mais amplo, como:

[...] todo e qualquer processo deliberado e sistemático de coleta de informação, mais ou menos participativo e interativo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer em uma diversidade de situações. (FERNANDES, 2009a, p.20).

Esse pressuposto dialoga com o adotado por esta pesquisa de dissertação, que compreende a avaliação como um meio de oportunizar a emancipação dos sujeitos a partir de um trabalho dialógico e contextualizado com a realidade pedagógica que é heterogênea.

3.1.7 Delineamentos da avaliação no Brasil no século XX e início do XXI

Para melhor localizar esta discussão, apresenta-se uma recapitulação dos delineamentos que a avaliação da aprendizagem teve no campo Educacional Brasileiro no último século, principalmente, por tratar-se de um estudo acerca das representações docentes sobre a avaliação em Licenciaturas de uma Universidade Pública do interior Paulista. De acordo com Sousa (1995), a produção da pesquisa em Educação no Brasil cresceu de forma sistemática depois da criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) no final dos anos 1930. Até os anos 1950 a literatura educacional tinha como corpo teórico discussões da psicologia comportamentalista (*behaviorismo*). Os estudos realizados, nesse primeiro momento, seguiram as tendências norte-americanas com ênfase nos testes de medida, da mensuração das aprendizagens e do comportamento dos alunos. As influências dessas concepções podem ser observadas nas finalidades dadas à avaliação nas instituições de ensino na época:

A finalidade da avaliação expressa até 1961 era a de classificar os alunos mediante seu nível de desempenho em provas e exames. Dos princípios orientadores da avaliação evidenciam-se a inflexibilidade, a imparcialidade e a objetividade. Avaliação é concebida como procedimento de medida, cuja ênfase é a representação quantificada do rendimento apresentado pelo aluno. (SOUSA, 1995, p.44).

A partir de 1950, a psicologia comportamentalista passou a ser substituída pelas investigações das relações entre os sistemas escolares e as sociedades. Os baixos níveis de escolaridade no país começaram a ser relacionados com as desigualdades sociais, já a avaliação da aprendizagem era um assunto secundário, a função dela era de *verificação do desempenho escolar*. Os anos de 1960 foi marcado por mudanças políticas como a intervenção militar de 1964 e maior alinhamento político do país com os interesses estadunidenses. O que resultou em mudanças na escolarização, as produções educacionais e o ensino se voltaram para aspectos mais técnicos e de eficiência com forte controle do desempenho dos estudantes:

No âmbito da avaliação da aprendizagem a tendência tecnicista de pensar a educação se faz emergente na produção teórica nos anos finais da década de 60 e grande parte da década de 70, tendo como referência a concepção de ‘avaliação por objetivo’ desenvolvida por Ralph Tyler. (SOUSA, 1995, p.45).

Calderón e Poltronieri (2013) explicam que como consequência muitos manuais foram publicados entre os anos 1960 e 1970 sobre como fazer e realizar testes com os alunos. Assim, ao contrário dos centros educacionais europeus e estadunidenses, a avaliação no Brasil, passou

da noção de *medida e mensuração* em 1930 para a de *controle* e de *procedimentos operacionais* em 1970. O que começou a mudar no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, período de enfraquecimento do regime militar e de reabertura democrática do país. A literatura educacional, então, foi influenciada pelas teorias crítico-reprodutivistas, nas quais são discutidas o papel da escola como meio de inculcar as ideologias dominantes nos alunos e preservar as estruturas que geram desigualdades. As discussões acerca do papel da escola como lugar de reprodução de papéis sociais e de transformação das realidades foram muito presentes durante os anos de 1980 e 1990.

Em relação a avaliação da aprendizagem, novas pesquisas surgiram com as reformas educacionais de 1980 e a responsabilização do governo federal pela avaliação e acompanhamento da qualidade de todos os níveis de ensino. O Ministério da Educação (MEC) incentivou pesquisas sobre a avaliação, antes, estudos sobre o tema resumiram-se a traduções de autores e propostas estrangeiras. Na década de 1990, os trabalhos buscaram romper com a hegemonia dos princípios de Ralph Tyler ainda muito presentes (CALDERÓN; POLTRONIERI, 2013). No final do século XX, muito material de pesquisa foi publicado e, também, a avaliação externa ganhou destaque, os exames surgiram com a necessidade de diagnosticar a qualidade do ensino e promover novas políticas para o sistema educacional (CATANI; GALLEGO, 2009). Calderón e Poltronieri (2013) destacaram que pesquisas como a de Uler (2010) mostraram que entre os anos 2000 - 2010 ainda havia a presença de concepções positivistas de avaliação nas escolas, porém um avanço percebido, nesse período, foi a consolidação de autores da avaliação da aprendizagem no campo educacional brasileiro:

Ademais, o ponto mais relevante da pesquisa em questão é a evidência de que, em termos teóricos, apesar de ainda existirem resquícios do pensamento positivista, há a predominância de um movimento de reflexão, no ambiente universitário, voltado à hipervalorização dos aspectos relativos à chamada avaliação emancipatória, como alternativa aos modelos tradicionais e tecnicistas. Esse fato contrasta com a realidade identificada nas pesquisas de Sousa (1994) e Barreto e Pinto (2001), nas quais ficou evidenciada a predominância da concepção tecnicista de avaliação nos trabalhos pesquisados. (CALDERÓN; POLTRONIERI, 2013, p.890).

Entre os autores consolidados no campo educacional brasileiro no final do século XX e início do XXI, especificamente, os que abordam a avaliação da aprendizagem, cita-se Demo (1996), Esteban (2002), Freitas (2010), Gatti (2002; 2003), Hoffmann (2005), Luckesi (1999), Sousa (2003), Vasconcellos (2005), entre outros. Em comum, todos apontaram problemas e

deficiências no sistema educativo brasileiro, mas, também, afirmaram evoluções e melhorias significativas ocorridas nas últimas décadas.

No estudo de estado da arte de Boldarine *et al.* (2017), constatou-se que, nos últimos anos, a avaliação da aprendizagem ganhou maior relevância e tem sido abordada em variados temas dentro do campo educacional. Há uma crescente percepção da relação entre o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e as propostas avaliativas utilizadas pelos professores. Essa e as diversas constatações das pesquisas educacionais demonstraram que não é possível afirmar uma teoria única que atenda a todos os problemas existentes nos sistemas educacionais. Com isso, os professores precisam estar cientes das diferentes possibilidades de abordar os processos de ensino e aprendizagem com as avaliações de forma a poder utilizar o meio mais adequado para cada situação. Nesse sentido, Fernandes atesta que:

A teoria constrói-se através da nossa interação com as realidades educacionais, da construção e reconstrução de pesquisas empíricas que vamos empreendendo, das análises que formos sendo capazes de realizar e das integrações e relações conceituais que descobriremos e interpretarmos. E, além disso, não esqueçamos, que há alunos, há professores, há escolas e há sistemas educacionais que não podem parar e que necessitam funcionar melhor. (FERNANDES, 2009a, p.65).

Compreender, então, quais os papéis que os professores de licenciaturas, de uma Universidade Pública, vêm atribuindo à avaliação da aprendizagem traz uma noção de que ideias, concepções e crenças, acerca da avaliação, estão mais presentes em um curso de formação de professores.

Toda essa discussão fornece material para compreensão do que se tem realizado e o que pode ser feito para se ter uma avaliação da aprendizagem mais democrática e formativa, condizente, com discussões que afirmam o fazer pedagógico como algo a ser discutido e repensado constantemente (BARRETO, 2001). Não é o caso de caracterizar os professores como pertencentes a uma ou outra abordagem teórica, a análise das entrevistas não fornece subsídios suficientes para tal. Outra questão é a que as representações dos professores sobre a avaliação são resultantes de complexos, demorados e constantemente reorganizados processos de construção e interpretação das realidades em que eles participam. Isso significa que a visão do professor não estará atrelada a apenas uma forma de pensar a avaliação, em alguns casos, os entrevistados poderão expressar acepções contraditórias sobre o uso e o papel dos instrumentos de avaliação, do que é a avaliação e das contribuições dela na formação dos alunos. As representações são, portanto, resultado dos diversos conflitos vivenciados pelos docentes, eles

são sujeitos em constante processo de transformação e que não podem ser colocados dentro de rótulos.

O objetivo, portanto, é visualizar, a partir das falas dos professores, quais discursos sobre a avaliação e o seu papel têm reverberado mais no imaginário professoral de um determinado grupo de professores em uma Universidade Pública do interior de do Estado de São Paulo.

3.2 Representações sociais e avaliação da aprendizagem

Discorrer sobre a avaliação da aprendizagem no imaginário professoral envolve a percepção de que esta prática social tem importância no cotidiano comum e nos processos burocráticos das instituições (FERNANDES, 2009a). A avaliação é uma questão que transpassa as fronteiras formais e institucionalizadas, como as existentes nas instituições de ensino. Tratando-se de representações sociais, salienta-se que elas são condicionadas pelos percursos formativos e pessoais dos sujeitos, assim como explicado por Chartier (1990), os diferentes grupos sociais, e partes de grupos, incorporam, significam e ressignificam práticas, ideias, conceitos e valores de modos diferentes. Dessa forma, o conceito de apropriação: “[...] permite pensar as diferenças na divisão, porque postula a invenção criadora no próprio cerne dos processos de recepção.” (CHARTIER, 1990, p.136). Ressalta-se, portanto, que neste trabalho são feitos diálogos e aproximações entre os dados das entrevistas e os conceitos destacados e não aferições indiscriminadas e descontextualizadas.

3.2.1 Definição do conceito de representação social

O conceito de representação social, como se configura para Chartier (1990), passou por diversas reformulações. Na sociedade de Antigo Regime⁹, a acepção era vista de uma maneira diferente de como é abordada aqui, as duas designações à época eram, de acordo com o dicionário Francês *Furetière* de 1690, da representação como dando a ver uma coisa ausente, o que diferenciava o que representa do que era representado; e da representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou de alguém (CHARTIER, 1990, p.20). No primeiro sentido, a representação se dá pela substituição de algo por outro objeto que o substitui fisicamente e que o reconstitui de maneira igual, assim, como os bonecos de cera ou

⁹ Roger Chartier (1990) desenvolveu trabalhos sobre as representações sociais da sociedade de Antigo Regime, em que a organização social da França era marcada pelo absolutismo.

as estátuas de pedra. No segundo, tratava-se da importância simbólica que diversas coisas adquirem para expressar um valor, uma moral, um poder, etc. No pensamento clássico¹⁰, o conceito recebeu diversas contribuições, a de maior relevância foi a feita pela *Lógica de Port-Royal*¹¹, onde ressaltou-se que a compreensão (ou incompreensão) das representações pode ser variada e plural, podendo, assim, mudar de um sujeito, de um grupo, para outro e de que ela depende, também, do conhecimento anterior dos indivíduos, assim, o desconhecimento pode não permitir que os agentes percebam as relações entre um determinado signo e o significado atribuído a ele. No caso deste trabalho, o conceito de representação segue a definição de Chartier que resgata o conceito de “representação coletiva” de Émile Durkheim e Marcel Mauss, a abordagem, então, busca apresentar uma definição com um sentido mais particular e historicamente mais determinado. O que resulta na articulação de:

[...] três modalidades de relação com o mundo social: de início, o trabalho de classificação e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; em seguida, as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais "representantes" (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe. (CHARTIER, 1991, p.183).

Essas três modalidades de relação com o mundo social são partes da construção das representações sociais e podem ser vistas, também, na formação de professores. As escolhas avaliativas dos docentes têm relações com as experiências por eles vivenciadas nos percursos formativos. Na primeira articulação, durante a formação, os docentes entram em contato com diferentes ideias - representações sobre o que é ensinar, aprender e avaliar -, fazem escolhas, tomam partidos, aferem valores aos fatos, lugares e pessoas de forma a apropriarem ou a rejeitarem ideias e visões. Nesse contexto, a realidade é “contraditoriamente construída” pelos grupos em suas diferenças.

Na segunda articulação, as decisões dos professores resultam em ações, ou práticas, que no dia a dia expressam simbolicamente suas posições, ou seja, esses modos de ver e significar as coisas passam a influenciar as suas escolhas, as relações com os outros sujeitos e com o

¹⁰ Refere-se ao período dos séculos XV, XVI e XVII.

¹¹ *Lógica de Port-Royal* é uma obra de Pierre Nicole, estudioso jansenista e membro das “Pequenas Escolas” de Port-Royal que apesar de terem uma existência breve, marcaram a historiografia pela “imposição lógica e o forte empenho ético”. (CAMBI, 1999).

próprio contexto. Então, na última articulação, em consequência dos processos vivenciados nas duas primeiras, os professores afirmam-se dentro de determinados grupos sociais, perspectivas teóricas e metodológicas de ensino. É na criação dos grupos ou comunidades que as distinções simbólicas se tornam mais explícitas para todos os envolvidos. Por meio dessas relações as identidades sociais dos sujeitos são construídas, um professor que vê a autoridade como uma característica importante terá relações mais indiferentes e distantes com os estudantes, porém, aquele que visualiza o diálogo como mais significativo, utilizará abordagens mais interativas em sala de aula. Os processos de “construção das identidades sociais” ocorrem em meio a conflitos entre as diferentes representações existentes no meio em que os agentes estão inseridos.

Nas sociedades de Antigo Regime, a organização dos grupos sociais era marcada pelas tensões entre as representações impostas pelos que detinham o poder e as definições próprias que os grupos subjugados produziam de si. Em cursos de licenciatura, os educandos estão diante de conflitos simbólicos entre as diferentes perspectivas para eles expostas. A sociedade, a universidade e os professores dos cursos apresentam e, de certa forma, impõem representações sobre o que é ser professor, o que é uma aula, o que é aprender e ensinar, o que é, então, avaliar. O contato com as diferentes representações do mundo social faz com que os sujeitos tomem decisões e busquem proximidade com as imagens que simpatizam. No Antigo Regime, as representações eram importantes tanto para que os indivíduos se identificassem com os grupos quanto para que recebessem reconhecimento do grupo desejado. Para expressar o pertencimento a um determinado meio as pessoas utilizavam de símbolos e práticas sociais próprias daquela comunidade, os processos de integração eram marcados por diferenciações que resultavam em *lutas de representação*, por meio dos conflitos os sujeitos conquistavam a ascensão na ordenação social, mas essa elevação só era legitimada pelo reconhecimento do líder absolutista.

No período anterior ao absolutismo, os enfrentamentos, entre os grupos, eram fundados na violência física que passou a ser monopolizada pelo estado, regido pelo rei. Essa centralização fez com que os nobres adotassem lutas simbólicas para organização de sua hierarquia social, com a intenção de que cada sujeito e cada grupo assumisse um lugar próprio na estrutura social existente. A dominação passou da violência explícita e física para o âmbito simbólico, as práticas dos sujeitos eram relacionadas às representações e às imagens que eles tinham das realidades sociais. Nessas estruturas, os indivíduos expressavam suas individualidades e, também, a posição que eles ocupavam nas “relações de produção” por meio dos seus gostos e de seus consumos (CHARTIER, 2011).

Em uma sala de aula, os arranjos de hierarquia são mais sutis, podem ser percebidos: por meio da disposição dos estudantes em fileiras ou círculos em relação à localização do professor; no modo como os tempos escolares são geridos e a participação que os estudantes têm neles; na própria divisão dos alunos em grupos ou subgrupos por características, percebidas pelos professores, ou como resultado das interações cotidianas entre os sujeitos. Todos esses fatores alternam em cada situação pedagógica, em cada escola, sala de aula e de acordo com a visão de cada professor. Assim, a “construção das identidades sociais” ocorre da mesma maneira que a da “construção do mundo social”, ou seja, por meio de processos de adesão ou resistência dos sujeitos às diversas formas de compreender e ocupar os espaços.

A incorporação dos indivíduos aos grupos sociais por meio de práticas, gostos e consumos resultam em divisões sociais, nesses processos, os indivíduos podem sofrer ou não a incorporação de representações oriundas da estrutura social dominante. Essas visões negam ou dão validade aos signos visíveis que proporcionam imagens de poder ou identidade, por exemplo, ao professor como sujeito detentor de autoridade ou às instituições, como a universidade, que podem ser vistas como responsáveis por formar uma elite intelectual ou integrar os diferentes grupos sociais.

3.2.2 Definição dos conceitos de campo e violência simbólica

O conceito de campo de Bourdieu (1983a) exemplifica as estruturas sociais das quais todos fazem parte, as instituições de ensino, locais de desenvolvimento e apropriação de práticas e representações, estão inseridas dentro do campo educacional. Todo campo abriga embates entre diferentes forças que buscam alcançar ou manter-se no poder, essas forças estão relacionadas com as representações que os grupos, e os sujeitos, detêm sobre seus lugares na ordenação social existente. As disputas presentes dentro dos campos estão relacionadas com os objetos valorizados pelos seus agentes, logo, no campo educacional as disputas se dão pelas formas de constituir o conhecimento e de interagir com ele. Os indivíduos que integram um campo participam ativamente dos seus embates, suas atitudes estão sempre a favor ou contra determinadas forças ou ideias.

Em todo campo existe o chamado capital específico, que é um conjunto de conhecimentos e práticas válidos somente dentro de seus limites e que só podem ser convertidos para outros dentro de condições específicas. Existem, também, hierarquias que separam os agentes de acordo com o seu poder e proximidade com o centro de domínio, os alunos e professores, por exemplo, estão em diferentes posições na hierarquia escolar.

Muitas vezes, nos campos, os envolvidos participam das lutas sem gerar mudanças significativas nas estruturas, o que importa, nesses casos, é permanecer no jogo. Os indivíduos que se aproximam dos limites dos campos, nos embates, se contêm para não correrem o risco de serem excluídos. Uma analogia com o contexto educacional é quando os docentes tornam os critérios avaliativos mais “simples” ou “fáceis” para simplesmente “passar” os alunos, ou, estes últimos utilizam da memorização e reprodução dos conteúdos apenas para adquirirem bons conceitos. Em ambos os casos, os limites dos campos não são ultrapassados, ou seja, os alunos são classificados de acordo com menções numéricas que na maioria dos casos não estão de acordo com a realidade das aprendizagens. O problema é que essas ações resultam em “exclusões dóceis”, em que os sujeitos são mantidos dentro das instituições de ensino, mas sem adquirirem os conhecimentos mínimos necessários para adentrar aos lugares que o diploma desejado garantiria. Esses processos de exclusão, mesmo que “dóceis”, estão relacionados com situações de dominação e “domesticação” dos sujeitos. Os jovens que deixam de aprender os conteúdos são vítimas de violências simbólicas (BOURDIEU, 2003), pois passam por processos de inculcação nas relações de dominação. As coações da violência simbólica podem ter origem em questões econômicas, sociais, psicológicas e até pela intimidação ou imposição causada por discursos ou poderes dominantes. Esses processos podem ser mascarados, de tal forma que os subjugados não percebam as imposições sociais sobre eles impostas. Em situações de ensino, as dominações aparecem, por exemplo, quando os estudantes assumem para si qualidades negativas ou a ausência de “aptidão” ou “virtude” para o estudo. A violência simbólica é definida por Bourdieu (2003) como uma:

[...] violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. (p.3).

Os alunos e até os professores que são vítimas de tais violências, em muitos casos, não as percebem. A ação de imposição de determinada forma de pensar, de determinados valores e ideias ocorre de maneira indireta, como, por exemplo, por meio da precarização da profissão docente quando o vínculo profissional é prejudicado e diminuído ao seu máximo, a relação de trabalho que é criada, de ausência de incentivos e garantias aos profissionais da educação, resulta, em muitos casos, na desmotivação e na impossibilidade de um trabalho de qualidade. Também, nas maneiras como os currículos escolares são organizados, a seleção dos tipos de conhecimentos que os alunos têm contato é uma das melhores expressões indiretas de violências

simbólicas, isso porque, o recorte curricular é uma escolha formativa, um direcionamento no próprio cerne formativo. Selecionar conhecimentos é fazer direcionamentos formativos, cabe às instituições e aos professores a decisão sobre qual o melhor caminho para cada estudante ou grupo de estudantes.

Bourdieu (2017b) fala sobre como as instituições escolares podem contribuir para preservação das desigualdades sociais ao legitimarem o abismo de oportunidades entre os jovens com uma falsa meritocracia. O simples acesso as instituições escolares não é visto como uma garantia de qualquer sucesso formativo, assim, os processos avaliativos institucionais empregados para alunos de diferentes realidades podem favorecer os provenientes de escolas com melhores estruturas e eliminar os outros. O problema é que em sociedades desiguais são os mais pobres que estudam em instituições mais precárias. No caso de licenciaturas, torna-se interessante destacar qual o papel dado pelos professores ao seu trabalho pedagógico, de preparar todos os alunos para a profissão docente ou selecionar aqueles tidos como detentores de dons próprios para o ensino, por consequente, mostrar o que os professores levariam em conta para definir certos alunos como mais preparados e outros menos.

3.2.3 Definição dos conceitos de capital cultural e *habitus*

O chamado capital cultural tem forte influência no olhar dos professores nos alunos, para Bourdieu (2017c) o nível de capital cultural incorporado por um aluno tem relações com o desempenho escolar, com os resultados formativos e profissionais dele. O capital cultural é resultado de fatores sociais, familiares, econômicos e contextuais de cada indivíduo e do grupo que ele faz parte. A transmissão doméstica do capital cultural pode direcionar o rendimento escolar porque um aluno com um bom capital recebe desde cedo encaminhamentos sobre quais escolhas fazer para alcançar o máximo de benefícios. Um contraponto nessa questão, é o não determinismo desses conceitos, como Charlot (2003) explica, a posição social da família em uma sociedade produz sim efeitos indiretos que perpassam a história dos sujeitos, mas não a determina, muitos alunos de classes populares conseguem obter sucesso no percurso formativo e, por sua vez, estudantes de classes médias que recebem um investimento econômico maior não obtêm o mesmo resultado. O sucesso e o fracasso envolvem mais coisas do que simplesmente as divisões sociais desiguais nas sociedades modernas, o cotidiano social é marcado por produções individuais, de escolhas, de experiências singulares e maneiras próprias de interpretar os objetos e a realidade, é o conjunto de todos esses fatores que influenciam o trajeto dos sujeitos.

No caso do capital cultural, ele existe em três formas: *incorporado*, *objetivado* e *institucionalizado*. O estado incorporado do capital cultural, trata dos processos de inculcação que o sujeito recebe desde cedo. A maior parte das propriedades do capital cultural no estado incorporado pode ser percebida no comportamento e na linguagem, a acumulação inicial de capital ocorre concomitantemente com os processos iniciais de interação social, então, quanto mais capital uma família acumula, mais seus herdeiros receberão e poderão somar como capital acumulado em seus próprios percursos formativos.

Há, ainda, o capital econômico que trata do poder aquisitivo do sujeito, ou grupo, normalmente, quanto maior for esse capital mais tempo os sujeitos podem investir no cultural. Os processos de incorporação resultam no domínio de um determinado *habitus*, ou seja, obtenção de técnicas, de práticas e um conjunto de crenças que podem ser tanto socialmente coletivas como individuais, tais práticas são apreendidas, em um primeiro momento, no ambiente familiar que é de formação inicial, posteriormente, nos mais diversos tipos de convívio social. Outro benefício do capital econômico é o acúmulo de bens culturais – materiais – como obras de arte, escritos ou empresas. A posse e a capacidade de compreender e manusear os bens culturais herdados são definidos como capital cultural objetivado, esse é um capital ativo e atuante que os sujeitos podem utilizar nos confrontos dentro dos campos em que atuam. O domínio que os sujeitos têm da escrita, por exemplo, pode ter repercussões no percurso escolar ou profissional dos mesmos, ou seja, quanto mais capital incorporado um agente tem mais ele consegue manejar o capital objetivado. Além de ser dono de determinado conjunto de máquinas, o indivíduo precisa do capital incorporado para manuseá-las e, assim, fazer seu capital objetivado valer.

Se o acúmulo de bens culturais – materiais – ocorre como uma objetivação do capital cultural acumulado por um grupo, ou pessoa, a obtenção de um diploma é, também, um exemplo de objetivação do capital cultural, pois é a busca por uma certidão de competência. Nesse processo, identifica-se o terceiro estado do capital cultural, que é o institucionalizado, o certificado valida o capital cultural acumulado pelo sujeito. Como se fosse um ritual coletivo e social em que a notoriedade do sujeito é comprovada por causa de um documento oficial. Existem hierarquias entre os certificados, alguns são mais prestigiados e outros menos, logo, os sujeitos que adquirem os certificados mais raros, ou menos acessíveis, são os que recebem maior reconhecimento nos campos sociais. Quanto mais prestigiado um determinado certificado mais ele permite a convertibilidade do capital cultural em capital econômico o que significa que todo o capital escolar investido é retornado em dinheiro. No campo educacional, o capital institucionalizado é objeto de constantes embates. A democratização do acesso a determinados

certificados resulta, em muitos casos, na desvalorização deles, pois, o aumento de diplomados nem sempre acompanha a demanda dos mercados capitalistas. Os grupos detentores dos diplomas utilizam de estratégias para frear os processos de desvalorização, como dificultar o aumento do acesso de novos agentes às instituições de formação, com o controle do número de cursos ou de alunos por turmas. Os cursos, nessas situações, ficam limitados a um público específico e a demanda do mercado seria atendida de acordo com as necessidades existentes.

O capital cultural no estado institucionalizado é percebido também nas notas atribuídas aos alunos pelos professores e pelas instituições de ensino. A nota que o estudante recebe legitima a qualidade do próprio percurso formativo e diferencia os bons dos maus alunos, também são feitas diferenciações entre turmas, escolas e gestores das instituições de ensino. Nesses casos, as comparações são feitas a partir dos resultados obtidos pelos estudantes em avaliações externas e internas, um exemplo é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que apresenta um panorama da qualidade das aprendizagens dos estudantes que terminam a Educação Básica, muitas instituições de ensino, privadas e até públicas, utilizam dos dados do exame nacional para promover a própria imagem com os resultados, o que desvirtuaria o objetivo básico do ENEM que é a constatação do atual estado das coisas para realização de mudanças com a intenção de alcançar melhorias.

Para Bourdieu (2017c), a qualidade do percurso formativo dos alunos tem relação com a quantidade de capital cultural incorporado no núcleo familiar, os conhecimentos e práticas que um indivíduo internaliza têm efeitos na importância que ele adquire e nas escolhas que faz no meio em que está inserido. Um jovem detentor de um bom capital cultural avalia e decide pelo diploma que melhor assegurará o retorno financeiro esperado. As crianças de classes mais ricas desde cedo são condicionadas para as melhores instituições com o intuito de alcançarem os melhores lugares no Ensino Superior. Essas crianças privilegiadas não recebem apenas o auxílio intelectual dos pais nas atividades escolares, elas recebem saberes, gostos e um bom-gosto que facilitam a ascensão social delas (BOURDIEU, 2017b).

3.2.5 Os exames como legitimadores do capital cultural

Uma das questões colocadas por Bourdieu (2017b) é a da relação entre a organização dos sistemas escolares e a exclusão dos jovens com menor capital cultural, as instituições de ensino, em sua origem, foram organizadas para formar os filhos dos grupos dominantes, fenômenos sociais, econômicos e políticos como a Revolução Industrial e a Revolução Francesa promoveram mudanças nas estruturas sociais e nos modelos de produção. A ascensão de uma

pequena-burguesia e a necessidade de mão de obra qualificada para os novos modelos de produção capitalista fizeram com que o acesso às instituições escolares aumentasse e, conseqüentemente, houve uma ampliação da procura pelo Ensino Superior (CAMBI, 1999). Lugares antes destinados exclusivamente aos filhos das elites passaram a ser frequentados, em menores proporções, por jovens de classes mais populares, o que resultou em um aumento da concorrência pelos diplomas e pelos cargos que eles garantiriam. Assim, novos mecanismos foram sendo criados para preservação dos distanciamentos sociais e para limitação do acesso a determinados bens.

Como descrito na primeira parte desta seção, os *exames públicos nacionais* foram os primeiros mecanismos utilizados pelos Estados para controlar o acesso a determinados lugares. Com o passar do tempo, as instituições de ensino também passaram a utilizar *exames de admissão*, posteriormente chamados de vestibulares, para filtrar o público interessado. Em geral, esses processos avaliativos dialogavam com um determinado percurso formativo, excluindo todos aqueles que não estivessem dentro do que era estipulado como ideal para tais instituições. As mudanças na organização das classes sociais, principalmente, o aumento do acesso das classes mais populares aos *sistemas de ensino* acirrou a concorrência pelos títulos escolares que dão acesso aos cargos mais importantes. Tanto os grupos dominantes interessados em manter seus privilégios, quanto grupos das classes médias interessados em galgar novos espaços intensificaram fortemente o uso do *sistema de ensino* (BOURDIEU, 2017d). Como explicado, a origem dos sujeitos tem suas influências no percurso formativo, mas a discussão sobre o sucesso ou insucesso escolar não pode ser limitada ao lugar social dos alunos. Isso porque, a criança, seja ela dos grupos populares seja da classe média, age diante da história, em especial, sobre a própria. Ela experiencia, reflete e age diante dos acontecimentos fora e dentro da escola, portanto, perceber a existência de mecanismos de exclusão clarifica apenas uma parte de um complexo, constante e heterogêneo processo de construção das realidades, pois cada sujeito constrói a sua própria (CHARLOT, 2003).

As representações que os sujeitos vão construindo sobre suas realidades condicionam suas práticas e estão relacionadas com a interpretação que eles têm do mundo, por sua vez, o capital cultural que dá sustentação para essas representações tem origem no meio familiar e social que os sujeitos compõem. Bourdieu (2017c) esclarece que quanto mais privilegiada a criança mais naturalizadas são as ideias de sucesso escolar, isso estaria relacionado ao maior acúmulo de capital cultural do núcleo familiar, já nas classes menos favorecidas o que costuma prevalecer é uma visão mais limitada e, muitas vezes, camuflada como “realista” ou “razoável”, pois as famílias não fornecem capital cultural necessário e nem capital econômico que dê

subsídio para contornar as discrepâncias sociais. A principal diferença entre essas duas realidades está no valor dado pelos grupos à escola e ao percurso formativo, se a visão que as famílias têm sobre a escola tem efeitos na forma como os filhos lidam com as instituições de ensino, a compreensão dos professores sobre o ensinar, o aprender e o avaliar também repercute no método que eles utilizam e nos fins que suas propostas pedagógicas buscam alcançar.

Nenhuma ação docente é neutra, ela está carregada pelas representações do professor sobre sua realidade e sobre o perfil de alunos que ele pretende formar. As diferentes propostas avaliativas não se limitam a meios diferentes de alcançar um mesmo fim, tratam-se, na verdade, de maneiras de afirmar e se aproximar de determinadas forças dentro do campo educacional. Os processos de classificação, que incluem as avaliações, são corriqueiros no cotidiano de ensino, toda organização institucional têm como base a qualificação e quantificação das fenômenos: as aprendizagens dos alunos; o desempenho dos professores; a organização dos administradores etc. Os alunos são avaliados por seus resultados de aprendizagem e, também, por suas características físicas, psicológicas e sociais, é a compreensão de que esses fatores existem que viabiliza um rompimento e a busca por uma avaliação que dialogue com a emancipação dos sujeitos.

As relações pedagógicas são envoltas de processos de classificação (Bourdieu, 2017e), o olhar que o professor tem dos estudantes e o que ele valoriza no cotidiano de sala de aula são resultantes de modelos de avaliação e classificação criados por ele, seja de forma consciente ou inconsciente. Essas avaliações são estruturantes, pois ao ter uma imagem do que os alunos aparentam ser o docente passa a agir de acordo com a sua representação e o aluno pode ser direcionado para atendê-la. Desmembrar as funções sociais do sistema de classificação dos professores é um processo complexo porque o sistema é profundamente dissimulado:

“É na verdade mais difícil nesse caso colocar entre parênteses as funções sociais do sistema de classificação que é profundamente dissimulado e que está no princípio de todas essas classificações escolares e das classificações sociais que determinam ou legitimam as primeiras”. (BOURDIEU, 2017e, p.208).

Isso quer dizer que as diferenciações feitas pelos professores têm relações com fatores externos aos conteúdos estudados, elas têm efeitos nas descrições, nas sutilezas dos usos da língua para descrever os alunos e o desempenho deles. A observação de Bourdieu mostra que a linguagem dos alunos, as marcas de regionalismo e de classe social são avaliadas pelos professores, os julgamentos levam em conta a aparência física e o modo como os alunos se apresentam socialmente pelas roupas, adereços, cosmética, maneiras e condutas, etc. A própria

postura corporal é um suporte de julgamento informal e mascarado pelas aparências institucionais. É diante desses fatores que a formação pode ter uma base progressista e libertadora ou baseada no mínimo e necessário para atender as funções que se espera dos alunos, por exemplo, de trabalhadores subservientes.

A avaliação tem um importante papel nos embates sociais porque permite o controle do professor sobre o desempenho dos alunos, dos pais sobre os filhos e sobre o trabalho dos professores, das escolas sobre os docentes e, por último, dos estados e organizações governamentais sobre as instituições escolares (FERNANDES, 2007). Os estabelecimentos de ensino, especificamente, as licenciaturas, têm como propósito formar novos professores para as escolas, estas, por sua vez, são responsáveis por oferecer a formação básica para os futuros profissionais das diversas áreas. O mundo do século XXI é mais integrado, tecnológico, inovador e diversificado, pensar o papel da avaliação na formação de professores permite refletir sobre os aspectos que norteiam as práticas dos docentes e se elas estão de acordo com as necessidades do mundo atual.

3.2.6 As entrevistas como meio de conhecer as representações docentes sobre avaliação

As lutas de representação não só mascaram as desigualdades, como, também, as validam ao impor os papéis sociais dos subjugados como inferiores em contraposição aos dominantes. No caso da sociedade de Antigo Regime, o distanciamento simbólico era expresso por meio de rituais, da linguagem e até pelas práticas de leitura. Chartier (1991) buscou compreender de que forma as relações de poder foram influenciadas pela expansão do acesso ao texto impresso entre os séculos XVI e XVIII. Em suas análises, como de questionários respondidos por párocos da França sobre os hábitos de leitura dos camponeses do século XVIII, Chartier encontrou respostas para muitas questões não esclarecidas pela história tradicional. Nos documentos, as respostas mostraram, por exemplo, os tipos de leituras mais frequentes entre os camponeses. Porém, a maior contribuição foi a constatação de que a forma como os questionários foram respondidos, pelos padres ou nobres, denotaram mais sobre como esses indivíduos enxergaram a própria realidade do que sobre os próprios camponeses e suas práticas de leitura. As respostas dos padres eram compostas por estereótipos e de imagens preconcebidas do que seriam as leituras dos camponeses, muitos afirmaram que eles nem poderiam ter interesse em tais práticas pela ausência de instrução formal.

Da mesma maneira, o discurso dos professores entrevistados, nesta pesquisa, expressa mais sobre o que eles pensam dos alunos, dos cursos, das metodologias de ensino e,

principalmente, da avaliação do que propriamente sobre esses objetos. Isso é pertinente exatamente porque, como explicado, essas representações dos professores sobre essas questões influenciam diretamente nas escolhas deles em relação ao ensino, à aprendizagem e à avaliação.

Como consequência das decisões e ações dos docentes, as instituições de ensino passam a ter uma determinada condução, seja para democratização e integração ou para autoritarismo e exclusão. No Antigo Regime, os jogos de representação eram importantes para manutenção das divisões sociais, a leitura, por exemplo, era uma marca exclusiva da realeza e da nobreza, mas, aos poucos, ela foi introduzida até nas camadas mais populares. As obras publicadas eram selecionadas de acordo com as expectativas dos editores, como da *bibliothèque bleue*, sobre as capacidades de leitura dos camponeses. A maioria destas obras apresentavam versões menores, editadas ou até resumidas de obras originais. As escolhas têm uma relação direta com a estratificação social da época, pois os editores acreditavam que os diferentes grupos sociais detinham diferentes modos de ler. Aos públicos populares eram destinados os textos mais simples que atenderiam as suas competências culturais, com alterações lexicais, censuras religiosas e a inclusão de resumos ou imagens que facilitassem a compreensão dos leitores.

A análise sobre as práticas de leitura no Antigo Regime exemplifica os processos de diferenciação entre os grupos e indivíduos da época: “[...] a partilha dos mesmos bens culturais pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade suscita a busca de novas distinções, capazes de marcar os desvios mantidos.” (CHARTIER, 1991, p.187). Quanto mais acessível o livro foi sendo para as camadas populares, mais os grupos dominantes desenvolveram formas de marcar o distanciamento deles. Isso porque as representações expõem uma versão do real: “As representações possuem uma energia própria e tentam convencer que o mundo, a sociedade ou o passado é exatamente o que elas dizem que é.” (CHARTIER, 2011, p.23). Nenhuma ação, nenhuma organização social é neutra, assim, as escolhas dos professores não são ações dispersas, mas estão carregadas de valores acerca das capacidades dos alunos e, inclusive, sobre o papel da avaliação dentro dos processos de ensino e aprendizagem.

É possível, então, observar no modo como os professores descrevem a avaliação, o que eles levam em conta ao escolherem determinada atividade, se são as características dos alunos, alguma crença em relação a efetividade do instrumento, etc. Um processo avaliativo requer uma delimitação de alguns conhecimentos entre todo o conteúdo estudado pelos alunos. Cada atividade explora diferentes habilidades dos estudantes e em diferentes propostas os resultados deles podem não ser iguais. Em ambos os casos, essas escolhas expressam os pontos mais valorizados pelos professores e a depender do que é dado importância é possível perceber as representações dos docentes sobre o ideal para cada questão. E são essas versões do real que

proporcionam os embates em que os sujeitos constituem suas próprias realidades. Em sala de aula a visão dos professores pode influenciar ou moldar o modo como os alunos entendem essas estruturas. Novamente, a internalização de práticas pelos estudantes resulta na identificação deles em diferentes grupos, e por fim, esses grupos criam marcas institucionalizadas que expõem de forma visível a existência dessas diferenças.

A abordagem avaliativa utilizada pode contribuir para inculcar nos estudantes um *habitus* tido como mais adequado às cobranças de uma sociedade capitalista e moderna, isto é, focado nos resultados quantitativos e na capacidade de reproduzir informações e seguir ordens. Ou a avaliação pode motivar um *habitus* nos alunos voltado à promoção das aprendizagens por meio do incentivo à autonomia dos estudantes que se tornam agentes dos processos de construção do conhecimento. De qualquer jeito, o *habitus* envolve a apropriação de práticas do cotidiano que os alunos precisam para atender as expectativas dos professores, das instituições e do meio em que estão inseridos.

É a partir daí que Silva (2005) descreve que essas relações pedagógicas chegam a criar um chamado *habitus professoral* nos docentes e um *habitus estudantil* nos alunos. Os docentes em suas práticas de avaliação e ensino demonstram reproduzir modos de ser e agir, modos de ensinar e de punir. Utilizam da avaliação, das notas e até da organização das salas como meios de expressar o seu poder. Os alunos, por sua vez, adquirem modos de reagir e de responder às atitudes dos professores. Em situações em que os docentes cultivam o distanciamento e o foco nos resultados, os estudantes desenvolvem, em consequência, atitudes semelhantes, o que, normalmente, não resulta em boas aprendizagens. Aqueles que não internalizam qualidades vistas como importantes no *habitus estudantil* acabam por ser excluídos, isso varia de acordo com as diferenças institucionais, estruturais, metodológicas e sociais.

Assim, é possível perceber que o que é relevante em uma sala de aula interfere no processo formativo dos novos professores, de tal forma que chega a influenciar a organização escolar já que muitos docentes atuarão nesses lugares. Tanto os professores quanto os cursos de formação podem contribuir para reprodução de papéis sociais ou romper com as representações elitistas, de que só alguns poucos são dignos de estar nas instituições.

O problema está quando a dificuldade dos alunos é condicionada às representações dos professores sobre eles, pois um professor pode tanto incentivar quanto desmotivar seu aprendiz dependendo das escolhas que faz. Por um lado, o trabalho pedagógico de um docente pode contribuir com os processos de apropriação do *habitus* solicitado pelo contexto educacional. Pode fazer com que o estudante transite mais facilmente por esse meio, de forma a alcançar maior sucesso financeiro, pessoal e cultural. Por outro lado, quando essa contribuição não ocorre, os

estudantes tendem a não ter interesse, seja pela metodologia de ensino escolhida, seja pela ausência de contextualização do conteúdo e de sua importância na formação dos educandos. Nos projetos político-pedagógicos dos cursos envolvidos nesta pesquisa, a formação docente é descrita como a apresentação de conhecimentos e caminhos vistos como necessários para o alcance das aprendizagens esperadas.

A avaliação da aprendizagem, por exemplo, é uma importante ferramenta que pode ser utilizada para promover a integração ou exclusão dos alunos. Todo estudante chega ao curso de formação com um determinado capital adquirido durante sua formação inicial, além disso, ele detém representações sobre o papel da licenciatura. É em situações como dos processos avaliativos que as representações do aluno sobre si e sobre o seu contexto são confrontadas pelas dos docentes, no embate dessas visões são forjadas as representações que irão nortear as suas próprias maneiras de ensinar, avaliar e aprender. Resta, portanto, escavar e descrever quais são as representações dos professores e quais papéis a avaliação recebe nos processos de ensino e aprendizagem. Pois, o estudo das representações docentes, é, nesse caso, o estudo da própria instituição em movimento.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE

A organização deste trabalho teve o intento de apresentar as seções como alicerces do objetivo planejado inicialmente, o qual foi mapear as representações de professores que atuam em Licenciaturas sobre a avaliação das aprendizagens. A primeira seção expôs a introdução da dissertação; a segunda tratou da Metodologia de pesquisa; a terceira da Fundamentação Teórica dividida em duas partes, a primeira sobre a avaliação da aprendizagem e a segunda sobre conceitos como de representação social, *habitus*, campo, entre outros; a quarta seção consolida a armação e possibilita o destaque de questões importantes para discussão e análise em duas partes. A presente divisão foi feita pela aceção de que as representações não são estruturas divisíveis e independentes, mas dependentes, estruturantes e em constante processo de transformação, com isso, os diferentes temas demonstram diversas facetas das representações dos entrevistados sobre o lugar e o papel da avaliação na formação de professores. Por último, apresenta-se as considerações finais e as referências bibliográficas do trabalho.

Na primeira parte desta seção, aborda-se: a descrição dos professores sobre a avaliação; o lugar da avaliação somativa no trabalho pedagógico; as propostas avaliativas dos professores e os critérios que eles utilizam; a influência das abordagens avaliativas, na visão dos entrevistados, nos percursos formativos dos alunos. Na segunda parte, discute-se: as funções dadas à avaliação pelos professores; o lugar do *feedback* na proposta de avaliação dos professores; as dificuldades dos professores com as avaliações; as atitudes dos alunos como critérios de avaliação; as representações dos professores sobre os alunos a partir das situações de avaliação; a avaliação e a sua relação com os tempos e espaços formativos.

Entre as nove entrevistas realizadas, três foram selecionadas para exposição, respectivamente, dos professores das disciplinas pedagógicas. O grupo focalizado apresentou informações substanciais que, por si só, despendem um emaranhado de possibilidades para exploração. Os sujeitos partilham aspectos, como, por exemplo, pertencem a um único Departamento de Educação, abordam a formação de professores nas discussões de suas disciplinas e realizaram suas formações entre 1980 e início dos anos 1990, período marcado por mudanças paradigmáticas nos pressupostos teóricos do ensino, da avaliação e da aprendizagem (CALDERÓN; POLTRONIERI, 2013). O professor do curso de Ciências Biológicas leciona uma disciplina que aborda a Filosofia da Educação. O entrevistado da Licenciatura em História aborda em sua disciplina Políticas Educacionais e a organização da Educação Básica. O docente da Licenciatura em Letras é responsável pelas disciplinas de Metodologia de Ensino de Línguas e Literaturas estrangeiras.

Durante as análises, foram percebidas tanto representações semelháveis quanto antagônicas, vários fatores contribuem para isso. Como visto na terceira seção, as representações são objetos em transformação, não são estáticas e nem únicas, mas contraditórias e maleáveis. Já as avaliações foram descritas como práticas sociais que recebem, em diferentes momentos e lugares, funções diversas. Os usos dependeriam das representações existentes em cada contexto, ou seja, as práticas avaliativas dos professores são influenciadas por suas representações, que, por sua vez, são constituídas tanto por experiências do passado quanto por vivências atuais.

No final do século XX, as pesquisas sobre avaliação cresceram no Brasil, mas a ênfase estava nos processos de larga escala, pouco era discutido sobre a avaliação da aprendizagem e, ainda menos, na formação de professores (CALDERÓN; POLTRONIERI, 2015). O percurso formativo, e profissional, dos entrevistados começou em uma época em que as primeiras discussões sobre avaliação da aprendizagem galgavam espaço no país, hoje o tema ganhou destaque e é facilmente encontrado em currículos escolares ou dentre os conteúdos de concursos públicos. Discorrer sobre as representações dos professores, sujeitos desta pesquisa, concede nitidez sobre o lugar da avaliação nas Licenciaturas que eles pertencem, de apenas outra prática litúrgica dentro do culto pedagógico ou uma auxiliadora dos processos de ensino e aprendizagem.

Para resguardar as identidades dos professores, os nomes deles foram substituídos por letras e números, dessa forma, o docente de Ciências Biológicas aparecerá como B1, o de História H1 e o de Letras L1.

4.1 Parte 1 – Avaliar para orientar

Nos diálogos das entrevistas, os professores falaram sobre suas práticas avaliativas, expuseram suas crenças, os aspectos mais valorizados e desvalorizados, por eles, no cotidiano de sala de aula. O conjunto de informações compartilhadas pelos participantes possibilita o estudo das representações e das relações delas com diferentes vertentes teóricas existentes no campo educacional. Uma primeira demonstração dessas associações está na constatação de que os três docentes, descreveram a avaliação como algo que é desenvolvido ao longo das disciplinas e, também, que envolve a quantificação dos resultados. A segunda avaliação parece ocorrer como outro momento avaliativo que teria como objetivo atender as normas da instituição:

Entrevistador: Você utiliza a avaliação em sala de aula? Se sim, em que momentos?

Professor B1: Eu utilizo, ao longo da disciplina, mas, o principal é no final do curso, avaliar, tem que entregar as notas na seção de graduação.

Professor H1: Se eu pensar a avaliação como aquela que vai gerar o produto que vai permitir o aluno progredir, ou não, formalmente no curso, é no final do curso. [...]. É claro que, em toda aula, a gente está avaliando como a turma está indo.

Professor L1: Eu acho que uso a avaliação em vários momentos, até durante as aulas. Por aquilo que eu entendo que seja a avaliação. [...] E aí tem a avaliação que a instituição exige que nós [professores] entreguemos uma nota lá no final. Mas para mim, a avaliação, ela não se concentra nessa nota ou nos trabalhos que são feitos.

As descrições dos professores parecem denotar o que Fernandes (2008b) descreveu como *avaliação somativa* e *avaliação formativa*. Enquanto uma acontece após a conclusão de um conteúdo curricular, ou de uma disciplina, e realiza a quantificação das aprendizagens dos estudantes, a outra é desenvolvida durante os processos de ensino e aprendizagem e busca corroborar com eles. Os três docentes disseram utilizar da avaliação em algum momento de suas disciplinas, de forma geral, ela apareceu como parte do cotidiano de sala de aula, já que os professores mencionaram sua presença em situações pontuais e no decorrer dos cursos.

O docente B1 explicou que a avaliação é utilizada ao longo da disciplina e, também, apontou uma avaliação principal que ocorre no final do curso, a qual estaria relacionada à burocracia, já que envolveria a entrega das notas ao departamento institucional responsável. Logo, ela é importante porque legítima de forma institucional o aprendizado dos estudantes. O professor H1, compartilhou ideias parecidas com o primeiro entrevistado, ele fez referência a uma avaliação que valida as aprendizagens dos estudantes e, em seguida, falou que a avaliação ocorre também durante as aulas para acompanhar como eles estão indo, a quantificação das aprendizagens e o acompanhamento do desempenho dos estudantes também apareceram em seu discurso. A noção de que a avaliação gera produtos é próxima à ideia de avaliação somativa que tem ênfase nos resultados e não nos processos. O terceiro docente, L1, comentou sobre uma avaliação que ocorre durante as aulas e, também, da avaliação que é exigida pela instituição, em que os professores entregam as notas dos alunos no final dos cursos. A nota – relacionada aqui com a avaliação somativa - apareceu novamente com aspectos negativos, ela é descrita como uma obrigação e uma exigência. O professor H1 foi mais enfático ao expressar sua insatisfação com esse modelo de avaliação:

Entrevistador: Em relação ao conceito de avaliação somativa ou classificatória, o que você tem a dizer?

Professor H1: Não faz o menor sentido! Na minha opinião não faz o menor sentido! Classificatória para quê?

Apesar dos atributos facultados pelos professores, Fernandes (2008b) afirma que a avaliação somativa pode e deve fazer parte da atividade pedagógica. Ela está vinculada à quantificação das aprendizagens, visa aos resultados e não os processos, assim, pode oferecer uma súmula do que os alunos sabem e são capazes de fazer em um dado momento. Ela contrasta com a avaliação de natureza formativa porque esta última tem como finalidade: “melhorar as aprendizagens dos alunos através de uma criteriosa utilização da informação recolhida para que possam perspectivar e planejar os próximos passos.” (FERNANDES, 2008b, p.358). Dessa forma, a avaliação somativa, especificamente, a quantificação das aprendizagens, deve ser utilizada e deve compor o processo formativo, desde que esteja organizada para auxiliar o trabalho pedagógico desenvolvido pelo docente. Ela apresenta um recorte específico das aprendizagens dos alunos e, a partir disso, os professores podem repensar o encaminhamento dado ao ensino. O professor B1, falou um pouco sobre a avaliação somativa e a sua relação com a nota que os alunos recebem no final das disciplinas:

Entrevistador: Você conhece o conceito de avaliação somativa ou classificatória?

Professor B1: Eu acho que esse é o mais tradicional.

Entrevistador: O que seria uma avaliação mais tradicional?

Professor B1: Essa de você atribuir apenas uma nota. [...] O professor se mobiliza para construir todo um instrumento de avaliação que possa medir o conhecimento do aluno por meio de uma nota. Como toda instituição a escola, a universidade, continua um pouco nisso [...] de o aluno fazer valer a atividade com um número, de zero a dez, e no final somar, tirar a média. Até o sistema da própria universidade [...] permite fazer isso, você tem que digitar o número lá, o P1, o P2, P3 e depois tem a média de tudo isso e uma nota final que é somada pelo próprio sistema. Então, eu imagino que [avaliação] classificatória seja isso.

O professor de Ciências Biológicas relacionou a avaliação somativa – ou classificatória – com uma abordagem tradicional da avaliação. O trabalho avaliativo seria planejado com a intenção de medir o conhecimento do estudante, a própria construção do instrumento de avaliação ocorreria com este propósito. O docente comentou que percebe essa maneira de lidar com o conhecimento em escolas e universidades, portanto, a nota como objetivo do exercício

pedagógico faria parte do cotidiano das instituições. A relação expressa pelos docentes, entre a avaliação das aprendizagens e as notas que são entregues à instituição de ensino, pode ser discutida com o conceito de capital cultural institucionalizado de Bourdieu (2017c). A definição de capital cultural foi apresentada na terceira seção do presente trabalho, lá explicou-se que o capital cultural resulta de um conjunto de fatores sociais, familiares, econômicos e contextuais de cada indivíduo e grupo que ele participa. Logo, as diferenças entre os sujeitos têm relação com a origem social, com o nível de conhecimento que os tutores têm e podem transmitir para os descendentes e o valor dado, pelo grupo social, às instituições de ensino. Nesses processos, o capital cultural pode ser visto em três formas: no estado incorporado, no estado objetivado e, por último, no estado institucionalizado.

O primeiro, é mais habitualmente percebido pela sua relação com o corpo, nas atitudes, na linguagem, nos gostos, ou seja, no tipo de *habitus* que um indivíduo expressa cotidianamente. Portanto, é resultado de um lento e trabalhoso processo de *incorporação* do conjunto de conhecimentos e práticas acumulados por um núcleo familiar. Quanto maior o capital econômico e cultural de um grupo, mais chances de sucesso o processo proporciona aos herdeiros. O segundo estado do capital cultural é o objetivado, nele estão expressas as relações entre os conhecimentos acumulados e a materialidade conquistada. O que pode ser exposto por meio de acervos de arte, bens de consumo, o domínio de empresas, entre outras coisas. Mais do que apenas ser dono de algo, o sujeito detém o capital incorporado para saber manejar o que domina e, assim, obter os proventos objetivados. O último estado do capital cultural é o institucionalizado, se o primeiro estado está mais ligado ao corpo e o segundo aos bens, o terceiro oferece uma legitimação para ambos, pois pode aparecer por meio de um certificado escolar, ou universitário, e, com isso, o seu detentor recebe o reconhecimento necessário para galgar lugares valorizados socialmente no seu meio.

É por meio da institucionalização do capital cultural que diferenciações ficam mais explícitas, pois, muitas vezes, aqueles que são portadores de certificados são colocados como aptos a falar, a liderar, a escolher e os demais, que não possuem diplomas, passam a ocupar espaços menos prestigiados. A institucionalização destes objetos se dá, também, por meio das notas escolares, como observado por Bourdieu, os exames inspiram legitimidade nas diferenciações:

Nada é mais adequado que o exame para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos vereditos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam, já que ele conduz aquele que é eliminado a se identificar com aqueles que malogram, permitindo aos que são eleitos entre um pequeno

número de elegíveis ver em sua eleição a comprovação de um mérito ou de um ‘dom’ que em qualquer hipótese levaria a que eles fossem preferidos a todos os outros. (BOURDIEU; PASSARON, 1992, p.171)

Mais do que expressar os conhecimentos dos alunos, as notas confirmam as hierarquias sociais eliminando os sujeitos que não são vistos como dignos de acessarem determinados espaços. Esses processos de eliminação não são momentâneos, mas contínuos e demorados, um aluno que traz consigo vácuos de aprendizagem do início de sua vida escolar poderá ter dificuldades cada vez maiores no decorrer da trajetória formativa. Assim, o capital cultural institucionalizado também está relacionado às notas produzidas pelos professores para classificar os alunos. A nota é a institucionalização do êxito ou do fracasso no percurso formativo, com gradações para ambos os resultados, a partir dela são criadas diferenciações entre aqueles que são aprovados e entre os que não são, por exemplo, se a mensuração das aprendizagens aparece em uma escala de 0 a 10, sendo que 5 é o valor mínimo para aprovação, um aluno com nota 1 receberá um parecer mais negativo do que aquele que obtiver 4. Os dois alunos estão reprovados, ainda assim, há uma escala de insucesso. O mesmo ocorre no contrário, um aluno aprovado com nota 5 e outro com nota 10 estão dispostos em lugares diferentes na equivalência do êxito. Os três professores mencionaram a institucionalização da nota, ou como a atividade principal em decorrência da burocracia ou como um momento secundário, nos dois casos, ela envolve decisões sobre o quanto os estudantes conseguiram atender o que foi planejado pelos docentes. A organização da avaliação norteia a própria aula, é por meio dela que os professores selecionam atividades, desenvolvem descritores e orientam os estudantes sobre o que eles precisam fazer para alcançar os objetivos. Os três professores falaram sobre suas propostas de avaliação, todos disseram apresentá-las nas primeiras aulas:

Entrevistador: Em algum momento do curso, você costuma apresentar sua proposta de avaliação para os alunos?

Professor B1: Sim, logo no primeiro encontro, mas eu nem preciso apresentar, os alunos perguntam!

Professor H1: Sim, no primeiro dia, deixo muito claramente para os alunos [...].

Professor L1: Sim, [...] já no começo do curso [...], eu coloco todas as atividades que os alunos vão fazer.

O professor de Ciências Biológicas mencionou que os próprios alunos do curso costumam ter iniciativa de perguntar sobre a proposta de avaliação. Ele e o professor H1

disseram fazer concessões aos estudantes sobre o que é planejado, o primeiro permite mudanças individuais por causa das especificidades dos alunos:

Entrevistador: Você faz alterações no planejamento a partir dos pedidos de alunos?

Professor B1: Eu sou bastante aberto! [...] eu não faço uma negociação com o grupo, eu faço individualmente. Têm alunos que têm muitas especificidades, isso eu levo em conta, eu sou bastante aberto para isso.

As mudanças não incluiriam negociações com grupos, a abertura existiria para casos específicos. Já o segundo, professor H1, compartilhou uma forma diferente conceder espaço para os estudantes, ele comentou que os alunos têm a oportunidade de elaborarem uma proposta avaliativa alternativa:

Entrevistador: Você faz alterações no planejamento a partir dos pedidos de alunos?

Professor H1: [...] O que eu tenho feito é propor e permitir durante uma semana [...] que os estudantes me tragam uma outra proposta de avaliação. Só que eles não trazem! Está tão arraigado, a prova e o trabalho, que eles são pegos até de surpresa: “- Como assim eu posso? O professor está fazendo uma pegadinha conosco!” Então, os estudantes não trazem outra proposta, não se mobilizam para isso.

Os alunos não costumam apresentar alternativas, na visão do professor H1, eles estão muito habituados a ideia de avaliação como provas ou trabalhos escritos, mais do que parte das vivências, essa forma de entender avaliação estaria arraigada neles. Nesse caso, o professor descreveu que os estudantes apresentam uma representação da avaliação limitada ao instrumento avaliativo. Para Silva (2005), a falta de mobilização dos alunos pode estar relacionada ao *habitus estudantil* que eles adquiriram e desenvolveram no percurso formativo, dessa forma, como resultado do tipo de formação que tiveram, eles veem como função do professor a construção de uma proposta avaliativa. O entrevistado H1 relacionou a falta de iniciativa com a vivência dos alunos na Educação Básica:

Professor H1: Eu já trabalhei com alunos no sétimo semestre do curso (de História), agora, atualmente, eu tenho turmas no segundo semestre do curso. Os estudantes do segundo semestre acabaram de sair do Ensino Médio. Eles não têm nada, não é que não têm, eles até têm, mas é que desde o primeiro dia de aula, do primeiro semestre do ano letivo, os alunos têm a oportunidade de discutir isso (a avaliação) e quando chegam no segundo semestre já não é novidade [...].

Os estudantes terminariam o Ensino Médio sem nada, passariam, então, a perceber novas maneiras de pensar a avaliação no Ensino Superior. Bourdieu (2017c), explica que o *habitus* funciona como uma estrutura estruturada estruturante, ou seja, como um conjunto de práticas e representações organizadas em um sistema que passa por constantes transformações de acordo com as experiências dos sujeitos. De acordo com as descrições do professor H1, o *habitus estudantil* dos estudantes que, normalmente, chegam na Licenciatura em História, expressa uma noção mais passiva na relação aluno-professor, o que, na percepção do professor, passa por transformações no percurso acadêmico. O entrevistado B1 mencionou que os alunos de Ciências Biológicas costumam ter a iniciativa de perguntar sobre as propostas avaliativas:

Professor B1: [...] os alunos têm uma tradição que eu vejo sempre na graduação, no Ensino Médio, no Fundamental e na Pós-graduação. Eles perguntam, entendeu? Faz parte de nossa cultura!

Professor B1: Os alunos têm iniciativa de perguntar! É um curso muito bem preparado, os alunos vêm preparados para frequentar o curso. Embora eu trabalhe com eles no 4º ano, então, eles já têm uma vivência, uma experiência na faculdade e isso facilita bastante.

Assim como o professor H1, o docente B1 disse que os alunos trazem consigo algum tipo de marca do percurso formativo, o que pode ser compreendido como um costume ou hábito que é incorporado durante a formação escolar. A diferença é que na visão de H1, os alunos não tomam iniciativa porque a escolarização internalizou uma forma limitada de lidar com a avaliação, já o professor B1 compreende o contrário, que a vivência formativa trouxe aos alunos um hábito de ter iniciativa.

Os entrevistados também compartilharam da percepção de que a formação acadêmica proporciona mudanças nos alunos, B1 falou de vivência e experiência, termos que para Silva (2005) constituem o *habitus* de um sujeito. Já Larrosa (2002) explica que a experiência não é apenas um conjunto de situações do cotidiano, nem se refere ao acúmulo de informações que os alunos têm acesso na universidade. No percurso formativo, os estudantes mudam, são afetados pelo meio e acontecimentos de forma a adquirirem novas maneiras de pensar e entender a própria realidade. A partir disso, os alunos passam por processos que dão novos sentidos ao que acontece com eles, cada trajetória é única e os significados resultantes são individuais de cada sujeito: “É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.” (LARROSA, 2002, p.26). A experiência do

estudante vai muito além dos conteúdos abordados, que não passam de informações que são transmitidas. Enquanto estudam, os alunos interagem com diversos outros indivíduos, conhecem lugares, participam de diversas atividades e, dessa maneira, desenvolvem a própria experiência, ela não é resultado de um conjunto de ocupações, mas do ato de vivenciar e pensar o que foi vivenciado, o que é individual.

Quando os professores observam as atitudes dos alunos, eles relacionam o que veem com diferentes representações de escola, mas concordam com a ideia de que a formação acadêmica proporciona mudanças no *habitus estudantil* dos alunos. No curso de Letras, o professor atestou que os alunos questionam pouco as propostas apresentadas, ele deu um exemplo de instrumento e critérios de avaliação utilizados:

Entrevistador: A proposta de avaliação é negociada com os alunos?

Professor L1: Os alunos têm acesso [a proposta de avaliação] no começo, eles pouco questionam.

Professor L1: [...] eu coloco todas as atividades que eles vão fazer. Quanto que vai valer cada atividade e para as atividades que são, por exemplo, as narrativas, mais subjetivas eu tenho uns descritores [...] de avaliação. Para corrigir a narrativa eu tenho os descritores [que dizem] o que vai ser avaliado do ponto de vista formal, do ponto de vista teórico e do ponto de vista de reflexão.

Professor L1: [...] os critérios do ponto de vista formal abordam questões ligadas à escrita, à coerência, à coesão, se tem muitos problemas de escrita etc. Os critérios são importantes porque é em um curso de letras que eu dou aula! Eu tenho que observar essas questões, é importante para os alunos. Do ponto de vista teórico, na narrativa, por exemplo, como a narrativa tem um grau de subjetividade grande, eu tenho que analisar se o aluno consegue vincular as questões da vivência com os textos que trabalhamos. Nós construímos uma meta-narrativa, coletivamente, com os colegas que também ministravam a disciplina comigo. Agora, eu estou sozinha.

Os alunos de L1 são descritos com atitudes semelhantes aos do professor H1, eles pouco questionam. O docente L1 explicou que cada atividade tem um valor que compõe a nota final, com isso, a aprovação ou reprovação do aluno estaria ligada a um conjunto de tarefas entregues e não às aprendizagens. As narrativas, por exemplo, são utilizadas pelo docente para avaliar os estudantes a partir de três critérios: formal, teórico e reflexivo. O primeiro, trata da qualidade da escrita em sua ortografia e a presença de coerência e coesão; o segundo, aborda a capacidade dos alunos de vincular as vivências – no estágio à docência que ocorre na disciplina – com as leituras dos textos propostos pelo docente; o terceiro critério não foi explicado pelo docente, por isso, não é possível descrevê-lo. A utilização dos descritores teve como justificativa a

relação deles com a formação dos estudantes, ou seja, ao abordar questões da língua em sua versão escrita. O professor elabora os critérios em parceria com outros docentes, na visão dele, essa construção é uma ação coletiva:

Professor L1: [...] esse é um trabalho muito coletivo. Para eu chegar nesses descritores eu fiz um esboço, passei para uma colega que também trabalha com a disciplina, ela olhou, ela refez algumas coisas e está em processo de construção contínua.

A construção dos descritores foi representada como um trabalho coletivo, mas que não incluiria os alunos, é responsabilidade dos professores organizarem o percurso formativo. Os docentes são o ponto de referência dos estudantes e os descritores são os indicadores do trabalho pedagógico, nele estão o que deve ser aprendido, o que é mais valorizado pelo docente e o papel do aluno na proposta de avaliação. Porém, para o docente, a quantificação das aprendizagens é uma atividade chata:

Professor L1: [...] os alunos já sabem que quando eu faço a avaliação eu já olho nos descritores. É muito chato fazer isso! Porque o quantitativo ele tem que aparecer. Só que a secretaria não quer o meu qualitativo, ela quer o número. Que eu tenho que passar, eu tenho que transformar isso em número.

A quantificação é descrita como uma obrigação, o professor demonstrou dificuldade em relacionar essa exigência com um trabalho formativo. Outro instrumento mencionado por ele foi o seminário:

Entrevistador: Como é o uso dos seminários?

Professor L1: Eu peguei as atividades de seminário [...] e, no primeiro semestre do ano passado, fiz uma tabelinha [...] [em que] os alunos tinham que dar notas ao avaliarem alguns itens da apresentação dos colegas. [...] [Isso foi feito porque] enquanto um aluno está apresentando o outro está dormindo [...]. Eu queria que essa avaliação [...] servisse também para o grupo que está apresentando [...] ter uma ideia de como que ele está se desenvolvendo.

Na proposta do docente, todos os alunos participam do momento de seminário, ele elaborou uma *tabelinha* para os estudantes que não estiverem apresentando avaliarem a apresentação dos colegas. A justificativa seria que haveria estudantes dormindo durante as apresentações e que os grupos receberiam devolutivas dos colegas. No material, os critérios avaliados abordavam a capacidade de desenvolver o tema de apresentação, o uso do tempo pelo aluno e a pertinência da linguagem utilizada:

Entrevistador: Quais critérios os alunos avaliavam a partir da tabelinha?

Professor L1: Então, [a tabelinha utilizada conteve] questões como “ficar dentro do tema”, como “usar o tempo adequadamente”, como “se expressar oralmente de maneira clara”, que são questões, que eu acho, importantes para um professor. [...] eu encaro sempre, as atividades de seminário, muito além do conteúdo [...] que está sendo tratado. [...] eu estou sempre olhando ali e pensando que aquela pessoa é um professor em processo de formação. Então, qual é a característica que um bom professor tem que ter? Um bom professor tem que ser claro, ele não tangencia tanto, às vezes, até eu não me enquadrar aí. De verdade, foi interessante, mas difícil, é muito difícil fazer os alunos entenderem a seriedade disso que eles estão fazendo [avaliar os seminários]. Que não é para escrever qualquer coisa e passar para o outro. Nesse processo, eu achei um pouco complicado, mas a coavaliação funciona bem!

Tanto na correção das narrativas textuais quanto nas apresentações dos seminários, o professor relacionou os aspectos avaliados com o perfil de professor que ele idealiza como adequado. Alunos de Letras precisariam, dessa maneira, de um bom domínio da língua e da linguagem, além de serem claros e não tangenciarem. O capital cultural é objeto da atenção do docente tanto pela postura física quanto pelos conhecimentos estudados, logo, o *habitus estudantil* dos alunos é trabalhado em um processo de estruturação estruturante. Os alunos, não cientes da importância da proposta, demonstrariam dificuldades em desenvolver o trabalho com seriedade, ou seja, alguns escreveriam qualquer coisa apenas para transparecer que participaram.

A descrição do professor L1 sobre a falta de seriedade dos alunos envolve a percepção de que não há interesse neles em aprender, logo, tais atitudes são obstáculos para formação de bons professores, nessa fala não foi mencionada a importância de uma interação dialógica com os alunos como afirmaria Paulo Freire em uma perspectiva mais crítica da educação. Mas sobre como o professor pode gerar mudanças no modo de agir e pensar dos alunos a partir das atividades. Alain (2012), pseudônimo de Émile-Auguste Chartier, foi um professor de filosofia francês, com o uso do pseudônimo citado, o educador produziu trabalhos sobre questões educacionais, em especial, ele tratou das mudanças epistemológicas de seu período. Diferente de outros autores mais críticos e progressistas aos modelos mais tradicionais, Alain defendeu que o bom ensino e a boa aprendizagem estariam mais relacionados à capacidade do professor de realizar o próprio trabalho do que sobre o método empregado. Para ele, uma abordagem tradicional – focada na escrita, na leitura e desenvolvida em uma aula mais diretiva – poderia resultar em bons resultados se o professor soubesse o que e como estaria fazendo. O aprender, na visão de Alain, deve ser um desafio para o aluno, o contato com o texto literário, a produção

textual, as discussões em sala de aula não deveriam ser minimizadas ou facilitadas, porém, aprimoradas e transformadas em desafios para que os estudantes sejam motivados à aprenderem, é preciso então “[...] fortalecer neles a vontade” (ALAIN, 2012, p.15).

Em relação à ausência de seriedade dos alunos comentada pelo professor L1, Alain postula que o principal desafio do professor não está em fazer com que os alunos aprendam os conteúdos, mas em que eles tenham a vontade de adquirir os novos saberes, sendo assim, um aluno que se nega a aprender é como um burro – animal – que se nega a andar, ele diz: “Esse animal sensível, orgulhoso, ambicioso, suscetível, prefere se fazer de besta por dez anos a trabalhar por cinco minutos com simplicidade e modéstia.” (ALAIN, 2012, p.55). Com isso, os trabalhos escolares são exercícios para o caráter e não para a aprendizagem, o que fica em pauta no trabalho pedagógico nessas situações é a necessidade de fazer os alunos superarem as próprias limitações, que eles se impõem, fazer com que eles aprendam a querer aprender. Diferente da visão do professor L1 sobre os alunos da Letras, o colega B1 disse visualizar nos alunos da Ciências Biológicas seriedade:

Entrevistador: Como são os alunos das Ciências Biológicas?

Professor B1: No curso de Biologia é um pessoal muito responsável, muito presente, muito frequente e muito atento ao que a gente vai pedir para eles fazerem, eles vão e fazem. Nos outros cursos é um pouco menos, eu percebo, mas, talvez, eu deveria ensiná-los, talvez no curso de Biologia tem uma característica, uma cultura, usando uma expressão filosófica, um *ethos* diferente de uma cultura de um curso de Letras, de um curso de História. [...] Na Biologia tem uma certa, eu vou dizer, uma seriedade.

Os estudantes são descritos como responsáveis, presentes, frequentes e atentos porque fazem tudo que é solicitado. Os alunos das outras licenciaturas – História e Letras - são colocados em oposição, ou seja, compreendidos como irresponsáveis, menos presentes, frequentes e atentos. Para o professor, tais qualidades poderiam ser ensinadas em suas aulas, os estudantes dos outros cursos não trariam um denominado *ethos*, que, por fim, foi explicado como uma forma de seriedade. Para o entrevistado, a diferença entre os alunos existiria por uma distinta cultura, ou até mesmo por um *ethos* de cada curso. Essa seriedade – ou *ethos* – mencionado pelo professor, pode ser melhor discutida a partir de Bourdieu (1983b) e o conceito de *habitus* que engloba a acepção de *ethos* expressando o conjunto de práticas, gostos e ideias que um determinado sujeito incorpora e utiliza na vida. Como explicado antes, as especificidades do *habitus* estão diretamente relacionadas às divisões sociais de uma sociedade e as características próprias do grupo que o sujeito participa. Assim, quanto mais privilegiada

a origem dos indivíduos, mais valorizado é o *habitus* que eles detêm e mais facilmente conseguem adequar-se às novas realidades.

No trecho anterior, o professor B1, comentou que os alunos da Ciências Biológicas detêm um *ethos* distinto e, com isso, uma seriedade que não é percebida nos outros. Os qualificativos valorizados pelo docente B1 - responsáveis, presentes, frequentes e atentos – podem ser contextualizados em seu comentário sobre sua proposta de avaliação:

Entrevistador: Como é a apresentação da sua proposta de avaliação aos alunos?

Professor B1: [...] os alunos precisam de uma nota para ser entregue no final do curso. E eu comento que a minha ideia é um seminário, é a participação na aula, é a frequência. Então, pode parecer chato ou tradicional fazer chamada, mas eu faço.

Novamente, a questão das notas ressurgiu no discurso do entrevistado, da forma como ele colocou, parece que os instrumentos são escolhidos para compor as notas dos estudantes e não visando ao que precisa ser aprendido na disciplina. Outra questão, é a reafirmação do foco na participação na aula e na frequência, por um lado, a observação das atitudes dos alunos é descrita como um instrumento de avaliação assim como os seminários. O aluno precisaria frequentar as aulas e participar das atividades – o que parece incluir os seminários -. Por outro lado, o seminário, a participação e a frequência são descritos como instrumentos de avaliação, o que pode expressar uma confusão do professor, pois um instrumento avaliativo é uma forma de avaliar o estudante, isso pode englobar questões de atitude ou de conhecimentos estudados, um seminário, por exemplo, envolve a oralidade, a postura, a capacidade de constituir argumentos e compartilhar ideias de forma linear, a participação pode ser um critério a ser avaliado em um seminário, mas não pode ser visto como um instrumento.

Para avaliar a participação de um aluno, é necessário, antes, definir em que tipo de atividade essa avaliação ocorrerá, ou seja, o aluno precisará participar do que? No caso da frequência, o aluno poderá ser avaliado por sua frequência nas aulas e os critérios podem ser a presença percebida por meio da chamada e a participação nas aulas que envolveria a observação das atitudes dos alunos. Já o professor H1 comentou sobre o critério de avaliação para trabalhos escritos que os alunos entregam:

Entrevistador: Como são os critérios que você utiliza nas avaliações?

Professor H1: Quando eu utilizo quaisquer [...] trabalhos que envolvam uma discussão de um conteúdo entregue para mim da forma escrita, o meu critério é trabalhos menos superficiais merecem melhores notas do que trabalhos mais superficiais. Então, é comparativo? Sim, é comparativo, eu tenho o melhor trabalho com 10 e o [...] outro trabalho pode não ser aprovado, nesse sentido é comparativo.

Professor H1: [...] só que [os critérios] dependem da avaliação – atividade - escolhida. [...] se, por exemplo, eu proponho uma autoavaliação, o critério é que seja do próprio aluno, nesse caso, eu não posso mexer [no critério da autoavaliação do aluno].

Para avaliar as produções textuais dos estudantes, o docente destaca um trabalho visto como bom e utiliza ele como referência de qualidade para os outros. O critério comparativo destaca um trabalho tido como menos superficial e contrapõe aos outros vistos como mais superficiais. A comparação é entre alunos, ou seja, o desenvolvimento da aprendizagem individual não parece ser levado em conta. O professor complementou em outro momento dizendo que os critérios dependeriam da atividade escolhida, logo, os critérios para avaliar trabalhos escritos podem não ser os mesmos de um seminário. Os critérios expressam os pontos valorizados por quem avalia, dessa maneira, uma autoavaliação feita por um aluno vai apresentar questões que ele privilegia. Para Bourdieu (2017e), aquilo que cada professor valoriza influencia na nota que os alunos recebem, pois está relacionado ao que os docentes avaliam. Nas entrevistas, as atitudes dos alunos tiveram destaque, no caso do professor de Ciências Biológicas, foram mencionadas a participação e a frequências nas aulas:

Entrevistador: Como são as avaliações que você faz?

Professor B1: Eu fico muito atento à participação dos alunos. Eu levo, também, em conta a frequência nas aulas. Porque eu acho um dado importante, o aluno frequentar as aulas, ter uma responsabilidade que é também uma maneira de você formar o estudante com maior responsabilidade, porque, muitas vezes, isso é fundamental para ele criar um certo rigor, uma disciplina nos seus estudos.

A maior frequência e participação nas aulas estimularia nos estudantes responsabilidade, o que resultaria em um rigor, em uma disciplina com os estudos. Assim, o professor B1 parece descrever a frequência como um instrumento avaliativo e coloca a presença e a participação em sala de aula como critérios para avaliar os estudantes. A participação também é citada como meio de criação e estreitamento de vínculos entre os sujeitos, o que facilitaria na avaliação:

Entrevistador: Você leva muito em conta a presença, a participação e as atitudes em sala de aula?

Professor B1: Sim, além do compromisso que os alunos têm. [...] eu estudo e penso um pouco sobre a questão das relações humanas na sala de aula. Eu tenho [...] uma preocupação bastante clara para mim que é saber os nomes dos alunos [...]. Quanto mais o aluno participa, quanto mais o aluno frequenta, [...] mais laços de vínculos eu vou construindo com ele. E, isso, me facilita na avaliação.

A aproximação com os alunos facilitaria na identificação do perfil de cada um. O professor busca saber o nome dos estudantes para incentivá-los na participação e, com isso, auxiliar nas avaliações, que foram relacionadas à disciplina, ao rigor e à responsabilidade na participação e na realização das leituras e atividades propostas. De forma semelhante, o professor da Licenciatura em História, disse identificar, a partir das atitudes dos alunos, diferentes grupos na sala de aula:

Professor H1: Os alunos sempre se dividem em, pelo menos, três grupos: [o primeiro,] alunos que você percebe que não está atraindo a atenção para o conteúdo, [o segundo grupo é o de alunos] [...] que às vezes estão interessados e às vezes não e [o último grupo é] aquele com a turma que está sempre atenta. E como a gente percebe isso? Pelas questões que nos fazem! Claro que toda questão, toda pergunta, toda dúvida do aluno é pertinente, mas quanto mais pertinente é você sabe que o aluno mais está envolvido na discussão, no conteúdo que está sendo apresentado naquela aula [...].

O primeiro grupo, é composto pelos alunos que o professor não conseguiria atrair a atenção, o segundo, seriam aqueles que hora estariam atentos e hora não, por último, os estudantes que sempre estariam atentos. Novamente, a caracterização deu-se pelas atitudes, o modo como os estudantes participam expressaria o grau de comprometimento na disciplina. Além disso, o professor apontou que todas as dúvidas seriam pertinentes, mas apenas perguntas mais pertinentes demonstrariam um maior envolvimento do aluno nas discussões. Mais pertinentes seriam aquelas que estivessem dentro do tema e que trouxessem ao docente novos olhares sobre a discussão. Dessa forma, o professor observa a participação e o modo como ela ocorre, ele avalia o grau de envolvimento do aluno nas discussões.

Entre os três professores, o que falou de forma mais direta sobre a avaliação das atitudes foi o do curso de Letras. Ele comentou que observa as atitudes dos alunos e o tipo de comprometimento deles nas aulas:

Entrevistador: O que você avalia em sala de aula?

Professor L1: Eu avalio, às vezes, questões de atitude, de participação e se o aluno não participa também, eu estou sempre observando para investigar o porquê que ele não participa. Às vezes, é uma questão de timidez. Então, [...] eu observo todo o processo, sempre estou observando, porque a avaliação, no meu entender, a avaliação ela está presente em todo momento.

O docente repara em quais alunos participam, em quais não e tenta identificar as razões pelas quais alguns não estariam motivados, os motivos variariam, podendo ser simplesmente uma timidez. A tal observação de todo o processo parece referir-se ao acompanhamento das atitudes dos alunos para, com isso, identificar o grau de comprometimento deles.

A avaliação das atitudes dos alunos foi mencionada pelos três professores, as ações dos estudantes em sala de aula, o tipo de perguntas e as maneiras de intervir, além da frequência e o comprometimento nas atividades foram alguns dos destaques que eles fizeram sobre aspectos que influenciariam nas atribuições de notas. Todos as questões têm em comum a relação com o corpo e a exteriorização, nas atitudes, da importância dada à aula pelos alunos. Para Bourdieu (2017c), o capital cultural incorporado é o que expressa essas questões, o comportamento dos alunos é resultado de um longo processo de incorporação feito pela família, pessoas do mesmo círculo social e instituições como a escola e a igreja. Como resultado, os indivíduos desenvolvem um determinado *habitus*, “[...] sistema de disposições duráveis e transponíveis que exprime, sob a forma de preferências sistemáticas, as necessidades objetivas das quais ele é o produto. (BOURDIEU, 1983b, p.82). Em outras palavras, as características que constituem os sujeitos, e os meios em que habitam, têm efeitos no *habitus* que eles detêm, o que é percebido na maneira de agir, nos lugares que frequenta, nos gostos, entre outras coisas. Dessa maneira, quando os professores expressaram uma atenção especial às atitudes dos alunos, eles podem ter manifestado a visão deles sobre um *habitus* estudantil entendido como mais adequado. Nas falas dos docentes apareceu um interesse em mostrar aos alunos um conjunto de maneiras de agir e lidar com o espaço formativo, os alunos precisariam desenvolver mais rigor, disciplina e responsabilidade, os professores observariam as atitudes deles para perceber as características de cada um e, com isso, realizar os encaminhamentos de acordo com as necessidades identificadas.

Os direcionamentos dos professores podem ser melhor explicitados por meio dos instrumentos avaliativos mencionados por eles, pois cada atividade aborda diferentes habilidades e conhecimentos. A escolha do docente pode privilegiar um determinado conhecimento ou habilidade, no caso do entrevistado B1, o uso de seminários foi descrito como positivo porque permitiria um maior envolvimento dos discentes:

Entrevistador: Que instrumentos você utiliza?

Professor B1: [...] eu uso seminários, eu gosto, muito, que os alunos me ajudem a preparar as aulas, os textos, as discussões na sala de aula, então, o seminário tem mais esse sentido. E, raramente, eu aplico provas porque as minhas disciplinas permitem eu [...] ter essa flexibilidade de trabalhar de maneira mais aberta.

O professor apontou que o uso de seminários faz com que os alunos ajudem na preparação das aulas, dos textos e das discussões que são desenvolvidos em cada encontro. Já as provas foram mencionadas, mas ressaltando uma relação entre o uso delas com disciplinas inflexíveis e que não permitiram um trabalho mais aberto. As produções textuais também foram mencionadas, elas serviriam para avaliar a escrita e a capacidade de raciocínio dos alunos:

Entrevistador: Me fale sobre os instrumentos avaliativos que utiliza?

Professor B1: Eu gosto de textos, textos pequenos porque eu gosto também de avaliar a escrita, a capacidade de raciocínio [...] [dos alunos que] podem usar deste instrumento, deste recurso, [...] para escrever o que estão pensando. Para mim a maior experiência e a que melhor se adapta a minha disciplina é a escrita. A capacidade de o aluno demonstrar a sua capacidade de raciocínio, de construção de argumentos, de disposição de suas ideias, para mim isso conta bastante.

Para B1, a produção textual é a atividade que melhor atende às necessidades de suas disciplinas porque, por meio dela, os alunos podem mostrar o que estão pensando, as suas capacidades de construir argumentos e dispor ideias. Anteriormente, o entrevistado expressou que suas disciplinas permitem uma flexibilidade para trabalhar de maneira mais aberta, logo, o uso de provas só deveria ocorrer em situações ou disciplinas inflexíveis. As produções textuais foram apontadas como as melhores para perceber capacidade de raciocínio e de construção de argumentos. Por um lado, o docente demonstrou uma diversificação de instrumentos, utilizando seminários, produções textuais e observação da frequência dos alunos. Por outro lado, ele também expressou a ideia de que um determinado conteúdo apenas poderia ser avaliado a partir de um único modelo de avaliação e, também, de que somente uma atividade em específico serviria para observar determinadas capacidades dos alunos. Apesar disso, a avaliação não é e não pode ser vista como um conjunto de receitas e nem como uma técnica, ela deve ser um processo pedagógico, com objetivos de largo e espectro contínuo e diversificada (FERNANDES, 2007).

Sobre o uso de provas e testes, o professor da Licenciatura em História disse que atividades mais fechadas, como, por exemplo, provas de múltipla escolha é incoerente com a intenção de formar profissionais críticos e conscientes:

Entrevistador: Qual a função de uma prova de múltipla escolha?

Professor H1: [...] Na minha opinião, na Educação Superior, se nós estamos formando ou querendo formar profissionais que nós chamamos de críticos, conscientes e tal, eu não posso ser incoerente, vamos dizer assim, principalmente, porque se a minha aula, se o meu conteúdo for políticas educacionais públicas de LDB [...] é claro que não vai dar certo [usar uma prova de múltipla escolha]. Eu não posso pedir para um aluno discutir, cotas, por exemplo, na Universidade Pública e passa uma pergunta de múltipla escolha. [...] Eu acho que [a prova de múltipla escolha] auxilia para determinados conteúdos, quando o aluno precisa como base de sua formação ler, decorar se for o caso, um determinado conteúdo.

A prova de múltipla escolha é descrita com a função de fazer o aluno decorar algum conteúdo. O professor não disse que todo conteúdo trabalhado por meio da múltipla escolha resulta em processos de reprodução, mas, assim como o professor B1, que determinados conteúdos precisariam de atividades como a múltipla escolha para que os alunos lessem e decorassem. A aprendizagem não é mencionada como um objetivo, mas a necessidade de os alunos incorporarem um determinado conhecimento tido como base para a própria formação. O docente afirmou não utilizar de provas de múltipla escolha, para ele, os alunos não deveriam decorar os conteúdos, mas discuti-los. Porém, da mesma forma que o docente anterior, o não uso é justificado pela crença de que sua disciplina permitiria uma abordagem menos fechada, como seria o caso da utilização de uma atividade de múltipla escolha. Ambos os professores, entendem que certas disciplinas são mais flexíveis e, por isso, permitiriam o uso de atividades mais abertas, como os seminários, ou seja, o uso dos instrumentos estaria relacionado ao tipo de conteúdo estudado e não as necessidades dos alunos. Novamente, essa percepção não dialoga com a noção de avaliação formativa proposta por Fernandes (2009a), em que cada situação pedagógica deve ser pensada a partir dos objetivos de aprendizagens da disciplina e das necessidades de superação que os alunos apresentam. Ainda sobre provas e testes, o professor da Licenciatura em Letras falou sobre sua percepção da existência, ou não, de instrumentos mais adequados do que outros:

Entrevistador: Você acha que alguma atividade é melhor do que as demais?

Professor L1: Eu não sei [dizer se alguma atividade é melhor] porque isso é muito individual e depende da pessoa. Eu procuro usar [...] instrumentos muito

variados, para um aluno reprovar comigo, ele não fez nada! Se a pessoa chegar para você e falar: “- ah, eu fiquei de DP com o professor L1”, você pode olhar e falar que essa pessoa não fez porque o rol de atividades que eu tenho, que eu passo para eles é muito grande. São atividades diversas, o que eu dou mais peso sempre é a narrativa do estágio, essa é a que tem peso dois, [...] as outras atividades têm peso um. No primeiro semestre do curso, [...] eles fazem prova escrita porque tem conceitos essenciais que um professor de língua estrangeira deve saber. São conceitos, como, as metodologias de ensino de língua, que são conceitos bem relevantes mesmo que o professor tem que saber para analisar a matéria. E, por isso, eu dou prova para obrigar mesmo todo mundo a conhecer os conceitos.

No excerto, o sucesso ou insucesso dos estudantes é resultado de suas próprias ações, com isso, a quantidade e a variedade de instrumentos utilizados facilitariam a aprovação dos estudantes, somente um aluno que não fizesse os trabalhos acabaria reprovado. Fernandes (2008a), esclarece que a avaliação formativa não se resume a um conjunto de atividades somativas, não é o número nem a variedade de atividades que tornam uma determinada prática formativa, mas o propósito por trás de todo o trabalho realizado, que na visão do autor deve ser as aprendizagens dos alunos.

O professor, L1, comentou que utiliza provas escritas para obrigar os alunos a conhecerem os conceitos, proposições semelhantes foram ditas pelos professores B1 e H1, todos disseram que provas escritas, ou testes, são úteis e, até necessários, quando a intenção é que os alunos decorem, compreendam, conheçam ou, saibam um determinado conhecimento ou conjunto de conceitos. Os professores expressaram a noção de que determinadas aprendizagens só podem ser desenvolvidas por meio de provas escritas e testes, por mais que digam que as provas são inflexíveis, ruins, limitadoras, eles as utilizam em suas disciplinas com a ideia de que o seu simples uso obrigaria os estudantes a realizarem as leituras e faria com que eles aprendessem os conceitos.

Em geral, o uso de provas e testes apareceu relacionado com a crença de que determinados conhecimentos precisariam ser decorados e de que a relação do aluno com o conhecimento é algo vertical, ou seja, o professor transmite informação, os alunos recebem e depois reproduzem o que foi ensinado. Mais do que isso, os professores demonstraram creditar à determinados conteúdos uma inflexibilidade, com isso, as aprendizagens, deles, só poderiam ser avaliadas por meio de tais instrumentos.

Há uma representação de que os conhecimentos acadêmicos seriam divididos entre flexíveis e inflexíveis, entre aqueles que poderiam ser trabalhados a partir de atividades mais abertas, como seminários e trabalhos escritos e os mais difíceis de aprender e que, muitas vezes,

necessitariam ser decorados pelos estudantes. A forma apontada para obrigar os alunos a ler e a decorar seria a aplicação de provas escritas.

Por um lado, em uma visão tradicional, Alain (2012) coloca que as atividades de escrita, leitura e recitação são importantes para cultivar nos estudantes uma certa polidez cultural e das próprias expressões corporais, da fala, do gesto, etc. Sendo assim, o autor coloca que quando os alunos são colocados diante de provas escritas, eles praticam a capacidade de síntese, de reflexão e de articulação escrita do que aprenderam. Principalmente, porque os alunos não aprenderiam apenas pelo discurso do professor, mas por realizarem atividades que os levassem ao conhecimento pretendido. Por outro lado, no estudo das diferentes perspectivas sobre a avaliação da aprendizagem, na terceira seção do trabalho, foi observado que após a primeira geração, da avaliação como medida, as provas e testes perderam destaque. As diferentes abordagens que surgiram tiveram em comum a ideia de que esses instrumentos eram limitados e que a simples reprodução do conteúdo não significava que o aluno havia aprendido. Fernandes (2009a), explica que as noções sobre as aprendizagens, as teorias do currículo e os sistemas de ensino sofreram mudanças durante o século XX e início do XXI, portanto, a forma como a avaliação é compreendida também evoluiu. O uso de atividades apenas para conceder notas pode fazer com que o foco dos alunos fique condicionado às notas, já uma abordagem avaliativa com atividades diversificadas e contextualizadas pode ter um efeito condizente com uma intenção formativa: “Perante a diversidade de tarefas de avaliação, os alunos percebem que não basta *estudar* para a *prova* e que se espera que desenvolvam um amplo leque de aprendizagens.” (FERNANDES, 2009a, p.95, grifos do autor).

No caso do professor da Licenciatura em História, ele comentou que os alunos não precisariam decorar os conteúdos, leis educacionais, porque são dados que mudam constantemente, além do fato que a estratégia utilizada para trabalhar no início da disciplina limita as possibilidades de avaliação:

Professor H1: [...] a estratégia utilizada para trabalhar o conteúdo limita, no bom sentido, as minhas possibilidades de avaliação, teoricamente elas são ilimitadas, eu posso chegar para este ano e fazer um teste de múltipla escolha, eu posso embaralhar as questões e fazer prova rosa, prova verde, prova azul, agora, o que os alunos [...] vão fazer para passar na prova? Eles vão tentar decorar, tentar uma cola, tentar alguma coisa. Então, vamos fazer para o lado da boa intenção e tentar decorar! Só que amanhã muda, [...] na hora que o estudante for prestar o concurso, [...] na hora que a vida dele for deixar de ser a vida do aluno e passar a ser a vida do docente, aí [a informação decorada] perdeu o significado, perdeu o sentido.

Em relação ao conteúdo estudado na disciplina, o professor entende que caso os alunos fizessem provas escritas ou testes, as informações seriam decoradas e perderiam significado em pouco tempo. Para o docente propor atividades que resultem em reproduções das informações passadas por ele não é suficiente, desse modo, seria necessário ter claro o objetivo de aprendizagem almejado, pois dependendo da escolha avaliativa o resultado formativo será diferente, porém, a fala do entrevistado diz respeito ao tipo de conteúdo tratado em sua disciplina – leis educacionais – que podem sofrer alterações, dessa maneira, ele acredita que outros tipos de conhecimentos deveriam ser decorados.

Fernandes (2009b), afirma que o propósito de uma avaliação determina a maneira como ela é organizada e desenvolvida, os procedimentos que são utilizados na recolha de dados e até o tipo de interação entre avaliador e avaliados. O que diferenciaria uma boa avaliação de uma má seria o planejamento contextualizado com a realidade dos alunos e com um arcabouço teórico consistente. A escolha de cada instrumento/atividade deve ser feita a partir de uma planificação clara dos objetivos a serem alcançados e da função da atividade escolhida no processo de ensino e aprendizagem. Fernandes (2009c) também esclarece que a qualidade de um dado objeto não pode ser avaliada apenas de uma forma tida como objetiva ou subjetiva, as medições ou experiências que elas oferecem podem não garantir sozinhas o melhor discernimento, somente uma boa articulação pode oferecer isso. Uma boa articulação envolveria a percepção de que a avaliação não é uma ciência exata e, muito menos, uma retórica persuasiva. Na verdade, ela: “é fruto de uma considerável e profícua elaboração teórica e as suas práticas geram conhecimento credível e socialmente útil acerca de uma variedade de fenômenos e realidades sociais. (FERNANDES, 2009c, p.3). O professor H1 destacou a importância da autoavaliação por acreditar que o instrumento contribuiria na maturidade dos estudantes:

Professor H1: Olha, esse é o meu vigésimo quarto ano aqui e eu estou caminhando [...], novamente, [...] para o caminho da autoavaliação porque a questão vai, no meu entender, para além do conteúdo, a questão vai para a maturidade do aluno que nós queremos que em um curto espaço de tempo seja um docente, um professor.

De maneira mais direta, o professor relacionou a escolha do instrumento avaliativo com a formação das licenciaturas, ele destacou as autoavaliações por acreditar que elas proporcionam aos estudantes mais maturidade, a abordagem ajudaria no processo de transformação do aluno em professor. Diferentemente, o professor L1 apontou que nas autoavaliações os alunos se depreciam demais:

Professor L1: Agora, o que eu observo é o seguinte, que na autoavaliação eles se depreciam demais. [...] eles acabam se jogando mais para baixo do que eu colocaria. ”

A imagem negativa que os alunos de graduação expressam de si mesmos pode ter relações com as experiências que eles vivenciaram durante os percursos formativos. Como já discutido, as formas como os sujeitos constituem e interpretam a própria realidade são resultado das vivências em diferentes momentos e lugares. O conjunto, desses fatores, constitui as representações que eles têm de suas qualidades e possibilidades (CHATIER, 1991). O professor H1 comentou sobre a influência da avaliação no modo de pensar dos alunos:

Entrevistador: Você acha que a avaliação traz um modo ver as coisas para os alunos?

Professor H1: Eu acho que [a avaliação] traz sim [um modo de ver as coisas para o aluno]! Só que também, às vezes, ele já tinha esse modo de ver e, ainda, não tinha [...] entendido o sentido. Veja, nós passamos a vida na escola. Nós entramos na escola com quatro anos de idade e se fizermos faculdade vamos sair com vinte e três, vinte e dois. [...] Junto com a gente, nosso pais vivenciam isso mais proximamente, ou não. É a vida da gente! Muitas coisas acontecem nessa vida escolar, intra e extramuros da escola. A oportunidade é tentar, em algumas situações, mostrar o sentido das proposições, porque, às vezes, a pessoa já passou, [...]. Então, muitas vezes, a visão [do aluno de graduação sobre a avaliação] já está presente, porque a nossa vida, boa parte, quantos vivem cem anos? [Pelo menos] vinte e cinco a gente passa na escola, então, quer dizer vinte e cinco por cento [...] de nossa vida, no máximo, ou talvez, seja no mínimo porque depois que a gente sai os nossos filhos vão para escola. Estamos todos ligados a esta instituição social, a escola como instituição social.

Os professores são descritos como sujeitos em processo de construção e reconstrução, que passam uma grande parte das vidas em instituições de ensino, seja na formação básica, seja atuando como profissionais. No decorrer desse trajeto, são constituídas formas de ver e interpretar a própria realidade e, essas imagens, são constantemente confrontadas e/ou melhor compreendidas pelas vivências formativas ofertadas pelos centros educativos.

A percepção de que as instituições de ensino geram efeitos na vida das pessoas é corroborada e discutida por Bourdieu (2017b). As crianças tendem a adaptar-se aos sistemas das instituições e a incorporar suas formas de funcionamento, a boa incorporação pode resultar no êxito desejado pelo grupo do indivíduo. A visão que os grupos têm das instituições de ensino tem influências no percurso dos estudantes, pois eles podem valorizar ou desvalorizar as experiências escolares de acordo com as expectativas de seus familiares sobre o percurso

formativo. Logo, a primeira influência no percurso da criança, normalmente, é a da própria família que, desde cedo, as direciona para lugares mais prestigiados, depois, as instituições dão continuidade ao condicionamento levando os estudantes aos lugares – profissões – almejados. Os sistemas de ensino transmitem e valorizam uma cultura aristocrática, isso se dá na linguagem dos professores, das cobranças que eles fazem aos alunos de maneira a privilegiar aqueles que receberam de suas famílias os saberes e práticas valorizados pelos professores (BOURDIEU, 2017b). Após discutir o lugar da formação educacional e, especificamente, da avaliação na vida das pessoas, o entrevistado H1 comentou que, na visão dele, os conhecimentos abordados na disciplina têm aplicabilidade tanto na vida acadêmica e profissional quanto na vida pessoal do aluno:

Professor H1: Eu costumo dizer para os alunos: “- [...] vocês que ficarão na profissão serão docentes [...]. Vocês que não ficarão na profissão, [...] a maioria, ou vai ser pai ou mãe, então, vai participar da vida da escola como pai e mãe.” Quer um motivo muito prático e pragmático [para estudar LDB]? Em concursos públicos, pelo menos, vinte por cento das questões são sobre LDB.

Os conteúdos foram apontados como importantes para a formação dos sujeitos, tanto na vida profissional quanto pessoal. Para o professor, a formação de professores não se limita aos aspectos pedagógicos, mas repercute em diferentes âmbitos da vida dos alunos. Eles podem utilizar os conteúdos estudados para acessarem concursos públicos, mas, também, podem ter um olhar consciente sobre a escolarização dos próprios filhos. Fernandes (2009d), comenta que as instituições de ensino são importantes para o desenvolvimento e para o bem-estar das pessoas, das organizações e das sociedades, nelas, muitos conhecimentos e competências que são aprendidos não seriam em outros lugares. Em muitos casos, a oportunidade do estudante de frequentar um ambiente de ensino permite com que ele rompa com situações econômicas e sociais desfavoráveis e precárias. Por isso, o aprender deve constituir o primeiro propósito da vida escolar, seguido pelo ensinar: “Aprender e ensinar constituem, assim, dois complexos processos que deverão estar no cerne do trabalho pedagógico que se desenvolve em qualquer escola.” (FERNANDES, 2008b, p.19). Dessa forma, o avaliar deve servir para ajudar professores e alunos a conhecerem e a compreenderem as realidades para que elas possam ser transformadas e melhoradas. Porém, as instituições de ensino só podem ter um papel significativo na vida das pessoas se o trabalho realizado nelas for bem organizado e exigente. Só é possível melhorar os trabalhos pedagógicos se eles forem acompanhados e analisados pelos docentes que precisariam assumir o papel de orientadores dos alunos.

Na primeira parte das análises, foi constatado que a avaliação, para os professores, é um objeto complexo, servindo ou para acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes ou para quantificar os resultados deles. Entre um e outro fim existe um emaranhado de possibilidades e combinações que os professores utilizam em diferentes situações pedagógicas.

Como explicado, de acordo com Fernandes (2009a), a quantificação das aprendizagens, que costuma ser feita pela intitulada avaliação somativa, pode e deve fazer parte do processo avaliativo promovido pelos professores. Tudo depende do planejamento do trabalho docente e dos objetivos estabelecidos, assim, a nota pode mostrar a qualidade das aprendizagens ou simplesmente legitimar diferenças e trajetórias de sucesso ou insucesso.

A organização da proposta pedagógica, em especial da avaliação, que os professores realizam são, aqui, entendidas como expressões de tipos de formação. O uso de determinado instrumento de avaliação viabiliza habilidades e conhecimentos específicos em detrimento de outros, nas análises apontou-se que os três professores demonstraram confiança com determinados métodos e atividades avaliativas. A avaliação de caráter formativa não está ligada ao uso de fórmulas ou número de instrumentos, mas ao trabalho bem planejado e contextualizado de acordo com as necessidades dos alunos.

4.2 Parte 2 – Avaliação dialógica

Na segunda parte das análises, disserta-se sobre: as funções dadas à avaliação pelos professores; o lugar do *feedback* no trabalho pedagógico; as dificuldades expressas pelos entrevistados na avaliação dos estudantes; as atitudes dos alunos como critérios de avaliação; as representações dos professores sobre os alunos e as suas relações com as avaliações; os espaços e os tempos formativos e as avaliações feitas pelos professores. Todas essas questões são abordadas tendo como base a ideia de que a avaliação não é uma ciência exata e muito menos uma disciplina isolada, mas sim um meio para o alcance de diversas finalidades.

A visão dos professores sobre a avaliação e os usos que eles fazem dela têm relação com as representações sociais que eles detêm do que é ensinar, aprender e do lugar da avaliação nesses eixos, assim como todas as representações, elas estão relacionadas ao modo como os sujeitos leem e interpretam a realidade (CHARTIER, 1990). Os três professores comentaram sobre a função da avaliação no contexto de sala de aula, as respostas diferem, expõem representações singulares sobre o lugar da avaliação no trabalho pedagógico:

Entrevistador: Na sua opinião para que serve a avaliação no contexto de sala de aula?

Professor H1: Eu acho que depende do objetivo do curso. [...] Para quê que eu acho que os alunos estão ali? [...] para formar professores que dominem o conteúdo ? [...] para formar um cidadão? Eu tenho que fazer ele pensar e não é fazer pensar como eu [...]. A questão é: se eu estou formando um professor, na minha opinião ele vai ser um formador de opinião, só que para ele ser um formador de opinião, ele tem que ter a dele, para ele ter a dele, ele tem que construir a opinião dele.

Professor L1: [A avaliação] é para pensar se o aluno aprendeu e o que que ainda falta para ele [...], onde ele está? É para pensar estratégias, o que eu vou trazer, como é que eu vou direcionar.

Professor B1: Então, para que serve ou que deveria? Deveria servir para orientar o professor, mas eu acho que não levo muito isso em conta [...]. [A avaliação deveria servir para] orientar [o professor] sobre o desenvolvimento do seu próprio curso, da sua própria disciplina, de avaliar à apreensão e à aprendizagem dos alunos.

Na visão do professor H1, o propósito da avaliação está ligado ao do próprio meio em que ela é utilizada. Se a intenção é formar profissionais que dominem os conteúdos a abordagem será uma, mas se é ter cidadãos críticos, será outra. Para o docente, os professores, em formação, precisariam construir a própria opinião, o que aconteceria pelo contato com as diferentes possibilidades de interpretar os conteúdos:

Professor H1: Construir, o que que eu estou chamando de construir? Quais são os argumentos a favor, contra, ou muito pelo contrário, que embasam a opinião dele? Eu tenho que tirar ele da discussão de mesa de boteco e colocar ele dentro da sala de aula [...]. Construção, se eu entender a formação dele como construção das suas opiniões, não interessa o sentido delas. É o hábito, aquele processo de transformar um aluno em docente, eu não posso colocar ele aqui e quatro anos depois entregar um aluno, eu preciso entregar um docente! Ele vem para trás da mesa e ele passa a ser questionado!

O aluno, que será um formador de opinião, não poderá mais ter ideias típicas de senso comum, ele deverá falar, agir, pensar, ou seja, ter um *habitus* próprio de um professor de História. O curso de licenciatura, então, é descrito como o lugar de transformação do aluno em professor, os papéis sociais serão trocados e o estudante passará a ser questionado. Como o entrevistado não mencionou realizar práticas *feedbacks*, na entrevista, o cenário parece mais próximo às postulações de Alain (2012) que descreveu como bom um ambiente de ensino que fosse parecido com o de uma oficina, pois os alunos, nesse ambiente, estariam sendo preparados para a profissão e para a vida, eles receberiam orientações sobre o que e como fazer, são,

portanto, relações pedagógicas mais diretivas. Para o entrevistado H1, o contato dos alunos com diversos conteúdos faria com que eles construíssem uma posição própria sobre os temas discutidos, não apenas seguiriam a opinião do professor. Alain descreveria este processo como semelhante ao do soldado que aprende a manejar armas:

Seria preciso imitar a penosa paciência do instrutor militar, que quer que todos saibam desmontar e montar seu fuzil; pois não se trata só de ensinar o ofício a dois ou três instrutores; todos devem sabê-lo. Portanto, se, por princípio, se determinasse que pensar, falar e escrever são as armas do homem, em vez de desmontar e montar diante deles em alguns meses todos os sistemas conhecidos de fuzis, eu quero dizer, todas as maneiras de falar e de raciocinar, se entregaria todas as peças nas mãos deles até que soubessem primeiro montar uma arma, depois outra. (ALAIN, 2012, p.77)

Em uma perspectiva conservadora do ensino, Alain expressou a crença de que o trabalho do professor pode ter efeitos sobre a formação dos estudantes, sua visão não é determinista, pois, para ele, a diferença entre o que obtém sucesso, e o que não, está no esforço. O autor responsabiliza o mestre – o professor – por cultivar sementes que floresçam como vontade e desejo pelo conhecimento nos alunos, essas proposições expressam uma epistemologia apriorista, ou seja, a concepção de que os sujeitos nascem com determinados saberes e habilidades, sendo o papel do professor apenas encaminhá-los para desenvolverem suas capacidades. Em alguns aspectos, o professor H1 dialoga com essa visão, pois compreende que os alunos trazem consigo certos saberes – opiniões – e vê como seu o papel de ajudá-los no processo de transformação que fará dos estudantes futuros professores, a avaliação é indicada, então, como meio de promover os processos de construção dos próprios saberes. Ainda assim, destaca-se que o professor demonstrou clareza sobre o seu papel na formação dos estudantes, o de aproximá-los dos conteúdos.

No caso do professor L1, a avaliação serve para ajudar na percepção das aprendizagens dos alunos e no planejamento de novas estratégias pedagógicas. Essa noção da avaliação parece próxima ao conceito de avaliação diagnóstica, Alves (2015) explica que uma avaliação de caráter diagnóstica ocorre no início e durante o curso com o objetivo de levantar conhecimentos prévios dos alunos. Ela complementa a avaliação formativa que envolve o acompanhamento e a atenção ao progresso das aprendizagens dos estudantes.

A avaliação diagnóstica permite que os professores ajustem o trabalho pedagógico de acordo com as necessidades dos alunos, percebendo quais conhecimentos os alunos trazem consigo e o que eles ainda precisam aprender. A noção diagnóstica da avaliação dialoga com a ideia de que todo indivíduo traz consigo um histórico único de formação, que é composto por

crenças, valores e práticas que são incorporados através de processos de socialização, assim, os docentes podem identificar as dificuldades dos estudantes e auxiliar na superação delas. Para o professor L1 a avaliação, de forma geral, tem como propósito o sucesso de todos os alunos:

Professor L1: Eu lembro do professor Roni, uma vez, ele dando uma palestra falando sobre correção de texto e falando desse processo que você corrige, devolve para o aluno e vai olhar mesmo processo. E alguém falou para ele assim: “- ah, mas desse jeito todo mundo vai tirar 10?” Não seria este o nosso objetivo? Então, por que a avaliação tem que ser para a gente dar nota baixa para as pessoas? Não é para a pessoa aprender? Eu quero que a pessoa aprenda! Esse é o objetivo.

A avaliação, na visão do entrevistado, deve buscar o sucesso de todos os alunos, assim, os estudantes repensam o próprio percurso e aprendem aquilo que é esperado na disciplina. O terceiro professor, B1, comentou que a avaliação deveria ter papéis que não acabam sendo efetivados. A avaliação, na visão do entrevistado, deveria servir para orientar o professor sobre o seu próprio curso, sobre sua disciplina, como avaliar a apreensão e às aprendizagens dos alunos. Na percepção do professor, há uma cultura centrada nos resultados que transforma os meios em fins, logo, a avaliação, e não as aprendizagens, converte-se na expectativa do próprio aluno:

Entrevistador: A avaliação poderia orientar?

Professor B1: A avaliação poderia ser um instrumento de orientação do aluno e do professor, mas, muitas vezes, de meio ele se torna a atividade fim do próprio curso, do próprio professor, da própria disciplina e, muitas vezes, é a própria expectativa do aluno. Há uma cultura de avaliação muito centrada nos resultados, fim que promove e não nos processos e ela deveria ajudar no processo e reorientar esses alunos todos. Mas para isso, como eu disse, talvez a gente precise voltar, [...] devesse dedicar mais tempo a isso [...]. Dar mais sentido para essas atividades que, muitas vezes, a gente não leva em conta.

A avaliação colocada como preocupada com as aprendizagens é laboriosa, demanda mais tempo, mais trabalho, coisas que o professor diz não ter. Os professores precisam ter claro as funções da avaliação que utilizam, pois ela pode servir para monitorar e acompanhar ou para classificar e medir as aprendizagens dos alunos. Um fator importante na relação entre alunos e professores é a qualidade e o tipo de comunicação existente. Quando o papel dos agentes é estabelecido e esclarecido para todos os envolvidos, os alunos demonstram mais motivação e compartilham da responsabilidade, com o docente, pelo alcance dos objetivos estabelecidos

(FERANDES, 2009a). A frustração com a qualidade do próprio trabalho pedagógico também foi comentada pelo professor L1:

Professor L1: [...] a avaliação, eu acho, é um nó grande para gente. O ideal seria que não precisássemos fechar [as notas], que pudéssemos trabalhar e zelar para que o aluno aprendesse e pensássemos no processo. Depois, avaliar individualmente [...] em conversas, olhando o texto dos alunos, desse *feedback* para cada um e que [...] [todos] fossem autonomamente buscando e se desenvolvendo. [O estudante diria:] “- olha eu tenho condições de passar para o próximo nível”, então você vai para o próximo nível, mas temos um sistema que exige essa definição numérica, [...] de menção, [portanto], não é fácil não!

A avaliação, da forma como ela é posta, traz dificuldades para o professor. Na visão de L1, ela deveria ser totalmente voltada para as aprendizagens, os alunos seriam atendidos individualmente, com *feedbacks* e incentivo à autonomia. Dessa maneira, os próprios estudantes perceberiam suas conquistas e dificuldades, o que tornaria o trabalho do professor mais dinâmico e formativo. A dificuldade dele está em lidar com a exigência da definição numérica do desempenho dos alunos, isso não dialogaria com o ideal de avaliação exposto pelo docente. Assim como discutido na primeira parte das análises, o que não pareceu compreendido na fala do docente, é o papel da avaliação somativa no desenvolvimento do ensino e das aprendizagens, o que precisa estar claro para os docentes e alunos, pois a ausência de uma boa articulação dela com uma abordagem formativa pode ocasionar distorções no percurso formativo dos alunos. Em vez das aprendizagens, os alunos passam a se centrar nas expectativas dos professores e, estes por sua vez, tendem a ignorar o principal objetivo da avaliação, que é permitir o acompanhamento e motivação dos estudantes (Fernandes, 2009a).

Uma questão que depõe o tipo de interesse do docente pela formação dos alunos é o *feedback*, que pode ser feito de diversas formas, coletivo e oral, individual e escrito, para grupos ou para cada aluno, etc. De forma geral, a principal devolutiva que os alunos costumam ter é a nota final, a partir do resultado quantificado de suas aprendizagens os estudantes descobrem o quão próximos ou distantes eles chegaram dos objetivos estabelecidos pelo professor. Fernandes (2009a), coloca que o *feedback* individual oral ou escrito é mais efetivo para os estudantes porque trata dos casos isoladamente e permite que eles repensem a própria trajetória. O professor B1 disse realizar devolutivas de forma oral e coletiva, salientou que no passado, realizava devolutivas individuais de forma escrita:

Entrevistador: Você realiza *feedback* sobre as avaliações realizadas pelos estudantes?

Professor B1: Eu apresento de maneira geral! Eu gostaria bastante de ter tempo e condições [...]. Eu já fui mais de orientar, de apresentar os textos e de fazer uns comentários no final. Eu, ultimamente, não tenho feito isso. Eu acho que é uma deficiência, eu acho que era uma qualidade que eu tinha de trabalhar a avaliação que hoje eu adoto muito pouco. Então, eu faço uma devolutiva mais geral.

O *feedback* individual e escrito é descrito com atributo positivo em contraposição às devolutivas mais gerais que o docente costuma realizar. O uso de *feedbacks* individuais e escritos é relacionado à orientação e aos comentários que os alunos recebem sobre seus trabalhos e desempenhos. Na terceira seção do trabalho foi demonstrado como o *feedback* tornou-se um dos principais alicerces de uma prática avaliativa formativa, essa atividade permite que o aluno tenha consciência, a partir do contato com o professor, de seu estado de aprendizagem e, com isso, ele também recebe orientações sobre o que fazer para melhorar diante das dificuldades.

O professor L1 expressou, em um momento anterior, a compreensão da importância das devolutivas na formação dos estudantes, mas frisou que as exigências burocráticas dificultam um trabalho focado nas necessidades dos alunos. No excerto abaixo, ele disse não realizar *feedbacks* no primeiro semestre e justificou dizendo que a utilização de provas escritas inviabilizaria a prática. Nos demais semestres, as propostas seriam mais dinâmicas e, como consequência, os alunos receberiam devolutivas sempre nas aulas subsequentes.

Entrevistador: Você realiza *feedback* sobre as avaliações realizadas pelos estudantes?

Professor L1: Na maioria das vezes. [...] Como eu dou prova para eles só no primeiro semestre e, depois, só atividades que são muito dinâmicas, as devolutivas acabam vindo também nas aulas subsequentes [de cada atividade]. O que vale para eles é fazer as atividades [...]! O aluno tem que estar fazendo [...], se o colega está apresentando [o outro aluno deve] [...] estar prestando atenção e fazendo as anotações para depois escrever o comentário. A gente tem uma dificuldade muito grande [...] porque a nossa disciplina é teórica e é de supervisão também, de uma supervisão que a gente acaba dando, “gastando” um tempo grande para tirar dúvidas com relação à prática muito mais do que com conteúdo. Essa é a maior assessoria que fazemos, que eu costumo fazer na sala de aula, mas a devolutiva vem no texto que eles escrevem, nos comentários que eu faço, mesmo assim, eu não me sinto satisfeito com as minhas devolutivas.

O professor falou sobre diferentes tipos de *feedbacks* feitos em sala de aulas, primeiro, sobre as atividades feitas, apresentadas e entregues nas aulas, depois, dos alunos para os grupos que apresentam seminários e, por último, do próprio professor sobre as experiências dos

estudantes nos estágios nas escolas. No entender do docente, há uma cisão entre as teorias estudadas no curso e as experiências nos estágios à docência, tanto que a maioria das questões feitas pelos alunos são práticas e não teóricas. Os *feedbacks* feitos por L1 são, portanto, individuais e coletivos, escritos e orais. Novamente, a prova foi apontada como um instrumento fora de um ideal formativo, nesse caso, não permitiria nem a realização de *feedbacks*, para tanto, seria utilizado um conjunto de atividades mais dinâmicas. Para L1, o grande número de alunos dificulta a efetivação de *feedbacks*:

Professor L1: Eu não sei se vou conseguir melhorar agora, nesta altura da minha vida, mas deveria dar mais devolutivas. É o que eu te disse, o grande problema que temos é o grande número de alunos. Na optativa, por exemplo, eu consegui fazer avaliação individual com cada um, eu conversei individualmente com cada aluno, mostrando tudo que eles tinham feito e pedi, depois, para eles fazerem uma autoavaliação por escrito. Eles já haviam conversado comigo. Eu só pedi para ter alguma coisa registrada, porque eu já tinha conversado. Então eu fiquei mais feliz, mas com 140 alunos.

O professor afirmou, nesse excerto, que o grande número de estudantes, turmas com 140 alunos, inviabilizaria um acompanhamento individual e mais detalhado.¹² O tal acompanhamento só seria possível em disciplinas optativas, onde o número de estudantes é menor, nesses casos, o docente comentou que realiza conversas com os estudantes para falar sobre o desempenho deles e, depois, solicita a entrega de autoavaliações escritas. O professor utiliza de seminários e produções textuais, os estudantes são responsabilizados por escreverem relatórios das atividades feitas, assim, todos os alunos participam da aula, seja apresentando, seja escrevendo comentários sobre as atividades dos colegas. Já o docente realiza as próprias devolutivas sobre os comentários e as apresentações dos estudantes:

Entrevistador: O que ocorre depois das devolutivas?

Professor L1: Olha, [depois das devolutivas], [...] na maioria das vezes, eles vêm conversar, eles querem tirar dúvidas, mas não são todos, não! Eu acho que eles são mais passivos, eles questionam pouco. [...] eles questionam pouco. É triste isso também, eles questionam pouco.

Muitos alunos são descritos como passivos e pouco questionadores, o que o docente vê como uma situação triste. Eles não aproveitariam as devolutivas como poderiam, eles não buscariam o professor para tirar dúvidas e compreender suas dificuldades. O professor de Ciências Biológicas apontou outros empecilhos para realização de *feedbacks* individuais:

¹² Esse problema foi citado em outro momento pelo entrevistado e foi discutido na parte um da presente seção.

Entrevistador: Quais são as dificuldades para você realizar as devolutivas?

Professor B1: São os meus compromissos mesmo, são muitos alunos! [...] há uma complexidade também, inclusive, da própria avaliação dos textos. Eu acho lamentável [...] da minha parte, eu acho uma deficiência minha que eu poderia voltar com isso e cuidar melhor.

O excesso de compromissos, o grande número de alunos e a complexidade das atividades são entraves apontados pelo professor. Ele comentou ter vontade de voltar a utilizar do *feedback* individual, o que é descrito como um cuidado melhor das aprendizagens dos alunos. Para Fernandes (2009a), o *feedback* por si só não resolve os problemas, é necessário que ele seja pensado em conjunto com a abordagem pedagógica do professor, a qual deve levar em conta a realidade dos estudantes. O entrevistado mencionou, em outro momento, que nas poucas situações em que utilizou os *feedbacks* o resultado foi positivo. As situações de troca com os estudantes viabilizariam a criação de vínculos e o aprofundamento das relações:

Entrevistador: Como são as atitudes dos alunos nas devolutivas?

Professor B1: Nas experiências que eu já tive, [as atitudes dos alunos] são muito boas. E uma coisa, você cria vínculo com o aluno. [...]. Você cria um vínculo porque você mostra o caminho e se isso for individualmente, melhor ainda, porque o aluno vai ter a possibilidade de dizer a sua opinião. Você também pode conversar com ele e estabelecer um ambiente de diálogo que eu acho muito saudável. E isso, eu lamento não fazer com frequência.

Na entrevista, parte do aprofundamento da relação entre alunos e professor é relacionado ao aumento da participação do estudante. O que estabeleceria um ambiente de diálogo, que é visto por B1 como muito saudável, pois através do *feedback* o professor pode mostrar o caminho para os estudantes e eles recebem espaço para exporem a própria opinião sobre o que estão experienciando. Apesar disso, o professor comenta não realizar *feedbacks* individuais, visto como positivo, ele só faz devolutivas coletivas das principais dificuldades percebidas. Diferente dos dois primeiros docentes, o professor da Licenciatura em História afirmou que não faz uso de *feedbacks* em suas aulas:

Entrevistador: Você realiza *feedback* sobre as avaliações realizadas pelos estudantes?

Professor H1: Na verdade, não [realizo *feedback*!] Eu estou falando no português bem claro porque quando eu deixo para fazer essa avaliação de final para progressão acaba o semestre! Não é que eu não permita que isso aconteça,

muito pelo contrário, sempre deixo aberta essa possibilidade para os alunos, eles que não me procuram. O problema é que só aqueles que não foram bem avaliados que procuram.

O professor não pareceu apenas dizer que não realizava *feedbacks*, mas procurou enfatizar que essa prática não faz parte de sua aula. Isso porque, primeiro, os alunos entregariam trabalhos escritos no final da disciplina e, nessa altura do semestre, o *feedback* seria impraticável. Segundo, que até existiria a abertura, mas apenas os alunos com maus resultados procurariam o professor, o que é visto como um problema. Para o professor H1, *feedback* é uma atividade que deve ocorrer por iniciativa dos estudantes, o professor ficaria disponível, portanto, apenas para tirar dúvidas pontuais. Como já observado, a nota é, em um primeiro momento, uma devolutiva do desempenho dos estudantes, muito limitada, pois ela apresenta apenas uma quantificação, não mostra no que exatamente os alunos erraram e o que precisariam melhorar.

Quando o professor propõe atividades sem desenvolver *feedback* sobre o resultado dos estudantes, ele os deixa à própria sorte, sem qualquer acompanhamento. A situação fica mais complicada se o docente vê como ruim, se porventura, um aluno com resultado baixo o questiona. Logo, os estudantes são apontados como responsáveis, eles não demonstrariam interesse e não *procurariam* o professor para discutir a qualidade do desempenho de cada um. Em nenhum momento, o professor comentou ter tomado iniciativa ou proposto mudanças no modo como esses processos se desenvolveriam. Para ele, um aluno que questiona a nota está *testando o professor*:

Entrevistador: Os alunos procuram você depois do curso?

Professor H1: Só alguns alunos depois do curso [me procuram]. Aí sem problema [porque eu digo:] “- passa lá que a gente conversa [sobre a nota]!” Pergunta se vem? O problema do aluno é que ele, muitas vezes, testa o professor: “- Ah, eu acho que eu fui mal.” Não tem problema, vamos lá! Vamos pegar o teu trabalho, vamos sentar e conversar. Então, é um erro [não fazer *feedback*]? É um erro da minha parte! Mas em função das estratégias adotadas, algumas coisas, algumas opções feitas no início do processo não permitem [...] outras atitudes.

As indagações dos alunos ocorrem, na visão do docente, porque os alunos querem receber notas melhores, não porque estariam interessados em compreender o motivo das notas ruins. A ausência de *feedbacks* é assumida, pelo professor, como um descuido consciente, mas esclarece que isso ocorre pelas “estratégias adotadas, a próprias opções feitas no início do processo não permitiriam outras atitudes”. O entrevistado trouxe para si a responsabilidade por não realizar *feedbacks*, o que sozinho não garante uma abordagem de ensino ou avaliação

formativa. Como explicado por Fernandes (2009a), a prática é o alicerce de uma abordagem formativa da avaliação, do ensino e da aprendizagem. Um alicerce que fortalece um trabalho pedagógico interessado no desenvolvimento e crescimento do sujeito em formação. Deixar os estudantes tomarem mais iniciativa é a essência da epistemologia de ensino apriorista, em que os estudantes são vistos como prontos e capazes de alcançar os saberes necessários sozinhos (BECKER, 1994). A pedagogia, com essa crença, é predominantemente não-diretiva, não há *feedbacks*, os alunos devem propor alternativas e buscar as soluções, o problema é que muitos estudantes podem ficar perdidos e, com isso, não conseguiriam atender as expectativas do professor.

Em outro momento, as intervenções dos estudantes foram descritas como oportunidades de o docente perceber até que ponto o conteúdo está sendo acompanhado por eles e o que precisaria ser recapitulado na aula:

Professor H1: Eu acho que a parte mais interessante [quando um aluno intervém] é o seguinte: às vezes, a gente vai em um ritmo e acha que a turma está acompanhado e você [professor] está alguns passos à frente e o aluno faz uma questão interessante de um conteúdo atrás. Eu acho que esse é um belíssimo momento de avaliação em que a gente fala assim: “- Para! Vamos voltar para trás! Vamos retomar!” Essa é uma situação, a outra situação é a seguinte: por exemplo, quando a gente chega em um capítulo da Educação Superior, existem alguns artigos sobre a regulação e avaliação da Educação Superior. Nesse momento, a gente pega o instrumento do MEC [para avaliar cursos de graduação] [...] e conversarmos com base no instrumento [...]. Para que [...] [os alunos] conheçam como que o curso deles é avaliado.

Novamente, a iniciativa é dos alunos, são eles que demonstram dificuldades com os conteúdos e propõem um retorno a algum ponto específico. O professor diz atender as solicitações e vê-las como belíssimos momentos de avaliação para perceber o quanto os alunos estão acompanhando as discussões. Porém, as intervenções nas aulas não caracterizam situações de *feedback*, pois são muito pontuais e não levam em conta o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

O docente H1, também vê como importante relacionar o conteúdo trabalhado em sala de aula com a realidade exterior à disciplina. Ele citou, como exemplo, os aspectos da regulação e avaliação da Educação Superior que, na sua visão, podem ser melhor compreendidos quando abordados junto aos instrumentos do Ministério da Educação para Avaliação de cursos de graduação. Dessa forma, os alunos passariam a conhecer como o próprio curso é avaliado, ou seja, como o conhecimento discutido é efetivado na prática. Essa percepção corrobora com as

proposições de Libâneo (2017) acerca da importância da teoria e da prática caminharem juntas na formação de professores.

Na primeira parte das análises, foi mostrado que os professores observam as atitudes dos alunos, em outro momento da entrevista, eles foram questionados sobre a avaliação das atitudes dos alunos. O professor H1 negou que esse tipo de avaliação ocorresse para prejudicar os estudantes, mas, assim como L1, ele destacou que essa avaliação é feita para ajudar o aluno com bom comportamento. No caso do professor B1, ele já havia colocado as atitudes como critérios avaliados na participação e na frequência.

Entrevistador: Os momentos em que os alunos participam das aulas e as atitudes deles influenciam nas notas?

Professor H1: Só se for no sentido positivo! Eu não posso fazer isso, eu tenho muita clareza que eu não posso fazer isso para prejudicar o aluno, mas eu, também, não seria ingênuo ao ponto de dizer que o aluno participativo não influencia na boa nota. Isso é uma hipocrisia, dizer isso! Eu considero hipocrisia.

Professor L1: Eu acho que positivamente, isso acaba acontecendo mais, porque, às vezes, eu olho, falo: “- nossa, o aluno participa tanto, faz tudo, não sei o que, né! ” Por isso, que eu tento, na medida do possível, observar o processo do aluno e entender, talvez, seja essa a maior dificuldade

Professor B1: Sim e eu sou muito aberto para que eles [alunos] me avaliem também.

A avaliação das atitudes é feita pelos três professores, H1 disse que um estudante participativo influencia na nota. Para o professor, ignorar que coisas assim acontecem é uma atitude hipócrita, em seguida, ele complementou dizendo que não há neutralidade na relação professor-aluno:

Professor H1: Não existe neutralidade, quando eu digo para o aluno que quando ele sai da minha aula, ele não sai igual ele entrou, eu também não saio igual. [...] A questão da urbanidade, do respeito, ou seja, há um limite que não se deve ultrapassar, que não se pode [passar], do respeito! Se uma atitude de um aluno foge ao respeito, nós não estamos mais falando de Educação, mas de outra coisa. Não [...] cabe na avaliação! Nós docentes achamos, afirmarmos que o bom aluno não constrói a sua nota? Eu considero, é lógico que eu considero!

A neutralidade não existiria, a própria relação pedagógica estaria marcada por tensões que poderiam ir da urbanidade e respeito até ao desrespeito, porém, a avaliação só poderia ir até onde a cortesia permitiria. A noção de experiência, como abordada por Larrosa, reapareceu

nesse trecho, pois a transformação está vinculada à experiencição, da relação com o meio e com o outro e não na recepção de informações novas. O professor explica que ele e os alunos precisam manter uma urbanidade de tratamento, esse contato não poderia fugir do respeito, avaliar as atitudes dos estudantes, é observar o comprometimento deles, ações que fogem ao respeito extrapolariam a etiqueta do ambiente de sala de aula. O professor L1 também comentou sobre as insatisfações sentidas ao observar as atitudes dos estudantes:

Entrevistador: Os momentos em que os alunos participam das aulas e as atitudes deles influenciam nas notas?

Professor L1: De verdade? Se eu fico com ódio do aluno e depois eu falo assim “- ah, bem que eu podia ferrar esse aí! Que raiva!” Isso entra lá [...] nos preconceitos que eu falei anteriormente, que, às vezes, a gente precisa de um tempo para entender. Eu procuro fazer isso, tem coisas que me deixam muito irritada, que é o aluno que chega atrasado toda aula, toda aula, toda aula, toda aula, toda aula, toda aula, mas aí eu falo para ele que está sempre alheio! Você fala assim: “- Gente! O que essa criatura...”, mas, não tem necessidade de ficar com ódio e depois tentar vingança porque o aluno, quando o comportamento é muito ruim ele morre por si só, porque ele não tem para dar! Então, isso me irrita! [...]

A questão dos preconceitos resultantes das imagens do professor de bom e mau aluno foi reintroduzida à discussão, o entrevistado explicou que leva um tempo para entender os alunos e as suas atitudes. Na parte anterior, esse tempo foi descrito como importante para evitar injustiças, aqui o professor complementa essas questões dizendo que um aluno com um comportamento ruim envenena a si mesmo, ele é prejudicado por sua própria ação, logo, o professor não precisaria tomar nenhuma atitude para prejudicá-lo. Ele afirmou que estudantes assim não têm nada para dar, o problema, em específico, seria nas situações em que haveria descaso, falta de educação e até grosseria. Aquino (2003) comenta que a indisciplina e apatia dos estudantes estão entre as principais reclamações dos professores, essa falta de credibilidade do trabalho docente pode ter origem na família. Na contemporaneidade, o acesso às instituições de ensino engloba estudantes de diferentes origens sociais e organizações familiares, nem sempre eles expressam uma intimidade com o ambiente de ensino. Para Bourdieu (2017c), o valor dado para a escolarização é a junção da herança familiar com as experiências que o próprio sujeito acumulou no percurso pessoal, dessa forma, a expressão corporal – o *ethos* que faz parte do *habitus* – do aluno pode ser dissonante da expectativa do professor pela ausência de elementos que permitam um primeiro contato positivo. O professor L1 comentou que há alunos que demonstram uma rebeldia, mas que, na verdade, necessitam de um aconselhamento, de um direcionamento do professor:

Professor L1: Eu já tive gratas surpresas, sabe, de gente que, em um primeiro momento, parece que não quer aproximação, que quer mesmo ser rebelde. Que depois mostra um lado, [...] de que realmente precisava que nós aproximássemos mais, que estava precisando de um aconselhamento, de um direcionamento. E tem gente que é imprestável, que não adianta [...], realmente, não sabe porque está ali. Eles são adultos. A gente lida, também, com o descaso, a gente lida com a falta de educação, às vezes, com a grosseria. [...] normalmente, essa pessoa não te entrega um trabalho para tirar 10! Então, não precisa, você querer: “- eu vou me vingar e dar zero! ” Porque a pessoa não está! É muito difícil, eu acho que acontece mais o contrário, de você falar, “- meu Deus, olha, essa pessoa, então deixa eu puxar mais aqui! ”, “Vamos sentar e conversar, deixa eu mostrar”, “eu acho que essa pessoa merece! ” Então, acontece mais o contrário do que de prejudicar.

Já alunos que demonstram falta de educação e grosseria são qualificados como imprestáveis, os trabalhos que eles entregam não são bons. Os dois perfis de alunos apresentam indisciplina, seja pela rebeldia, seja pela falta de educação, mas o professor classifica os estudantes ou como necessitados de aconselhamento ou como perdidos no curso. O juízo professoral de Bourdieu (2017e), pode ser exemplificado nos comentários do professor, pois expressam uma diferenciação subjetiva sobre os estudantes e o tratamento que eles recebem em consequência. Aquino (2003), relembra que as tensões entre alunos e professores podem ter natureza variadas, essas situações não podem ser abordadas com uma impressão simplista. O respeito deve fazer parte da relação pedagógica, mas dar ênfase nas atitudes dos alunos pode resultar em uma perda do tempo de aula:

Quase sempre se imagina que é necessário os alunos apresentarem previamente um conjunto de ações disciplinadas (como: ser "obediente", "respeitador", permanecer "em silêncio" etc.) para, então, o professor poder iniciar seu trabalho. E esse é um equívoco sério, porque, em nome dele, perde-se um tempo precioso tentando-se disciplinar os hábitos discentes. (AQUINO, 2003, p.383)

A falta de respeito dos estudantes com o trabalho do docente pode demonstrar a ausência de interesse e compreensão do que está sendo elaborado. O trabalho do professor não pode estar embasado em um ideal de estudante, mas atender a realidade que está presente em sala de aula. O desinteresse pode ocorrer exatamente porque a forma como o trabalho é feito não dialoga com as necessidades dos alunos. Para o docente L1, a observação das atitudes pode resultar em ajuda para alunos mais comprometidos. As falas do professor do curso de Letras são próximas às do professor da licenciatura em História. Ambos admitem observar as atitudes em suas avaliações, mas negam utilizar tais parâmetros para diminuir as notas dos estudantes, sendo

apenas para ajudar os alunos que precisariam. No caso do professor de Ciências Biológicas, ele comentou, como mostrado no início desta parte das análises, que as atitudes dos alunos são avaliadas, ele leva em conta o comprometimento de cada estudante com as atividades propostas e a frequência deles nas aulas. O professor H1 comentou que não vê como participativo o aluno que faz várias perguntas, mas aquele que faz perguntas pertinentes:

Professor H1: [...] às vezes, o aluno acha que participar é falar sempre e acha que não percebemos isso. Nós [professores] não somos melhores, nós só temos mais tempo de vida, de experiência, de campo, de sala de aula, tudo que ele [aluno] faz, que ele vivência na Educação Superior, ele traz da sua vida escolar e aquele que se tornar docente, vai ali ensinar estando do outro lado da mesa. E ele vai enxergar na atitude do aluno aquilo que ele já fez.

Entrevistador: Você comentou que há alunos que fazem mais perguntas acreditando que isso é participar das aulas, mas que você não vê dessa forma, o que seria, então, participar para você?

Professor H1: O aluno pode fazer quantas questões quiser, mas elas precisam estar dentro do tema, [...] hoje, com os celulares [...], o aluno fica [...] lendo jornal, quando não está no *Facebook*, no *Instagram* e eu não posso fazer nada! Daqui a pouco ele ouve uma palavra e faz uma pergunta, só que não coloca a palavra no contexto. [...] O que o aluno não entende, primeiro, que eu vi ele olhando para o celular dele o tempo inteiro. Eu não vou julgar, eu não vou dar nota porque ele está no celular. A questão é, primeiro, ele está ali para quê? [...] Ele tem o dever de me respeitar tanto quanto, na mesma medida, eu tenho o dever de respeitá-lo. Veja, se ele quer fazer outra coisa na sala de aula, eu não posso fazer nada!

O professor disse que alguns estudantes adquirem uma ideia de que participar é fazer intervenções esporádicas nas aulas. Essa forma de pensar seria resultado da experiência escolar, da mesma maneira, no dia que o aluno for professor, todas essas experiências – do passado e atuais – irão fazer parte de seu capital cultural e do seu *habitus*. O *habitus estudantil* de intervir para parecer participativo poderá ser percebido pelo futuro professor em seus futuros alunos, assim como o professor percebe nos atuais.

Já a presença das tecnologias é mencionada como uma distração para os estudantes, Aquino (2003) comenta que os professores, hoje, lidam com mudanças no perfil dos alunos e das formas de escolarização. A falta de atualização das abordagens dos docentes resulta, muitas vezes, no desinteresse dos alunos. O professor vê apatia como uma forma de desrespeito, mas acredita que é o aluno que deve ter consciência de seu papel na sala de aula. Em outro momento, ele comentou que não acha adequado colocar a participação como um critério na avaliação porque isso induziria os estudantes e prejudicaria os mais tímidos:

Professor H1: Por isso eu não coloco a participação como um dado objetivo de avaliação, no momento que você coloca, olha, 20% da nota é participação, você induz, e como é que a gente faz com o tímido, com a pessoa tímida? Ela vai sofrer horrores, ela vai detestar a aula! Você também tem o direito de não falar nada, então, não! Participação não é critério para mim. Isso não quer dizer que quando eu pego o trabalho dos alunos que mais participaram, que mais se envolveram na disciplina, a gente não tenha um pré-julgamento positivo, pré no sentido de construído ao longo do semestre.

Se por um lado, o professor diz não colocar a participação como um critério de avaliação, por outro, ele afirmou que o bom aluno faz a sua nota, ou seja, o critério existe, apenas não é afirmado diante os estudantes. A boa participação faz com que o professor tenha um pré-julgamento positivo dos alunos, isso influenciaria na avaliação das atividades. Na visão do professor, as diferenças entre os alunos aparecem até entre as turmas do período diurno e noturno:

Professor H1: Todo ano muda [o perfil dos alunos]! Algumas regras permanecem, os alunos da noite são mais participativos do que os do diurno em regra, mas, às vezes, não acontece isso! [...] [Isso acontece] porque geralmente são mais velhos, porque trabalham o dia inteiro, para estar ali é um esforço a mais, mas isso não coloca os da manhã numa categoria de, entre aspas, privilegiados, não! Muito pelo contrário, às vezes, como a disputa é maior na relação candidato-vaga no vestibular, são alunos mais bem preparados, então, a participação é grande. Eu diria para você que tem de tudo, só que [...] quando a relação candidato-vaga sobe eu tenho melhores alunos. Isso é [um dado] objetivo! Quando a relação candidato-vaga no vestibular cai, os alunos não são piores, mas talvez cheguem na Formação Superior, uma parte deles, menos preparados. Então, cabe a mim perceber isso nas primeiras aulas, de segurar o ritmo, propor outras atividades, levar o conteúdo de uma maneira diferente, cabe sempre aí.

Para o professor, mesmo que os perfis dos alunos mudem a cada nova turma, algumas ditas regras permaneceriam, desse jeito, o aluno enquanto sujeito social parece estar refém de determinadas regras sociais preexistentes no âmbito acadêmico. Os alunos do noturno são descritos como mais participativos do que do diurno, isso porque são mais velhos, trabalham o dia inteiro e têm um esforço maior para estarem na universidade. Na visão do entrevistado, a idade, a atividade trabalhista e o esforço para estar na universidade concedem aos estudantes maior maturidade, uma consciência do espaço que acessam e reconhecimento da importância do lugar. Enquanto isso, os estudantes do diurno não poderiam ser considerados como “privilegiados”, a concorrência na relação candidato-vaga no vestibular seria maior para eles. O que resultaria na cooptação de alunos melhores e mais bem preparados, por sua vez, os estudantes do noturno, apesar do esforço, seriam vistos como menos preparados. Não é possível

fazer uma análise do perfil socioeconômico dos estudantes nem fazer suposições sobre os mesmos, mas, a partir de Chartier (1990), pode-se discutir a descrição do professor, pois, a fala acerca dos estudantes pode mostrar mais sobre o entrevistado. O professor visualiza nos alunos, do período noturno, uma vontade em participar principalmente porque o estar na universidade requer deles um esforço maior, diferente dos alunos da manhã que participariam simplesmente por serem mais bem preparados. Logo, alunos mais bem preparados são aqueles com mais tempo dedicado aos estudos, com uma situação financeira que possibilite esse tipo de investimento.

Bourdieu (2017e), como já introduzido antes, fala das *taxonomias – sistemas de classificação* - que orbitam as relações pedagógicas, assim, a avaliação do professor, o modo como ele lida com os estudantes e, até mesmo, o tipo de avaliação que ele utiliza estariam subordinadas à imagem dele de quem são os alunos. Muitas vezes, os termos utilizados pelos educadores, para caracterizar os estudantes, trazem marcas de suas representações sobre modelos de alunos, mais do que isso, poderiam expressar a forma como os professores compreendem a própria organização social e o lugar dos sujeitos nela. Como exemplo, pode-se apontar a forma como um aluno de classe trabalhadora é descrito pelo professor como esforçado, mas um estudante fora dessa situação é qualificado como bem preparado. Com isso, parece existir, na visão do professor, uma relação entre aptidão e classe social.

O professor comentou que é papel dele perceber quais alunos são bem preparados e quais não são bem preparados para, com isso, segurar o ritmo quando for necessário, propor outras atividades e levar o conteúdo de uma maneira diferente. A diversificação de atividades avaliativas, a alternância no ritmo das aulas, bem como, formas diferentes de abordar os conteúdos são maneiras positivas de motivar os estudantes. O que não parece condizente é a justificativa do docente, já que ele faz isso partindo de imagens preestabelecidas de quem são os alunos. Para Fernandes (2009a), a diferença entre bons e maus alunos está no modo como eles gerem os conhecimentos que obtêm, com isso, os alunos precisam saber: “[...] integrar, relacionar e mobilizar conhecimento e estratégias, é preciso saber gerir afetos, emoções e atitudes e saber quando e como utilizar esses saberes.” (p.34). Com isso, o professor precisa delimitar quais conhecimentos são importantes para os alunos, não porque eles são menos ou mais preparados, mas sim porque estão sendo formados para atuar no mundo atual, no fim, independente da origem dos alunos, todos estão no mesmo lugar e buscam a certificação dos mesmos conhecimentos.

Já na visão do professor da Licenciatura em Ciências Biológicas, os alunos são os responsáveis pelo insucesso ou sucesso nas avaliações. Para ele, as dificuldades são apenas dos estudantes que não participam e nem colaboram como deveriam:

Entrevistador: Nos processos de avaliação você encontra dificuldades para avaliar os seus alunos?

Professor B1: Eu não encontro dificuldades, alguns alunos que têm dificuldades em participar, em colaborar. Então, talvez seja uma cultura do universitário, muitas vezes, o aluno também não simpatiza muito com o conteúdo. [...] Ele [aluno] faz uma avaliação para obter uma nota, ele participa das aulas, assim, fisicamente com o corpo sem muito participar dos debates. Essa é a maior dificuldade que eu vejo, não minha, mas de como medir de maneira mais rigorosa esses alunos que de certa maneira têm um menor engajamento na disciplina.

O entrevistado, desvencilha de si qualquer responsabilidade pela alienação dos estudantes, para ele, isso ocorreria pela falta de interesse dos alunos com o conteúdo. A participação dos discentes desinteressados estaria limitada à presença física, isso, então, é apontado como um problema, mas apenas dos alunos. A dificuldade do professor, e sua preocupação, está em encontrar formas de medir de maneira mais rigorosa os alunos menos participativos. Dizer que a atitude de um determinado aluno precisa ser medida com mais rigor denota uma intenção de utilizar um espectro avaliativo diferente do que é utilizado com os outros. A questão do olhar do professor sobre os alunos fica mais notória quando ele expôs a atitude que toma diante da falta de interesse dos estudantes:

Entrevistador: Qual é a sua resposta ao desinteresse dos alunos?

Professor B1: É ter um rigor maior! Eu chamo a atenção publicamente! Se for preciso individualmente, mas eu digo que geralmente não é apenas um [aluno], [...] talvez um pequeno grupo, [...] aí chamo a atenção para o grupo geral! Para manter aqueles que estão seguindo de maneira mais tranquila o curso e aqueles que precisam, de certa maneira, ser reorientados durante o curso.

Novamente, é preciso ter uma atenção sobre os termos utilizados. Primeiro, o professor diz que a sua resposta ao desinteresse é ter um rigor maior, depois afirma que adverte publicamente os alunos, talvez pela ideia que o constrangimento diante dos demais colegas serviria como incentivo para uma mudança de atitude. Logo, o rigor maior que é tão enfatizado pelo entrevistado parece referir-se ao comportamento dos alunos e às maneiras de impor um maior controle sobre eles. A justificativa dada, então, para essas ações é que elas manteriam os

alunos participativos e reorientariam os dispersos. As ações do professor B1 podem ser discutidas a partir de duas leituras diferentes, primeiro, Bourdieu (2017b) e, depois, Alain (2012).

No caso de Bourdieu que desenvolve uma discussão mais crítica, as instituições de ensino e seus agentes são apontados como promotores de processos de homogeneização dos estudantes, o que pode tolher suas diferenças. Em situações assim, as individualidades dos alunos podem ser ignoradas e tratadas como desvios que precisariam ser reorientados, pois eles não apresentariam os dons e as habilidades que legitimariam sua presença no percurso formativo. Esse processo ocorreria, normalmente, por meio da chamada violência simbólica, definida por Bourdieu (2003) como uma:

[...] violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. (p.3).

Nas Licenciaturas, a violência simbólica pode aparecer de diversas maneiras, nos processos avaliativos, na forma como os professores desenvolvem as correções, no tratamento dado aos estudantes, na ausência de acesso à determinados conhecimentos, entre outras coisas. A noção de violência simbólica trata de relações de dominação, de imposição de ideias, atitudes, valores e crenças, de tal forma que os dominados acabam reféns de seus algozes:

A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro etc.), resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto. (BOURDIEU, 2003, p.43).

Uma análise do excerto do professor B1, a partir do conceito de violência simbólica de Bourdieu, leva a constatação de uma abordagem nada formativa, mas interessada na promoção de uma educação diretiva. Becker (1994), descreve como diretiva a pedagogia que vê o aluno como um sujeito moldável e o conhecimento como um conteúdo a ser transmitido, assim, os estudantes precisariam ser disciplinados, ensinados a agir de uma determinada forma. Nesse caso, as advertências públicas dos estudantes serviriam como oportunidades formativas, o aluno

aprenderia, com isso, a ter mais atenção ao que o professor propõe na aula. O estudante passaria a agir de forma a agradar o professor, não porque estaria interessado, não porque gostaria de aprender, mas para evitar novos constrangimentos.

Uma outra leitura, conservadora, desta questão parte dos trabalhos de Alain (2012), como explicado na primeira parte das análises, Alain é um pseudônimo utilizado por Émile-Auguste Chartier, que foi um professor de Filosofia e Pedagogia. O educador observou as mudanças teóricas e metodológicas mais progressistas do início do século XX, mas se opôs a qualquer modelo que tirasse da instituição de ensino a representação de lugar oficial e separado da brincadeira. O ensino, para Alain, não era uma atividade lúdica, muito menos deveria servir para entreter os jovens, mas um instrumento para introduzi-los à vida adulta. A escola, nesse caso, é vista como uma oficina que prepara os estudantes para os ofícios da vida, para tanto, em alguns casos, é utilizado uma abordagem mais incisiva:

[...] e muitos artistas foram levados à previsão e ao compasso à base de reguadas. Considerando-se os resultados do prisma dos valores humanos, bem se percebe que falta alguma coisa na educação toda feira de doçura. Montaigne era despertado ao som de instrumentos; não era o meio de produzir um músico. O homem só conta com aquilo que ele consegue por si de acordo com o método severo; e os que recusam o método severo nunca valerão nada. (ALAIN, 2012, p.17).

Para Alain, a maior dificuldade de um professor não está na incapacidade dos alunos aprenderem, mas na falta de vontade deles pelo conhecimento. Um aluno interessado compromete-se com o método severo e aprende porque tem vontade, mas, no contrário, independente do que se faça, não se poderá formar o que se deseja. O que diferenciaria o tolo do inteligente não seria a existência de um “dom”, mas o trabalho empregado por ambos no aprendizado: “Daí me veio a ideia de que cada um é inteligente na exata medida em que escolhe sê-lo.” (ALAIN, 2012, p.54). Os alunos, sem vontade, precisariam superar as próprias limitações, criadas por eles próprios, pois o conhecimento e a reflexão que a vontade oportuniza são benéficas e engradem a todos. Nessa leitura, as intervenções feitas pelo professor B1 podem resultar em “falsas atenções”:

A atenção imóvel sempre será enganosa; não passa de uma expectativa sôfrega tal como diante de uma apresentação de passes de mágica. O exercício ariscado que consiste em falar sem interrupções nem acidentes sempre gera espanto e, não raro, admiração. [...] Não é um rico ofertando, é um pobre estendendo a mão. Um sábio, e sem o menor sentimento de inveja, pelo que sei, tinha o seguinte a dizer acerca de um brilhante professor: “Ele fala bem demais”. (ALAIN, 2012, p.109).

Nem a boa oratória de um professor nem uma aula mais lúdica são vistas como cativantes para os estudantes. O professor precisaria, para tanto, distanciar-se do objeto estudado, assumir o papel de instrutor, colocá-los diante da leitura dos clássicos, de produções textuais, mantê-los ocupados com atividades que, sozinhas, se encarregariam por aproximá-los da vontade de aprender. A reação dos estudantes, em muitos casos, ilustraria mais o quanto eles compreenderam do conteúdo estudado, por um lado, quando estão pensando as questões colocadas e as compreendendo, eles participam, intervêm, se posicionam, mas, por outro lado, se não as compreenderam, eles podem ficar quietos, silenciosos ou distraídos em outras coisas:

Problema da maior importância. O mais alto valor intelectual, e até um dos valores morais, é o de poder prestar atenção. Assinalemos de imediato que a atenção é voluntária; é a vontade na inteligência. No outro extremo, o sinal mais marcante dos retardados é a desatenção, a impotência em concentrar o pensamento. (ALAIN, 2012, p.204).

As intervenções em uma aula, da maneira que o professor B1 descreveu e justificou, podem gerar “atenções amarradas”, ou seja, os alunos ficariam atentos pelo constrangimento, mas a lembrança guardada desse momento estaria ligada mais ao estado efetivo do que ao conhecimento que foi abordado. Mesmo em uma perspectiva tradicional, Alain (2012, p.205) aponta que o mais importante é fazer com que o aluno passe da atenção amarrada à solta, com isso, o aluno teria mais vontade, mais autonomia e menos medo de errar, de não atender ao que professor quer. O erro é apontado pelo autor como oportunidades para a aprendizagem, assim, os desafios seriam impossíveis para os impacientes e inexistentes para os pacientes (ALAIN, 2012, p.54).

Como discutido em outros momentos, o percurso formativo nas licenciaturas tem efeitos no futuro profissional dos educandos. Não é o caso de afirmar um determinismo, mas denotar como que certas escolhas dos professores podem impactar positivamente ou negativamente os seus alunos. No caso do professor B1, observa-se que ele busca impor aos estudantes uma certa autoridade moral, principalmente, em relação as atitudes dos alunos nos momentos de sala de aula.

De acordo com Chartier (1990), a leitura de uma análise de um dado objeto pode dizer mais sobre quem fez a apreciação do que sobre o que foi discutido, isso porque, o observador faz escolhas, valoriza e despreza diferentes aspectos e toma uma postura diante do que examina. Quando o professor descreve as atitudes dos alunos ele mostra mais sobre si do que sobre eles, em seu discurso, o professor descreveu os alunos como sujeitos que necessitariam de constante

orientação e reorientação, não apenas pedagógica, mas comportamental. Em seu entender, os alunos precisariam ser constantemente conduzidos para um ideal de ação em sala de aula. Da forma como é colocado, o aluno parece ser expresso como um sujeito passivo e pouco autônomo que carrega consigo, em muitos casos, um desinteresse de origem cultural pelas aulas. As intervenções do professor, e a avaliação, serviriam para reconduzir os alunos ao ideal almejado, as atividades utilizadas – seminários e produções textuais – teriam um papel complementar, elas oportunizariam aos estudantes situações para adquirirem mais conhecimento e demonstrarem o que aprenderam.

Na primeira parte das análises, foi discutido, a partir de Fernandes (2009a), que as escolhas pedagógicas estão ligadas aos resultados que os professores esperam dos alunos. Dar ênfase às atitudes dos estudantes, buscar formas de avaliar com mais rigor alunos que não participam como esperado, justificar o insucesso no trabalho pedagógico com a existência de uma cultura de desinteresse, entre outras coisas, não parecem ser fatores direcionados para formar professores críticos e autônomos, mas em apresentar papéis sociais estabelecidos sobre como um professor deve falar, agir e expressar-se.

Como mostrado, o professor disse não usar de provas e testes, nesse ponto, ele visa romper com uma representação de avaliação tradicional, porém, mesmo que utilizando de seminários e propondo discussões para os alunos, o foco do trabalho pedagógico não parece estar nas aprendizagens, mas na transmissão dos conhecimentos e na constatação de que os alunos conseguiram assimilar o que fora estabelecido. A visão de que o sucesso do trabalho pedagógico estaria alinhado ao uso de determinadas fórmulas repetidas apareceu na fala do professor, pois ao ser questionado sobre a existência de dificuldades nas avaliações dos estudantes, ele respondeu que não teria nenhuma, pelo contrário, os alunos sim demonstrariam dificuldades em participar e colaborar. Os processos de ensino e aprendizagem não ocorrem por transmissão e absorção, os alunos não incorporam conteúdos instantaneamente nem existem instrumentos avaliativos que facilitariam tais encadeamentos, eles são complexos, singulares e não lineares, por isso, é importante a atenção do docente em cada contexto.

Como mostrado, o professor B1 compartilhou aspectos de sua postura em sala de aula, as atitudes que ele tem diante do interesse ou desinteresse dos alunos e a forma como ele busca reorientar os dispersos. Em outro momento, o entrevistado comentou mais sobre suas formas de gerir os espaços no tempo da aula:

Entrevistado: Durante as suas aulas, como é a sua postura? Você costuma ficar sentado, andando, em pé?

Professor B1: Eu faço tudo! Eu gosto de fazer uma mistura de tudo isso. Eu gosto de usar a lousa, de usar os recursos, a mídia, vídeo, internet, enfim, textos, pequenos textos escritos na hora, exercícios, enfim. Então, os conteúdos [...] e a minha postura [...] são bem abertos, de circular na classe, fazer questões. Quando um aluno faz uma intervenção, para criar esse vínculo [o professor deve] perguntar o seu nome e, assim, você vai construindo um ambiente mais agradável e mais amistoso na sala de aula. Isso conta porque [...] o professor já vai avaliando o aluno nesse processo todo, [durante a disciplina]. Eu nem tenho dúvida, o professor nem precisa se dar o trabalho, o que o aluno já fez durante o curso está perfeito, ele entendeu um pouco, ele estudou, participou e então o professor tem que ir avaliando ao longo do curso.

O entrevistado B1 mencionou o uso de diversas mídias de suporte nas aulas, também reafirmou o uso de produções textuais e exercícios, essa diversidade de meios e de instrumentos ocasionaria um conteúdo mais aberto. Já a postura do professor seria aberta porque ele circularia na classe, faria questões aos alunos e aproveitaria as intervenções dos estudantes para criar vínculos e avaliá-los. O entrevistado relacionou o uso de diversas mídias e instrumentos de avaliação com a descrição de uma postura mais aberta, com isso, ele demonstrou a ideia de que uma coisa não poderia ocorrer sem a outra. O aluno que participa das propostas do professor, é descrito como o que entendeu um pouco e estudou.

O entrevistado L1 também comentou que prefere movimentar-se no ambiente de sala de aula, porém, no seu caso, os alunos são convidados a mudarem a organização dos lugares na sala, de fileiras para círculos, a intenção do docente é mexer na estrutura da sala de forma que os alunos possam enxergar uns aos outros:

Entrevistado: Durante as suas aulas, como é a sua postura? Você costuma ficar sentado, andando, em pé?

Professor L1: Eu fico tudo, eu ando, eu sento, eu converso com eles, eu gosto de me movimentar! Eu não dou conta de dar uma aula todinha sentada. Primeiro, que eu gosto de fazer círculo, como a sala é muito grande, então, eu bagunço a sala. A primeira coisa que eu faço é entrar na sala e bagunçar. Eu mexo na estrutura da sala de forma que eles [...] consigam se enxergar. [...] eu já começo a aula mudando o formato da sala. Essa é a primeira coisa que eu faço e dependendo da atividade, por exemplo, se eles estão apresentando, eu fico sentada, se estamos debatendo, eu permaneço sentada, agora, se eu estou explicando, eu fico em pé e eu escrevo na lousa. Essa coisa de ocupar o espaço é [...] da minha experiência e da relação com os outros colegas, também, que eu fui aprendendo. [...] eu não dou conta de ficar sentada.

Para L1, a movimentação em sala de aula é um ponto importante na condução do espaço educativo. Na visão do docente, *bagunçar a organização das fileiras e dos próprios estudantes* mudaria a estrutura da sala, com isso, a perspectiva dos alunos deixaria de ser o docente e

passaria a ser os próprios colegas. A noção de ocupar o espaço é resultado, segundo o professor, da experiência pessoal e das compartilhadas com outros colegas de docência. O professor H1 foi enfático sobre não gostar de ficar sentado ou parado em um mesmo lugar:

Entrevistado: Durante as suas aulas, como é a sua postura? Você costuma ficar sentado, andando, em pé?

Professor H1: Nunca sentado, não consigo dar aula sentado, eu fico o tempo inteiro em pé e, às vezes, ando mais, às vezes, eu ando menos. Eu não consigo dar aula sentado.

A forma como os professores lidam com o espaço e, em consequência, a relação que os alunos acabam criando com ele envolve as crenças e valores das organizações de ensino: “Como pedagogias, tanto o espaço quanto o tempo escolar ensinam, permitindo a interiorização de comportamentos e de representações sociais.” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p.20). A própria distribuição de tempo traz diferentes noções de escolarização, as formas como as instituições de ensino são reguladas em disciplinas com durações específicas de tempo têm suas raízes no processo de institucionalização da escola no Brasil e o advento da lógica capitalista regendo as relações sociais. Abordando o mesmo tema, Gallego e Silva (2010) complementam que: “Embora comporte diversas possibilidades analíticas, o tempo escolar pode ser entendido como um sistema de referências que organiza as práticas de professores e alunos.” (GALLEGO; SILVA, 2010, p.6). Desse jeito, os professores atuam como propagadores de uma lógica preexistente de *habitus* próprio do ambiente de ensino e, ao mesmo tempo, atuam como propulsores de mudanças vistas como ideais aos novos tempos.

Os ritmos e formas de organizar o tempo e espaço apresentam diferentes práticas e representações no e sobre o cotidiano de ensino: “Ainda que saibamos que todos os espaços da escola sejam potencialmente formadores, é no espaço da sala de aula que a relação pedagógica se expressa de forma intencional.” (GALLEGO; SILVA, 2010, p.23). É o professor que coordena os usos dos espaços e tempos formativos, os três entrevistados apontaram uma preferência em gerir o espaço movimentando-se na sala de aula, permanecer sentados em um mesmo lugar não foi descrito como ideal.

No caso de B1, a movimentação permite que os alunos fiquem mais próximos e que o docente faça questionamentos a eles, com isso, os estudantes enxergam o professor como aquele que direciona a aula. O entrevistado L1, mais do que mover-se, propõe que os alunos se mobilizem em novas organizações, a ideia é mexer na própria estrutura da sala ao ponto que os alunos possam enxergar-se, pois, nesse novo espaço, os estudantes são envolvidos em uma

organização mais horizontal. Por último, o professor H1, comentou que não consegue ministrar uma aula sentado, em outros momentos, o docente comentou que propõe discussões com toda a turma e a apresentação de seminários por parte dos alunos. Para ele, quanto mais pertinente as intervenções dos estudantes, melhor é a demonstração de aproveitamento deles.

Os tempos de avaliação foram descritos pelos professores de Ciências Biológicas e Letras como de tensão e desespero para os estudantes, seja como uma reação percebida nos momentos de avaliação ou como resultado da falta de atenção dos estudantes nas aulas. O professor da Licenciatura de História disse que o uso de seminários proporciona um ambiente mais colaborativo:

Entrevistador: Quando ocorria alguma avaliação presencial, como era a atitude dos alunos?

Professor B1: Você percebe a tensão que há e ela é maior nos alunos do curso de Biologia.

Professor H1: A gente teve seminários, o ambiente é muito colaborativo!

Professor L1: O aluno quando chega o dia de prova, quem ficou olhando no celular fica desesperado.

Anteriormente, o professor B1 descreveu os alunos como presentes, frequentes e atentos em um dia normal de aula, mas esses aspectos são confrontados, agora, no ambiente em um dia com atividades de avaliação que seria mais tenso. Já o professor H1 complementou explicando que, na visão dele, o ambiente é colaborativo porque a avaliação realizada não envolveria provas escritas:

Entrevistador: Quando ocorria as avaliações presenciais o ambiente era mais colaborativo?

Professor H1: Bom, eu acho que era tudo muito tranquilo e colaborativo. [...] A avaliação não era uma prova! [...]

Entrevistador: É sempre um ambiente colaborativo?

Professor H1: Sim, porque nunca é prova! [...] eu entendo que a questão é o quanto que você coloca de pressão na avaliação, porque eu nunca mais repeti a prova, ou qualquer modelo tradicional.

Entrevistador: Mesmo nos dias de seminários as coisas ocorrem sem essa pressão mencionada?

Professor H1: Sim, é claro que se você pegar os seminários, o primeiro grupo está sempre mais tenso. É preciso que o primeiro grupo, e os outros grupos,

vejam que é apenas mais um momento do processo de formação deles para que o segundo fique mais tranquilo, mas isso se dá na graduação, na pós-graduação [...].

Para H1, a pressão ou a tensão entre os alunos em relação ao momento de avaliação faz parte do processo de formação deles, mas os instrumentos utilizados para avaliação dos estudantes – provas ou seminários – apresentam diferentes níveis de nervosismo, tudo dependeria do quanto o professor colocaria de pressão na avaliação. Visto isso, de acordo com Gallego e Silva (2010), pensar os tempos escolares – de formação – envolve a reflexão sobre o trabalho pedagógico, que está relacionado ao currículo, às concepções de ensino e aos métodos empregados pelos docentes. Assim, mesmo que exista uma tensão motivada por experiências anteriores, o docente pode trabalhar de forma a proporcionar novas vivências aos estudantes com as situações de avaliação. No caso do professor L1, a responsabilização do estudante pelo sucesso ou insucesso na avaliação foi reafirmada, como pode ser visto no trecho a seguir:

Entrevistador: Você percebe a reação de desespero do aluno?

Professor L1: Isso é desde o Comenius, a pessoa não presta atenção, não leu os textos e quando chega no dia da prova, não sabe nem os textos? É lastimável, mas o que eu posso fazer?

O desinteresse dos alunos também é lembrado, para o docente não há nada que ele possa fazer quando eles não cumprem com suas responsabilidades. Em outro momento, o professor L1 afirmou que um aluno que não participa e não demonstra interesse acabava morrendo pelo próprio veneno, neste excerto, o professor adiciona como esse processo ocorre.

As experiências nos percursos de formação marcam as representações dos sujeitos acerca dos momentos de ensino, aprendizagem e avaliação, Gallego e Silva (2010, p.10) atestam que as organizações feitas pelos professores: “influenciam a atitude mental e o modo de vida das pessoas.” Por isso, a interação social e o aprofundamento dos vínculos devem ser norteadores das atividades e das relações pedagógicas. Fernandes (2007), esclarece que a ênfase nas salas de aula precisa estar nas necessidades dos alunos, naquilo que eles têm que aprender.

Na terceira seção, explicou-se que, por muito tempo, a avaliação foi entendida como sinônimo de provas e testes, essa visão mudou no decorrer do século XX a partir das contribuições de diferentes estudiosos. Hoje, a avaliação costuma ser descrita como um processo de mapeamento das aprendizagens que visa identificar as dificuldades para, então, promover as melhorias necessárias que possibilitem aos alunos alcançar os objetivos estabelecidos. As provas, nesse novo momento, são descritas apenas como instrumentos ou

atividades avaliativas, entre outras existentes, que auxiliam na avaliação. Com isso, a ressignificação dos momentos de avaliação pode diminuir as tensões que muitos alunos sentem quando envolvidos em atividades avaliativas.

Na segunda parte das análises, constatou-se que as funções dadas à avaliação são diversas e dependem muito dos objetivos dos professores. O professor H1 comentou que, na sua visão, a avaliação deve formar cidadãos críticos, L1 apontou que a avaliação é um meio de diagnosticar e direcionar o trabalho pedagógico, já B1 disse que, para ele, a avaliação deveria servir para orientar alunos e professores, mas que esse papel não costuma ser posto em prática.

Como explicado antes, o presente trabalho discute a avaliação da aprendizagem a partir das discussões de Fernandes (2009a), que coloca o *feedback* como uma prática crucial para a sua plena efetivação. Apenas os professores B1 e L1 disseram utilizar de algum tipo de *feedback*, o professor H1 afirmou não realizar e justificou a falta de iniciativa dos alunos como motivo. Com isso, o *feedback* é entendido, por H1, como uma resposta aos questionamentos dos estudantes. Entre as dificuldades dos professores com as avaliações foram mencionadas o número elevado de alunos, o excesso de compromissos profissionais e a falta de interesse dos alunos com as propostas dos docentes.

Na primeira parte das análises, os professores demonstraram uma ênfase nas atitudes dos alunos, isso influenciaria a escolha dos instrumentos para avaliação e dos critérios utilizados para observar o desempenho dos estudantes. Nessa segunda parte, foram apresentados excertos em que os professores H1 e L1 negaram utilizar das atitudes como critérios de avaliação, mas disseram que alunos com bom comportamento recebem notas melhores por isso, ou seja, a avaliação das atitudes existe, apesar dela não ser assumida. No caso do professor B1, ele falou abertamente sobre o tema e explicou que visa mostrar aos alunos que certas atitudes são valorizadas porque contribuem com a formação dos estudantes.

Diferentes visões sobre as atitudes descritas pelos professores para orientar os alunos foram expostas, dependendo da abordagem, a ação de um docente pode ser compreendida como uma violência simbólica ou como uma tentativa de disciplinar e transmitir valores e conhecimentos valorizados pelo docente. Em todo caso, o que se verifica é uma preocupação com o desenvolvimento e até um aprimoramento do *habitus estudantil*, por sua vez, a avaliação aparece como parte destes processos.

O gerenciamento dos tempos e espaços no ambiente de sala de aula foi discutido também, os professores ora falaram de seus papéis de mestres ora no de seus alunos de aprendizes, abordaram a influência da disposição dos estudantes na sala, sendo em fileiras como ouvintes, sendo em círculo compartilhando o protagonismo das discussões.

A tensão existente nos momentos de avaliação foi mencionada pelos três professores, na discussão foi explicado que eles podem ajudar os alunos a ressignificarem tais momentos, assim, a avaliação e o lugar dela na formação educacional e pessoal podem ganhar novos sentidos. Como afirmado desde o início, trata-se de uma prática que vai além dos limites físicos e institucionais dos estabelecimentos de ensino, seus efeitos são imprevisíveis e podem demarcar todo o percurso de vida dos estudantes, com isso, discutir o papel da avaliação na formação de professores é discutir propostas de formação não apenas profissional, mas pessoal também.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho é o de mapear as representações de professores sobre a avaliação da aprendizagem. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas que procuraram abarcar as ideias, os usos e as experiências dos professores sobre tal objeto, que é visto aqui como uma prática social presente no cotidiano de todos. No total, foram realizadas nove entrevistas com três professores de cada curso (Ciências Biológicas, História e Letras). No decorrer dos trabalhos, constatou-se que as contribuições dos três professores das disciplinas pedagógicas contemplaram questões compartilhadas por todos os entrevistados, assim, aprofundar as discussões a partir das três entrevistas foi suficiente para o atendimento do objetivo planejado, já a apreciação das nove entrevistas permitiu a compreensão do perfil dos professores que participaram do estudo¹³.

A discussão sobre a avaliação da aprendizagem se deu a partir das considerações de Fernandes (2009a), educador e teórico educacional que dá ênfase ao papel da avaliação nos processos educativos. A avaliação da aprendizagem para Fernandes precisa ser: “um processo iminente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberativo, interativo, cuja principal função é de regular e de melhorar aprendizagens dos alunos.” (FERNANDES, 2009a, p.59). As premissas propostas pelo autor serviram de base para analisar e discutir as representações dos professores entrevistados sobre a avaliação, como explicado, as representações sociais são estruturas em constante processo de transformação e têm origem nas vivências dos sujeitos, sendo assim, cada pessoa expressa um modo diferente de ler e lidar com a realidade (CHARTIER, 1990). As vivências no cotidiano social alteram as representações quando possibilitam experiências, ou seja, quando as situações vivenciadas marcam os percursos profissionais, acadêmicos e pessoais das pessoas (LARROSA, 2002). É a partir da experiência que os sujeitos constituem o próprio *habitus*, seja o de aluno, seja o de professor, são por esses processos que os gostos, as práticas e os interesses são definidos, constituídos, significados e ressignificados nos e pelos indivíduos.

Como discutido anteriormente, a construção das aulas é norteada pelas representações dos professores sobre quem são os alunos, quais os papéis da docência e quais os objetivos que devem ser alcançados e um determinado período de tempo. Nesse contexto, as avaliações recebem funções diversas, sempre dependentes das representações dos professores sobre o mundo que eles integram, tais imagens do real influenciam as maneiras de organizar a avaliação

¹³ Como mostrado na segunda seção deste trabalho

e de avaliar os estudantes, sendo assim, alunos com desempenhos semelhantes podem receber notas diferentes exatamente porque todo o processo avaliativo depende do olhar do professor. Reconhecer a parcialidade nos processos avaliativos envolve a compreensão de que eles decorrem de avaliações informais, de que o avaliador é dotado de ideias, valores, crenças, experiências, um conjunto de fatores que reverberam em suas ações.

Os professores descreveram a avaliação a partir de duas temáticas, a primeira, mais envolvida com atividades pontuais como os momentos de exames ou de atribuição de notas, a segunda, relacionada ao acompanhamento das aprendizagens dos alunos, do desempenho deles nas situações de ensino e aprendizagem. As noções dos entrevistados dialogam com os conceitos de avaliação somativa e formativa discutidos por Fernandes (2008b), já que falaram tanto da quantificação das aprendizagens quanto do trabalho qualitativo sobre o desenvolvimento delas.

Na terceira seção, foi mostrado que a percepção de que o avaliar não se limita à quantificação não surgiu de um momento para outro, mas partiu de estudos e discussões que resultaram, em 1967, nas definições de avaliação somativa e formativa, de *Michael Scriven*, que hoje, estão presentes no imaginário professoral dos entrevistados, mesmo que não de maneira sistematizada e não relacionadas ao autor, ainda assim, elas podem ser percebidas como representações disseminadas e presentes no cotidiano social educacional.

O caráter somativo da avaliação foi mencionado com aspectos negativos pelos entrevistados, como uma obrigação burocrática ou um empecilho para efetivação de um trabalho pedagógico mais formativo e integrado. Em todo caso, como mostrado antes, na atualidade, a quantificação está integrada nas estruturas sociais de tal maneira que não é possível simplesmente tirá-la do processo educativo, o que o professor precisa é ter clareza sobre a definição e as funções de cada tipo de avaliação. Para Fernandes (2009a) a avaliação do tipo somativo deve complementar o trabalho desenvolvido com a formativa, a nota de uma atividade, ou de um período acadêmico, pode servir como um sinalizador da qualidade do percurso percorrido e, também, de quais saberes precisam ser revistos para uma melhor apropriação dos conteúdos.

A falta de uma boa articulação das diversas facetas da avaliação nas situações de ensino e aprendizagem pode resultar em distorções nas relações pedagógicas e nos objetivos que deveriam nortear os interesses e atitudes de alunos e professores. As propostas avaliativas são influenciadas pelas de ensino, quando o propósito é incentivar e acompanhar as aprendizagens, as atividades complementam e auxiliam no alcance das metas. Quando as finalidades não estão claras, ou limitadas aos resultados quantitativos, os usos da avaliação tendem a distorcer o

propósito formativo da ação pedagógica. O professor utiliza dos instrumentos para “medir” o desempenho dos estudantes, estes, por sua vez, orientam suas leituras, discussões, atitudes ao que o professor coloca nas provas, pois compreendem que o conteúdo destacado é o mais importante. Em contextos assim, os conteúdos são decorados temporariamente em exercícios repetitivos e exaustivos até que possam ser reproduzidos em algum exame ou atividade pontual e, por fim, esquecidos. Logo, os melhores alunos não são os que compreendem bem, mas os que aprendem à reproduzir de maneira mais fidedigna o discurso dos professores.

O processo avaliativo focado nas notas expressa uma lógica pedagógica que valoriza o capital cultural institucionalizado, o saber é explicitado simbolicamente a partir dos certificados. Para Bourdieu (1992) os exames realizados pelas instituições de ensino podem legitimar os percursos dos alunos, reafirmando os chamados “dignos” e mantendo afastados os “indesejados”, assim, o instrumento é utilizado para “comprovar” resultados e percursos já esperados. Os alunos que não se adaptam, que não correspondem às expectativas são deixados pelo caminho, quando persistem ficam na periferia do campo, se não incomodam, não são totalmente excluídos, então, passam pela já mencionada exclusão dócil, ter o certificado não significará o domínio dos saberes nem que o capital institucionalizado será incorporado.

Como discutido na terceira seção, os exames de vestibulares foram implementados nas universidades brasileiras em contextos em que o acesso começou a ser ampliado às camadas menos privilegiadas. Há, portanto, uma história do exame na educação brasileira como filtro de acesso às instituições educacionais, quanto maior a demanda pelas vagas universitárias mais complexos e rígidos os exames utilizados. Como consequência, os currículos escolares e a organização dos estabelecimentos de ensino limitaram-se aos exames vestibulares, aos conteúdos abordados neles, aos modelos de questões utilizadas, etc. A partir desses fatores, a avaliação somativa passou a integrar o cotidiano educacional de maneira a ser confundida com a própria ideia de escolarização, teóricos da já mencionada segunda geração da avaliação¹⁴ foram os primeiros a repensar tais aspectos, concomitantemente, autores brasileiros como Paulo Freire propuseram que a relação pedagógica, o que incluiria a avaliação, fosse mais dialógica, mais relacional e mais horizontal.

Tal como refletido, a presença e a relevância da avaliação somativa nos espaços educativos podem ser percebidas de várias maneiras, sendo até confundidas com a própria prática de ensino. Os entrevistados demonstraram dificuldade em diferenciar coisas como nota, medida e avaliação, também expressaram confusão entre o que é a avaliação e o que são

¹⁴ Como postulado por Guba e Lincoln (2011).

instrumentos de qualificação do ensino e das aprendizagens, com isso, prevalece o conceito de avaliação como verificação do que foi assimilado.

Em geral, as dificuldades circundaram o relacionar os aspectos somativos da avaliação com uma prática formativa no projeto pedagógico, eles também explicitaram embaraços com as facetas não nítidas da avaliação, como é o caso da avaliação das atitudes dos alunos que é influenciada por avaliações informais. Os professores comentaram que as atitudes dos estudantes em sala de aula repercutem nas notas finais. A avaliação informal é utilizada para identificar os perfis dos alunos, as características em comum que alguns deles compartilham e, com isso, os professores fazem diferenciações entre eles. Os alunos são caracterizados como participantes, dispersos, mais ou menos comprometidos a partir das intervenções que realizam, da frequência nas aulas e da qualidade das atividades realizadas.

A atenção dos professores às atitudes remonta o conceito de capital cultural incorporado, de Bourdieu (2017c), pois o olhar avaliativo está na exteriorização corporal dos alunos, o comportamento de uma pessoa é resultado de longos e complexos processos de incorporação de aspectos de familiares, de círculos sociais que o indivíduo integrou, entre outros. As interações sociais e os embates decorrentes delas proporcionam aos sujeitos determinados *habitus*, maneiras de agir e pensar que caracterizam o sujeito como parte de um determinado grupo ou detentor de determinadas habilidades e conhecimentos. Portanto, quando os professores discutem as atitudes dos alunos em sala de aula, eles abordam o *habitus estudantil*¹⁵ que pode, ou não, conflitar com as suas expectativas sobre quem são e como devem ser os alunos.

Nas situações em que o perfil dos alunos é dissonante das expectativas dos professores, os instrumentos avaliativos foram mencionados como maneiras de direcioná-los ao que é valorizado. Os seminários incentivariam os estudantes menos participativos, fariam com que eles compreendessem os processos de elaboração das aulas e de seleção dos conteúdos que são discutidos, as atividades escritas auxiliariam no desenvolvimento da escrita e nas capacidades de raciocínio deles. Nas falas, os professores também disseram que as propostas serviriam para os alunos adquirirem mais rigor, disciplina e responsabilidade, os sentidos dados, e os usos feitos, para as avaliações não são simples, essas questões ganham nitidez se observadas em suas complexidades e contradições. As observações feitas pelos entrevistados expressaram marcas de diferentes perspectivas pedagógicas, algumas mais centradas no comportamento, outras nas

¹⁵ Como discutido por Silva (2005).

habilidades, nas aprendizagens e nas interações, eles são sujeitos em construção participando de um ambiente que passa por constantes transformações.

Um cuidado nestas questões é a percepção de que a avaliação não é um conjunto de atividades, em uma perspectiva formativa os instrumentos são entendidos como auxiliares das aprendizagens, logo, o docente deve estar consciente de que em cada situação os materiais e as propostas podem e devem ser diferentes (FERNANDES, 2007). Apesar disso, os três professores relacionaram determinadas atividades com tipos de conteúdo, por exemplo, provas de múltipla escolha serviriam para “obrigar” os alunos a estudarem, a “decorarem” conhecimentos tidos como importantes para formação. Para eles, os conteúdos acadêmicos podem ser divididos entre “flexíveis” e “inflexíveis”, o que significaria que alguns são passíveis de compreensão e outros apenas seriam retidos se “gravados” na memória.

A ideia de que o conhecimento pode ser “internalizado” por meio de repetições transita em perspectivas pedagógicas mais tradicionais, como defendida, por exemplo, por Alain (2012), que descrevia tais práticas como oportunidades de aprendizagem e de cultivar maior polidez cultural nos alunos. Já autores progressistas como Fernandes (2009a), especificamente da avaliação, compreendem que o trabalho pedagógico deve ser mais relacional, mais dinâmico e não repetitivo, pois os estudantes devem ser preparados para os desafios do mundo atual, em que não é suficiente saber respostas, o aluno precisará ter a habilidade de descobrir as soluções para as diferentes situações que encontrar.

Quando questionados sobre a função da avaliação, os professores compartilharam diferentes respostas. Para H1, o propósito da avaliação está ligado ao do lugar em que ela é empregada, podendo ser para formação de profissionais e cidadãos críticos ou apenas de reprodutores de conteúdos. O professor L1 falou da avaliação como meio de conhecer a qualidade do desenvolvimento dos alunos e, com isso, poder realizar intervenções para ajudá-los, nas análises, a sua visão foi relacionada à avaliação diagnóstica que, segundo Alves (2015), permite o acompanhamento das aprendizagens. Já o terceiro entrevistado, B1, expressou uma visão diferente dos colegas, pois para ele a avaliação não cumpre os papéis que deveria, como de orientar professores e alunos sobre suas atividades, o foco estaria nos resultados quantitativos de maneira a fazer os alunos pensarem mais nas notas.

Os professores confidenciaram que desenvolver um trabalho pedagógico de cunho avaliativo formativo não é fácil, para tanto, existem muitos entraves como o grande número de alunos por sala e o acúmulo de compromissos profissionais, assim, uma prática mais interativa é inviabilizada. Uma indicação dessa dificuldade é a ausência de *feedbacks* no trabalho dos professores, apenas L1 disse realizar algum tipo de devolutiva sobre as atividades escritas

produzidas pelos alunos. O professor H1 foi enfático ao mencionar que não realiza nenhuma devolutiva e expressou incomodo com o fato de alguns alunos o procurarem apenas no final do período letivo por causa das notas ruins. Para ele, os alunos são os responsáveis por proporcionar tais momentos, mas não quando o semestre acaba, nessas situações, “apenas os alunos mal avaliados o procuram”, ao invés de uma oportunidade de rever processos o professor vê a situação como um problema.

O *feedback* é uma devolutiva feita pelos professores sobre o desempenho dos alunos, ele pode ser feito por diferentes meios, coletivamente ou individualmente, nas atividades escritas ou nas atividades orais, o essencial está na relação dialógica que o professor constrói com os alunos (FERNANDES, 2009a). No caso de L1, a atividade é realizada também entre estudantes, os alunos que apresentam seminários recebem devolutivas dos colegas, o que permite uma descentralização do trabalho exaustivo pelo grande número de alunos e proporciona oportunidades para eles compreenderem os processos pedagógicos.

Os três entrevistados fizeram comentários sobre o perfil dos estudantes, apenas os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de História e Ciências Biológicas apresentam informações sobre isso. No documento de História, é descrito que muitos alunos chegam na licenciatura com lacunas nas aprendizagens provenientes da má formação na Educação Básica, assim, os estudantes apresentam: “um índice muito baixo de leitura geral, dificuldades de redação, compreensão e crítica de textos específicos.” (PPPH, 2015, p. 43). O PPP também diz que mais de 50% dos alunos desta licenciatura exercem alguma atividade remunerada não relacionada com a área de História. Como resposta, o documento coloca que é papel da licenciatura integrar estes educandos ao “campo do conhecimento histórico e das ciências humanas”.

O PPP da licenciatura em Ciências Biológicas apresentou poucas informações sobre o perfil dos estudantes, destacou que a maioria deles é proveniente do sistema público de ensino. Outra informação é uma reivindicação deles, compartilhada pelos professores, para que ocorram mudanças nas propostas pedagógicas, eles gostariam que os processos de ensino, avaliação e aprendizagem fossem mais contextualizados e de caráter formativo. O que parece estar de acordo com os objetivos do curso de promover uma formação com “sólida fundamentação teórica e prática”.

Na entrevista, o professor H1 comentou que os alunos chegam na universidade com uma visão “limitada” sobre o que é a avaliação, eles, em geral, a compreendem como sinônimo de provas e trabalhos escritos. Quando o professor propõe novas possibilidades de avaliação ou quando ele abre para os alunos apresentarem propostas, eles reagem com descrença e inibição.

Silva (2005) apropria o conceito de *habitus* de Bourdieu e o discute no âmbito educacional, a maneira como os alunos lidam e compreendem as avaliações e os conteúdos curriculares têm relação com o percurso formativo que eles vivenciaram. Quando estudantes demonstram uma noção simplista sobre o que é avaliar, eles reproduzem o conjunto de saberes que acumularam a partir das experiências educativas que tiveram.

O PPP do curso de História destacou que muitos alunos chegam no curso com muitas deficiências de aprendizagem, sem os saberes mínimos esperados para iniciar a formação superior, isso mostra que o *habitus estudantil* que eles incorporaram não dialoga com as expectativas dos professores e da instituição.

Já o professor B1, destacou que muitos alunos da licenciatura em Ciências Biológicas são mais participativos, eles intervêm mais, o que para o professor está relacionado com o percurso escolar dos estudantes. De modo geral, os alunos expressariam uma “seriedade” que os diferencia dos colegas dos outros cursos.

O entrevistado L1 abordou aspectos das atitudes dos alunos, as maneiras como eles lidam com propostas avaliativas, com as discussões em sala de aula, para ele, alguns alunos não compreenderiam a seriedade das atividades e, com isso, ficariam na margem do aprendizado esperado. O professor também comentou que certos alunos expressam uma imagem negativa de si, essas e outras questões estão ligadas ao mencionado *habitus estudantil*. Em conformidade, o professor H1, o qual abordou essas discussões mais diretamente, trouxe reflexões sobre como o percurso formativo proporciona mudanças no *habitus estudantil*, os alunos são sujeitos em “processos de construção e reconstrução” que, como a maioria da população, passam grande parte da vida em instituições de ensino. Logo, a formação recebida no curso de licenciatura não é descrita apenas para o âmbito profissional, mas para a vida como um todo.

Os três professores disseram que as atitudes dos alunos, em sala de aula, influenciam de alguma maneira nas notas, segundo eles, normalmente, para melhor. O entrevistado H1 comentou que negar isso seria uma hipocrisia, a relação pedagógica não seria neutra, alunos e professores teriam papéis bem estabelecidos e com limites. Quando algum agente deste meio “ultrapassasse os limites” estabelecidos, as regras do jogo mudariam, pois, para H1, não se trataria mais de uma questão pedagógica.

O entrevistado L1 comentou que as primeiras semanas de aula são oportunidade de conhecer os alunos. O professor diferenciou os discentes entre bons e maus alunos, os interessados e comprometidos demonstrariam a tal seriedade, mas os maus envenenariam a si, pois eles apenas se prejudicariam não participando das aulas. Em determinado momento, o professor também comentou que entre os alunos que não colaboram há os que seriam

“imprestáveis” e os “rebeldes”, os do segundo tipo necessitariam de “acolhimento” para melhorarem.

O professor H1 define o desinteresse dos alunos como uma apatia que é interpretada como uma forma de desrespeito, ela é percebida pela distração com as tecnologias, conversas entre eles e a falta de participação. Essa visão sobre a apatia é partilhada pelo professor B1, alguns alunos demonstrariam a crença que estar em sala de aula seria suficiente para participar da aula, mas para o professor participar é interagir nas discussões e realizar as atividades propostas. Como resposta, o professor busca maneiras mais rigorosas de avaliar os alunos alienados, a nota, portanto, aparece como uma maneira de diferenciar não apenas a qualidade das aprendizagens, mas das atitudes dos alunos nas aulas, ele complementa que quando necessário “adverte publicamente” os alunos para “reorientá-los” ao comportamento esperado. Ao “chamar a atenção publicamente” dos alunos que “são desinteressados” o professor B1 utiliza, ainda que não conscientemente, o que está prescrito na *Ratio Studiorum* (CAMBI, 1999).

Em geral, os comentários dos professores explicitam o que Bourdieu (2017e) denomina como juízo professoral. Os alunos são observados e avaliados por suas atitudes, demonstrações de interesse ou desinteresse, tom de voz e até postura corporal, a apreciação dos docentes influencia na relação que eles desenvolvem com os alunos e, conseqüentemente, nas notas que formulam. Para o professor H1, os alunos das turmas do diurno e noturno da Licenciatura em História apresentam características diferentes, ele pontua o primeiro grupo como de estudantes mais novos, menos participativos e menos comprometidos, já a segunda turma é composta por estudantes mais velhos, que trabalham durante o dia e apresentam um maior esforço para estar na universidade. Em cada turma, os alunos com bom desempenho são mencionados com adjetivos diferentes, os do diurno são descritos como “bem preparados” e os do noturno como “esforçados”. As divisões sociais, as diferenças de capital econômico e cultural são percebidas pelo docente e repercutem no olhar dele sobre a qualidade do desempenho dos alunos.

Nenhum professor afirmou que o mau comportamento resulta em uma nota menor, mas todos salientaram que o “bom aluno” faz com que o professor aumente a nota caso ele precise, ou seja, o professor pode deliberadamente ajudar, ou não, um estudante de acordo com a percepção que tem dele. Como visto, o professor L1 comentou que entre alunos que não participam há alguns que necessitam de “acolhimento” enquanto outros não, nessa discussão, o que faz o professor ver um aluno como “rebelde” ou “imprestável” é a sua representação de bom aluno. Logo, quanto mais um aluno se encaixar nessa representação, mais aceito e acolhido ele será pelo professor.

Os professores advertem os alunos, buscam reorientá-los para que a experiência formativa aconteça, pois, para eles, se isso não ocorrer, alguns alunos que frequentam as aulas sem a devida atenção e participação não atingiriam os objetivos de formação estabelecidos. Para Aquino (2003), demonstrações de apatia, falta de disciplina e outras características observadas pelos professores são comuns no ambiente educativo porque ele é um reflexo das tensões sociais existentes na comunidade que integra. Não se trata de abordar tal questão de maneira simplista ou de responsabilizar os professores, mas de lidar com a realidade como ela se apresenta aos profissionais da educação. A ênfase nas atitudes dos alunos pode, em muitos casos, resultar em perdas do tempo de aula, uma alternativa é o educador utilizar dessas situações para repensar sua prática pedagógica e buscar novas maneiras de cativar os estudantes.

Na abordagem tradicional de Alain (2012), o silêncio causado pelo medo é visto como uma “amarração” que não expressa a “atenção voluntária”, o aluno constrangido deixará de falar, mas isso não significará que ele estará participando da aula ou compreendendo o que está sendo abordado. Na percepção do autor, o professor é o responsável por cativar a vontade no aluno, ele é o mestre que guia os seus aprendizes.

Há, portanto, a necessidade de diferenciar o ato pedagógico dialógico do impositivo, daquele que fortalece as relações no ambiente de ensino e motiva os estudantes do que que enfraquece e desmotiva. Diante das escolhas dos professores, a avaliação pode repercutir de diferentes maneiras no imaginário dos alunos, os professores comentaram que muitos estudantes demonstram falta de seriedade com as atividades, dificuldade em compreender e desenvolver propostas avaliativas que divergem de perspectivas tradicionais, isso ocorreria por eles compreenderem a avaliação como medida, como sinônimo de provas e exames. Também, foi mencionado pelos entrevistados que os alunos expressam tensão, nervosismo em relação aos momentos avaliativos, tais questões oportunizam reflexões sobre o papel dos instrumentos avaliativos e das escolhas dos professores em relação ao tipo de experiência que eles oportunizam aos estudantes em processo de formação.

Como mencionado pelo professor H1, o nervosismo em situações avaliativas surge naturalmente, é parte do processo. Ele apontou como exemplo quando um grupo apresenta um seminário primeiro e expressa maior tensão na atividade, os outros grupos demonstram menos até que a situação acaba sendo vivenciada com espontaneidade pela turma. Essa “tensão” antes de atividades é descrita como parte da formação, como uma preparação para os desafios que a vida acadêmica e profissional apresenta, ela surgirá sempre que o indivíduo estiver diante de desafios.

Para Larrosa (2002) as vivências dos sujeitos constroem e alteram as suas representações sociais, logo, as situações avaliativas podem ocasionar diferentes experiências para quem as vivencia. Em uma sala de aula, os professores são dirigentes do trabalho pedagógico, eles podem perpetuar práticas tradicionais, pouco dialógicas e focadas nas notas ou inovar de acordo com cada contexto, buscar um trabalho pedagógico mais integrado e que resulte na emancipação dos alunos de um ideário limitador. Os alunos trazem consigo uma representação de avaliação pontual, por isso, o nervosismo mencionado pelos professores nos dias de atividades, resta, portanto, ao docente desenvolver um trabalho processual e tornar a avaliação em um procedimento cotidiano e natural.

As intervenções dos professores podem ser a partir da reorganização do espaço de sala de aula, da relação que eles desenvolvem com os alunos, do tipo de atividades utilizadas e do tipo de função que elas recebem no processo avaliativo, entre outras alternativas. A disposição dos alunos na sala de aula é uma sutil e primeira expressão das epistemologias que norteiam o trabalho pedagógico realizado, pois por meio delas os professores negam ou reafirmam determinadas representações do real, como, por exemplo, sobre como deve ser a relação deles com os alunos. Para o professor B1, saber os nomes dos alunos é uma maneira de torná-los mais participativos e facilitaria na avaliação, essa relação parece ser construída para avaliar, mas o foco deve ser a aprendizagem. Já o professor L1 disse que reorganizar as carteiras é uma maneira de “bagunçar” não só a sala, mas a “organização dos próprios estudantes”, de fazê-los “enxergar” os colegas e não apenas o professor. Essas escolhas resultam em representações sociais, sobre como deve ser um professor, qual o papel da avaliação e como deve ser uma aula, que são incorporadas pelos alunos (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

Na visão dos entrevistados, os perfis dos alunos são resultantes da formação escolar, assim, o trabalho pedagógico na licenciatura pode amplificar os horizontes ou deixá-los ainda mais engessados. Nesses processos podem ocorrer confrontos entre as representações incorporadas pelos estudantes e as que os professores valorizam. Os entrevistados comentaram preocupação em transmitir aos alunos atitudes vistas como mais “adequadas” para um profissional formado. Para Bourdieu (2017b), as interações, como em sala de aula, são perpassadas por ideais de classe, assim como discutido antes, esses “ideais” são carregados de representações sociais que expressam graus de integração e distanciamento ao que é socialmente valorizado em um determinado meio. As falas dos professores ajudam na compreensão de como os processos de construção das identidades sociais ocorrem no cotidiano de sala de aula.

Os elementos valorizados pelos entrevistados denotam a compreensão de que a simples obtenção do título não é vista como suficiente para legitimar os alunos como profissionais, para tanto, eles precisariam incorporar um determinado *capital cultural e um determinado habitus* que dialogassem com a importância do título institucionalizado que é concedido (BOURDIEU, 2017d). Os apontamentos corroboram com a percepção de que a avaliação e os elementos constitutivos dela vão muito além das situações de exame e atividades realizadas pelos estudantes – como seminários -, em muitos casos, ela é uma norteadora da relação do professor com os alunos. O docente avalia, de maneira informal, a aparência física dos alunos, as roupas que eles utilizam e até a linguagem, que costuma estar relacionada com a origem social e regional dos agentes (BOURDIEU, 2017e).

As propostas avaliativas, as formas de abordar os conteúdos e de se relacionar com os estudantes são algumas das questões influenciadas pelas representações dos professores sobre quem são os alunos e quão merecedores do capital institucionalizado eles podem ser. A interação no ambiente de ensino, como qualquer outra, é puramente social e, da mesma maneira, subjetiva, ou seja, é uma atividade complexa, dinâmica, que envolve vários processos contraditórios e, ainda assim, individual (CHARLOT, 2003).

Os professores partilham de representações sobre o que é um bom aluno, compreendem que suas ações têm efeitos no percurso dos discentes e fazem escolhas pedagógicas com a intenção de proporcionar melhores experiências formativas aos educandos. Eles têm preocupação com o processo avaliativo dos alunos e reconhecem que não o realizam de forma coerente com suas crenças assumidas. Todo o trabalho só adquire resultado positivo se os alunos estiverem mobilizados intelectualmente, eles precisam ter consciência dos porquês. Qual o sentido de estarem ocupando estes espaços e de que maneiras eles proporcionam uma visão diferente de avaliação, formação e construção dos conhecimentos? A ausência de “[...] uma atividade eficaz que lhe possibilite apropriar-se dos saberes e construir competências cognitivas” (CHARLOT, 2003) delega ao aluno uma condição não autônoma, mas apenas receptiva, de um “gravador” que espera receber as informações tidas como importantes para reproduzi-las quando forem solicitadas. Portanto, mais do que expressar uma visão e, em consequência, ações deterministas a partir de representações classificatórias, os professores precisam auxiliar os estudantes a refletirem sobre a situação que vivenciam, sobre a relação que eles podem ter com os conhecimentos e daquilo que a sociedade preparou para eles.

Essas e outras questões tornaram evidente o complexo e contraditório universo de representações existentes no imaginário professoral. De muitas maneiras, os entrevistados demonstraram a compreensão da importância de uma formação bem orientada e organizada

para o sucesso das aprendizagens dos alunos. Também mencionaram entraves para a efetivação do trabalho pedagógico bem-intencionado, desde o desinteresse dos alunos até o excesso de compromissos profissionais. Os professores descreveram ideais de bons alunos, de uma boa aula, mas demonstraram dificuldades em lidar com a realidade que encontram em sala de aula. Cada entrevistado apontou meios diferentes de lidar com as contradições do ambiente pedagógico, por exemplo, dando ênfase à transmissão de determinadas condutas mais valorizadas, constringendo aqueles que não se adequam ao esperado ou propondo novas maneiras de organizar o espaço de sala de aula e rompendo com uma estrutura tradicional, rígida e horizontal.

Logo, entre as contribuições deste trabalho para a formação de professores, destaca-se a percepção de que os professores entrevistados demonstraram noções de diferentes vertentes teóricas acerca do que é a avaliação e quais os papéis que ela pode receber no processo educativo. Porém, essas “noções” não significam clareza sobre o tema, a avaliação é abordada no imaginário dos entrevistados como algo dado e que simplesmente está presente no cotidiano deles. Em geral, a avaliação que eles desenvolvem é resultado de experiências pessoais e conversas com colegas, não de discussões acadêmicas e reflexões sobre os objetivos esperados, assim, a avaliação acaba sendo utilizada para cumprir burocracias, obrigar leituras, transmitir saberes e até comportamentos. Por isso, o fazer pedagógico deve ser constantemente repensado e atualizado, a partir de leituras, discussões e pesquisas sobre a realidade em que os sujeitos estão inseridos, mais do que apenas apresentar conceitos, é preciso relacioná-los com o contexto em que serão empregados pelos educadores, sejam eles formadores ou em formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAIN, pseudônimo de Émile Chartier. **Considerações sobre a educação seguidas de pedagogia infantil**. São Paulo: É Realizações, 2012.

ALVES, F. A. A avaliação das aprendizagens na formação inicial de professores: discursos de professores/formadores. **Educação em Revista**, v. 31, n. 3, 2015.

ANDRÉ, M. E. D.A. Avaliação da escola e a avaliação na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.74, p.68-70, 1990.

AQUINO, J. G. Disciplina e indisciplina como representações na educação contemporânea. *In:* (Org.) BARBOSA, R. L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. 1 ed. São Paulo: Unesp, 2003.p.377-386.

BARRETO, E. S. S. A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educação e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 75, p. 48-66, 2001.

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e realidade**, v. 19, n.1, p. 89-96, 1994.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLDARINE, R.F. *et al.* Tendências da produção de conhecimento em avaliação das aprendizagens no Brasil (2010-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 28, p. 160-189, 2017.

BOURDIEU, P. Algumas Propriedades dos Campos. *In.* **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, p. 89-94, 1983a.

BOURDIEU, P. Gostos de classe e estilos de vida. *In:* ORTIZ, R. (org.). **Bourdieu - Sociologia**. São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 39. p. 82-121, 1983b.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, P. Compreender. *In:* BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes 2012.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2017a.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In:* **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, p. 43-72, 2017b.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. *In:* **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, p. 79-88, 2017c.

BOURDIEU, P. Classificação, desclassificação, reclassificação. *In: Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, p. 163-204, 2017d.

BOURDIEU, P. As categorias do juízo professoral. *In: Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, p. 205-242, 2017e.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em: 25 de Jul. de 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acessado em: 25 de Jul. de 2019.

BRASIL. **Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. 1998. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf. Acessado em: 30 jan. 2020.

CALDERÓN, A. I.; POLTRONIERI, H. Avaliação da aprendizagem na Educação Básica: as pesquisas do estado da arte em questão (1980-2007). **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 40, p. 873-893, 2013.

CALDERÓN, A. I; POLTRONIERI, H. Avaliação da aprendizagem na educação superior: a produção científica da revista Estudos em Avaliação Educacional em questão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 20, n. 2, 2015.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CATANI, D. B; GALLEGO, R. C. **Avaliação**. São Paulo: Unesp, 2009.

CHARLOT, B. Relação com o saber. *In: (Org.) BARBOSA, R. L. Formação de educadores: desafios e perspectivas*. 1 ed. São Paulo: Unesp, 2003.p.23-33.

CHARTIER, R. et al. **A história cultural. Entre práticas e representações**. 2 ed. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos avançados**, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991.

CHARTIER, R. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**, v. 13, n. 24, p.15-29, 2011.

CORRÊA, A. M. M. Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo: memória da criação das escolas que vieram a integrar a UNESP. *In: CORRÊA, A. M. M. (Org.) UNESP 30 anos: memória e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2006.

DANTAS, C. R. S.; MASSONI, N. T.; SANTOS, F. M. T. A avaliação no Ensino de Ciências Naturais nos documentos oficiais e na literatura acadêmica: uma temática com muitas questões em aberto. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 95, p. 440-482, 2017.

DOMENE, A. C. **Análise do comportamento aplicada à educação**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Mai/2010. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/143/3/01d08t04.pdf>>. Acessado em 20 jun. 2020.

DEMO, P. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. São Paulo: Papirus, 1996.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, n. 24, p. 213-225, 2004.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p.129-137, 2002.

FARIA FILHO, L.M.; VIDAL, D.G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n.14, p.19-34, 2000.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios**. Portugal: Texto, 2004.

FERNANDES, D. Limitações e potencialidades da avaliação educacional. **Avaliação em educação**, p.5-8, 2007.

FERNANDES, D. **Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades**. Portugal: Texto, 2008a.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em avaliação educacional**, v. 19, n. 41, p. 347-372, 2008b.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. 1 ed. São Paulo: Unesp, 2009a.

FERNANDES, D. Avaliação de programas e de projetos pedagógicos. *In: VIII Congresso Internacional de Educação*. Sapiens: Centro de Formação e Pesquisa, 2009b, p. 36-40.

FERNANDES, D. Avaliação em educação: Perspetivas Iberoamericanas (Nota de Apresentação). **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, p.3-5, 2009c.

FERNANDES, D. O papel dos professores no desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens. *In: VIII Congresso Internacional de Educação*. Sapiens: Centro de Formação e Pesquisa, 2009d. p.41-45.

FERNANDES, D. Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n.78, p.11-34, 2013.

FREITAS, L. C. Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação: teoria e prática**, v. 20, n. 35, p. 89-89, 2010.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Série Ideias**, v. 8, p. 44-53, 1990.

GALLEGO, R. D. C.; SILVA, V. B. A gestão do tempo e do espaço na escola. **Material do Curso de Gestão da Escola para Diretores**, realizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem Rede de Formação Docente (REDEFOR/USP). 2010.

GATTI, B. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Eccos Revista Científica Centro Universitário Nove de Julho**, v.4, n.1, p.17-41, 2002.

GATTI, B. O Professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, n.27, p. 97-114, 2003.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

HOCHMAN, G. **Aprendizado e Difusão na Constituição de Políticas: A Previdência Social e seus Técnicos**. Rio de Janeiro, Brazil: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro; 1987.

HOFFMANN, J. **O Jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

INEP. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio: Relatório Final 98**. Brasília: Inep, 1998. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM++Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+relat%C3%B3rio+final+98/f4cf226a-6961-4289-9afb-da8c0032ff89?version=1.2>. Acessado em: 30 jan. 2020.

INEP. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Provão 2003**. Brasília: Inep, 2006. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enc/2003/Dados_ENC_2003.pdf. Acessado em: 30 jan. 2020.

INEP. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Pedagógico 2005**. Brasília: Inep, 2007. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2005.pdf. Acessado em: 31 jan. 2020.

INEP. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Pedagógico 2007**. Brasília: Inep, 2008. Disponível em: <http://download.inep.gov>.

br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2007.pdf. Acessado em: 31 jan. 2020.

INEP. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Pedagógico 2009-2010**. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2009_2010.pdf. Acessado em: 31 jan. 2020.

INEP. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual ENADE 2016**. Brasília: Inep, 2016a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/manuais/manual_do_enade_01072016.pdf. Acessado em: 30 jan. 2020.

INEP. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Prova Brasil Avaliação do Rendimento Escolar**. Cartilha. Brasília: Inep, 2016b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/caderno_2013_v2016.pdf. Acessado em: 20 jan. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatísticas do Exame Nacional de Ensino Médio 2015**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-do-enem>. Acessado em: 30 jan. 2020.

INEP. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Enem 2018 LEIA-ME**. Brasília: Inep, 2019a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acessado em: 30 jan. 2020.

INEP. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Documento preliminar. Brasília: Inep, 2019b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/saeb_documentos_de_referencia_vf.pdf. Acessado em: 30 jan. 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

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

LESME, A.; FRANCO, G. **Enem 2019 registra o menor número de inscritos da década**. Brasil Escola ENEM, Brasil, 20/05/2019. Disponível em: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/mec-divulga-inscricoes-confirmadas-enem-2019/345420.html>. Acessado em: 03 fev. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Editora, 2017.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Em Aberto, 2004.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1999.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos**, p. 149-171, 2012.

MARTINS, C. B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.1, p.41-60, 2000.

MAZZOTTI, A. J. A. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 77, p. 53-61, 1991.

MOURA, D. M. Políticas Públicas Educacionais PROUNI e FIES: democratização do acesso ao ensino Superior. *In: VII Mostra de Trabalhos Jurídicos Científicos*, 2014. **Anais do XI Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea**. 2014.

NÓVOA, A. Prefácio. *In: FERNANDES, D. Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. Unesp, 2009.

OLIVEIRA, V. B. Concepções e perspectivas da avaliação de aprendizagem: uma revisão analítica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 23, n. 2, p. 138-148, 2016.

OSTERMANN, F.; CAVALVANTI, C. **Teorias de aprendizagem – Texto introdutório**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Instituto de Física, 2010.

REZENDE, R. M. Concurso Público: avanços e retrocessos. *In: DANTAS, B. et al. Constituição de 1988: o Brasil 20 anos depois*. Brasília: Senado Federal, 2008, p. 268-328.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas: Autores associados, 2010.

ROBSON, A. S. Avaliação: instrumento de desenvolvimento pedagógico. *In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 9, p. 100-109, 2011.

SAMPAIO, H. Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990. São Paulo, **NUPES, Documento de Trabalho**, v. 8, p.1-30, 1991.

SANFELICI, A. M.; CALZAVARA, R. Avaliação na aula de literatura: a coerência docente entre suas perspectivas e práticas. *Imagens da Educação*, v. 6, p. 1-7, 2016.

SANT'ANNA, H. H. N.; VERAS, N. F. M. O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB): caminhos percorridos e perspectivas futuras. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 2, n. 1, 1997.

SANTOS, A. S. **Inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior da cidade do Natal/RN: análise das condições oferecidas no processo seletivo vestibular**. 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SILVA, M. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n.29, p.152-163, 2005.

SILVA, D. C.; CARNEIRO, I. M. S. P.; CAVALCANTE, M. M. D. 15. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UMA EXPLICAÇÃO NECESSÁRIA. DIDÁTICA-TEORIA E PESQUISA. *In: (Orgs.) MARIN, J. M.; PIMENTA, S. G. Didática - teoria e pesquisa.* Araraquara: Junqueira & Marin Editores, p.243-256, 2015.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. **Cadernos de Pesquisa**, n. 94, p. 43-49, 1995.

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**. n.119, p. 175-190, 2003.

TOZONI-REIS, M. F. C. A pesquisa e a produção de conhecimentos. **Cadernos de Formação: Formação de Professores. Educação, Cultura e Desenvolvimento**, v. 3, p. 111-148, 2010.

ULER, A. M. **Avaliação da aprendizagem**: um estudo sobre a produção acadêmica dos programas de pós-graduação em educação. 2010. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

VASCONCELLOS, C. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança por umas práxis transformadora. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**. Campinas: Papirus, 2011.

VICENTINI, P. P; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

WHITAKER, D. C. A. Da invenção do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a orientação profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Porto Alegre, p. 289-297, 2010.

APÊNDICE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa na xxxxxxxxxx, intitulada A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O SEU PAPEL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: REPRESENTAÇÕES DOCENTES, e gostaríamos que participasse da mesma. O objetivo desta é compreender as representações dos professores dos três cursos de licenciatura: Ciências Biológicas, História e Letras, sobre a avaliação da aprendizagem. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá qualquer prejuízo ao participante. Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubesse que:

O objetivo da pesquisa:

A pesquisa tem por objetivo mapear e compreender as representações de avaliação da aprendizagem dos professores dos três cursos de licenciatura: Ciências Biológicas, História e Letras XXXXXXXXXXXXXXXXXX. A coleta de dados será realizada por meio de entrevista com um roteiro semiestruturado com professores dos três cursos selecionados. As entrevistas serão gravadas e, posteriormente, transcritas, com a permissão dos entrevistados. Também serão solicitadas aos participantes os planos de ensino das disciplinas que eles lecionam. Salienta-se que a identidade de todos os participantes será mantida em anonimato.

Os Participantes da pesquisa:

Foi delimitado um total de nove participantes para esta pesquisa. Sendo três professores de cada curso, dois que lecionam disciplinas específicas e um docente que leciona disciplina pedagógica.

Os potenciais riscos e incômodos:

Os possíveis riscos aos participantes são mínimos, como desconfortos em responder e expressar opiniões sobre o tema nas entrevistas. Caso algum participante demonstre constrangimento, o mesmo estará resguardado pelo direito de sigilo na coleta de dados. E terá, também, o direito de desistir em qualquer momento da pesquisa. Todas as perguntas que serão respondidas possuem um caráter reflexivo e não atinge a integridade e o bem-estar de qualquer pessoa.

Os potenciais benefícios:

Como benefícios aponta-se que a pesquisa dialoga com as atuais tendências do campo educacional discutindo o papel da avaliação da aprendizagem em cursos de licenciatura. A participação contribui na compreensão dos atuais encaminhamentos das práticas de ensino e aprendizagem. Proporcionando discussões acerca do que se tem realizado e o que pode ser melhorado.

Liberdade de participação e desistência:

A participação na pesquisa é voluntária. É direito de todo participante interromper a participação em qualquer momento sem que isto leve a qualquer penalidade ou prejuízo.

Entrevistas e gravações:

As entrevistas serão gravadas e depois transcritas para que se possa ter um registro escrito que será utilizado como material de análise. Os entrevistados poderão ter acesso ao material transcrito, caso solicitem de para verificarem o tratamento dado aos dados.

Sigilo de identidade:

Todas as informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo, as identidades dos participantes serão mantidas em anonimato. As informações serão utilizadas apenas para fins acadêmicos, científicos ou didáticos, desde que sejam resguardadas as identidades dos participantes. A publicação ou apresentação dos resultados por meio de revistas científicas, congressos acadêmicos ou semelhantes deverão ocorrer sem qualquer tipo de exposição das identidades dos participantes.

Eu, _____ portador do RG _____ autorizo minha participação na pesquisa intitulada A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O SEU PAPEL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: REPRESENTAÇÕES DOCENTES a ser realizada na XXXXXXXXXX. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e tenho ciência que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos ou mentais. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através dos telefones: XXXXXX ou XXXXXX falar com Luiz Felipe Garcia de Senna ou Raquel Lazzari Leite Barbosa. Nome do Orientador: Profa. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa – Professora Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências -UNESP-Marília/SP. Nome do Pesquisador: Luiz Felipe Garcia de Senna – Mestrando da Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências -UNESP-Marília/SP.

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador Responsável
Profa. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa
Fone: (xx) xxxx-xxxx
E-mail: xxxxxx@xx.com

Assinatura do Pesquisador Responsável
Luiz Felipe Garcia de Senna
Fone:(xx) xxxx-xxxx
E-mail: xxxxxx@xxxx.com