

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DAS CIÊNCIAS - PPGEC
MESTRADO EM ENSINO DAS CIÊNCIAS

SANDY BEATRIZ GOMES DA SILVA NOBRE

**AVALIAÇÃO EM PAULO FREIRE: Um estudo com Professoras Formadoras do
Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**

RECIFE
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DAS CIÊNCIAS
MESTRADO EM ENSINO DAS CIÊNCIAS

SANDY BEATRIZ GOMES DA SILVA NOBRE

**AVALIAÇÃO EM PAULO FREIRE: Um estudo com Professoras Formadoras do
Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**

ORIENTADORA: Profa. Dra. Monica Lopes Folena Araújo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Ensino das Ciências.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Construção de Práticas Docentes no Ensino de Ciências e Matemática.

RECIFE
2021

SANDY BEATRIZ GOMES DA SILVA NOBRE

**AVALIAÇÃO EM PAULO FREIRE: Um estudo com professoras formadoras do Curso
de Licenciatura em Ciências Biológicas**

Aprovada em: 27 de agosto de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Monica Lopes Folena Araújo (Presidente)

Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE

Profa. Dra. Zélia Maria Soares Jófili

Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE

Prof. Dr. Ricardo Ferreira das Neves

Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE

Profa. Dra. Luciana Mello Ribeiro

Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA

À minha amada família.

AGRADECIMENTOS

A Deus, eu agradeço por tudo! Em especial por me conceder saúde, sabedoria e força que possibilitaram a construção deste trabalho.

Ao meu esposo Mozart, obrigado por tudo! Em especial, por ser meu maior incentivador sempre me dando força e me impulsionando a dar continuidade a este trabalho, pela paciência nos momentos adversos e pelos momentos de alegria e descontração proporcionados. Sem ele nada disso seria possível.

Aos meus pais Joelma e Silvio pelo apoio, amor e confiança.

Aos meus familiares pelas orações e incentivo sempre.

Aos meus amigos, por estarem presentes na minha vida e torcerem sempre por mim.

À Universidade Federal Rural de Pernambuco, pela oportunidade de fazer este curso de Pós-Graduação, e conviver com profissionais de alto nível e experiência científica.

À Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão, meu local de trabalho, pelo apoio e autorização para realização deste curso.

Aos colegas de trabalho, pela parceria e apoio nos momentos em que precisei.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, pelo acolhimento e por todos os momentos vividos.

Aos colegas da turma de mestrado, pela parceria desde sempre.

Aos professores pelos ensinamentos e compartilhamento dos conhecimentos que enriqueceram minha formação acadêmica.

A minha orientadora Profa. Monica, pela parceria, confiança e suporte oferecido durante toda a orientação.

Ao grupo de pesquisa FORBIO e à Cátedra Paulo Freire-UFRPE pelos conhecimentos compartilhados.

A todos que de alguma forma contribuíram para a minha formação acadêmica.

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.”

Paulo Freire

RESUMO

Frente à importância do processo de valorização da avaliação na perspectiva da construção do conhecimento; da influência significativa da formação inicial na construção das concepções e da postura avaliativa dos futuros professores; da relevância do pensamento de Paulo Freire para a formação docente; e à carência de estudos que abordem a avaliação segundo a concepção freireana na formação inicial de professores de biologia, surgiu a necessidade de compreender as relações apresentadas entre a avaliação praticada pelos professores formadores e a avaliação numa perspectiva freireana. Nessa direção, este trabalho visa analisar como as ideias de Paulo Freire têm influenciado as práticas avaliativas dos professores formadores nas disciplinas de estágio supervisionado obrigatório (ESO). Para tanto, o *locus* do estudo foi o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma Universidade Federal Pública localizada no estado de Pernambuco e os atores sociais da pesquisa foram as professoras que ministram o componente curricular ESO. Ao delimitar os meios para obter respostas à nossa questão de pesquisa, organizamos o processo de coleta de dados em três etapas: 1. Análise documental do PPC (Projeto Pedagógico de Curso) do curso e dos planos de ensino; 2. Entrevista semiestruturada com os professores formadores; 3. Tratamento e análise dos dados que foram submetidos à análise de conteúdo de Bardin. Entre os resultados, destacamos que o PPC mais recente, comparado ao anterior, apresentou certa aproximação com um viés freireano no que diz respeito às concepções de avaliação, assim como as concepções reveladas nos planos de ensino e nas falas nos permitiram atestar que estão alinhadas com uma proposta avaliativa baseada nas ideias de Freire. Os pressupostos e a base de desenvolvimento das ações avaliativas caminham no sentido de uma prática emancipatória e libertadora. Não observamos o uso da avaliação como instrumento de classificação, tampouco como forma de punição. Ao contrário, as concepções de avaliação caminham no sentido da valorização da autonomia, humanização, reflexão, libertação e emancipação a partir das ações avaliativas. Desenvolver uma avaliação freiriana nos cursos de formação de professores tem grande contribuição para que os futuros professores pratiquem menos exames e mais avaliação. Dessa forma, acreditamos que avaliar em Freire é um caminho para a superação dos modelos avaliativos tradicionais.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores de Biologia; Avaliação da Aprendizagem; Paulo Freire.

ABSTRACT

Faced by the importance of the valorization process of evaluation from the perspective of knowledge construction; the significant influence of initial training in the construction of conceptions and the evaluative posture of future teachers; the relevance of Paulo Freire's thought for teacher education; and the lack of studies that address the assessment according to the Freirean conception in the Biology initial training teachers, the need to understand of the relationships between the assessment practiced by the trainer teachers and the assessment from a Freirean perspective has arisen. In this direction, this work aims to analyze how Paulo Freire's ideas have influenced the assessment practices of teachers in the disciplines of mandatory supervised internship (ESO). For this, the locus of the study was the Licentiate Course in Biological Sciences of a Public Federal University located in the Pernambuco state and the social authors of the research were the professors who teach the ESO curriculum component. By delimiting the means to obtain answers to our research question, we organized the data collection process in three stages: 1. Documentary analysis of the Pedagogical Course Project (PPC) and teaching plans; 2. Semi-structured interview with training teachers; 3. Treatment and analysis of data that were submitted to Bardin's content analysis. Among the results, we highlight that the most recent PPC, compared to the previous one, presented an approximation with a Freirean bias regarding evaluation concepts, as well as the concepts revealed in the teaching plans and in the interview's, speeches allowed us to attest that they are aligned with an evaluative proposal based on Freire's ideas. The assumptions and the development basis of the evaluative actions move towards to an emancipatory and liberating practice. We have neither observed the use of evaluation as a classification instrument, nor as a form of punishment. On the other hand, the evaluation conceptions support the valorization of the autonomy, humanization, reflection, liberation, and emancipation from the evaluative actions. The development of a Freirian's evaluation in teacher education courses has a worth contribution for future teachers to practice less exams and more evaluation. Thus, we believe that Freire's evaluation is a way to overcome traditional evaluation models.

Keywords: *Initial training education of Biology teachers; Learning assessment; Paulo Freire.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Delimitação do objeto de estudo	22
Figura 2	Caminho a ser percorrido durante o estágio	48
Figura 3	Modalidades da avaliação	56
Figura 4	Etapas da coleta de dados	66
Figura 5	Fases da análise de conteúdo	77
Figura 6	Exemplificação da codificação dos dados	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Quantitativo de estudos sobre avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores de biologia, de 2015 a 2019	17
Quadro 2	Apresentação dos títulos dos artigos, os respectivos eventos ou revistas e o ano de publicação	18
Quadro 3	Tarefas da avaliação	53
Quadro 4	Funções da avaliação	53
Quadro 5	Avaliação e suas classificações	54
Quadro 6	Funções gerais e específicas da avaliação	57
Quadro 7	Perfil dos atores sociais	70
Quadro 8	Instrumentos de coleta de dados a partir dos objetivos específicos do estudo	72
Quadro 9	Pontos fortes e fracos de uma entrevista	74
Quadro 10	Pontos fortes e fracos de uma análise documental	75
Quadro 11	Exemplificação da categorização dos dados.	79
Quadro 12	Categorias e Subcategorias emergidas do PPC e Planos de Ensino	81
Quadro 13	Categorias emergidas das Entrevistas	81
Quadro 14	Categorias e subcategorias emergidas da análise documental do PPC e dos Planos de Ensino e seus códigos	83
Quadro 15	Relação entre docente, plano de ensino e semestre de referência	91
Quadro 16	Categorias, Subcategorias e Códigos	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CES	Câmara de Educação Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAVE	Congresso Nacional de Avaliação em Educação
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENPEC	Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
ESO	Estágio Supervisionado Obrigatório
FAFIRE	Faculdade Frassinetti do Recife
FIFASUL	Faculdades Integradas de Fátima do Sul
FORBIO	Grupo de Pesquisa em Formação e Prática Pedagógica de Professores de Ciências e Biologia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PLE	Plano de Ensino
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
RBPEC	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
ULHT	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
UMA	Universidade da Madeira
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
UFP	Universidade Fernando Pessoa
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFS	Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1.	OBJETIVOS	21
1.1.1.	Geral	21
1.1.2.	Específicos	21
2.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1.	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	23
2.1.1.	Formação Inicial de Professores de Ciências e Biologia	30
2.1.2.	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores	32
2.2.	O ESTÁGIO SUPERVISIONADO	40
2.3.	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	49
2.4.	AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	58
2.4.1.	Avaliação na perspectiva de Paulo Freire	60
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	66
3.1.	ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA	67
3.2.	CAMPO DE ESTUDO	68
3.3.	CARACTERIZAÇÃO DOS ATORES SOCIAIS	69
3.4.	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	71
3.5.	ANÁLISE DOS DADOS	76
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	83
4.1.	CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO PRESENTES NO PPC DO CURSO E NOS PLANOS DE ENSINO E SE ESTAS CONCEPÇÕES POSSUEM UM VIÉS FREIREANO	83
4.1.1.	Concepções de Avaliação Presentes no PPC	84
4.1.2.	Concepções de avaliação reveladas nos planos de ensino	91
4.2.	CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO REVELADAS NA FALA DAS PROFESSORAS FORMADORAS E SUAS APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DE UMA PROPOSTA AVALIATIVA BASEADA NAS IDEIAS DE FREIRE	99
4.3.	CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS FORMADORAS SOBRE A IMPORTÂNCIA DO LEGADO DE FREIRE NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS	118
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
	REFERÊNCIAS	124

APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO À UNIVERSIDADE	130
APÊNDICE B – SOLICITAÇÃO AO (À) DOCENTE	132
APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE	133
APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO DE USO DE ARQUIVOS/DADOS DE PESQUISA	134
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR VOLUNTÁRIO	135
APÊNDICE F – TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE	138
APÊNDICE G – ROTEIRO DA ENTREVISTA	139

1. INTRODUÇÃO

A avaliação é um dos pilares fundamentais ao pleno desenvolvimento do educando através do processo de ensino-aprendizagem, e está intimamente ligada à vida daqueles que, de alguma maneira, fazem parte do processo educativo e estão envolvidos com práticas pedagógicas. O fato de alguns educadores acreditarem que a avaliação classificatória e a qualidade na aprendizagem obedecem a uma relação diretamente proporcional, desponta com supremacia dentre os fatores responsáveis pela resistência criada a um olhar inovador sobre a avaliação.

Nesse sentido, Luckesi (2002), afirma que avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O sistema de provas utilizado por uma parcela significativa dos professores anda na contramão do conceito de avaliação feita a favor do desenvolvimento. Ele classifica os alunos em níveis de conhecimento, de acordo com notas obtidas em exames pontuais e seletivos, o que não possibilita o devido acompanhamento da aprendizagem. Conforme Luckesi (2011), nos diversos níveis de ensino praticamos muito mais exames do que avaliação da aprendizagem: “Estamos necessitando “aprender a avaliar”, pois que, ainda, estamos mais examinando do que avaliando. Nosso senso comum, na vida escolar, é de examinadores e não de avaliadores” (LUCKESI, 2011, p. 29).

Rabelo (2009) corrobora que a atitude de dar notas somente com base em provas escritas tem limitações, pois deve-se buscar o pleno desenvolvimento do aprendiz do educando como objetivo prioritário para uma educação de qualidade. Mas, a utilização do sistema avaliativo tradicional não tem demonstrado efeito satisfatório. Percebemos então, através das nossas experiências pessoais e profissionais, que o sistema educacional, hoje, está arraigado a práticas avaliativas tradicionais e que refletem numa resistência às mudanças no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, pensar e fazer avaliação exige clareza em relação às finalidades da prática, inserida em uma moldura de educação, tendo como horizonte a humanização do ser humano. Só assim, a avaliação pode adquirir significado e oferecer indicações para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem (SAUL, 2015). Nessa direção, avaliar para emancipar e libertar está de mãos dadas com os estudos defendidos e difundidos por Paulo Freire em sua vida e obras. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação, enquanto instrumento de apreciação de sujeitos críticos a serviço da libertação e

não da domesticação. Ou seja, uma avaliação em que se estimule o “falar a” como caminho do “falar com” (FREIRE, 1997a).

Diante disso, entende-se que a formação inicial de professores tem forte influência nas suas práticas pedagógicas e que suas concepções, e posturas metodológicas podem ser, muitas vezes, construídas ou remodeladas durante a graduação. Dessa forma, uma formação de qualidade que valorize a avaliação como protagonista do processo de aprendizagem é de extrema importância, para que os futuros professores reduzam a utilização da avaliação tradicional.

Segundo Saul (2016a), os conceitos de Paulo Freire mais destacados em pesquisas sobre formação de professores na atualidade são: autonomia, participação, diálogo, relação teoria-prática e formação permanente. Os processos de formação docente que se apoiam na matriz crítico-emancipatória de educação têm contribuído para a construção da autonomia dos professores que deles participam. Essa participação deve ser compreendida como uma ação compartilhada, em que todos os sujeitos possam “ter voz” e intervir em diferentes níveis de poder (SAUL, 2016a).

Diante disso, a Universidade atua como um centro de produção do conhecimento, estimuladora da criação cultural e do desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo devendo ser aliada no processo de construção de novos ideais que visem à melhoria da educação, através de uma formação qualificada dos futuros professores, promovendo transformação social (BRASIL, 1996). No entanto, o que se tem observado nos cursos de formação de professores, sobretudo nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado é uma tendência de cópia de modelos considerados ideais. De acordo com Silva e Schnetzler (2004), alguns trabalhos na literatura evidenciam que os professores de Ciências/Biologia, geralmente atuam como transmissores mecânicos de conteúdo, não se envolvendo em práticas pedagógicas inovadoras e repassando aos alunos informações de maneira assistemática e descontextualizada do ponto de vista histórico e social.

Essa prática, como imitação de modelos, tem sido denominada por alguns autores de ‘artesanal’, caracterizando o modo tradicional da atuação docente, ainda fortemente presente em nossos dias. O pressuposto dessa concepção é o de que a realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são (PIMENTA; LIMA, 2006). É justamente essa crença que tem feito com que a avaliação tradicional seja perpetuada nas práticas educativas. Nessa perspectiva, o estágio então, reduz-se a observar os professores em aula e a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa (PIMENTA; LIMA, 2006).

Nesse sentido, a utilização do componente curricular de estágio nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, deve ser um aporte no processo de mudanças estruturais e nas práticas dos modelos tradicionais de avaliação, e considerando o legado intelectual de Paulo Freire, mostra-se um caminho possível e necessário a ser abordado na formação de educadores reflexivos e atuantes na transformação social. Porquanto, Paulo Freire expressou uma posição muito clara a respeito da relação entre a avaliação e as práticas educativas. Para ele existe uma relação vital entre a prática docente e a avaliação (SAUL, 2015). A atualidade do pensamento de Paulo Freire vem sendo demonstrada pela multiplicidade de trabalhos teórico-práticos que se desenvolve, tomando o seu pensamento e a sua prática como referências, em diferentes áreas do conhecimento (SAUL, 2016b).

Assim, com o intuito de fazer um levantamento das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no âmbito do nosso objeto de estudo: avaliação na formação inicial de professores, optamos pelo Estado da Arte como técnica descritiva. Esta técnica visa conhecer o que já foi construído e produzido em torno da temática estudada, contribuindo assim, a partir dos dados obtidos, com a justificativa da relevância e pertinência do desenvolvimento de determinado estudo. Ferreira (2002) define o Estado da Arte como uma pesquisa de caráter bibliográfico que busca “mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares [...]” (FERREIRA, 2002, p. 258).

Para a realização do mapeamento dos dados, relacionamos dois eventos científicos e duas revistas, uma de alcance nacional e uma internacional. Nesse contexto, consideramos pertinente a escolha de um evento de referência na área de Ensino e Pesquisa em Educação e outro na área de Avaliação Educacional. Assim como, duas revistas na área de Ensino das Ciências. São eles:

- Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC;
- Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências – RBPEC;
- Enseñanza de las Ciencias – Revista de Investigación y Experiencias Didácticas;
- Congresso Nacional de Avaliação em Educação – CONAVE.

Destaca-se que para o levantamento dos dados nestes eventos e revistas, realizamos nossa investigação visitando as respectivas publicações nos sítios eletrônicos no período compreendido entre 2015 e 2019. É oportuno evidenciarmos que nesta análise delimitamos

nossa busca por estudos que relacionassem a avaliação da aprendizagem na perspectiva da formação inicial de professores de biologia, a fim de nos situarmos diante das produções científicas e obtermos informações que embasem a importância do desenvolvimento desta pesquisa.

Após a realização de uma busca por palavras-chaves e leitura flutuante dos artigos presentes nos anais e nos periódicos analisados, encontramos um total de treze trabalhos que abordavam avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores do ensino de ciências e biologia. No Quadro 1, a seguir, podemos observar o quantitativo de trabalhos encontrados.

Quadro 1 - Quantitativo de estudos sobre avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores de biologia, de 2015-2019.

FONTE	Nº DE ARTIGOS
Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC	7
Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências – RBPEC	2
Enseñanza de las Ciencias – Revista de Investigación y Experiencias didácticas	2
Congresso Nacional de Avaliação em Educação – CONAVE	2
TOTAL	13

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Foi realizada uma leitura flutuante dos artigos encontrados com o objetivo de identificar qual perspectiva de avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores vem sendo desenvolvida nestes trabalhos. Desde já, apontamos que, dentre os trabalhos encontrados, não foi observado nenhum estudo que abordasse a avaliação sob a perspectiva de Paulo Freire na formação inicial de professores de biologia. A partir disso, construímos o Quadro 2, a seguir, com os títulos dos artigos encontrados.

Quadro 2 - Apresentação dos títulos dos artigos, os respectivos eventos ou revistas e o ano de publicação.

NOME	EVENTO/REVISTA	ANO
O uso do portfólio como instrumento de avaliação na disciplina educação ambiental na educação superior	X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC	2015
Processos avaliativos em um curso de formação de professores de ciências: algumas reflexões	X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC	2015
Avaliação da aprendizagem de acordo com as revistas brasileiras da área de ensino de ciências	X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC	2015
Aprendizaje de competências científicas versus aprendizaje de contenidos específicos. Una propuesta de evaluación	Enseñanza de Las Ciencias – Revista de Investigación y Experiencias didácticas	2015
O desenvolvimento das práticas avaliativas na licenciatura: possibilidades para a formação de professores	IV Congresso Nacional de Avaliação em Educação – CONAVE	2016
Características da Formação de professores de ciências naturais	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação e Ciências – RBPEC	2017
Subsídios para o ensino de ciências nas matrizes de avaliação processual	XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC	2017
O processo de investigação temática na formação de professores de ciências	X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC	2017
Evaluar para transformar: evaluación de la docência universitária bajo el prisma de la sostenibilidad	Enseñanza de Las Ciencias – Revista de Investigación y Experiencias didácticas	2017
Dimensões a serem avaliadas no curso de licenciatura em ciências biológicas: o caso da UFFS	IV Congresso Nacional de Avaliação em Educação – CONAVE	2018
Concepções docentes sobre avaliação em ciências nos anos iniciais: algumas aproximações	XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC	2019
A autonomia e o protagonismo na formação de professores: das concepções idealizadas às práticas docentes	XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC	2019
A formação inicial na concepção docente: um estudo fenomenológico com professores de ciências biológicas	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação e Ciências – RBPEC	2019

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A partir da leitura dos artigos no quadro anterior, percebemos que os trabalhos que tratam de avaliação da aprendizagem na formação de professores de biologia são estruturados de acordo com cinco eixos temáticos, são eles:

- Relação entre formação docente e avaliação;
- Instrumentos de avaliação e processos avaliativos;
- Concepções de avaliação;
- Avaliação e currículo;
- Revisão bibliográfica.

O eixo temático com maior número de trabalhos encontrados foi “Relação entre formação docente e avaliação” onde encontramos seis trabalhos; seguido por “Instrumentos de avaliação e processos avaliativos”, com três trabalhos; “Concepções de avaliação”, com dois trabalhos; e por fim, os eixos “Avaliação e currículo” e “Revisão bibliográfica” nos quais encontramos um trabalho em cada. Dentro dos eixos, buscamos encontrar trabalhos que abordassem a avaliação na perspectiva freireana e não obtivemos êxito.

Frente ao exposto, notamos que há uma carência de estudos que abordem a avaliação segundo a concepção de Paulo Freire na formação inicial de professores de biologia. Nossa busca, aponta que no período de 2015 a 2019, não houve, sequer, um trabalho publicado nos eventos e revistas analisados, o que fortalece a pertinência e relevância do nosso estudo.

A motivação para discutir esta temática também é reflexo das experiências pessoais vivenciadas pela autora deste projeto em diferentes momentos, portanto, a justificativa da escolha do tema far-se-á na primeira pessoa do singular.

O interesse de estudar avaliação no contexto da formação de professores de biologia surgiu durante o processo de construção do meu trabalho de conclusão de curso de graduação, no qual tive a oportunidade de analisar as concepções que professores de biologia detinham sobre avaliação, e de que forma essas concepções refletiam em suas práticas docentes. Os resultados mostraram que a maior parte deles acreditava no conceito tradicional de avaliação e isso gerou interesse em analisar, nesta proposta de pesquisa, as contribuições da formação inicial para a construção daquela compreensão.

Outro aspecto foi a minha trajetória na formação inicial, que praticamente não abordou a temática avaliação da aprendizagem. Ao passo que avançava nas disciplinas pedagógicas no decorrer do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, fui observando que a avaliação era pouco abordada pelos professores e, de pouco ou quase nenhum interesse por parte dos alunos. A discussão que girava em torno do processo de ensino e aprendizagem, falava de aula de campo, aula prática, metodologias, e deixava de lado a avaliação, como se ela não fizesse parte do processo. Sequer o componente curricular de Estágio Supervisionado

Obrigatório contribuiu na construção do conceito de uma prática avaliativa a serviço da aprendizagem. Por isso, decidi incluir neste estudo, a análise dos componentes curriculares Estágio Supervisionado I, II, III e IV, pois promovem diferentes experiências dos formandos, nas escolas. Além disso, optei por desenvolver nosso estudo na instituição onde cursei a graduação, a fim de observar como a avaliação da aprendizagem vem sendo abordada cinco anos após minha conclusão.

A ênfase da avaliação na formação de professores numa perspectiva Freireana surgiu da admiração pela obra e vida de Paulo Freire, suas significativas contribuições para a educação em nível mundial, e da necessária busca por uma educação que proporcione defesa da emancipação do educando, construção do indivíduo participativo, a análise crítica da prática e valorização do professor. Além disso, as reuniões e discussões do Grupo de Pesquisa em Formação e Prática Pedagógica de Professores de Ciências e Biologia (FORBIO), do qual participei por um tempo, e a inauguração da Cátedra Paulo Freire Educação para Sustentabilidade em 2018, ambos na UFRPE, colaboraram com a escolha deste tema.

O estudo das práticas avaliativas na formação do professor é necessário para que possamos observar quais instrumentos os docentes formadores utilizam para avaliar os licenciandos, refletir sobre as possíveis consequências na prática docente desses futuros professores e propor mudanças, visando à melhoria na qualidade da formação no que tange à avaliação. Diante desses pressupostos, apontamos como questão norteadora desta pesquisa:

- De que maneira as ideias de Paulo Freire têm influenciado as práticas avaliativas das professoras formadoras nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado Obrigatório, quanto à emancipação dos licenciandos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas?

Considerando a questão apresentada estabelecemos os objetivos, geral e específicos, que orientam esta pesquisa de mestrado.

1.1. OBJETIVOS

1.1.1. Geral

Analisar como as ideias de Paulo Freire têm influenciado as práticas avaliativas das professoras formadoras nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado Obrigatório, quanto à busca pela emancipação de licenciandos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

1.1.2. Específicos

- Verificar se as concepções de avaliação presentes no PPC do curso e nos planos de ensino possuem relação com o viés freireano;
- Analisar a concepção de avaliação das professoras formadoras que atuam nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado Obrigatório, suas aproximações e distanciamentos numa avaliação baseada nas propostas de Freire;
- Compreender a concepção das professoras formadoras sobre a importância do legado de Paulo Freire nas práticas avaliativas.

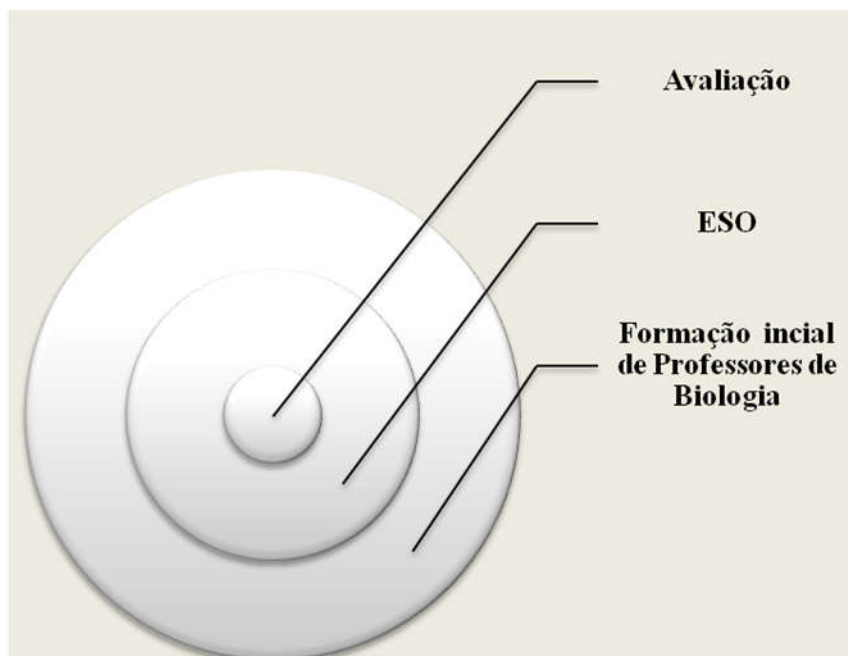
A partir dos objetivos mencionados, é relevante para a melhor compreensão da dinâmica estruturante deste texto, que o leitor esteja a par dos principais tópicos abordados neste trabalho. Sendo assim, na sessão de fundamentação teórica, dialogamos com os principais autores e suas ideias referentes ao nosso objeto de estudo e seus contornos. Assim, a sessão está dividida nos subtópicos: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores; Formação inicial de professores de Ciências e Biologia; Estágio Supervisionado Obrigatório; Avaliação da aprendizagem; Avaliação na Formação Inicial de Professores; e Avaliação em Paulo Freire. Em cada subtópico abordamos os principais conceitos específicos buscando, de maneira sistemática, relacioná-los com o nosso objeto de estudo.

Na seção de procedimentos metodológicos detalhamos a abordagem e tipo da pesquisa, o campo de estudo e os atores sociais, os instrumentos para coleta dos dados e, por fim, o método escolhido para a análise dos dados. Ao caminhar na leitura do texto, poderemos observar resultados e discussão, seguido das considerações finais e referências.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao estabelecer nossa investigação demarcamos, como objeto de estudo, a avaliação, na formação inicial de professores e, mais precisamente, nos contornos dos componentes curriculares de Estágio Supervisionado Obrigatório - ESO I, II, III e IV. Assim, podemos observar na Figura 1, os tópicos norteadores para a construção do caminho teórico.

Figura 1 - Delimitação do objeto de estudo.



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Ao estudarmos a avaliação na formação inicial de professores, faremos um aprofundamento teórico a respeito da formação inicial, com enfoque na formação de professores de biologia, correlacionando as competências propostas no componente curricular de ESO, com as influências do legado de Paulo Freire nesse processo formativo. No âmbito da avaliação, inicialmente, discorreremos em torno dos pressupostos teórico-metodológicos que envolvem a prática avaliativa, enfatizando sua qualidade quando baseada na ética, na emancipação e na humanização. Também nos debruçaremos sobre o papel da avaliação na formação inicial de professores, seus impactos, bem como sobre a indispensável superação dos modelos tradicionais presentes nas práticas dos docentes formadores.

2.1. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A formação de professores é composta pela formação inicial, que ocorre nos cursos superiores de graduação onde há a profissionalização do docente; e pela formação continuada, com o aperfeiçoamento profissional em serviço. Sendo a formação inicial de professores um dos eixos teóricos norteadores desta pesquisa, nos ateremos aos pressupostos desta primeira etapa da construção do profissional docente.

A palavra formação significa, ato, efeito de dar forma ou de se formar; conjunto de elementos de um todo; conjunto de conhecimentos relativos a uma área científica ou exigidos para exercer uma atividade; instrução. Assim, a formação inicial do docente se constitui no movimento de construir o professor, torná-lo apto ao exercício profissional, e dotado dos saberes necessários à prática docente. Sabe-se que este movimento de formação do professor é uma prática inacabada, tem início, mas nunca tem fim.

Este processo formativo é tema de preocupação constante dos pesquisadores da educação, pois representa a raiz de muitos problemas no ensinar e que atingem a prática docente há muito em nossas escolas e seus alunos (LUDKE, 2013). Para Lagar (2011), a etapa inicial é condição de ingresso na profissão. A segunda etapa ocorre quando o sujeito já possui a certificação que permite acesso ao campo profissional e encontra-se na condição de pesquisador, investigador dos fundamentos que subsidiam a sua prática. De acordo com Pimenta e Lima (2017), a identidade do professor é construída ao longo de sua caminhada como profissional do magistério. No entanto, é durante a sua formação que são consolidadas as opções e as intenções da profissão que o curso se propõe legitimar.

Para Gatti (2014), os professores se desenvolvem como profissionais tanto pela formação inicial como pelas experiências com a prática docente, muitas vezes iniciada nos cursos de formação e concretizada nas escolas.

Mas é preciso ressaltar que esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas associadas ao seu trabalho no ensino, tornando-se uma integração de modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com as crianças e jovens, com os colegas, com os gestores, na busca de melhor formar os alunos, e a si mesmos. (GATTI, 2014, p. 43).

A formação de professores tem ganhado destaque nas políticas públicas no campo educacional; ora sendo vista como meio para o alcance da qualidade de ensino, ora pela sua importância para atender às necessidades do mundo atual. Freire (1997a), ao versar sobre a autonomia na aprendizagem, revela que é preciso que o formando, desde o princípio, mesmo na sua experiência formadora, assuma-se como sujeito também da produção do saber, e convença-se definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas possibilitar sua construção. Lagar (2011) acredita que independente do enfoque formativo, esse tema é relevante, pois os seus efeitos refletem diretamente no dia a dia das escolas. Já segundo Goerdet; Delizoicov; Rosa (2003):

A preparação profissional de docentes para o ensino de ciências em geral, e para o ensino de biologia em particular, não constitui um tema novo no cenário educacional brasileiro das últimas décadas. Os anos 90, por exemplo, foram marcados por um renovado interesse pelos temas relacionados à formação de professores e sua profissionalização, tendência esta fortemente influenciada pelas reformas educacionais promovidas, na época, tanto no Brasil como em outros países. (GOERDET; DELIZOICOV; ROSA, 2003, p. 4).

Estas reformas foram passos importantes no cuidado e preocupação com os cursos de formação de professores e, conseqüentemente, com a qualidade da formação destes profissionais. É indiscutível que o estágio está cada vez mais presente nas licenciaturas, porém ainda é possível encontrar algumas lacunas, no que diz respeito ao exercício da prática docente (BARRETO, 2014). “A formação e a profissionalização dos professores são temáticas que se intensificam nos anos 1990, no quadro das reformas educativas, associadas às novas exigências geradas pela reorganização da produção e da globalização da economia” (BARREIRO; GEBRAN, 2015, p. 32). Com relação ao desenvolvimento histórico da legislação voltada para a formação de professores, Gatti (2014) destaca que:

O histórico legal e institucional dos cursos formadores de professores por mais de um século nos permite avaliar a força de uma tradição e de uma visão sobre um modelo formativo de professores que se petrificou no início do século XX, com inspiração na concepção de ciências do século XIX, e que mostra dificuldades de inovar-se. O esquema de formação que se consolidou historicamente no país, desde as origens das licenciaturas no início do século passado, mostra-se quase impermeável à construção de concepções específicas para a formação de professores tendo a educação e seus aspectos fundamentais como eixo curricular básico. A questão importante, no entanto, é que se oferece nesses cursos apenas um verniz superficial de formação pedagógica [...] (GATTI, 2014, p. 39).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que define, regula e organiza a educação nacional em seus diferentes níveis e modalidades, surgiu na década de

60, mais precisamente no ano de 1961, e logo mais foi substituída pela versão de 1971, durante o regime militar. Com a promulgação da constituição de 1988, a LDBEN em vigor tornou-se obsoleta, surgindo a necessidade da elaboração de uma nova norma, que ocorreu anos depois. A Lei 9.394/96, a LDBEN (BRASIL, 1996), que vigora hoje no nosso país, trouxe diversas mudanças em relação às versões anteriores e foi elaborada com base no princípio do direito universal à educação para todos. Vale salientar, que tanto nas versões anteriores como na atual, houve a preocupação em discorrer sobre formação de professores, tanto nos níveis básicos, quanto no nível superior.

No texto da atual LDBEN, podemos observar que o processo de formação de profissionais de educação, a fim de atender às especificidades do exercício de suas atividades e seus objetivos, deve observar os seguintes fundamentos:

- A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- A associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- O aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996, p. 20).

Em se tratando de formação de docentes para atuar na educação básica, a LDBEN estabelece que se dará em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a ser oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996). Nota-se que a legislação admite a formação em magistério para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, entretanto o que podemos observar, na prática, é que a maioria das escolas exige formação em nível superior como requisito mínimo de contratação, e aquelas que não o exigem, acabam utilizando-a como critério de desempate numa eventual demanda.

A educação no Brasil passa por profundas mudanças, talvez não tantas quanto às necessárias ao atendimento das exigências impostas pela atual sociedade, mas, sem dúvida, significativas, uma vez que a profissionalização da docência se constitui em uma das problemáticas centrais presentes nas reformas educacionais. Essa preocupação tem sido objeto de inúmeras reflexões críticas por parte de pesquisadores e consta dos documentos da política nacional brasileira, em razão dos questionamentos a respeito da baixa qualidade de ensino que afeta a todos nós e ao país (BARREIRO; GEBRAN, 2015, p. 39).

O que devemos levar em consideração é que o processo de formação inicial, em qualquer área, estabelece um marco identitário na profissão. Conforme Pimenta e Lima (2017), é necessário que as atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação considerem o estágio como um espaço privilegiado de questionamento e investigação. A partir de então, é formado o profissional da docência, o qual deve fazer valer dos conhecimentos obtidos e executá-los em sala de aula. Para Barreiro e Gebran (2015), essa identidade do professor é construída no decorrer do exercício da sua profissão, porém, é durante a formação inicial que serão sedimentados os pressupostos e as diretrizes presentes no curso formador, decisivos na construção da identidade docente.

As referidas autoras enfatizam que “uma identidade profissional pouco consistente surge como lacuna que dificulta passos mais autônomos do professor, isso em boa parte é devido a uma tardia tomada de consciência de que ensinar não se restringe ao domínio da prática” (BARREIRO; GEBRAN, 2015, p. 45). Também Pimenta e Lima (2017) chamam atenção para a construção da identidade do professor, construída durante a sua formação ao afirmarem que “[...] A identidade que será construída durante a formação será reconhecida, para a qual são necessários os conhecimentos, os saberes, as habilidades, as posturas e o compromisso profissional” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 52).

É consensual o reconhecimento da importância de melhorar a formação dos professores para que se ofereça um ensino de qualidade também às nossas crianças e adolescentes, nas escolas de educação básica (LUDKE, 2013). São inúmeras as críticas relacionadas à efetividade dos cursos de licenciatura, quando deixam lacunas no processo de formação dos futuros professores. Tais críticas se pautam na dissociação entre conhecimento acadêmico e realidade escolar, entre formação científica e formação pedagógica (SILVA; SCHNETZLER, 2004). A formação inicial é o momento em que se busca uma base para o exercício da atividade docente, sendo assim, [...] “deve assentar-se em concepções práticas que levem à reflexão, no sentido de promover saberes da experiência, conjugados com a teoria, permitindo ao professor uma análise integrada e sistemática da sua ação educativa de forma investigativa e interventiva” (BARREIRO; GEBRAN, 2015, p. 22).

Sobre a participação ativa e reflexiva dos licenciandos no processo formativo observamos que Freire (1997a, p. 23) revela que “Se [...] começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos acumulados pelo sujeito que sabe [...]”. É preciso deixar claro que o formador e o licenciando aprendem juntos. O professor é continuamente formador e o licenciando inicialmente

formado, e que em meio a essa troca, devem-se levar em conta as experiências e identidade de cada estudante. Nessa conjuntura, destacamos que “ensinar não é transferir conhecimentos, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina a aprender, [...] ensinar inexistente sem aprender e vice-versa [...]” (FREIRE, 1997a, p. 23).

Diante disso, a dificuldade da articulação entre teoria e prática, na formação de professores, desponta como uma das principais queixas entre os licenciandos, que muitas vezes se veem estudando uma teoria que não condiz com a realidade, a “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1997a, p. 22).

Esta articulação é fundamental na construção de um profissional reflexivo que compreende a teoria correlacionando-a com a realidade, valorizando os pontos fortes e deixando de lado o que não convém ao contexto presente. Nem tudo que é estudado na academia será aplicado, daquela forma, na prática. Determinada teoria pode ser trabalhada de maneiras totalmente diferentes, com objetivos e resultados distintos a depender do público-alvo, por isso frisamos a importância do curso de formação no processo de desenvolvimento dessa habilidade no futuro professor. Barreiro e Gebran (2015) destacam que:

Não é possível desejar que o professor tenha uma prática investigativa se sua formação não priorizou a investigação a partir da análise, da reflexão da crítica e de novas maneiras de se educar. Entretanto, as políticas atuais de formação de professores, em consonância com as orientações de organismos internacionais, ao valorizarem os indicadores educacionais, pouco têm contribuído para a superação do modelo tradicional de formação de professores, calcado na separação entre teoria e prática (BARREIRO; GEBRAN, 2015, p. 27).

O que observamos nas Universidades é um esforço para assegurar uma base relativa aos conhecimentos específicos das ciências em detrimento das questões pedagógicas e práticas, também imprescindíveis à formação do futuro docente, que vem da sabedoria do professor com o seu trabalho (LUDKE, 2013). A atividade teórica é fundamental, pois, segundo Pimenta (1995), é ela que possibilita de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas, é válido destacar que para produzir essa transformação é preciso atuar em conjunto com a prática.

Apesar do enfoque na legislação educacional, notamos que as diretrizes, planos e metas governamentais voltadas para formação a inicial de professores têm uma abordagem mais quantitativa do que qualitativa, buscando o alcance de índices e números, a fim de elaborarem gráficos e estatísticas que podem distorcer a compreensão da realidade e se distanciar das verdadeiras necessidades formativas do profissional docente.

A busca pela melhoria da qualidade do ensino nas escolas deve estar alinhada a uma melhor qualidade da formação dos profissionais que atuarão nesse contexto, em especial os professores, que lidam diretamente com as questões de aprendizagem, e que tanto necessitam de um olhar carinhoso, no sentido de serem valorizados, desde o seu processo formativo até sua atuação no mercado de trabalho.

A mudança de paradigmas e a superação de uma postura social que desvaloriza o professor, quando vem de cima, ou seja, entes do alto escalão governamental, gera impactos relevantes e modificações significativas nas mais variadas vertentes que permeiam o processo educativo. Assim, enquanto não temos uma política que busca, verdadeiramente, a melhoria da qualidade da formação de professores e, a construção ativa do conhecimento pelos alunos, em detrimento de números e estatísticas, nós, professores e pesquisadores, lutamos diariamente para superar as adversidades e construirmos uma formação inicial de qualidade.

Muitas iniciativas têm sido desenvolvidas para procurar atender a essa necessidade, em geral, a partir das alterações curriculares nos cursos de formação de professores (LUDKE, 2013). De acordo com Pimenta e Lima (2017), os currículos dos cursos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas, que nem sequer podem ser denominadas de teorias, pois são saberes disciplinares que, muitas vezes, estão desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos.

Ao discutirmos sobre formação, logo nos vem à mente a figura do currículo, que assume uma significativa quantidade de conceitos e enfoques na literatura. Apesar da falta de linearidade, sobre o conceito de currículo, Araújo e Moreira (2018, p. 47), a partir de um compilado das diferentes abordagens descritas pelos principais especialistas, defendem que “[...] currículo consiste num elemento fulcral no sistema educacional independentemente da significação ou do conceito que lhe atribua, [...] é com base no currículo que as instituições de ensino têm por objetivo desenvolver a formação acadêmica e profissional dos que nela ingressam”. Os autores afirmam ainda que:

O que se espera é que a prática docente tenha como suporte um currículo organizado e capaz de promover o desenvolvimento de competências socio humanizantes, que preparem os alunos para um agir reflexivo, crítico, onde ocorra a articulação entre o conhecimento e a prática, quer no campo do trabalho, dentro de um contexto em constante mudança (ARAÚJO; MOREIRA, 2018, p. 47).

Partindo desta classificação, acreditamos que a organização curricular numa visão crítico emancipatória, que teve dentre outros precursores, o filósofo e educador brasileiro Paulo Freire, atende às demandas do processo educativo na atualidade. Para Menezes e

Santiago (2014), essa visão crítica e emancipatória do currículo surge a partir da tentativa de superar as teorias tradicionais pautadas na adequação dos indivíduos à realidade vigente, e de construir uma teoria crítica do currículo, pautada no questionamento e na modificação da sociedade.

Freire critica a prática de construção curricular baseada nos moldes de uma educação bancária, em que há o depósito de conhecimento pelo professor, no qual seria a parte ativa nesse processo, enquanto os alunos considerados vazios, desprovidos de identidade, sujeitos os passivos. “A concepção libertadora e a ação cultural forneceram a Paulo Freire as bases para o desenvolvimento de um currículo pedagógico que aponte para as possibilidades ausentes nas teorias da reprodução” (ARAÚJO; MOREIRA, 2018, p. 57). A educação libertadora tem fundamentalmente como objetivo, desenvolver a consciência crítica capaz de perceber os fios que tecem a realidade social e superar a ideologia da opressão (MENEZES; SANTIAGO, 2014).

Em síntese, conforme Araújo e Moreira (2018), a concepção emancipatória entende que o conhecimento deve fazer uso de sua consciência de uma forma crítica e dialética, e não como um recipiente no qual são feitos depósitos. A concepção se relaciona com a formação quando influencia a tomada de decisões, as escolhas e a postura formativa, direcionando os processos e, muitas vezes, interferindo na efetividade da formação. Nessa direção, reforçamos que a construção curricular dos cursos de formação de professores, ao serem baseados numa postura crítico-emancipatória, privilegia a formação de docentes que compreendem suas relações com o mundo de forma ativa e participativa valorizando as identidades individuais, e estimulando o protagonismo dos discentes no processo de aprendizagem, proporcionando-lhes condições para que sejam ativos na superação dos modelos tradicionais. Para Freire (1997a), é impossível haver docência sem discência, as duas se explicam mutuamente e seus sujeitos apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto um do outro.

Pimenta e Lima (2017) acreditam que o componente curricular ESO pode não ser uma completa preparação para o magistério, mas é possível nesse espaço que professores, alunos, comunidade escolar e Universidade trabalhem questões básicas de alicerce, tais como: o que de fato é ser professor na sociedade em que vivemos, e como ser professor diante da realidade presente nas escolas.

Diante da amplitude do tema Formação Inicial de Professores, abordaremos os aspectos específicos dos processos formativos de professores de Ciências e Biologia, conforme apresentaremos a seguir.

2.1.1. Formação Inicial de Professores de Ciências e Biologia

O contexto da Formação de Professores de Biologia está repleto de necessidades e desafios que englobam, além das carências observadas na Formação dos Professores em geral, questões pontuais que se revelam indispensáveis ao seu processo formativo. A Formação Inicial de docentes para o Ensino de Ciências em geral, e para o de Biologia em particular, não constitui um tema novo no cenário educacional (GOEDERT; DELIZOICOV; ROSA, 2003). De acordo com as autoras:

Um estudo sobre a formação do professor de Biologia [...], mostrou que as principais dificuldades encontradas no dia a dia da sala de aula pelos licenciados relacionam-se com a questão estrutural do curso de formação, ou seja, a inexistência de relação entre as disciplinas durante o processo de formação, aliadas à inadequação dos conteúdos das disciplinas universitárias com a realidade do ensino básico (GOEDERT; DELIZOICOV; ROSA, 2003, p. 2).

Partindo do pressuposto de que a Biologia é a Ciência que estuda a vida em seus mais variados aspectos, é indispensável o conhecimento dos organismos vivos, sua relação com o meio e seus processos de evolução. Diante da complexidade do estudo da biologia, há uma divisão em subáreas que compõem grande parte da carga horária dos currículos de formação. A partir disso, podemos levantar a discussão em torno da valorização dos componentes curriculares específicos em detrimento dos componentes pedagógicos.

Os currículos, em sua maioria, disponibilizam uma carga horária inferior para a parte pedagógica do curso, quando comparada com a quantidade de horas dos conteúdos específicos. Conforme Morais e Henrique (2017), além da formação geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deve assegurar, de forma sistemática, por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática sem o que não estará, em sentido próprio, formando professores. “É perceptível o predomínio dos componentes curriculares da Biologia em detrimento dos componentes da área pedagógica. Esse tipo de formação, fechada na própria disciplina, não permite desenvolver uma postura interdisciplinar” (MORAIS; HENRIQUE, 2017, p. 8). Nessa esteira, Barreto (2014), defende que o licenciando precisa de uma boa formação específica, no entanto, para o licenciando de Ciências Biológicas, além de saber conteúdos de sua especialidade é importante que compreenda e desenvolva bem os conteúdos pedagógicos e didáticos. O relacionamento entre conteúdo específico e pedagógico deve ser direcionado ao diálogo e a interação, pois juntos irão sedimentar a base formativa do licenciando.

Na formação inicial de professores, podemos perceber, ainda, resquícios de um modelo de formação inspirada na racionalidade técnica, na qual disciplinas específicas e pedagógicas não dialogam. As disciplinas pedagógicas, geralmente ministradas por profissionais ligados a departamentos ou centros de educação, são vistas como aquelas que “preparam” o professor, e as disciplinas específicas são aquelas que “preparam” pesquisadores, mas que também atendem aos futuros professores, gerando distinção nítida entre licenciandos e bacharelados (ARAÚJO; FRANÇA, 2010, p. 202).

Os aspectos pedagógicos se debruçam sobre as questões relativas aos processos de ensino e aprendizagem. Ao negligenciar ou desvalorizar os conteúdos do curso de formação, está omitindo o desenvolvimento das potencialidades do licenciando em conduzir seus futuros alunos, à uma plenitude de desenvolvimento da aprendizagem. Scheid (2006), alertava que sem uma completa formação pedagógica ficará difícil formar um bom profissional.

A formação de professores de Ciências Biológicas, sintonizada com as exigências contemporâneas, deverá estar centrada em fazer deles educadores e não técnicos de Ciências. Isso não significa desconsiderar a importância de oferecer um sólido conhecimento da disciplina, considerando que o domínio conceitual da área de atuação é condição necessária – mas não suficiente – para ser um bom profissional (SHEID, 2006, p. 109).

Outra questão que necessita ser abordada é a articulação entre os conhecimentos específicos, o contexto social e a prática pedagógica. De acordo com Morais e Henrique (2017, p. 9) “[...] os professores de Biologia ainda não conseguem desenvolver uma articulação entre o conhecimento da sua área e o contexto social, político e econômico no qual os estudantes estão inseridos”. Dessa forma, Marques (2000), defende que é primordial que o licenciando tenha conhecimento do contexto histórico-social no qual a escola está inserida, mesmo antes de ter o domínio dos conhecimentos da biologia. Nessa direção, ao passo que os conhecimentos vão sendo incorporados, é possível relacioná-los com as necessidades pedagógicas e didáticas.

Ressaltamos, então, a defesa por uma formação inicial em que os aspectos pedagógicos da docência não sejam negligenciados. Além disso, convergimos com a prerrogativa de uma profunda relação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura em Biologia do país, seja nos componentes curriculares de caráter específicos (p.e Anatomia, Botânica e Biofísica) ou nos componentes curriculares pedagógicos (disciplinas da área da educação, estágio curricular supervisionado, questões do mundo do trabalho e, sobretudo, diálogos inerentes à profissão docente) (MORAIS; HENRIQUE, 2017, p.9).

Para Scheid (2006), o que se observa na maioria das universidades é que os professores formadores das disciplinas específicas, de alguma forma,

Acreditam na convicção de que basta propiciar domínio dos conhecimentos técnicos para preparar bons professores para a educação básica. Já os professores envolvidos com a formação pedagógica percebem a falta de visão clara e mais consciente dos conteúdos específicos, por parte dos licenciandos, que impede sua reelaboração pedagógica para torná-los disponíveis e adequados à aprendizagem de jovens adolescentes (SCHEID, 2006, p. 109).

Assim, “O que se necessita é [...] criar condições concretas para um novo tipo de formação inicial, no ensino superior, para a docência na educação básica. Há necessidade de melhor estruturar, qualificar e avaliar o trabalho desenvolvido nas licenciaturas [...]” (GATTI, 2014, p. 42). A integralização das áreas específicas e pedagógicas no processo formativo precisa ser objeto de discussão nas coordenações dos cursos de Licenciatura em Biologia para que os profissionais que fazem o dia a dia da formação, repensem esses aspectos que tanto interferem na qualidade da formação desse profissional. Convidar os licenciandos para juntamente com os professores e coordenação, busquem planejar uma reformulação curricular voltada para a integralização de fatores sociais, pedagógicos e científicos, como um passo possível para a superação desse aspecto que tanto influencia na qualificação desses futuros professores.

Nesse caminho, reforçamos a ideia defendida por Gatti (2014, p. 35) de que “a chave para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas está nos processos educativos. Quem faz educação, torna-se questão central nesses processos”. Todos nós, professores pesquisadores, estudantes, governantes e sociedade, de alguma forma, somos responsáveis pelos processos educativos e por isso, devemos nos empenhar nesse sentido. Assim, ao caminharmos na busca da melhoria da qualidade da formação inicial de professores é indispensável termos conhecimento dos aspectos normativos, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que direcionam esse processo formativo, tema que trataremos no tópico seguinte.

2.1.2. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores

Assim, buscando analisar e discutir os contornos das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores em nível superior, suas implicações e conceitos a respeito do estágio, bem como os princípios e finalidades norteadores desse processo formativo, nos debruçaremos sobre esses documentos normativos.

A Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN-FPEB) em

nível superior para os cursos de licenciaturas, marca uma longa jornada de discussões e audiências públicas realizadas desde 2001, sendo produto de um extenso e importante documento expresso pelo parecer CNE/CP 09/2001 (BRASIL, 2002a). O grupamento das DCN-FPEB é composto, ainda pela Resolução CNE/CP 02, de julho de 2015, que define que essas Diretrizes para a Formação Inicial e Continuada de professores, pela Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002, baseada no Parecer CNE/CP 2/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior e por outros documentos que regulam e/ou dão esclarecimentos a respeito de dispositivos vigentes nestas resoluções (BRASIL, 2002a).

Além dessas, podemos citar a resolução CNE/CP Nº 2 de 2019, que institui a Base Nacional Curricular Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019). Essa normativa defende que a organização curricular dos cursos superiores para a formação docente, deve estar em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC - Base Nacional Curricular Comum da educação básica, bem como fundamentadas em princípios norteadores, quais sejam:

VII - integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado;

VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (BRASIL, 2019, p. 4).

De acordo com a Resolução, todos os cursos de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores da Educação Básica terão carga horária de no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas, distribuídas em três grupos:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019, p. 9).

No grupo III, a prática pedagógica deve estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e práticas previstos nos componentes curriculares. Outro dispositivo que merece destaque é o Parecer CNE/CES 1.301/2001, que institui as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas, no qual podemos observar algumas orientações gerais tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura, que devem direcionar a formulação do projeto pedagógico do curso. Neste momento iremos nos ater aos dispositivos relacionados à licenciatura (BRASIL, 2001a).

As DCN para o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas estabelecem que sejam inseridos no conjunto de conteúdos do curso “[...] os conteúdos da Educação Básica, consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio.” (BRASIL, 2001b, p. 6).

Dentre os pontos abordados no parecer temos: O Perfil dos Formandos; Competências e Habilidades; Estrutura do Curso; e Conteúdos Curriculares. No tópico competências e habilidades, verificamos a necessária articulação com aspectos sociais, éticos, científicos, tecnológicos, pedagógicos e históricos, nos quais podemos observar:

- Pautar-se por princípios da ética democrática: responsabilidade social e ambiental, dignidade humana, direito à vida, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade;
- Portar-se como educador, consciente de seu papel na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva socioambiental;
- Estabelecer relações entre ciência, tecnologia e sociedade;
- Utilizar os conhecimentos das ciências biológicas para compreender e transformar o contexto sociopolítico e as relações nas quais está inserida a prática profissional, conhecendo a legislação pertinente;
- Orientar escolhas e decisões em valores e pressupostos metodológicos alinhados com a democracia, com o respeito à diversidade étnica e cultural, às culturas autóctones e à biodiversidade (BRASIL, 2001b, p.3).

Com relação à estrutura do curso, o Parecer indica princípios que devem direcionar, dentre outros, o planejamento, a construção do Projeto Pedagógico, a escolha do currículo e as metodologias. Podemos observar alguns desses princípios que devem balizar a estrutura do curso, que listamos a seguir:

- Contemplar as exigências do perfil do profissional em Ciências Biológicas, levando em consideração a identificação de problemas e necessidades atuais e prospectivas da sociedade, assim como da legislação vigente;
- Favorecer a flexibilidade curricular, de forma a contemplar interesses e necessidades específicas dos alunos;
- Explicitar o tratamento metodológico no sentido de garantir o equilíbrio entre a aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores;

- Garantir um ensino problematizado e contextualizado, assegurando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- Proporcionar a formação de competência na produção do conhecimento com atividades que levem o aluno a: procurar, interpretar, analisar e selecionar informações; identificar problemas relevantes, realizar experimentos e projetos de pesquisa;
- Estimular outras atividades curriculares e extracurriculares de formação, como, por exemplo, iniciação científica, monografia, monitoria, atividades extensionistas, estágios, disciplinas optativas, programas especiais, atividades associativas e de representação e outras julgadas pertinentes (BRASIL, 2001b, p. 5).

No contexto das diretrizes gerais para formação de professores, a Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015), trouxe mudanças significativas ao reformular a Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b). Enquanto a normativa antiga tinha apenas uma página e se resumia a instituir a carga horária dos Cursos de Licenciatura de Formação de Professores de Educação Básica em Nível Superior; a nova resolução, além de alterar a carga horária prevista anteriormente, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial em Nível Superior e Formação Continuada, trazendo princípios e orientações para a Formação do Profissional do Magistério da Educação Básica.

As diretrizes curriculares, de acordo com Barreiro e Gebran (2015), articulam posições e orientações, que espelham uma identidade de formação como referências para serem apropriadas criticamente, refletidas e recriadas a partir de suas proposições e das especificidades de cada curso formador. Conforme a Resolução CNE/CP 02/2015, a formação inicial de professores, destina-se à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica, a partir de compreensão ampla e contextualizada da educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos. Além disso, esse processo formativo deve possibilitar a “[...] participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional” (BRASIL, 2015, p. 3).

A Resolução CNE/CP 01/2002, estabelece uma série de princípios e fundamentos, visando à orientação da formação para a atividade docente (BRASIL, 2002a):

- I – O ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II – O acolhimento e o trato da diversidade;
- III – O exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV – O aprimoramento em práticas investigativas;
- V – A elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI – O uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII – O desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002a, p. 1).

De acordo com o que prevê a Resolução CNE/CP 02 (BRASIL, 2015), durante esse processo de formação deverá ser garantida efetiva e concomitante a relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. De acordo com Pimenta e Lima (2017), a obrigatoriedade legal do estágio e o cumprimento da sua carga horária, previstos na Resolução CNE 02/2015, tem sido uma das grandes preocupações das instituições de formação docente, em especial, aquelas que valorizam uma formação precária nos cursos de licenciatura. A carga horária obrigatória do ESO é de 400 horas “dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição” (BRASIL, 2015, p. 11).

A apreciação das DCN para formação de professores de educação básica produziu o parecer CNE/CP 09/2001, o qual defende que essas orientações são fruto de um longo processo de crítica, reflexão e confronto entre diferentes concepções sobre a formação docente e suas práticas, para o qual contribuíram, dentre outros, o pensamento acadêmico, a avaliação das políticas públicas em educação e os movimentos sociais (BRASIL, 2001b). Além disso, o documento apresenta, com base no diagnóstico dos problemas detectados na formação dos professores, princípios orientadores amplos e diretrizes para uma política de formação de professores para sua organização no tempo e no espaço, e para a estruturação dos cursos (BRASIL, 2001b).

Diante do vasto desenvolvimento tecnológico, da crescente transformação social, da globalização econômica e dos inúmeros estudos e pesquisas desenvolvidas nos últimos tempos, que acendem a discussão em torno da qualidade desse processo, o referido parecer, ao compreender as necessidades formativas do professor no cenário atual, reconhece a fragilidade na formação de professores e destaca que esse modelo de formação manteve um formato tradicional que não contempla características consideradas inerentes à atividade docente, tais como:

- Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- Comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- Assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- Incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- Desenvolver práticas investigativas;
- Elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- Utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;

- Desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (BRASIL, 2001a, p. 4).

A superação de modelos tradicionais é, sem dúvidas, um dos maiores desafios na luta em busca da melhoria da qualidade do ensino. Esse movimento encontra forças desde as políticas públicas que privilegiam práticas e métodos convencionais, até a cultura que paira sobre a sociedade, enraizada na ideia de que o melhor método para se avaliar a aprendizagem é o uso de provas, por exemplo. O referido parecer aborda que o papel indispensável da formação de professores, no atual contexto, é possibilitar que experimentem o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida.

Considerando as dificuldades institucionais e estruturais, acreditamos que o papel do professor na busca da superação dessas concepções tradicionais é essencial à mudança do cenário. Com isso, fortalecemos a importância da formação inicial nesse processo. Não podemos exigir do professor uma prática contemporânea que valoriza a investigação, estimule a autonomia e a libertação dos estudantes, se assim não lhe foi ensinado no curso formador. Barreiro e Gebran (2015) discorrem que não cabe somente à escola romper com as teorias lineares que sustentam o modelo tradicional do ensino, caracterizado pela transmissão de conteúdos e etapas rígidas. A Universidade também tem o seu papel na superação desse modelo tradicional. Nesse contexto, reforçamos a concepção desta Universidade como centro de construção de novas possibilidades, concepções e reflexão sobre novas perspectivas, que promovam ações em busca da qualidade da formação dos professores da educação básica. Nessa conjuntura, nos alinhamos com a ideia defendida por Pimenta e Lima (2017), de que “[...] o professor que queremos formar é o profissional crítico-reflexivo, pesquisador da sua práxis¹ docente e da práxis que ocorre nas escolas”.

Ao pensar nas necessidades formativas do professor frente às exigências teóricas e práticas, nos deparamos com a figura do projeto pedagógico dos cursos de formação de professores, um instrumento de gestão que traz consigo as características e peculiaridades de cada curso, concepções de ensino e aprendizagem, destacando sua identidade, fins e princípios norteadores. Ao elaborar esse instrumento é necessário tomar por base alguns pontos importantes. Nessa conjuntura, destacamos a resolução CNE/CP 01/2002, que versa

¹O entendimento de práxis apresenta-se como síntese entre ser, pensar e estar no mundo. Conceito que se encontra difundido pela obra de Karl Marx e avigora a necessidade de participação do homem no ato de reconhecer a própria história nas suas dinâmicas, criações e contradições (PEREIRA; ROCHA; CHAVES, 2016).

em seu Art. 5º, sobre a elaboração do projeto pedagógico dos cursos de formação de professores, que devem levar em conta que:

- I - A formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;
- II - O desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;
- III - A seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;
- IV - Os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;
- V - A avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira (BRASIL, 2002a, p. 2).

O projeto pedagógico do curso como um instrumento de melhoria da qualidade do ensino deve privilegiar a construção de um profissional autônomo que tem como foco o conhecimento, orientado como princípio fundamental fruto de uma postura reflexiva diante das situações-problemas como estratégias de aprendizagem. Ao tratar a aprendizagem de maneira holística, entendemos que é possível, a partir da mobilização dos diferentes atores que fazem parte do processo educativo, romper os paradigmas que nos prendem a práticas tradicionais e engessadas, e que pouco colaboram com a ressignificação cultural e prática desses modelos tradicionais.

O parecer CNE/CP 09/2001, dispõe sobre mudanças necessárias à reestruturação do modelo de formação de professores no Brasil e elenca alguns princípios norteadores desse movimento (BRASIL, 2001b). Dentre eles, a concepção de competência deve ter uma abordagem central na orientação do curso de formação, conforme podemos observar neste texto do documento:

Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade (BRASIL, 2001b, p. 29).

A construção de competências parte dos objetivos de formação, escolha dos conteúdos, teorias de aprendizagem, marco referencial, eleição de metodologias e instrumentos avaliativos. Todos esses pontos são essenciais na estruturação de competências para a formação de professores.

O parecer ainda dialoga no sentido de que, além dos tópicos mencionados há pouco, a aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão. Os cursos quando não abordam teoria e prática de forma articulada desprestigiam a estruturação das competências necessárias às práticas docentes no campo de trabalho e constituem elemento que dificulta a superação dos modelos formativos tradicionais.

Conforme Brasil (2002a), a definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência. Além disso, “[...] as competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica, e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.” (BRASIL, 2002a, p. 3).

Outro princípio trazido no parecer é a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. É fundamental que durante a formação, o licenciando tenha os subsídios necessários para a construção do profissional que se espera em sala de aula (BRASIL, 2002a). As exigências da atuação docente devem estar relacionadas com os objetivos do curso formador. Nesse movimento, há articulação entre o que se espera do professor em sala e aquilo que foi sedimentado durante a sua formação.

Um ponto também abordado, é o conceito de simetria invertida, que ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática do professor, pois conforme o parecer, ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional (BRASIL, 2002a).

As concepções de aprendizagem, conteúdo e avaliação devem ser abordadas de maneira clara nesse processo, fornecendo os instrumentos necessários à formação do professor que buscamos em sala de aula. O parecer reconhece as dificuldades de superar esses modelos tradicionais e enfatiza que:

Conceber e organizar um curso de formação de professores implica: a) definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional; b) tomá-las como norteadoras tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação (BRASIL, 2001a, p. 37).

Além disso, temos a pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor, pois, configura-se em “[...] uma atitude cotidiana de busca da compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino” (BRASIL, 2001a, p. 35). Com isso, percebemos que o enfoque da pesquisa na formação de professores é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica.

Conforme exposto, percebemos que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica apresentam “[...] a flexibilidade necessária para que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do desenvolvimento e da autonomia intelectual e profissional” (BRASIL, 2001a, p. 58).

É importante ressaltarmos que os dispositivos legais são uma ferramenta de orientação e direcionamento das políticas de melhoria da qualidade da educação, mas que, por si só, não conseguem o alcance desse objetivo. É preciso haver um conjunto de forças composto pelas políticas públicas de legislação e fomento, mudança de concepções de ensino, reformulação dos currículos das licenciaturas, dentre outras. Nessa perspectiva, para Gatti (2014):

Há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados na formação de professores em nível superior no Brasil que precisa ser enfrentado. No foco das licenciaturas, esse enfrentamento não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas, o que também é importante, mas é processo que deve ser feito também no cotidiano da vida universitária. Para isso, é necessário poder superar conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente e ter condições de inovar (GATTI, 2014, p. 36).

A partir das orientações previstas nas DCN, daremos continuidade à discussão abordando o Estágio Supervisionado e seus aspectos indispensáveis para uma formação de professores de qualidade.

2.2. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) nos cursos de licenciatura é um componente curricular pedagógico, que assim como as Práticas como Componentes Curriculares, subsidiam a construção da identidade profissional do futuro docente. O diferencial do ESO é proporcionar a inserção do licenciando no contexto escolar, possibilitando a articulação entre a teoria e prática. Na formação de professores, ele é um

componente curricular que não se configura apenas como uma disciplina, mas como uma atividade (PIMENTA, 1995). Para Barreto, Oliveira e Araújo (2015), é no ESO que os estudantes terão a oportunidade de refletir sobre os caminhos da educação, as relações contidas em sala de aula e a construção de melhores estratégias de ensino, contribuindo assim para o fortalecimento do licenciando quanto ao seu futuro campo profissional.

Barreto, Oliveira e Araújo (2015) defendem que o Estágio Supervisionado Obrigatório é um dos poucos componentes curriculares que prioriza a aproximação, da realidade acadêmica com a realidade profissional, visto que tem a proposta de integralizar a licenciatura com a realidade dos sistemas escolares. De acordo com Brasil (2008, p. 1). “O estágio deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente [...]”.

Ainda de acordo com Brasil (2008, p.1), “estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, da educação [...]”. Segundo Pimenta e Lima (2017), o estágio enquanto campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores, possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente. Conforme Barreto, Oliveira e Araújo (2015), o estágio possui uma configuração muito especial na licenciatura, se diferenciando do bacharelado, pois é direcionado a futuros educadores. Constitui o alicerce para a formação profissional de todas as categorias e, principalmente, daquelas que exigem formação acadêmica.

Para Barreto, Oliveira e Araújo (2015, p. 23) “a identidade do professor é construída do decorrer da sua profissão, porém, é durante a formação inicial que serão sedimentados os pressupostos e as diretrizes presentes no curso formador, decisivos na construção da identidade docente”. As autoras corroboram a importância do ESO no sentido de que:

A formação inicial é o começo da busca de uma base para o exercício de atividade docente. Concebida assim, deve assentar-se em concepções e práticas que levem à reflexão, no sentido de promover os saberes da experiência, conjugados com a teoria, permitindo ao professor uma análise integrada e sistemática da sua ação educativa de forma investigativa e interventiva (BARRETO; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2015, p. 24).

Sobre o professor, Pimenta e Lima (2006), expõem que muitas vezes, os alunos aprendem com o exemplo, observando ou imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser, a partir da análise crítica do modo de ser do professor. Nesse processo, escolhem

e separam aquilo que consideram mais relevante acrescentando novos modos e adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Um curso de formação dará conta do aspecto prático da profissão, na medida em que possibilita o treinamento em situações experimentais de determinadas habilidades consideradas *a priori*, como necessárias ao bom desempenho docente (PIMENTA; LIMA, 2006).

Através do ESO, o licenciando entra em contato com a realidade escolar, considerando os aspectos que interferem na sua construção e tem a possibilidade de praticar o que foi aprendido durante sua formação, realinhando sua prática e concepções com o auxílio do docente formador. É válido ressaltar que grande parte dos licenciandos cursa o componente curricular de estágio sem nunca ter atuado em sala de aula como professor regente e efetivo na educação básica. Para esses, o estágio figura no polo de partida da atuação docente, tornando-se ainda mais importante nesse processo.

Segundo Pimenta e Lima (2017), o ESO para os alunos que ainda não exercem o magistério pode ser um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso, principalmente, ser uma contingência de aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações sociais historicamente situadas. Barreto, Oliveira e Araújo (2015) propõem que um dos grandes desafios dos cursos de licenciatura é o convencimento dos professores das escolas e universidades sobre a importância da realização do ESO na formação inicial docente, tanto para o licenciando, quanto para o futuro da escola e da educação.

É primordial que o processo de formação para o magistério deixe claro aos licenciandos a realidade do campo profissional, sem maquiagem a verdadeira situação da educação e seus contornos. A intenção não é assustar nem desestimular os futuros professores, mas sim, prepará-los para a realidade que encontrarão em seu dia a dia de trabalho (PIMENTA; LIMA, 2017). Dessa forma, conscientes do que os espera, os licenciandos poderão buscar potencializar a preparação focando no enfrentamento dessas adversidades com o objetivo de minimizar seus efeitos negativos, na medida do possível, para o ensino e a aprendizagem.

A construção e o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento de convicções em relação à profissão estão ligados às condições de trabalho e ao reconhecimento e valorização conferida pela sociedade à categoria profissional. Dessa forma, os saberes, a identidade profissional e as práticas formativas presentes nos cursos de formação docente precisam incluir aspectos alusivos ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 54).

Assim, o estágio prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais (PIMENTA; LIMA, 2006). É nessa caminhada conceitual que ocorre a proposição de novas experiências. Para Barreto (2014), a desarticulação entre a realidade prática e a formação acadêmica é um “dilema” enraizado nos cursos de licenciatura, no qual muitas vezes o âmbito acadêmico não propicia uma contextualização adequada da realidade do futuro campo profissional do licenciando.

É indiscutível que o estágio está cada vez mais presente nas licenciaturas, porém ainda é possível encontrar algumas lacunas, no que diz respeito ao exercício da prática docente (BARRETO; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2015). Para Ludke (2009), o estágio está no centro do problema complexo de articulação entre as duas dimensões básicas da formação do futuro professor, uma voltada para o aspecto teórico, e outra para o prático. A necessária articulação entre teoria e prática na formação do professor, muitas vezes pouco estimulada nesse processo formativo, levanta a discussão em torno das pesquisas que segundo Barreiro e Gebran (2015), indicam a busca de novos paradigmas formativos no que diz respeito às práticas desenvolvidas na universidade, demonstrando novas perspectivas aos cursos de formação de professores, no campo teórico e no dos estágios. Ainda nesses contornos, as referidas autoras defendem que:

A aquisição e a construção de uma postura reflexiva pressupõem um exercício constante entre a utilização dos conhecimentos de natureza teórica e prática na ação e elaboração de novos saberes, a partir da ação docente. A articulação da relação entre teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas. São os paradigmas de formação que promovem e instigam práticas reflexivas nos professores; [...]. (BARREIRO; GEBRAN, 2015, p. 24).

Ludke (2013) afirma que muitos estudos têm sido desenvolvidos em torno da questão da articulação entre formação teórica e prática, tendo o estágio como o ponto de confluência das dúvidas e críticas, e o professor recém-formado como grande prejudicado nessa situação difícil. Pimenta (1995), ao fazer uma análise teórico-histórica sobre a atividade de estágio nos cursos de formação de professores, dos anos 30 aos anos 80, constatou que o estágio sempre esteve presente como prática de ensino, o que levou a uma investigação do que seria essa prática.

Entre os anos 30 e 40 “[...] o magistério não era uma profissão, mas uma ocupação, exercida por mulheres, oriundas dos segmentos economicamente favorecidos da sociedade e cuja característica marcante era ser uma extensão do lar, do papel de mãe e coerente com o de esposa” (PIMENTA, 1995, p. 59). Essa concepção afastou a finalidade da formação docente para preparar as mulheres para conciliarem com os papéis de esposa e mãe. A autora ainda afirma que, secundariamente, elas eram preparadas para o exercício do magistério, pois afinal, esse papel poderia substituir o de mães para aquelas mulheres que não se casassem. Assim, a prática foi tornando-se teórica. A prática como forma de estágio, não se colocava como necessária, uma vez que a profissão não era uma prioridade, pois o destino das alunas da escola normalmente não era necessariamente o exercício do magistério (PIMENTA, 1995).

Nos anos 60, conforme Pimenta (1995), a prática consistia em reproduzir os modelos de ensino considerados eficazes para ensinar aquelas crianças que possuíam requisitos considerados adequados à aprendizagem. Essa prática culpabilizava a criança que não aprendia pelo seu próprio fracasso. Na década de 70, após a profissionalização do ensino médio, a partir da Lei nº 5.692/71, a prática ficou restrita a uma instrumentalização através das disciplinas de didática e metodologia. A ênfase nos recursos técnicos, desvinculada do contexto e associada à carência de recursos financeiros frente a políticas de expansão da escolaridade em massa no Brasil, provocou um maior distanciamento entre os cursos de formação e as necessidades do ensino (PIMENTA, 1995).

Em relação aos anos 80, a autora destaca que a insatisfação dos educadores, frente a esse quadro, impulsionou a realização de pesquisas que apontaram a necessidade de revisão por inteiro dos cursos de formação no que se refere à teoria e prática, gerando um novo entendimento de que a unidade entre a teoria e a prática abriria possibilidade para a melhoria da formação de professores. Tal ocorreria ao articular os conhecimentos teóricos, nos cursos de formação, com as necessidades da escola básica, explicitando as carências e dificuldades do público-alvo e as habilidades indispensáveis ao trabalho do professor em busca de um ensino de qualidade. “[...] No fazer pedagógico o “que ensinar” e o “como ensinar” devem estar articulados ao “para quem” e ao “para quê” e em “quais circunstâncias” expressando a unidade entre conteúdos teóricos e instrumentos do currículo” (PIMENTA, 1995, p. 60).

Com isso, podemos observar, a partir desse estudo, que a dificuldade em coadunar teoria e prática vem de um contexto histórico marcado por intencionalidades diversas a respeito da educação ao longo de muitos anos. Felizmente observamos que na atualidade, professores e pesquisadores têm investido esforços para superar essa dissociação entre teoria e

prática nos cursos de formação de professores, buscando a melhoria desse processo formativo, mesmo diante de uma realidade adversa.

Consoante à Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, que institui a Base Nacional Curricular Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a prática pedagógica no estágio supervisionado, deve, obrigatoriamente, ser acompanhada por um docente da instituição formadora e um professor experiente da escola, onde o estudante realiza o estágio supervisionado, a fim de haver articulação entre a teoria e a prática e entre a instituição formadora e o campo de atuação (BRASIL, 2019).

A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa (BRASIL, 2019, p. 9).

Para Pimenta e Lima (2017), de acordo com o conceito de ação docente, a profissão do educador é uma prática social e, como em tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social. As dimensões de conhecimento e de intencionalidade e a intervenção e transformação da atividade docente conferem-lhe o sentido da atividade teórico-prática, ou práxis (PIMENTA; LIMA, 2017). Para Freire (1981, p.134), “A práxis não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão. Mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres da práxis e, assim, se tornaram capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele”.

A habilidade profissional do docente está em desenvolver as potencialidades do conhecimento a partir de um trabalho sistemático, o qual envolve um planejamento pautado nas peculiaridades da prática, observando o contexto social, considerando suas características e intervindo na realidade, a partir da aprendizagem. “Nesse processo o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos, uma vez que as teorias são sempre provisórias da realidade” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 98).

O professor, num curso de formação docente, não deve esgotar sua prática discursando sobre a teoria da não extensão do conhecimento. Seu discurso da teoria deve ser o exemplo prático da teoria (FREIRE, 1997a), relacionando-o com o contexto ao qual está inserido e considerando os aspectos objetivos e subjetivos que envolvem o processo de refinamento dos

conhecimentos. Esse caminho aproxima as questões teóricas/científicas da realidade dos sujeitos envolvidos nas questões de aprendizagem, facilita o planejamento do professor e agrega mais interesses aos alunos. Nesse sentido, a “identidade constrói-se com base no confronto entre teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias, na elaboração de teorias, o que permite caracterizar o estágio como um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 105).

É relevante destacarmos que Pimenta e Lima (2017), não definem o estágio como uma atividade prática do curso. As autoras o apontam como uma atividade teórica instrumentadora da práxis do futuro professor. Elas defendem que o estágio é uma atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. É no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que ocorre a práxis. A principal finalidade é proporcionar ao aluno uma aproximação da realidade na qual ele atuará, podendo se constituir como atividade teórica que possibilita aos licenciandos, em suas futuras práxis docentes, transformarem a realidade do ensino nos contextos em que se situarem (PIMENTA; LIMA, 2017).

O professor como educador, ao ser inserido no campo profissional, precisa lidar com as mais variadas problemáticas inerentes a uma sociedade complexa, como as desigualdades e contradições existentes no contexto escolar. Esse fato fortalece o papel da formação no estímulo à reflexão e posicionamento do profissional, diante dos desafios que surgem no cotidiano docente, além da forte influência na estruturação da identidade profissional comprometida com uma atuação autônoma. Essa formação “[...] implica em aprender continuamente de forma colaborativa, aprender mediante a reflexão individual e coletiva, aprender em um ambiente formativo de colaboração e de interação social, planejamento conjunto de atividades educativas” (BARREIRO; GEBRAN, 2015, p. 43). Nesse processo, além de gerar competências essenciais para que os professores se situem no plano educativo, fortalece a articulação entre ouvir, analisar e praticar na prática pedagógica colaborativa, “[...] com isso poderão ser agentes de mudanças, de produção do conhecimento, onde possam se apropriar da condição de um ser cidadão” (ARAÚJO; MOREIRA, 2018, p. 47).

Conforme os ensinamentos de Pimenta e Lima (2017), a prática educativa é um traço cultural compartilhado que possui relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições. A formação inicial e o ESO devem pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre professores formadores e futuros professores ao questionarem o seu fazer, o seu pensar e a sua prática: “[...] a habilidade que o professor deve desenvolver é

saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que necessariamente implica a criação de outras técnicas” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 31). Para isso, é preciso que ele tenha uma formação que privilegie a reflexão. É imprescindível que faça parte do cotidiano docente a avaliação da sua própria prática, pois, ela ocupa um espaço de destaque na melhoria da qualidade do ensino. Para Freire (1997a), a vigilância do bom senso tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante, o professor deve fazer da sua prática.

A reflexão em torno da prática gera profissionais críticos, que se posicionam e não aceitam a realidade simplesmente como ela é, mas que acreditam na mudança e lutam para melhorar sua prática pedagógica, mesmo diante das mais profundas adversidades e deficiências, não só no seu processo formativo, como também das peculiaridades do modelo de educação que encontramos no Brasil. “É que, como seres da práxis e só enquanto tais, ao assumir a situação concreta em que estamos, como condição desafiante, somos capazes de mudar-lhe a significação por meio de nossa ação” (FREIRE, 1981, p. 134).

Devemos compreender que a prática docente é o modo de agir do professor, é a ação de sua formação e que o desafio se dá na práxis pautada na relação entre teoria e prática; na compreensão de uma nova realidade e na busca de alternativas possíveis para se alcançar o objetivo máximo da educação, qual seja, formar cidadãos conscientes na sociedade (BARREIRO; GEBRAN, 2015, p. 48).

Assim, destacamos a importância de um projeto pedagógico dialogicamente articulado com a prática do ESO, adaptando-se às necessidades formativas e às dificuldades inerentes ao contexto de ensino, pautado na flexibilidade e redimensionamento das ações propostas, [...] “de modo a assegurar ações mais comprometidas com o processo educativo e tornar o estágio curricular um componente fundamental na construção da identidade do professor, ultrapassando a visão tecnicista” (BARREIRO; GEBRAN, 2015, p.22). Pimenta e Lima (2017) reafirmam a importância dessa articulação, pois há uma tendência de transformar o estágio em uma atividade meramente instrumental, desvinculada do projeto pedagógico do curso.

Outro ponto crucial no estágio é a figura do professor formador/orientador. Para Ludke (2013), na base de todo bom profissional se encontra um bom professor. Barreto, Oliveira e Araújo (2015) dizem que o papel do orientador é de fundamental importância, dado que sua ação repercute no desenvolvimento do futuro docente e de seus futuros educandos. O trabalho desenvolvido pelo orientador no estágio é valiosamente enriquecedor, uma vez que ele participa ativamente na formação de futuros professores através de suas escolhas

metodológicas e da forma como lida com as questões educativas e de aprendizagem. Além do exemplo dado, a partir das ações em sala de aula, e da postura diante dos anseios e dificuldades trazidas pelos estagiários, pode ser estabelecida uma ação transformadora da qualidade da prática pedagógica dos futuros professores.

Na Figura 2, podemos observar o caminho percorrido pelo estágio considerando os pontos bases específicos a serem trabalhados durante essa trajetória. Logo, o estágio como prática de ensino deve possibilitar a observação aliada ao posicionamento e levantamento de questões problematizadoras, estimular e proporcionar uma postura investigativa e analítica gerando intervenção através da reflexão indispensável nesse processo formativo.

Figura 2 – Caminho a ser percorrido durante o estágio.



Fonte: Pimenta e Lima, 2017, p. 109, adaptado pela autora (2021).

Nesse viés, destacamos a reflexão como eixo central no desenvolvimento desse percurso formativo. Sem ela, não conseguiremos potencializar a formação desses professores, não há posicionamento, não consideramos o contexto social no qual a escola está inserida e banhada pelas características que fazem o seu modo de ser, sem reflexão não há formação adequada. Ao proporcionar uma formação inicial de professores que estimula a reflexão crítica, estamos colaborando para a construção de uma educação democrática e humanizadora. Freire (1997a) destaca que a avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma

série de virtudes ou qualidades, sem as quais não é possível, a avaliação, nem tampouco o respeito do educando. Olhar de perto para o trabalho realizado pelo professor pode orientar para uma decisiva complementação na formação do estudante dos cursos de licenciatura, onde é proposta sua efetivação não apenas, mais de modo especial, por meio do estágio supervisionado (PIMENTA, 1995).

A partir do que foi exposto, e dos objetivos deste trabalho, é essencial aprofundarmos a discussão em torno da avaliação da aprendizagem nos seus mais diferentes aspectos, significados e funções, que passamos a apresentar no item seguinte.

2.3. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Para Hoffmann (1998), a avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável, concebida como problematização, questionamento e reflexão sobre a ação. Avaliação, portanto, não pode ser confundida, como por vezes se faz, com um momento exclusivo de atribuição de notas ou com momentos em que estamos analisando e julgando o mérito do trabalho que os alunos desenvolveram (SAUL, 1994). Segundo Libâneo (2013), avaliar é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. Estas apenas geram dados que necessitam de uma análise qualitativa. Avaliar é um processo contínuo composto por instrumentos, ações, tomada de decisão, análise, interpretação, disposição dos sistemas educacionais e aceitação social.

Diante disso, é compreensível associarmos avaliação a provas ou testes. Somos fruto de uma sociedade que evoluiu em inúmeros aspectos e, no entanto, não demonstra mudanças significativas no que tange às práticas avaliativas. Segundo Luckesi (2002), o formato de avaliação atualmente praticado nas escolas foi sistematizado no decorrer do século XVI, com o surgimento da escola moderna que, juntamente com a sistematização das pedagogias produzidas pelos católicos e protestantes, deram forma aos atuais exames escolares. Nessa direção, Chueiri (2008), fez um resgate dos significados de avaliação nas concepções pedagógicas, a partir dos séculos XVI e XVII, a fim de analisar em que medida essas concepções estão presentes e vigentes, ainda hoje, na atual prática de avaliação. Para isso, a autora utilizou quatro categorias: Examinar para avaliar, medir para avaliar, avaliar para classificar ou regular, e avaliar para qualificar. Chueiri (2008, p. 60-61) assinala que:

Ao abordar as concepções pedagógicas que permeiam a avaliação no contexto escolar, pudemos verificar, inicialmente, que avaliar e examinar se equivalem.

Observa-se também que avaliar tem-se confundido com a possibilidade de medir a quantidade de conhecimentos adquiridos pelos alunos, considerando o que foi ensinado pelo professor. Outra concepção sobre a avaliação escolar refere-se à classificação dos alunos em uma escala que opera com pares excludentes, tais como: capaz/incapaz, forte/fraco, entre outros. Essa classificação possibilita a delimitação dos lugares dos estudantes na escola, seus limites e possibilidades de aprendizagem. O conceito de avaliar para qualificar exige que a questão metodológica da avaliação seja tratada com pluralidade e maior flexibilidade, a fim de contemplar as diferenças (CHUEIRI, 2008, p. 60-61).

Diante disso, Chueiri (2008), observou que embora muito criticada, a utilização de exames e provas que classificam e medem os conhecimentos dos alunos, ainda predomina como avaliação do desempenho escolar. Luckesi (2002) afirma que a avaliação realizada nas escolas se constitui em exames classificatórios, seletivos e excludentes, e que não se destinam à construção de um melhor resultado possível. Nesse caminho, Villas Boas (2006), atesta que esse formato avaliativo pode cumprir duas funções principais: classificar o aluno ou promover a aprendizagem. A primeira delas tem sido a mais empregada, classificando os alunos de várias formas, a mais comum é por meio de notas. Sobre a figura das provas, instrumento mais utilizado para avaliar, Sant'Anna (2010) enuncia que, dependendo da forma como são elaboradas, de como são aplicadas, do ambiente, do estado emocional dos sujeitos, do julgamento do professor, se constituirão numa arma nociva, ainda mais quando utilizadas de forma contínua e com *feedbacks* permanentes.

Assim, a avaliação da aprendizagem escolar deve ter a finalidade de diagnosticar o desempenho dos estudantes para orientar as estratégias de ensino do professor, sendo assim, seu objetivo deve ser diagnosticar para incluir. As concepções de avaliação propostas por Luckesi (2002), corroboram com o que Hoffmann (1998), denomina de avaliação na perspectiva da construção do conhecimento, que se baseia, por sua vez, em confiar na possibilidade de os educandos construir suas próprias verdades, e na valorização de suas manifestações e interesses. Nesse caminho, Villas Boas (2006) demonstra que contrariamente à avaliação classificatória, a formativa promove a aprendizagem do aluno e do professor, e o desenvolvimento da escola, sendo, portanto, aliada a todos. A avaliação dos resultados da aprendizagem deve ser expressa, segundo nossa reflexão crítica, por palavras que expressam amor, fé, incentivo, coragem e não rótulos de agressões, que impedem o indivíduo de continuar aprendendo, criando e realizando (SANT'ANNA, 2010).

Ao pensar na avaliação proposta pelos autores anteriormente citados, entende-se que a avaliação praticada pelos docentes atualmente, está longe de ser um modelo aceitável. Segundo Hoffmann (1998), o educador tem sua história e esta encaminha fortemente sua trajetória. Formuladas a partir de questões históricas, sociais, culturais ou políticas, as

concepções de avaliação de professores têm refletido fortemente no modelo de avaliação desenvolvido com seus alunos. Ponte (1992) afirma que as concepções têm uma natureza essencialmente cognitiva, sendo indispensáveis por estruturarem o sentido que damos às coisas. Em contrapartida, atuam como elemento bloqueador em relação a novas realidades, limitando as nossas possibilidades de ação e compreensão.

Sendo assim, é de grande valia analisar o cotidiano do professor para assim, observar as contribuições de suas concepções nas práticas avaliativas. A composição de exercícios, os questionamentos propostos nas provas e a forma como se analisam os resultados, refletem seus conceitos pautados, seja nas experiências profissionais e pessoais vivenciadas, seja na formação acadêmica dos docentes. Em muitos casos, concepções errôneas do que é avaliar transferem aos alunos uma ideia constrangedora do processo avaliativo. Os professores elaboram suas provas para “provar” os alunos e não para auxiliar na aprendizagem (LUCKESI, 2011). Libâneo (2013) diz que as provas frequentemente são empregadas apenas para medir a capacidade de memorização. O próprio modelo de avaliação proposto, na maioria dos casos, não estimula o desenvolvimento do pensamento crítico pelos estudantes, além de não incentivar ações como expor opiniões, defender um ponto de vista, argumentar e contra-argumentar. Nota-se uma tendência à memorização e cópia do livro didático, a famosa “decoreba”, além de desconsiderar os fatores internos e externos que interferem no rendimento escolar (LIBÂNEO, 2013).

Para Luckesi (2011), a escola é uma instância educativa que trabalha com o desenvolvimento do educando, estando atenta a capacidades cognoscitivas sem deixar de considerar significativamente a formação das convicções. O autor demonstra a importância da utilização dos significados preestabelecidos que compõem o imaginário dos estudantes, na compreensão, entendimento e fixação dos conteúdos, para assim, alcançar o desenvolvimento máximo do conhecimento, através de um aprendizado no qual se dá ao aluno a possibilidade de relacionar conteúdos escolares com as concepções construídas ao longo de sua vida.

Para Hoffmann (2011), algumas atitudes diante da correção de tarefas e provas pelos professores, revelam, inicialmente, duas posturas que se opõem naturalmente: a primeira, a avaliação classificatória e a segunda, a mediadora. A avaliação classificatória tem por finalidade corrigir tarefas e provas do aluno para verificar respostas certas e erradas e, com base nessa verificação periódica, tomar decisões quanto ao seu aproveitamento escolar, sua aprovação ou reprovação em cada série ou grau de ensino.

A avaliação mediadora analisa teoricamente as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem, para acompanhar as hipóteses que vêm formulando a respeito de

determinados assuntos, em diferentes áreas de conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta de melhores soluções ou a reformulação das hipóteses preliminarmente formuladas. Esse acompanhamento visa o acesso gradativo do aluno a um saber competente na escola e, portanto, sua promoção a outras séries e graus de ensino.

Diante do exposto, a avaliação classificatória é a prática tradicionalmente utilizada por grande parte dos professores, e tem o intuito de gerar dados (notas), que sequer são analisados, para classificar seus alunos. Hoffmann (2001) propõe aos professores uma análise das questões elaboradas e das muitas respostas obtidas através dos testes e atividades propostos aos alunos, para com isso, repensar suas posturas de correção diante de tais respostas. Avaliar de maneira justa e subjetiva o alunado é a proposta de avaliação mediadora. A autora supracitada completa:

Muito temos a descobrir debruçando-nos sobre as respostas das crianças e jovens, lendo-as nas linhas e entrelinhas, pensando como possam tê-las compreendido, suas incríveis e curiosas soluções e a interpretação possível em relação às perguntas feitas, às ordens do exercício. O que não significa que possamos encontrar explicações definitivas em todas as ocasiões, mas, sim, que possamos refletir sobre muitas possibilidades de o educando ser levado a formular a resposta daquela maneira (HOFFMAN, 2001, p. 112).

Assim, entender o real significado de avaliação é fundamental para que se desenvolva uma prática avaliativa condizente com a realidade e capaz de desenvolver ao máximo o conhecimento dos estudantes. Nesse sentido, a avaliação deixará de ser um momento culminante e passará a fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, exigindo do professor a elaboração de várias tarefas com questões desafiadoras e que estimulem o pensamento, e ainda uma ação reflexiva diante das respostas, levando em consideração o contexto em que o aluno está inserido. Para Hoffmann (2001):

O tema “correção” exige o princípio essencial de respeitar a criança em suas etapas de desenvolvimento. Acredito que é urgente aos professores incluir a expressão AINDA no seu vocabulário. Ou seja, ao invés de analisar os exercícios dos alunos para responder: acertou/não acertou, analisá-los para observar quem aprendeu/quem AINDA não aprendeu. O fato de incluir-se o AINDA revela que existe a confiança na possibilidade de a criança estar aprendendo sempre, evoluindo permanentemente em suas hipóteses sobre os objetos e os fenômenos. Ao mesmo tempo o professor passa a fazer parte do AINDA, comprometendo-se em tornar o “vir a ser” possível, em oportunizar lhes muitos desafios que favoreçam sua descoberta do mundo (HOFFMAN, 2001, p. 115).

Em concordância com Sant’Anna (2010), os resultados da avaliação são expressos em julgamentos, descrições e opiniões e se processam na interpretação dos resultados de testes e medidas. Hoffmann (2001) defende a análise minuciosa das respostas, para que, a partir disso,

se possa diagnosticar a situação da aprendizagem do aluno. Ao que ainda não aprendeu, é necessária a interpretação do erro por parte do professor para assim auxiliá-lo na reconstrução do conceito formado. Questionamentos do tipo: Como chegou a essa resposta? Por que acredita que isto está certo? Devem ser direcionados aos alunos para que possam repensar suas respostas, e ao professor, numa posição mediadora, cabe incentivá-los a compreender o erro oferecendo-lhes as ferramentas possíveis para que alcancem o desenvolvimento máximo. Nesse contexto, a avaliação cumprirá sua função didática, contribuindo para a assimilação e fixação, pois a correção dos erros cometidos possibilita o aprimoramento, a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos e habilidades e, desta forma, o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas (LIBÂNEO, 2013).

O autor define avaliação escolar como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência deste com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes. Nesse sentido, ele define três tarefas (Quadro 3) e três funções (Quadro 4) a serem desenvolvidas pela avaliação durante o processo de ensino.

Quadro 3 - Tarefas da avaliação.

Verificação	Coleta de dados sobre o aproveitamento dos alunos, por meio de provas, exercícios e tarefas ou de meios auxiliares, como observação de desempenho, entrevistas etc.
Qualificação	Comprovação dos resultados alcançados em relação aos objetivos e, conforme o caso, atribuição de notas ou conceitos.
Apreciação qualitativa	Avaliação propriamente dita dos resultados, referindo-os a padrões de desempenho esperados.

Fonte: Libâneo (2013, p. 21).

Quadro 4 - Funções da avaliação.

Pedagógico-didática	Refere-se ao papel da avaliação no cumprimento dos objetivos gerais e específicos da educação escolar. Ao se comprovar sistematicamente os resultados do processo de ensino, evidencia-se ou não o atendimento das finalidades sociais do ensino, de preparação dos alunos para enfrentarem as exigências da sociedade, de inseri-los no processo global de transformação social e de propiciar meios culturais de participação ativa nas diversas esferas da vida social.
Diagnóstico	Permite identificar os progressos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor que, por sua vez, determinam modificações do processo de ensino para melhor cumprir as exigências dos objetivos. A avaliação diagnóstica ocorre no início, durante e no final do desenvolvimento das aulas ou unidades didáticas.
Controle	Faz referência aos meios e à frequência das verificações e de qualificação dos resultados escolares, possibilitando o diagnóstico das situações didáticas. Há um controle sistemático e contínuo que ocorre no processo

	interação professor-alunos no decorrer das aulas, através de uma variedade de atividades, que permite ao professor observar como os alunos estão se conduzindo na assimilação de conhecimentos e habilidades e no desenvolvimento das capacidades mentais.
--	--

Fonte: Libâneo (2013, p. 217 -218).

De acordo com Libâneo (2013), estas funções atuam de forma interdependente, não podendo ser consideradas isoladamente. O autor completa:

A função pedagógico-didática está referida aos próprios objetivos do processo de ensino e diretamente vinculada às funções de diagnóstico e de controle. A função diagnóstica se torna escravizada se não estiver referida à função pedagógico-didática e se não for suprida de dados e alimentada pelo acompanhamento do processo de ensino que ocorre na função de controle. A função de controle, sem a função de diagnóstico e sem o seu significado pedagógico-didático, fica restringida à simples tarefa de atribuição de notas e classificação (LIBÂNEO, 2013, p. 219).

Para Rabelo (2009), a avaliação enquanto uma atividade teórica e prática, não tem um paradigma amplamente aceito. Mas, o que ocorre na realidade, é uma grande variedade de modelos, que pouco nos esclarecem a respeito da melhor forma de avaliar. O autor representa as diversas definições sobre avaliação em um *continuum*, no qual de um lado situa-se o *juízo*, o julgamento de valores, e do outro, a *tomada de decisões*. O juízo é a exposição da opinião que criamos a respeito de alguém ou de alguma coisa, em virtude de alguns critérios. A tomada de decisões é a atitude diante da opinião formada no momento do juízo, é escolher qual o melhor caminho a ser seguido.

Nesse contexto, Rabelo (2009), acredita que existe um consenso entre a maioria dos autores em torno de algumas categorias relativas aos principais tipos de avaliação, o que torna possível uma classificação expressa no Quadro 5.

Quadro 5 - Avaliação e suas classificações.

QUANTO A	TIPOS	
Regularidade	Contínua	Pontual
Avaliador	Interna	Externa
Explicidade	Implícita	Explícita
Comparação	Normativa	Criterial

Conhecimentos	Diagnóstica	Somativa
	Formativa	

Fonte: Rabelo (2009, p. 22).

Quanto à regularidade, uma avaliação pode ser contínua ou pontual. A avaliação contínua é aquela que acontece de forma regular, continuamente, em sala de aula, durante todo o processo de ensino aprendizagem. Avaliação pontual se dá apenas ao final de algum trabalho, como, por exemplo, o caso de um exame, ao final de um período letivo ou de um período de recuperação.

Quanto ao avaliador, Rabelo (2009) afirma que a avaliação pode ser interna ou externa. Interna, quando o próprio professor que ministra o ensino, é quem também aplica avaliação. Externa, quando alguém de fora do processo de ensino aplica a avaliação. Tanto a avaliação interna como a externa também podem ser contínuas e pontuais.

Quanto à explicitidade, a avaliação pode ser explícita ou implícita. Para Rabelo (2009), uma avaliação explícita ocorre quando a situação de avaliação está clara e bem definida para todos os indivíduos sujeitos a ela. Uma avaliação implícita ocorre quando, ao contrário, os indivíduos se submetem à avaliação, sem se darem conta de que estão sendo avaliados.

Quanto à comparação, a avaliação pode ser normativa ou criterial. Normativa é aquela que compara o rendimento de um aluno com o rendimento alcançado pelos demais colegas do grupo. Procura-se informar sobre as possibilidades de um aluno saber ou poder fazer mais ou menos que os outros. A criterial procura situar cada aluno em relação ao atingimento ou não de um dado objetivo pré-fixado, informando sobre o que o aluno sabe ou não sabe, pode ou não pode fazer. Por exemplo, a grande maioria dos concursos públicos e vestibulares (RABELO, 2009). A avaliação criterial tem como objetivo apreciar um aluno para situá-lo em relação a critérios-alvos

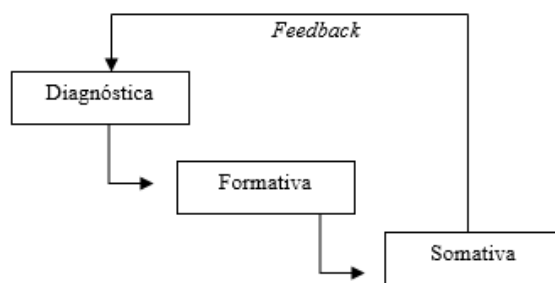
Quanto à formação, a avaliação pode ser diagnóstica, formativa ou somativa. Conforme Rabelo (2009), uma avaliação diagnóstica ou inicial faz um prognóstico sobre as capacidades de um determinado aluno em relação a um novo conteúdo a ser abordado. Trata-se de investigar algumas características de um aluno, objetivando escolher algumas seqüências de trabalho mais bem adaptadas a tais características.

A avaliação somativa normalmente é pontual, já que, habitualmente, acontece no final de uma unidade de ensino, de um curso, um ciclo ou um bimestre, sempre tratando de determinar o grau de domínio de alguns objetivos previamente estabelecidos. Propõe fazer um balanço somatório de uma ou várias sequências de um trabalho de formação. Portanto, além de informar, situa e classifica (RABELO, 2009).

Uma avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem, com o fim de que o professor possa ajustá-lo às características das pessoas a que se dirige. Então, suas principais funções são as de inventariar, harmonizar, tranquilizar, apoiar, orientar, reforçar, corrigir etc. É uma avaliação incorporada ao ato de ensino, integrada na ação de formação e que contribui para melhorar a aprendizagem, pois informa ao professor sobre o desenvolvimento da aprendizagem e ao aluno, sobre os seus sucessos e fracassos. Villas Boas (2006) expõe que por meio da avaliação formativa, podem-se atingir os objetivos de aprendizagem permanente, quais sejam: a promoção do desempenho de alto nível; a adoção de tratamento equânime dos resultados e a construção de habilidades para aprender a aprender.

Para Sant'Anna (2010), conforme as funções que desempenha, a avaliação deve ser classificada em três modalidades, que podemos observar na Figura 3.

Figura 3 - Modalidades da avaliação.



Fonte: Sant'Anna (2010, p. 32).

De acordo com a autora, o diagnóstico se constitui por uma sondagem da situação do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. Tem o objetivo de verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário em termos de organização e planejamento para solucionar as dificuldades encontradas. O conceito das classificações formativa e somativa se coadunam com o exposto anteriormente

por Rabelo (2009). A relevância do *feedback* está no retorno que o professor tem da avaliação aplicada, que serve para, além de obter os resultados do trabalho desenvolvido, repensar os formatos e processos de ensino objetivando sempre a aprendizagem.

Ainda, a respeito das funções da avaliação, Sant'Anna (2010) expressa que um programa de avaliação se constitui por funções gerais e específicas, as quais podemos encontrar no Quadro 6.

Quadro 6 - Funções gerais e específicas da avaliação

FUNÇÕES GERAIS	FUNÇÕES ESPECÍFICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer as bases para o planejamento; - Possibilitar a seleção e a classificação de pessoal (professores, alunos e especialistas); - Ajustar as políticas e práticas curriculares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar o diagnóstico; - Melhorar a aprendizagem e o ensino; - Estabelecer situações individuais de aprendizagem; - Interpretar os resultados; - Promover, agrupar alunos.

Fonte: Sant'Anna (2010, p. 37).

Notamos que as funções gerais da avaliação estão relacionadas com aspectos anteriores e posteriores ao processo avaliativo, como o planejamento, a construção curricular e as necessidades formativas do corpo docente, diferentemente das funções específicas que estão diretamente relacionadas com os contornos da aprendizagem. Nesse contexto, a avaliação assume uma interferência mais ampla no processo educativo. Mesmo tendo como objetivo primordial promover a aprendizagem, ela, indiretamente, promove um retorno de outros aspectos que influenciarão na construção do conhecimento.

A análise dos diferentes tipos, formatos e funções da avaliação discutida pelos teóricos anteriormente mencionados, nos permite refletir que independente da nomenclatura a avaliação deverá sempre colaborar com o desenvolvimento e preparação do educando no contexto escolar e para a vida num “[...] processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, dos educados, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou [...]” (SANT’ANNA, 2010, p. 31).

Dada a importância da avaliação nos mais variados aspectos do processo de ensino e aprendizagem, é relevante discutirmos como esta temática é abordada na formação inicial de professores, bem como suas implicações nas práticas avaliativas dos futuros professores.

2.4. AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Atualmente, envidam-se muitos esforços em todo o mundo para aprimorar a qualidade da educação e garantir que ela esteja ao alcance de todos os membros da sociedade (BARBOSA, 2003). Entende-se, de acordo com Hoffmann (1998), Luckesi (2011) e Rabelo (2009), que a avaliação é parte fundamental na construção do desenvolvimento dos estudantes e, para que seja utilizada com potencialidade, ela necessita ser reformulada, dinamizada e compreendida pelo avaliador. Conforme Sant'Anna (2010), a avaliação deve demonstrar se o trabalho sistematizado do professor inter-relacionado com a experiência de vida, o saber até então construído e a capacidade de construir conhecimento do aluno, atingiram o nível pretendido por ambos.

Na educação escolar brasileira ainda encontramos traços marcantes da avaliação classificatória. Não é à toa que as escolas, e a própria sociedade, supervalorizam a ideia de aluno número 1, aluno nota 10, melhor aluno da turma. A desmistificação do papel da avaliação no processo educativo é sem dúvidas um dos maiores desafios do professor. Trazê-la para mais perto da aprendizagem e afastá-la da ideia de classificação é o ponto de partida para superação dos modelos de avaliação tradicionais. Nessa conjuntura, para Villas Boas (2006), um dos indicadores que exercem grande influência sobre a organização pedagógica e, conseqüentemente, o acolhimento de determinado formato avaliativo, é a formação do professor.

Diante do que foi mencionado, percebemos a formação inicial de professores como um meio de conscientizar os futuros professores da necessidade de substituírem os velhos hábitos, concernentes à avaliação, por modalidades essencialmente humanas, as quais valorizem a identidade e a autonomia dos sujeitos. De acordo com Villas Boas (2006), verdadeiras transformações no âmbito da avaliação requerem forte liderança institucional, sérios investimentos em formação e desenvolvimento profissional e em programas inovadores, assim como incentivos políticos apropriados.

Dependendo da formação pedagógica do professor, seu desempenho é mais ou menos consciente, informado, atualizado e, conseqüentemente, mais ou menos adequado (BERBEL *et al.*, 2001). Sem a clareza do significado da avaliação, professores e alunos vivenciam intuitivamente práticas avaliativas que podem tanto estimular, promover e gerar avanço e crescimento; quanto pode desestimular, frustrar e impedir esse avanço e crescimento do sujeito que aprende. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem deve ser desmistificada nos

cursos de graduação, para que os futuros profissionais possam compreender o seu real significado e assim, desenvolverem da melhor forma as suas práticas avaliativas. Segundo Silva e Schnetzler (2004), nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, os professores formadores privilegiam os conteúdos científicos dissociando-os da prática pedagógica, o que gera nos licenciandos dificuldades no momento em que praticam a docência. Compreendemos que buscar uma efetiva articulação entre conhecimento específico e pedagógico, pautada em outro paradigma de formação, ainda se constitui um desafio (COUTINHO, 2016).

De acordo com Villas Boas (2006), a avaliação da qualidade do trabalho ou do desempenho do aluno requer que o professor possua concepção de qualidade apropriada à tarefa e seja capaz de julgar de acordo com essa concepção. Partindo da premissa que, segundo as quais a formação do educador é um complexo processo que extrapola a mera estrutura formal, sua formação profissional deve ter como base uma postura crítica capaz de dinamizar a permanente e necessária avaliação dos resultados (BARBOSA, 2003). Quando o assunto é formação de professores, o processo avaliativo não deixa claros os meios para se desenvolver as habilidades necessárias à formação dos sujeitos avaliadores. Um fato preocupante é que o tema avaliação é pouco dialogado nos cursos de formação superior, lugar onde os futuros professores deveriam discutir, refletir e reconhecer as diferentes formas de avaliar. Dessa forma, Hoffmann (2011), acredita que o maior desafio na formação de um profissional competente no contexto da avaliação é “Favorecer a descoberta pelos professores do significado da avaliação para a formação de um profissional competente. É interessante como há um descrédito em relação a essa possibilidade [...]” (HOFFMANN, 2011, p. 139). Os estudantes da licenciatura não podem aprender um discurso inovador sobre avaliação se convivem com um formador de professores que não discute a metodologia avaliativa, faz unicamente provas para avaliar os conteúdos de forma segmentada e apresenta a nota como único resultado válido de todo um processo de aprendizado (BARBOSA, 2011). Para Berbel *et al.* (2001):

A avaliação da aprendizagem no ensino superior é efetivamente uma questão problemática que necessita ser explorada por diversos ângulos, já que ainda não se pode contar com suficientes trabalhos no âmbito nacional, mais adequados à nossa cultura e às nossas condições, para inspirar e orientar professores em sua prática pedagógica e na formação de novos professores para o ensino superior ou outros graus de ensino (BERBEL *et al.*, 2011, p. 82).

A autora defende a complexidade da avaliação ao não estar atrelada apenas a questões pedagógicas. Sua análise deve contemplar outras esferas sociais, e a carência de estudos sobre

avaliação no ensino superior, tem favorecido postura de indiferença diante da avaliação por parte dos profissionais. Nota-se uma forte influência das práticas vivenciadas enquanto aluno, desde a escola básica até a graduação, nas práticas avaliativas dos professores e, dessa forma, a cultura da utilização de provas é fincada nas concepções dos futuros avaliadores. Na formação de professores, o exemplo docente é essencial para instituir concepções e práticas avaliativas que vão ao encontro da ação de aprender. Todavia, muitos formadores ainda precisam tomar consciência dessa grande responsabilidade ao educar os futuros professores e das consequências de suas ações no espaço de formação (BARBOSA, 2011).

Para que se construa uma formação de professores para avaliar, a relação entre o futuro docente e o formador deve estar embasada em confiança, em respeito, no diálogo e na troca de conhecimento (BARBOSA, 2011). O professor precisa reconhecer a importância das suas práticas na formação do futuro docente, para assim, repensar sua postura diante da avaliação. Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição do educando por si mesmo (FREIRE; BETTO, 2000).

Esperamos que essa caminhada pelo estágio se constitua em possibilidades de reafirmação da escolha por essa profissão e de crescimento, a fim de que, ao seu término, os alunos possam dizer “abram alas para minha bandeira, porque está chegando a minha hora de ser professor” (PIMENTA; LIMA, 2017 p. 45).

Diante do exposto, reafirmamos a importância da avaliação nos processos de aprendizagem, bem como a influência do legado de Freire nas práticas avaliativas. Com isso, no tópico subsequente, abordaremos o que seria uma avaliação de acordo com Paulo Freire.

2.4.1. Avaliação na perspectiva de Paulo Freire

A crescente (re)publicação das obras de Paulo Freire, em dezenas de idiomas e a ampliação de Fóruns, Cátedras e Centros de Pesquisa criados para pesquisar e debater o legado freireano são indicações da grande vitalidade do seu pensamento (SAUL, 2016a). Encontrar um caminho para a melhoria da qualidade da avaliação através de seu legado, é uma possibilidade que nos leva a valorizar o educando e o conhecimento.

A reflexão sobre a prática docente é fundamental para que se moldem os instrumentos e métodos utilizados durante o processo de aprendizagem, e a avaliação no seu caráter formativo permite a customização dos processos de aprendizagem realinhando-os às

exigências dos sujeitos. Nas palavras de Freire (1992), a prática precisa da avaliação como os peixes precisam de água e a lavoura de chuva. É uma relação obrigatória e necessariamente possível quando se tem uma postura emancipatória da educação. Saul (2015) defende que a educação implica opção por valores. É essa afirmação que sustenta a tese de que a educação é política e não é neutra.

Portanto, a utilização de uma avaliação baseada nas ideias de Paulo Freire necessita de um olhar sobre a prática docente de forma crítica e contínua, assumindo uma postura de educação que busca a emancipação do educando. Freire (1997a) diz que o momento fundamental, nesse processo, é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática, a qual vem sendo desenvolvida que se pode melhorar a próxima prática. Assim, para fundamentarmos o nosso diálogo em torno da avaliação segundo Paulo Freire, nos embasaremos nas diversas obras do autor: Freire e Guimarães (1982), Freire e Betto (2000), Freire e Faundez (1985) e ainda Freire (1987, 1991, 1992, 1997a, 1997b), bem como nas obras das autoras Albuquerque e Oliveira (2008) e Saul (1999).

A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência (FREIRE, 1992). Para Saul (1999), numa perspectiva mais prática, a avaliação pode responder a problemas mais imediatos de direcionamento da ação. Essa necessidade de avaliar segundo Paulo Freire surge da realidade que encontramos nas escolas, cuja avaliação assume uma postura que pouco colabora com o desenvolvimento da aprendizagem significativa por parte dos estudantes. Freire (1991) diz que a avaliação tradicional exerce função discriminatória e classificatória, e convoca os educadores e a escola em busca da democratização dos seus processos avaliativos.

De acordo com Albuquerque e Oliveira (2008), para que possamos construir uma escola democrática é necessária uma discussão em torno da ética e da avaliação. As autoras baseiam essa discussão nos ensinamentos de Freire, que “[...] compreende a avaliação crítica diretamente articulada à questão ética, como práxis social transformadora, como uma das condições fundamentais para a construção de uma sociedade digna fraterna e justa, do ponto de vista dos excluídos [...]” (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA, 2008, p. 15). As autoras ainda advogam que quando a ética e a avaliação são incorporadas na escola como uma discussão necessária, começam a surgir mudanças significativas nas práticas pedagógicas e na organização do trabalho escolar. Também a respeito da ética, Freire (1997a, p. 33) ressalta que “[...] não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, é uma transgressão”.

A ética diz respeito ao conjunto de valores morais de um indivíduo, definindo seus princípios, influenciando sua postura diante das situações concretas do cotidiano e balizando suas decisões. Ela é indispensável na construção de um novo projeto de escola baseado na democratização. A ética, conforme Albuquerque e Oliveira (2008), torna-se inseparável da avaliação, transformando-a em seu suporte estratégico do fazer crítico. Ao defender a avaliação associada à ética, Freire nos traz que é “[...] no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude” (FREIRE, 1997a, p. 14).

Para que possamos construir um ensino democrático, segundo Albuquerque e Oliveira (2008), precisamos avaliar cada uma de nossas ações, compreendendo-nos como sujeitos capazes de transformar nossas práticas autocráticas e investir em processos de participação e organização social humanizadores.

A avaliação, nesta perspectiva, permite-nos compreender como a avaliação educacional da aprendizagem se constrói histórica e culturalmente, pela intervenção concreta dos homens e mulheres em relação uns com os outros, mediatizados pelo mundo. A avaliação faz-se no tensionamento das relações humanas e sociais e atua como um dos motores da dialética da própria vida. Precisamos estar bem atentos aos sistemas avaliativos que orientam nossos olhares para o mundo, para nós mesmos e para o outro. (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA, 2008, p. 23).

A construção de uma avaliação ética emana dos diversos desafios encontrados pelos educadores e deve nortear-se pela reflexão, questionamento, problematização e comprometimento, por parte daqueles que estão à frente dos processos de ensino, para que, através da construção coletiva, possamos erguer uma avaliação democrática, emancipatória e humanizadora. “A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética” (FREIRE 1997a, p. 32).

Uma avaliação, conforme Paulo Freire, caminha nesse sentido, a partir da valorização de todos os sujeitos desse processo, bem como, possibilitando voz aos excluídos. Para Albuquerque e Oliveira (2008), construir uma perspectiva democrática de avaliação com vistas à qualidade social é anunciar uma concepção de educação/de escola calcada em princípios democráticos e emancipatórios.

Albuquerque e Oliveira (2008) afirmam ainda que a avaliação, enquanto prática democrática é um dos fundamentos da educação emancipadora e que quaisquer estratégias avaliativas que dificultem a aprendizagem crítica do conhecimento, ressignificando com

autonomia, são transgressões da ética. Uma vez que a ética é o conjunto de princípios que regem um ser humano, no momento em que essas características são desconsideradas no processo avaliativo, através dos instrumentos, mecanismos e políticas que permeiam a prática, haverá desrespeito da ética, algo primordial à identidade de cada indivíduo. Enquanto instrumentos, entendem-se os meios utilizados pelos docentes para avaliar, e, dentre eles, podemos citar a observação, a aplicação de testes e provas, a participação e o envolvimento.

Assim observamos que, as práticas avaliativas tradicionais, como já mencionamos em momento oportuno, desprestigiam a identidade e características inerentes de cada educando, não valorizando o ser e desestimulam a autonomia. De acordo com Freire (2000, p. 130) “os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm assumindo cada vez mais como discursos verticais de cima para baixo, mas insistindo em se passar por democráticos”.

Ao propormos uma avaliação por um viés freireano, buscamos, a partir do legado desse ilustre educador, superar os formatos tradicionais de avaliação praticados desde a formação dos professores até a educação básica, inovar os processos avaliativos buscando a participação e o respeito aos estudantes, bem como a valorização de suas identidades, diversificando os instrumentos e personalizando a análise dos resultados encontrados. Segundo Freire (1997b), os educadores devem se manter advertidos com relação ao respeito à autonomia, que implica, igualmente, o respeito que devemos ter por nós mesmos. É indispensável o respeito à autonomia, sobretudo, nos processos de aprendizagem.

Em conformidade com Freire e Guimarães (1982), muitos dos alunos são tratados pela escola como seres abstratos, cuja organização curricular desconhece seus saberes de experiência, sua história e sua cultura, e a sabedoria popular da criança se encontram à margem das preocupações da escola e detém fator significativo para a avaliação. Nesse sentido Freire (1997a, p. 18), anuncia que “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é mesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”.

No processo de busca da valorização e respeito à autonomia e identidade do aluno, Freire (1997a), destaca que é preciso que o professor tenha uma reflexão crítica permanente sobre sua prática, através da qual está fazendo a avaliação do seu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. Nesse caminho, Sant’Anna (2010), discorre sobre o conceito de prática escolar libertadora, onde “[...] o aluno é liberto das amarras. Amarras do medo de pensar, do medo de errar, do medo de ser, do medo de viver. É uma prática em que o educando não precisará se defender do professor e o professor rotular o aluno.”

(SANT'ANNA, 2010, p.9). Consoante Freire (1997b), saber que os professores devem respeito à autonomia e à identidade do educando, exige uma prática em tudo coerente com este saber.

A participação dos alunos na avaliação vem como um meio de transformar a imagem da avaliação na visão dos estudantes. É comum haver certo medo, por parte deles, desse momento avaliativo. Ao incluí-los nesse processo há uma desmistificação da avaliação, deixando de lado a conotação negativa que ela tem para os alunos, além de valorizar a participação e, interação.

A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do *quefazer*² de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com (FREIRE, 1997a, p. 44).

Nesse caminho, acreditamos, assim como Sant'Anna (2010), que, para realizar uma avaliação coerente com os objetivos educacionais, deve-se levar em consideração a necessidade de uma ação cooperativa entre os participantes do processo, uma ação coletiva consensual, uma consciência crítica e responsável de todos. Ao promovermos a participação e inclusão dos diferentes sujeitos envolvidos no processo, estimularemos uma avaliação, e, em consequência, uma prática educativa baseada em Freire.

Outra perspectiva de avaliação baseada em Freire é a proposta por Saul (1999), definida como avaliação emancipatória que se caracteriza como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade visando transformá-la. De acordo com a autora, o paradigma da avaliação emancipatória tem o enfoque qualitativo e praxiológico, trazendo como conceitos básicos a emancipação, a decisão democrática, a transformação e a crítica educativa, e como pressupostos metodológicos, entre outros, a autenticidade e o compromisso. Diante disso, a avaliação emancipatória:

Está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua "própria história" e gerem suas próprias alternativas de ação (SAUL, 1999, p. 61).

²“*Quefazer*, conceito criado e aprofundado por Paulo Freire que imprime a indissociabilidade teoria-prática que se efetiva por seres de reflexão-ação” (ARAÚJO, 2012, p. 8).

De acordo com Freire (1986), a educação libertadora bem como os métodos da educação dialógica, nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo e iluminam a realidade do contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual. Nesse sentido, percebemos que a perspectiva de avaliação emancipatória visa promover o diálogo, a visão crítica e a discussão na busca da emancipação e libertação dos sujeitos.

Para tanto, é necessário que o avaliador se envolva nos processos de planejamento e desenvolva a habilidade de relacionamento interpessoal. Além disso, “a experiência nas áreas de pesquisa e avaliação é requisito necessário ao avaliador que se propõe a conduzir avaliações no paradigma da avaliação emancipatória.” (SAUL, 1999, p. 63). Tais habilidades podem ser estimuladas no campo de atuação profissional, através dos processos de formações continuadas, mas também podem ser desenvolvidas durante a formação inicial, uma vez que essas características são valiosas, não apenas no âmbito da avaliação da aprendizagem, mas para todos os aspectos envolvidos na dinâmica do processo de ensino e aprendizagem.

Diante do que já foi tratado até aqui, entendemos que, para avaliar seguindo os pressupostos de Paulo Freire, é necessário partir de uma concepção de ensino humanizadora que compreenda as particularidades e valorize as identidades dos educandos, estimulando a participação e a reflexão. Dessa forma, será possível proporcionar aos futuros professores uma formação, quanto à avaliação, que objetive a emancipação e autonomia dos licenciandos, que promova a participação dos diferentes sujeitos envolvidos no processo; e que, sobretudo, desencoraje o uso da avaliação tradicional.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos se referem às escolhas que irão nos dar subsídios para responder a problemática da pesquisa. A preferência por determinados métodos e técnicas está relacionada à definição de um problema de pesquisa, que, sendo uma dificuldade teórica ou prática, requer busca de explicações para se encontrar uma resposta (OLIVEIRA, 2008).

Para a construção do caminho metodológico desta pesquisa, nos pautamos, entre outras propostas, nas ideias de Ghedin e Franco (2008), que ao contrariarem o papel da metodologia como simples organizações de procedimento para captação dos dados, advogam no sentido de que, a metodologia deve ser concebida como um processo que organiza cientificamente todo o movimento reflexivo, do sujeito empírico e deste ao concreto. É necessário compreender o percurso do método para que o pesquisador seja orientado de forma crítica e reflexiva, quanto ao processo investigativo.

Ao delimitar os meios para se chegar à resposta da nossa questão de pesquisa, optamos por empregar nesta pesquisa, variados instrumentos para coletar os dados. A utilização de procedimentos mistos em pesquisas sociais é bastante usual, pois permite a apreensão do fenômeno e do objeto de estudo por prismas, por vezes, distintos (CÂMARA, 2013). Organizamos o processo de coleta de dados em uma sequência de etapas, que expõe cada instrumento a ser utilizado, conforme podemos observar na Figura 4.

Figura 4 - Etapas da coleta de dados.



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Inicialmente foi realizada a sistematização do material coletado a partir da análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), dos planos de ensino e da entrevista semiestruturada, procedendo, segundo Duarte (2002), com um mergulho analítico profundo em textos densos e complexos, de modo a produzir interpretações e explicações que procurem dar conta, em alguma medida, do problema e das questões que motivaram a investigação.

3.1. ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

Ao estabelecer os objetivos desta pesquisa se fez necessário optar por uma abordagem que cercasse o objeto a ser estudado, de maneira que pudéssemos conhecer o contexto investigado e as idiossincrasias dos sujeitos da pesquisa. Diante disso, neste trabalho de mestrado, nos apoiamos na abordagem qualitativa que está baseada na realidade socialmente construída, e se preocupa em explicar os fenômenos através da perspectiva dos atores sociais. Ela como método de investigação científica, valoriza o caráter subjetivo do objeto a ser estudado, suas experiências e particularidades. Emerge, inicialmente, no âmbito de uma visão dicotômica entre quantidade e qualidade, ainda hoje presente na concepção de muitos pesquisadores (GHEDIN; FRANCO, 2008). Sendo qualitativa, classifica-se também como descritiva, pois descreve as informações segundo os dados coletados.

Segundo Oliveira (2008), a abordagem qualitativa pode ser caracterizada como sendo uma tentativa de explicar o significado e as informações obtidas através de entrevistas ou questões subjetivas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamento. Vale destacar que, ela não se baseia numa sequência de ações a serem seguidas ou um passo a passo engessado. Ao contrário, nos permite a liberdade de escolha entre os múltiplos pressupostos metodológicos e teóricos, considerando sempre, a pertinência e a adequação.

Para Moreira (2011), abordagem qualitativa é um termo que tem sido usado alternativamente para designar várias abordagens à pesquisa em ensino. Tais abordagens compartilham muitas semelhanças e, por questão de simplicidade, são comumente chamadas de qualitativas. Ainda de acordo com Fraser (2004), na abordagem qualitativa, o que se pretende, além de conhecer as opiniões das pessoas sobre determinado tema, é entender as motivações, os significados e os valores que sustentam as opiniões e as visões de mundo. Em outras palavras, é dar voz ao outro e compreender sob qual perspectiva ele fala.

3.2. CAMPO DE ESTUDO

Tendo em vista nossas experiências pessoais, destacadas na introdução, optamos pelo desenvolvimento deste trabalho numa instituição pública federal de ensino superior. A partir daí estabelecemos o *locus* do nosso estudo, uma Universidade Federal Pública localizada no estado de Pernambuco, especificamente no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Atualmente, a Instituição, campo de estudo, está localizada na cidade do Recife, e oferta no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, um total de 80 vagas (40 por semestre) nos turnos diurno e noturno, na modalidade de ensino presencial. Além disso, segundo a matriz curricular, o curso dispõe de 300h de disciplinas didático-pedagógicas, 405h de disciplinas práticas e 300h de estágio supervisionado, sendo os estágios I, II e III com 60h cada e o estágio IV com 120h.

O ESO foi escolhido, por ser um componente curricular que proporciona a vivência do licenciando na realidade da profissão, promovendo a articulação entre os conteúdos teóricos e a prática docente, além da relação entre professor formador e estudante, estreitada durante o desenvolvimento do estágio, uma vez que o licenciando retorna da escola campo cheio de dúvidas, receios e indagações em torno da prática, inclusive as práticas avaliativas. É de grande relevância um estudo que analise as práticas avaliativas dos professores formadores nos ESO.

Ao longo dos anos, a matriz curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas sofreu diversas mudanças, necessárias para se adequar às exigências da legislação e alinhar-se aos objetivos de melhoria da qualidade na formação dos professores de biologia, privilegiando as práticas pedagógicas e a flexibilização curricular. Além da regulamentação prevista na Lei 11.788/2008, a Instituição possui uma resolução própria que normatiza o Estágio Supervisionado Obrigatório (BRASIL, 2008). A resolução 678/2008 (BRASIL, 2008), estabelece normas para organização e regulamentação do ESO para os estudantes dos Cursos de Graduação da instituição.

Conforme Barreto (2014), a matriz curricular do curso subdivide o ESO em quatro etapas distintas, porém complementares.

No ESO I os estagiários aprendem sobre Projeto Político Pedagógico (PPP) e acompanham a dinâmica da escola; em ESO II o estudante tem a oportunidade de fazer sua primeira intervenção no ambiente escolar através da identificação de uma temática de interesse da escola, a qual é transformada em projeto didático; nos ESO III e IV tem início a vivência da regência no ensino fundamental II e médio, constituindo-se momentos de experimentar a realidade da

sala de aula e o despertar da identificação do ser professor (BARRETO, 2014, p. 53).

De acordo com informações disponibilizadas no site da Instituição, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas foi criado no ano de 1977 e desde então, de acordo com informações contidas no site da universidade, os docentes vêm se empenhando para a melhoria da qualidade da formação de professores de biologia da educação básica, com o intuito de desenvolver uma formação generalista, mas sólida e abrangente em conteúdos dos diversos campos da biologia, bem como uma preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento e experiências da biologia na atuação profissional do educador.

3.3. CARACTERIZAÇÃO DOS ATORES SOCIAIS

Para definir a escolha dos atores sociais, elencamos alguns critérios de inclusão como: lecionar o componente curricular ESO no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade definida como campo de estudo; ter disponibilidade para realização da entrevista; e concordar em participar da pesquisa. Os atores sociais da pesquisa foram 3 professoras que ministram os componentes curriculares ESO I, ESO II, ESO III e ESO IV. Para manter o anonimato e ter uma referência de identificação atribuímos a elas os seguintes pseudônimos: Ana, Bia e Clau.

A docente Ana atua como professora desde os 17 anos, quando começou a lecionar aulas de inglês num curso de idiomas, deu início a vida acadêmica e teve experiência em diversas instituições de ensino. Na instituição campo de estudo vem atuando desde o ano de 1997, nas disciplinas de Prática I, Prática II e atualmente no ESO.

A Docente Bia leciona desde os 19 anos, e seguiu atuando na educação básica e superior em alguns estados do Brasil. Ingressou na UF campo em 2007, lecionando nas disciplinas de didática, metodologia do ensino da biologia, prática do ensino da Biologia I e II e, desde que os ESOs foram implementados, vem atuando neles.

Já a docente Clau fez magistério no ensino médio e lecionou na educação infantil da rede estadual. É graduada em Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Biologia e Bacharelado em Ciências Biomédicas, Mestre em Ensino das Ciências, Doutora em Ciência da Educação e Pós Doutora em Autonomia e Transdisciplinaridade docente. Foi professora substituta no curso de Pedagogia e Biologia por quatro anos. Em seguida, foi para a

instituição campo de estudo onde permanece desde o ano 2000, atuando nas disciplinas de prática de ensino e, posteriormente, no ESO.

É válido destacar que as três professoras têm uma longa experiência atuando no ESO e que todo semestre elas revezam entre os ESOs I, II, III e IV. Nossa pesquisa foi realizada no semestre 2020.1, que em virtude da Pandemia COVID-19, foi desenvolvido no primeiro semestre do ano de 2021, de forma remota. A docente Bia está atuando no ESO I e IV; Ana no ESO III e Clau no momento encontra-se afastada, mas, quando em atividade atuava no ESO I, II e III. No Quadro 7, podemos observar mais características dos atores sociais.

Quadro 7 - Perfil dos atores sociais.

Docente	Formação Profissional	Experiência na educação superior	Experiência com os ESO	Cursou componente específico sobre avaliação?
Ana	<ul style="list-style-type: none"> • Doutorado em Sociologia da Educação - UFPE • Mestrado em Educação e Sociologia da Educação - UFPE • Especialização em Bioquímica Clínica - UFPE • Licenciada para Ensino de Ciências - FAFIRE • Bacharelado em Farmácia - UFPE 	Desde 1997 (Vinte e Quatro anos)	Desde 2000 (Vinte e um anos)	Sim (Na Pós-Graduação)
Bia	<ul style="list-style-type: none"> • Pós-Doutorado em Educação - UFS • Doutorado em Educação - UFPE • Mestrado em Ensino das Ciências - UFRPE • Especialização em Ciências da Educação - ULHT • Especialização em Metodologia do Ensino Superior - FIFASUL • Especialização em Metodologia do Ensino - FIFASUL • Licenciatura em Ciências Biológicas - UFRRJ • Bacharelado em Biologia Animal – UFRRJ 	Desde 1995 (Vinte e seis anos)	Desde 2000 (Vinte e um anos)	Sim (No Doutorado)
	<ul style="list-style-type: none"> • Pós-Doutorado em Autonomia e Transdisciplinaridade docente - UFRN • Doutorado em Ciência da Educação - UMA • Mestrado em Ensino das Ciências - UFRPE 			

Clau	<ul style="list-style-type: none"> • Bacharelado em Ciências Biomédicas - UFPE • Licenciatura em Ciências Biológicas - UNICAP • Licenciatura em Pedagogia - UFPE 	Desde 1996 (Vinte e cinco anos)	Desde 2000 (Vinte e um anos)	Sim (Na Pós-Graduação)
------	---	------------------------------------	---------------------------------	------------------------

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Antes de chegarmos aos atores sociais, submetemos nossa pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP, através da Plataforma Brasil. Após apreciação e aprovação do CEP, solicitamos à Universidade, através da Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas e da direção do Departamento de Biologia, a autorização para realização do nosso estudo, conforme o parecer 4.670.105. Nesse momento, aproveitamos a oportunidade para apresentar os objetivos e etapas do estudo. Por fim, convidamos os atores sociais para que participassem e autorizassem a investigação.

3.4. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

De acordo com Alves e Silva (1992), ao pretender fazer uma análise qualitativa é fundamental verificar que instrumento de coleta de dados seria o mais pertinente. Oliveira (2008) aponta que para obter dados é necessário escolher instrumentos adequados que preencham os requisitos de validade, confiabilidade e precisão. A autora define que:

Um instrumento de pesquisa é considerado *válido* quando consegue medir com precisão o que se deseja conhecer. A *confiabilidade* é pertinente ao instrumento que, repetidas vezes, é aplicado a um mesmo grupo de pesquisa e demonstra o mesmo resultado. A *precisão* diz respeito à segurança que se pode obter com a aplicação do instrumental, segundo a demonstração da validade e da confiabilidade que foram testadas (OLIVEIRA, 2008, p. 31).

Em virtude da necessária relação entre os objetivos específicos e a escolha dos instrumentos de coleta de dados, formulamos o Quadro 8, em que podemos observar quais instrumentos foram utilizados para obter os dados que nos levaram ao alcance dos objetivos propostos.

Quadro 8 - Instrumentos de coleta de dados a partir dos objetivos específicos do estudo.

Objetivos Específicos	Instrumentos de Coleta de Dados
Verificar as concepções de avaliação presentes no PPC do curso e nos planos de ensino e se elas possuem um viés freireano;	Análise Documental
Analisar as concepções de avaliação das professoras formadoras que atuam nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado Obrigatório e, as aproximações e distanciamentos dessas concepções com uma avaliação baseada nas propostas de Freire;	Análise documental, Entrevista semiestruturada;
Compreender a concepção das professoras formadoras sobre a importância do legado de Paulo Freire nas práticas avaliativas.	Entrevista semiestruturada;

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Conforme o legado de Paulo Freire, elencamos os principais pontos a serem observados na análise do PPC, nos planos de ensino e nas entrevistas com os docentes formadores:

- Concepção de ensino humanizadora que compreende as particularidades e valoriza a identidade de cada licenciando;
- Reflexão sobre as práticas avaliativas utilizadas;
- Formação quanto à avaliação, que objetive a emancipação e autonomia dos licenciandos;
- Formação quanto à avaliação, que promova a participação dos diferentes sujeitos envolvidos no processo;
- Formação quanto à avaliação, que desencoraje o uso da avaliação tradicional.

A entrevista como coleta de dados sobre um determinado tema científico é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo das pesquisas em educação. Através dela os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos (BONI, 2005). A entrevista se diferencia do questionário por estabelecer uma relação direta entre o

pesquisador e o entrevistado, e pela utilização do registro das respostas em gravadores ou anotações manuais (OLIVEIRA, 2008).

Fraser (2004) advoga no sentido de que a entrevista é uma forma de interação social que valoriza o uso da palavra, símbolo e signo privilegiados das relações humanas, por meio da qual os atores sociais constroem e procuram dar sentido à realidade que os cerca. Ao possibilitar a interação intersubjetiva entre o entrevistador e o entrevistado, este método de coleta de dados nos permite acesso aos mais íntimos significados concebidos pelos participantes da pesquisa, sendo um meio eficiente e altamente difundido nas pesquisas qualitativas em educação e ensino.

A entrevista na abordagem qualitativa, ao privilegiar a fala dos atores sociais permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo (FRASER, 2004). Uma etapa importante é a preparação da entrevista, que requer cuidado, atenção, planejamento e uma estruturação baseada nos dados que se deseja obter. As perguntas devem ser feitas levando em conta a sequência do pensamento do pesquisado, ou seja, procurando dar continuidade na conversação, conduzindo a entrevista com certo sentido lógico para o entrevistado (BONI, 2005).

Além disso, de acordo com Fraser (2004), é que a seleção das perguntas seja feita de forma que consiga ampliar a compreensão do tema e explorar as variadas representações sobre determinado objeto de estudo. Sendo assim, nesse momento o pesquisador não deve se apegar à quantidade de questões, pois não há um objetivo de quantificar opiniões, mas sim explorar e compreender os diferentes posicionamentos do entrevistado acerca do tema estudado. Assim, a habilidade do pesquisador ao produzir o material da entrevista é indispensável na formulação deste instrumento de coleta. Além disso, destacamos a necessária aptidão para redirecionar a entrevista, em caso de possível fuga ao caminho proposto inicialmente. Essas atitudes visam minimizar os pontos fracos e maximizar os pontos fortes da entrevista, que segundo Yin (2001), incorrem na utilização desse método. No Quadro 9, podemos visualizar estes pontos, fortes e fracos, de uma entrevista.

Quadro 9 - Pontos fortes e fracos de uma entrevista.

PONTOS FORTES DE UMA ENTREVISTA	PONTOS FRACOS DE UMA ENTREVISTA
<p>Direcionadas - enfocam diretamente o tópico do estudo de caso</p> <p>Perceptivas - fornecem inferências causais percebidas</p>	<p>Visão tendenciosa devido a questões mal elaboradas</p> <p>Respostas tendenciosas</p> <p>Ocorrem imprecisões devido à memória fraca do entrevistado</p> <p>Reflexibilidade - o entrevistado dá ao entrevistador o que ele quer ouvir</p>

Fonte: Yin (2001, p. 108).

Há diversas formas de entrevistas utilizadas nas pesquisas em educação, dentre elas, podemos citar a entrevista aberta, entrevista estruturada e semiestruturada e grupos focais. Boni (2005) afirma que a entrevista como coleta de dados sobre um determinado tema científico é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Através dela os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos. Estudos encaminham para propostas de entrevistas definidas por Cannel e Kahn (1974) como semiestruturadas, que pedem uma composição do roteiro com tópicos gerais selecionados e elaborados de tal forma a serem abordados com todos os entrevistados.

Nesse viés, a entrevista semiestruturada se mostrou mais adequada para este trabalho, pois segundo Boni (2005), colabora na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. O roteiro semiestruturado pode ser observado no Apêndice E. É importante frisar a habilidade do pesquisador que deve se ater ao que está escrito, evitando fugir do que foi planejado para a pesquisa que, segundo Moreira (2011), deve ficar imerso no fenômeno de interesse.

Em virtude da pandemia do COVID-19 as entrevistas foram realizadas de forma remota através do aplicativo *WhatsApp*. As perguntas foram enviadas às professoras participantes que responderam através de áudio, em dia e horário marcados previamente conforme sua disponibilidade, em seguida foi realizada a transcrição dos áudios.

A utilização da videoconferência para realização da entrevista foi descartada em virtude da instabilidade da Internet da pesquisadora que causa ruídos e cortes no vídeo gerando interferências e dificultando a compreensão do que é falado.

Nesta pesquisa, também foi utilizada a análise documental. Os documentos analisados foram o PPC do curso e os planos de ensino das professoras de estágio I, II, III e IV. A observação foi feita com ênfase nas concepções de avaliação presentes no PPC, nos instrumentos propostos nos planos de ensino para a avaliação dos formandos e suas aproximações com as ideias de Paulo Freire. A análise documental, também chamada de pesquisa documental, envolve a investigação de documentos internos ou externos. É uma técnica utilizada tanto em abordagem quantitativa como qualitativa (ZANELLA, 2011).

A pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação (SÁ-SILVA, 2009). Mais uma vez, destaca-se a necessária habilidade do pesquisador, sobretudo ao praticar a análise de documentos. Sá-Silva (2009) aponta que quem trabalha com documentos deve superar alguns obstáculos e desconfiar de determinadas armadilhas, antes de estar apto a fazer uma análise de seu *corpus* documental. É primordial em todas as etapas de uma análise documental que se avalie o contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sociopolítico do autor e daqueles a quem foi destinado, seja qual tenha sido a época em que o texto foi escrito (SÁ-SILVA, 2009). Além disso, Yin (2001), apresenta os pontos fortes e fracos de uma análise documental, que podemos observar no Quadro 10.

Quadro 10 - Pontos fortes e fracos de uma análise documental.

PONTOS FORTES DE UMA ANÁLISE DOCUMENTAL	PONTOS FRACOS DE UMA ANÁLISE DOCUMENTAL
<p>Estável – pode ser revisado quantas vezes forem necessárias.</p> <p>Exato – contém nomes, referências, detalhes.</p> <p>Ampla cobertura – longo espaço de tempo, muitos eventos e ambientes distintos.</p>	<p>Capacidade de recuperação pode ser baixa.</p> <p>Seletividade tendenciosa, se a coleta não estiver completa.</p> <p>Relato de visões tendenciosas – reflete as ideias preconcebidas (desconhecidas) do autor</p> <p>Acesso – pode ser deliberadamente negado.</p>

Fonte: Yin (2001, p. 108).

3.5. ANÁLISE DOS DADOS

Pesquisas que privilegiam a subjetividade individual requerem uma metodologia que congregue o espectro singular nelas incluso. Assim, uma das etapas mais determinantes ao se fazer pesquisa é a definição exata das técnicas de análise dos dados (CÂMARA, 2013). Ao vislumbrar um tratamento de dados que privilegie o conteúdo de diversos discursos e formas de comunicação, neste trabalho iremos empregar o método de análise de conteúdo desenvolvido por Bardin (2011).

A Análise de Conteúdo (AC) surgiu no início do Século XX nos Estados Unidos como instrumento de análise das comunicações. Apesar de haver registro de textos analisados antes desse período, por meio da hermenêutica, a técnica (AC) emergiu das necessidades no campo da sociologia e psicologia.

Para Bardin (2011) - escolhida como referencial nesta etapa de análise, devido à ampla utilização nas pesquisas em ciências humanas e pela necessidade de se fazer uma análise com rigor metodológico - a AC “[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens e indicadores que possibilitem a inferência do produto das comunicações replicáveis ao contexto social.” (BARDIN, 2011, p. 35). Na AC o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto que se repetem, inferindo uma expressão que as representem, e trabalha o conteúdo através das condições empíricas do texto, estabelecendo categorias para sua interpretação (CAREGNATO, 2006).

A AC trabalha tradicionalmente com materiais textuais escritos. Existem dois tipos de textos que podem ser trabalhados pela AC: os textos produzidos em pesquisa, através das transcrições de entrevista e dos protocolos de observação, e os textos já existentes, produzidos para outros fins, como textos de jornais (CAREGNATO, 2006). Neste trabalho de pesquisa, analisamos esses dois tipos de texto. Os produzidos pela pesquisa foram resultado da transcrição das entrevistas, e os já produzidos foram os planos de ensino dos professores formadores e o PPC do curso.

A análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), como podemos observar na Figura 5, é realizada em três etapas: Pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados: inferência e interpretação.

Figura 5 - Fases da análise de conteúdo.



Fonte: Bardin (2011).

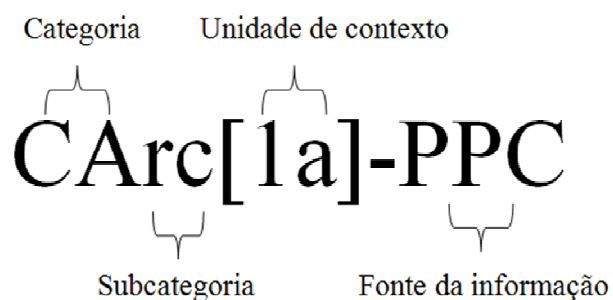
Na pré-análise a organização do material a ser analisado tem por objetivo torná-lo operacional, sistematizando as ideias preliminares. A primeira etapa envolve o que Bardin (2011), chamada de leitura flutuante representando um primeiro contato com o material. Se estabelece o contato com os documentos obtidos, buscando um entendimento do material que o pesquisador tem em seu poder, para que, então, possa realizar a escolha dos documentos. Nesta etapa também ocorre a seleção desses materiais, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material. Esse processo foi iniciado analisando o PPC do curso e, posteriormente, os planos de ensino. Quanto à entrevista, houve a transcrição que constituiu o *corpus* da pesquisa. Com a transcrição da entrevista, seguimos com a organização e análise desses dados brutos.

A segunda etapa, ou exploração do material, baseia-se na escolha das categorias que surgirão das hipóteses e na organização destas categorias ou temas. De acordo com Bardin (2011) essa formulação depende de uma sequência de procedimentos denominados de **codificação** (compreende a escolha das unidades de registro e das categorias de análise), **classificação** (agrupamento de palavras pelo sentido ou pelas sensações expressas através da linguagem) e **categorização** (reúne várias informações, esquematizando-as e relacionando-as aos acontecimentos para ordená-las). Por fim, na terceira fase, o pesquisador deverá interpretar os dados brutos, indo além do que está disposto nos documentos, buscando tornar esses resultados relevantes e válidos. Refere-se ao tratamento dos resultados e é nela que ocorre a condensação e a ênfase das informações para análise, resultando nas interpretações inferenciais.

Procedemos ao tratamento dos dados obtidos através da análise do PPC do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma instituição de ensino superior do Estado de Pernambuco, documento de arquivo público, de origem escrita; dos Planos de Ensino de ESO I, II, III e IV e das entrevistas com três professoras de ESO. É relevante destacar que foram analisados dois PPCs. O primeiro documento analisado foi elaborado no ano de 2006. Durante o desenvolvimento desta pesquisa um novo PPC entrou em vigor, portanto, disponível para apreciação pública. Nesse sentido, demos seguimento a análise do PPC de 2006 e, posteriormente, analisamos o PPC de 2019. Dessa forma foi possível observar a evolução, pertinente ao nosso objeto de estudo, entre os documentos, uma vez que há uma diferença de 13 anos entre a elaboração deles. Além disso, destacamos que nossa pesquisa foi desenvolvida durante a Pandemia do COVID-19 e que os Planos de Ensino foram adaptados para o formato de aula remota, em virtude da situação pandêmica.

A análise foi realizada com ênfase nas concepções de avaliação presentes no PPC, nos planos de ensino e nas entrevistas, e suas aproximações com as ideias de Paulo Freire, bem como nas concepções das professoras formadoras sobre a importância do legado de Freire nas práticas avaliativas. Posteriormente, seguimos com a categorização e codificação, e representamos os dados em códigos como mostra o exemplo da Figura 6.

Figura 6 - Exemplificação da codificação dos dados.



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Na codificação adotamos os seguintes dados:

- Para as categorias: **duas letras maiúsculas**. Exemplo: CA (Concepções de avaliação);
- Para as subcategorias: **duas letras minúsculas**. Exemplo: rc (Reprodução do conteúdo);

- Para as unidades de contexto: **um numeral e uma letra minúscula** (entre colchetes). Exemplo: [1a];
- Para a fonte da informação: **três letras maiúsculas e um símbolo** numérico (após o hífen). Exemplos: PPC06 (Projeto Pedagógico do Curso/2006), PLEI (Plano de Ensino ESO I). Ou apenas **três letras maiúsculas** (após o hífen). Exemplo: ENA (Entrevista Docente Ana) e ENB (Entrevista Docente Beatriz).

Moraes (1999) destaca a categorização, descrição e interpretação como etapas essenciais da análise de conteúdo e afirma que, de certo modo, a AC é uma interpretação pessoal do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. A categorização tem a finalidade de transformar os dados brutos em informações agrupadas a partir de partes em comum, existentes entre eles. Dessa forma, a categorização “é uma operação de classificação dos elementos de uma mensagem seguindo determinados critérios. Ela facilita a análise da informação, mas deve se fundamentar numa definição precisa do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na análise de conteúdo” (MORAES, 1999, p. 7).

O processo de categorização consiste no agrupamento de dados que apresentam características semelhantes entre si segundo critérios previamente estabelecidos. Para Moraes (1999, p. 6) “Estes critérios podem ser semânticos, originando categorias temáticas. Podem ser sintáticos definindo-se categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos etc.” Dessa forma, adotamos o critério de categorização semântico em nosso estudo. O agrupamento de dados foi realizado em planilhas com o auxílio do programa Excel. No Quadro 11, temos uma exemplificação de como procedemos à categorização das entrevistas.

Quadro 11 - Exemplificação da categorização dos dados.

UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	CATEGORIA
Freire diz que a educação precisa ser humanizadora emancipatória, precisa tirar o estudante de um posicionamento passivo no processo de ensino aprendizagem, e tudo isso tem a ver com avaliação, porque se eu tenho uns estudantes e eu simplesmente os avalio com provas, o que não é avaliação é só examinar, se eu uso um instrumento para depois aferir uma nota eu estou indo para o processo de educação bancária.	Humanizadora	Emancipação

Freire orienta muito o dia a dia do fazer professor e do ser humano na perspectiva transformadora e emancipatória e amorosa que é aquela com a qual me identifico muito e procuro trazer isso para minha rotina de sala de aula e de vida como um todo.	Transformadora	
Se eu faço um processo de avaliação e acompanhamento que o estudante compreenda por que e como ele está sendo avaliado, eu tiro o estudante dessa posição de passividade da educação bancária e coloco ele como protagonista no processo de ensino aprendizagem, inclusive com ele ajudando a definir qual vai ser o instrumento de coleta de dados, quais critérios para analisar.	Protagonista	

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Conforme Bardin (2011), as categorias podem ser definidas *a priori* com base no referencial teórico (categorias analíticas) ou *a posteriori*, a partir da análise dos dados (categorias empíricas). No caso do presente estudo todas as categorias foram oriundas da análise dos dados. Independentemente de serem *a priori* ou *a posteriori*, essas categorias devem atender, consoante orientação de Bardin (2011) e Moraes (1999), aos seguintes critérios:

Exclusão mútua – Um mesmo dado não pode ser inserido em mais de uma categoria ao mesmo tempo;

Homogeneidade – É preciso que haja uma única dimensão de análise;

Pertinência – As categorias devem refletir as intencionalidades do estudo;

Objetividade e fidedignidade – As regras de classificação devem ser explicitadas de modo que não restem dúvidas com relação à qual categoria o dado deve ser inserido;

Produtividade – A categoria é produtiva se produz resultados férteis em índices de inferência.

As categorias e subcategorias que emergiram do PPC e dos Planos de Ensino podem ser observadas no Quadro 12. A categoria “Tradicional” revela concepções de avaliação que se distanciam da proposta de Freire e muito se aproximam da avaliação tradicional. Já a categoria “Freireana”, como o nome sugere, revela concepções de avaliação baseadas nas ideias de Paulo Freire. Na categoria tradicional podemos observar o surgimento de quatro subcategorias, enquanto na categoria Freireana surgiram sete subcategorias.

Quadro 12 - Categorias e Subcategorias emergidas do PPC e Planos de Ensino.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Tradicional	Reprodução do Conteúdo
	Verificação da Aprendizagem
	Elemento estruturante
	Conteúdo Programático
Freireana	Acessibilidades dos Processos
	Em Função da Aprendizagem
	Processual
	Instrumentos e Critérios
	Atitudes e Valores
	Competências
	Investigação

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A partir da análise das entrevistas emergiram outras categorias (Quadro 13). Com relação às **Concepções de avaliação** surgiram as categorias: “Valorização dos conhecimentos prévios”, “Autonomia”, “Emancipação” e “Contínua”. Quanto à **Sistemática do processo avaliativo** surgiram as categorias “Instrumentos”, “Critérios”, “Postura diante dos resultados” e “Dificuldades”. Com relação às **Influências do ESO nas práticas avaliativas** surgiu a categoria “Impactos do ESO”. E, quanto à **Importância do legado de Paulo Freire nas Práticas avaliativas**, surgiram as categorias “Ato de amor” e “Humildade”.

Quadro 13 - Categorias emergidas das Entrevistas.

Concepções de Avaliação	Sistemática do Processo Avaliativo	Influência do ESO nas Práticas Avaliativas	Importância do legado de Paulo Freire nas Práticas Avaliativas
Valorização dos conhecimentos Prévios	Instrumentos	Impactos do ESO	Ato de amor
Autonomia	Critérios		Humildade
Emancipação	Postura Diante dos Resultados		
Contínua	Dificuldades		

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Na fase final da análise nos debruçamos sobre a planilha com todos os dados categorizados e codificados. Esse processo foi fundamental para que pudéssemos ir além de um mero procedimento descritivo e alcançar uma compreensão mais profunda das mensagens, através da inferência e interpretação.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta sessão, nos dedicaremos a apresentar os resultados obtidos a partir da análise dos dados, bem como a discussão. Para isso, nos debruçamos sobre os dados obtidos através da triangulação das fontes de dados, a fim de nos aproximarmos da realidade investigada e sistematizarmos as informações, de acordo com os objetivos pretendidos. Dessa forma, tendo como referências os objetivos específicos desta pesquisa, os resultados serão apresentados em tópicos, começando com as concepções de avaliação presentes no PPC do curso e nos Planos de Ensino; e se estas concepções têm viés Freireano. Em seguida, veremos as Concepções de avaliação reveladas na fala dos professores formadores e suas aproximações e distanciamentos de uma proposta avaliativa baseada nas ideias de Freire e, por fim, as concepções dos professores formadores sobre a importância do legado de Freire nas práticas avaliativas.

4.1. CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO PRESENTES NO PPC DO CURSO E NOS PLANOS DE ENSINO E SE ESTAS CONCEPÇÕES POSSUEM UM VIÉS FREIREANO

Para observar as concepções de avaliação presentes no PPC e nos Planos de Ensino, não nos detivemos apenas na análise dos tópicos que se referiam diretamente aos processos avaliativos, mas também consideramos os indícios que indiretamente pudessem nos revelar concepções de avaliação. Podemos citar como exemplo as inferências que surgem a partir dos objetivos gerais e específicos, bem como das atitudes e valores presentes nos Planos de Ensino. A partir disso, emergiram duas categorias: “Tradicional” e “Freireana”, que juntamente com suas respectivas subcategorias podemos observar no Quadro 14.

Quadro 14 - Categorias e subcategorias emergidas da análise documental do PPC e dos Planos de Ensino e seus códigos.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	CÓDIGOS	
TD Tradicional	rc Reprodução do Conteúdo	TDrc[1a]-PPC06	
	va Verificação da Aprendizagem	TDva[1b]-PPC19	
	ee Elemento estruturante	TDde[1c]-PLEIV	
	cp Conteúdo Programático		TDcp[1d]-PPC06
			TDcp[1e]-PPC19

		TDcp[1f]-PPC19
		TDcp[1g]-PLEIII
FR Freireana	ap Acessibilidades dos Processos	FRap[1h]-PPC19
	fa Em Função da Aprendizagem	FRfa[1i]-PPC19
	pc Processual	FRpc[1j]-PLEIII
		FRpc[1k]-PLEIII
		FRpc[1l]-PLEII
	ic Instrumentos e Critérios	FRic[1m]-PLEIIIeIV
		FRic[1n]-PLEIIIeIV
		FRic[1o]-PLEIIIeIV
		FRic[1p]-PLEIIIeIV
		FRic[1q]-PLEI
	at Atitudes e Valores	FRat[1r]-PLEIIIeIV
	ct Competências	FRct[1s]-PLEIV
		FRct[1t]-PLEIII
iv Investigação	FRiv[1u]-PLEII	

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Destacamos que ambas as categorias emergiram, tanto dos planos de ensino, quanto do PPC. Já as subcategorias, algumas surgiram do PPC, outras dos PLE e ainda tivemos as que emergiram de ambos. Nos subtópicos seguintes, iremos analisar as concepções de avaliação presentes no PPC do curso e nos Planos de Ensino e se estas concepções possuem um viés Freireano.

4.1.1. Concepções de Avaliação Presentes do PPC

No momento em que demos início à análise, o documento vigente que norteava o curso de licenciatura em ciências biológicas datava de 2006. Procedemos à sua análise e, durante esse processo, conforme já comentamos anteriormente, um novo PPC entrou em vigor. Dessa forma, optamos por analisar os dois PPCs, fazendo um comparativo e evidenciando as evoluções referentes à avaliação da aprendizagem e as aproximações destas práticas avaliativas com a proposta de avaliação baseada nas ideias de Freire. Para nos

referirmos ao documento mais antigo e ao mais recente, utilizaremos respectivamente PPC06 e PPC19.

A análise dos PPCs foi realizada em dois momentos. Primeiramente fizemos a leitura flutuante na busca por compreender de forma ampla e sistematizada, as particularidades do documento, destacando os trechos que discorriam sobre avaliação da aprendizagem. Concluída essa etapa, procedemos à sinalização dos trechos relevantes ao nosso objeto de estudo e realizamos a organização das categorias de análise bem como das subcategorias.

Desde já destacamos que houve poucas ocorrências da temática avaliação da aprendizagem no PPC06. Observamos uma preocupação em dispor sobre a avaliação institucional do curso, em detrimento da avaliação da aprendizagem. Dentre as ocorrências da palavra avaliação no texto, num total de seis, apenas duas versavam a respeito da avaliação da aprendizagem; as demais se referiam à avaliação institucional e a respeito da habilidade do formado em avaliar a qualidade dos materiais didáticos disponíveis no mercado.

No PPC19, observamos uma maior ocorrência da palavra avaliação, que aparece cinquenta vezes ao longo do texto, dentre elas, apenas nove se referem à avaliação da aprendizagem, as demais, assim como no documento anterior, tratam de avaliação institucional, interna e externa; autoavaliação; avaliação de projetos e sistemas de avaliação. A partir disso, pudemos emergir as categorias, “Tradicional” e “Freireana”.

É importante frisar que as categorias emergidas dos dados obtidos devem estar em consonância com o objetivo da pesquisa. Logo, ao vislumbrar uma análise das concepções de avaliação no PPC do curso e se estas concepções possuem um viés Freireano, delimitamos a categoria “Tradicional” contendo informações que nos permitiram inferir as concepções de avaliação que apresentavam aproximações com as características da pedagogia tradicional; e a categoria “Freireana”, na qual buscamos encontrar indícios de concepções de avaliação alinhadas com ensinamentos de Freire.

Práticas que valorizam a autonomia, a identidade e emancipação dos estudantes, condizem com a postura que Freire propõe através da avaliação. Como pudemos observar, encontramos no documento mais recente, PPC06, indícios de concepções de avaliação com um viés Freireano, o que não foi observado no documento mais antigo. Logo, a categoria “Freireana” obteve conteúdo para construção de duas subcategorias, sendo elas: “Acessibilidade dos processos avaliativos”, e “Em função da aprendizagem”.

Quanto às Concepções de avaliação com Viés Tradicional encontramos no PPC06 que:

A Avaliação é realizada predominantemente visando à exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. Mede-se, portanto, pela quantidade e exatidão de informações que se consegue reproduzir. Daí a consideração de provas, exames, chamadas orais, exercícios etc., que evidenciem a exatidão da reprodução da informação. (TDrc[1a]-PPC06).

Esse trecho aparece entre as justificativas que levaram a produção do PPC06, ou seja, refere-se à postura avaliativa presente no PPC anterior a este. Notamos que apesar da ênfase na prática avaliativa tradicional prevista no documento antigo ser uma das causas que levaram à construção de um PPC novo, não observamos, no PPC06, indícios de concepções que vão de encontro a concepções de avaliação consideradas tradicionais.

Diferentemente da avaliação tradicional, a avaliação emancipatória pouco se apega aos dados quantitativos, muito menos com a exatidão da reprodução do conteúdo, “os procedimentos de avaliação previstos por este paradigma, caracterizam-se por métodos dialógicos e participantes. [...] Não são desprezados os dados quantitativos, mas a ótica de análise é eminentemente qualitativa.” (SAUL, 1999, p. 63). Aqui a análise dos dados obtidos é feita de maneira sistemática, afetiva e considerando as particularidades de cada sujeito. Para Freire (1997a, p. 26) “não é possível respeitar os educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, se não levar em consideração as condições em que eles vêm existindo [...]”. Nessa conjuntura ao conceber a avaliação como um mero instrumento de reprodução dos conhecimentos, além de assumir uma prática avaliativa que desprestigia a aprendizagem, não há valorização das identidades e peculiaridades de cada ser.

Acreditamos que deveria haver discussões sobre as práticas avaliativas não tradicionais no PPC06 ou ao menos, pistas que nos permitissem inferir a previsão de concepções opostas ao demonstrado no documento anterior, uma vez que este foi um dos motivos que levaram à sua elaboração, conforme justificativa apresentada no próprio texto. Freire (1997a) destaca que a avaliação crítica é essencial à prática, pois revela acertos e erros, contribuindo, assim, com a reformulação do planejamento e com a customização do processo de acordo com as necessidades do alunado.

No PPC19 também pudemos observar concepções de avaliação com viés tradicional, quando ela é utilizada como verificação da aprendizagem e vista como mero instrumento de coleta de dados: “De acordo com a proposta de cada disciplina, os professores podem adotar diversos mecanismos de verificação da aprendizagem, como: provas (teóricas e/ou práticas), testes, seminários, projetos, relatórios, dentre outros.” (TDva[1b]-PPC19). Luckesi (2002) afirma que o ato de verificar se encerra na obtenção do dado ou da informação que se busca, ou seja, “vê-se” ou “não se vê” alguma coisa.

A avaliação diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que congela o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (LUCKESI, 2011, p. 93).

As diferentes concepções de avaliação surgem desde a cultura na qual o sujeito encontra-se inserido, até as suas experiências profissionais de aprendizagem, por isso é tão importante que os cursos de formação, conforme defendem Pimenta e Lima (2017), encarem os futuros professores como sujeitos de conhecimento, e considerem que as transformações da prática docente só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a prática.

Esse movimento de conscientização, por vezes, não ocorre de maneira natural, portanto, é papel dos cursos formadores agirem no sentido de ampliar essa consciência, sobretudo nas práticas avaliativas. Nessa conjuntura, Sant’Anna (2010, p. 15) acredita que “o professor precisa se convencer de que é um guia, não um carrasco [...]. O aluno é agente de sua própria aprendizagem. Nenhum professor sabe tudo; ele deve ser grato às perguntas que o levam a descobrir as respostas juntamente com seus alunos”.

Num segundo momento, observamos a concepção de avaliação como conteúdo programático da disciplina didática, disponível na ementa que faz parte do PPC06. “A formação do educador, o processo ensino-aprendizagem, planejamento das práticas pedagógicas; objetivos, conteúdos, procedimentos, recursos e avaliação do processo ensino-aprendizagem.” (TDcp[1d]-PPC06). É notável que há uma dissociação entre avaliação e o processo de ensino aprendizagem, percebe-se a avaliação como um instrumento de medição dos processos de aprendizagem, a fim de dar um retorno sobre o sucesso ou insucesso do método utilizado. Além disso, temos a avaliação dos processos de ensino aprendizagem como último tópico da ementa, o que nos leva a acreditar que a temática é abordada ao final da disciplina, algo que deveria ser evitado dada a importância da avaliação desde a etapa inicial de planejamento. “A melhoria da instrução está associada a uma avaliação eficiente e eficaz da organização.” (SANT’ANNA, 2010, p. 14).

Também encontramos, no PPC19, a concepção de avaliação como conteúdo programático do ESO II:

Critérios estruturantes para o Ensino de Ciências, O Ensino de Ciências e os seus fundamentos legais – BNCC e Parâmetros para Educação Básica no Estado de Pernambuco, Planejamento de ensino, Avaliação de aprendizagem, Situações-problema e as concepções prévias dos estudantes, Perspectivas para atuação do professor de Ciências (objeto de pesquisa, relação interpessoal, resolução de problemas, experimentação, uso de linguagem científica, contextualização e interdisciplinaridade). (TDcp[1e]-PPC19).

Ainda no contexto da concepção de avaliação como conteúdo programático, também foi observado na disciplina de Metodologia do Ensino da Biologia. “Organização e avaliação do trabalho pedagógico em Biologia, através do conhecimento e aplicação de métodos de ensino e de avaliação. Metodologias ativas no processo ensino e aprendizagem de Ciências e Biologia.” (TDcp[1f]-PPC19).

Neste caso, como tivemos acesso, através do PPC, às ementas de todas as disciplinas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (obrigatórias e optativas), percebemos que a avaliação da aprendizagem é vista como conteúdo programático, apenas, na disciplina de Didática no PPC06, e em três disciplinas no PPC19, durante todo o curso de formação. Além das disciplinas Metodologia do Ensino da Biologia e ESO II, a avaliação da aprendizagem também aparece como conteúdo de Didática A, apresentando a mesma ementa do PPC06. Tal fato demonstra a fragilidade desta temática, que deveria estar presente em um número maior de disciplinas. Isso eleva a necessidade de discussão em torno da avaliação voltada à aprendizagem na formação inicial de professores.

Conforme Sant’Anna (2010), a avaliação oferece ao professor oportunidade de verificar, continuamente, se as atividades, métodos, procedimentos e recursos utilizados estão possibilitando ao aluno o alcance dos objetivos propostos. Assim o professor avalia a si, o aluno e, ainda, o processo de ensino aprendizagem. Um ponto que nos chamou atenção é que em nenhum dos PPC’s está prevista uma disciplina exclusiva para a Avaliação da Aprendizagem. A temática é abordada dentro de outras disciplinas, o que dificulta o aprofundamento e análise detalhada de suas características, classificações e peculiaridades, devido ao pouco tempo que é disponibilizado para discussão dentro da carga horária de cada disciplina.

Um importante passo para a valorização da Avaliação nos cursos de formação de professores seria a criação de uma disciplina com sua carga horária voltada para a abordagem da avaliação na perspectiva do ensino e da aprendizagem. Diante de sua complexidade a avaliação merece um olhar mais profundo, em detrimento de análises superficiais que refletem uma visão instrumental e culminante da avaliação. Para Sant’Anna (2010), todos concordam quanto à necessidade da avaliação, mas, ao mesmo tempo revelam sua complexidade. Educadores e educandos reconhecem o significado de valorar os resultados ou suas expectativas, seja qual for o aspecto da vida em que estejam envolvidos.

Segundo Freire (1997a), olhar e refletir sobre a sua prática é papel fundamental do trabalho do professor e, através da avaliação é possível obter um *feedback* sobre a própria prática. Na formação de professores, esse movimento de valorização da avaliação além de

beneficiar todo o processo de ensino aprendizagem, influencia fortemente nas práticas dos futuros professores, bem como nas suas concepções de avaliação.

Saul (1999) acredita que um dos conceitos básicos envolvidos na proposta de uma avaliação com viés freireano, é a transformação que diz respeito às alterações substanciais de um programa educacional, gerada coletivamente pelos elementos envolvidos, com base na análise crítica dele. Essas transformações devem estar de acordo com os objetivos sociais e com o compromisso de formar o professor, para que, através da avaliação, promover mudanças significativas na aprendizagem dos estudantes. Além disso, a autora afirma que a avaliação emancipatória “[...] prevê que a consciência crítica da situação e a proposição de alternativas de solução para que as mesmas se constituam em elementos de luta transformadora para os diferentes participantes da avaliação.” (SAUL, 1999, p. 62).

Destacamos que no PPC06 não foram encontrados indícios de concepções de avaliação com viés freireano, diferentemente do que foi observado no PPC19 e que possibilitou a criação das subcategorias: Acessibilidade dos processos Avaliativos e Avaliação em função da aprendizagem. Na subcategoria Acessibilidade dos processos avaliativos, fica notória a preocupação em customizar a forma de avaliar de acordo com as necessidades individuais bem como em flexibilizar o processo avaliativo, a fim de promover a equidade na aprendizagem através da avaliação. Para Freire (1997a, p. 61) “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

O princípio da inclusão norteará o processo de ensino e aprendizagem, garantindo que os professores, ao realizarem suas avaliações, promovam adaptações em função das necessidades educacionais especiais dos estudantes. [...] Ao se adaptar uma avaliação ou uma estratégia didática, objetiva-se assegurar a equiparação de oportunidades, uma vez que todos os alunos são capazes de aprender, independente da sua idade cronológica, das suas limitações e de suas especificidades. Desse modo, o respeito à individualidade e ao tempo de cada um constitui um princípio fundamental para uma educação inclusiva. (FRap[1h]-PPC19).

De acordo com Sant’Anna (2010, p. 14), “As diferenças individuais se fazem presentes e se faz necessário averiguar em que extensão cada indivíduo atingiu o objetivo estabelecido no início do planejamento, tendo-se por parâmetro o próprio indivíduo, e não suas dimensões em relação ao grupo”. A compreensão do indivíduo como ser único, com suas particularidades, qualidades e dificuldades, gera a necessidade de individualização dos processos avaliativos, conforme Freire (1997a, p. 61) “Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”.

Ainda no escopo das concepções de avaliação com viés Freireano, elencamos a subcategoria Avaliação em função da aprendizagem.

A função da aprendizagem está vinculada ao desenvolvimento da compreensão, que se constrói como a extensão das possibilidades dos estudantes diante das questões relevantes para sua vida. As manifestações dessas possibilidades de compreensão podem ser descritas e valorizadas, mas não padronizadas e medidas. (FRfa[1i]-PPC19).

Para Saul (1999), a noção de avaliação, como sinônimo de medida, é valorizada, principalmente, pelas características de objetividade, fidedignidade e possibilidade de manipulação dos dados, e vem recebendo sérias críticas em função de ser uma noção simplista, inflexível e limitada. A não padronização e a não utilização dos formatos avaliativos como métricas, corroboram com o que Freire (1997a), define como respeito à autonomia, à identidade e à dignidade dos educandos permeados pela ética, quando se respeita a natureza do ser humano é preciso considerar a formação moral do educando. “É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamental no ser humano no exercício educativo: O seu caráter formador.” (FREIRE, 1997a, p. 33).

Essas considerações nos permitem observar que o PPC06 apresenta concepções de avaliação com um viés tradicional, mais voltada para medir o conhecimento o que se distancia de uma avaliação baseada nas ideias de Freire. Em contrapartida, percebemos uma evolução presente no PPC19, quando o comparamos com o documento anterior, ao verificarmos indícios de uma proposta avaliativa voltada para o processo de ensino aprendizagem, que se adapta às necessidades emergentes e valoriza as individualidades dos estudantes. É válido destacar que, apesar de apresentar uma proposta avaliativa que se aproxima das ideias de Freire, o PPC19 ainda apresentou características da avaliação tradicional, ao tratá-la como um processo de verificação da aprendizagem.

Diante dessas considerações, e seguindo o caminho proposto neste estudo, revelaremos, no próximo tópico, as concepções de avaliação presentes nos planos de ensino, conforme estabelecido no segundo objetivo específico desta pesquisa.

4.1.2. Concepções de avaliação reveladas nos planos de ensino

O plano de ensino – PLE assume uma posição importante no processo de formação de professores, pois se mostra como uma ferramenta de planejamento e desenvolvimento do profissional que se busca formar. No plano de ensino encontramos informações sobre a disciplina como ementa, objetivos, conteúdo programático, métodos de ensino e avaliação, que nos permitem observar as intencionalidades formativas almejadas pelo autor do documento, bem como as concepções sobre as diferentes estratégias de ensino aprendizagem.

Ao analisar as concepções de avaliação presentes nos planos de ensino de ESO I, II, III e IV, buscamos observar não apenas o tópico que se referia especificamente à avaliação, mas sim analisar o documento como um todo, em especial os itens Objetivos e atitudes, e Valores. É válido destacar que foram analisados cinco planos de ensino, sendo três do semestre de 2020.1, elaborados pelas docentes Ana e Bia, e dois planos dos semestres de 2017.2 e 2018.1 elaborados pela docente Clau, que se encontra afastada no semestre 2020.1, e nos disponibilizou os planos dos dois últimos semestres em que estava em atividade. No Quadro 15, podemos observar a relação entre docente, plano de ensino e semestre de referência.

Quadro 15 - Relação entre docente, plano de ensino e semestre de referência.

DOCENTE	PLANO DE ENSINO	SEMESTRE REFERÊNCIA
ANA	ESO III	2020.1 – Remoto
BIA	ESO I e IV	2020.1 – Remoto
CLAU	ESO II	2017.2 – Presencial
	ESO III	2018.1 – Presencial

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A partir da análise realizada emergiram categorias e subcategorias que nos permitiram encontrar indícios das concepções de avaliação dos professores formadores e se estas estão em consonância com uma avaliação baseada nas ideias de Freire. Iniciamos a análise dos planos de ensino pela ementa da disciplina, que apresenta uma síntese dos principais tópicos abordados e, a partir de onde emergiu a subcategoria conteúdo programático. Apenas o plano de ensino de ESOIII, elaborado pela docente Ana, trouxe a avaliação como conteúdo programático: “Objetivos e critérios de avaliação para o ensino de Ciências, no Ensino Fundamental II.” (TDcp[1g]-PLEIII).

Nota-se que, apesar de estar presente como conteúdo programático no PLE do ESO III, a avaliação da aprendizagem no PPC19 aparece, apenas, como conteúdo programático de ESO II. Destacamos que o PLE do ESO II analisado foi elaborado em 2017.2, quando ainda estava vigente o PPC06, que não previa avaliação como conteúdo programático de ESO II. Com isso percebemos uma diferença entre os conteúdos propostos no PPC e aqueles previstos no PLE. É possível que a avaliação esteja incluída de forma implícita em algum outro tópico do conteúdo programático de ESO no PPC, e a docente, ao elaborar o PLE, tenha optado por explicitar o tema.

O que se percebe com isso é que a avaliação foi colocada numa posição de destaque ao ser discutida no âmbito de seu estudo e aplicação de objetivos e critérios no Plano de ensino. Nesse processo, notamos o protagonismo do professor formador, ao colocar em destaque determinado conteúdo que, até então, fora deixado de lado pelo PPC; afinal de contas o professor tem contato direto com os licenciandos e as práticas pedagógicas, o que permite uma melhor percepção das lacunas e das necessidades formativas daquele futuro professor. “[...] Os processos sociais mudam a cada momento e, em consequência, a atividade de planejar necessita de estar atenta a esse processo, visto que ela é a atividade pela qual os seres humanos dimensionam o seu futuro.” (LUCKESI, 2002, p. 114).

O plano de ensino como parte do planejamento deve ser flexível, não estático e estar alinhado às mudanças na prática educativa. Luckesi (2002) afirma que o fundamental no ato de planejar no nível de ensino é assumir a dimensão de uma decisão política, científica e técnica, mas é preciso ultrapassar a dimensão técnica, integrando-a numa dimensão político social. Dessa forma, o simples fato de prever, no planejamento, objetivos e critérios de avaliação como conteúdo programático, não nos permite compreender se haverá, na prática, uma ação, por parte do professor formador, no sentido de atender as necessidades emergentes e superar os modelos avaliativos tradicionais. Para Freire (1991, p. 81):

Entendo que universidade tem uma responsabilidade social a cumprir junto aos demais graus de ensino e uma contribuição Fundamental a dar no que diz respeito à compreensão do conhecimento, às perspectivas de avanço nas diferentes dimensões de conhecimento bem como nas questões de formação dos profissionais de ensino. (FREIRE, 1991, p. 81).

Seguindo nossa análise, chegamos aos objetivos gerais e específicos, que deram surgimento às subcategorias “Competências” e “Investigação” da Categoria Freireana. No PLE do ESO IV, elaborado pela docente Bia podemos observar como objetivo específico: “Desenvolver competências relativas a procedimentos, atitudes e valores necessários ao bom

desempenho da função docente, de forma reflexiva, crítica e comprometida com os valores democráticos e com a melhoria da qualidade de vida de nossas comunidades.” (FRct[1s]-PLEIV). Percebemos aqui uma aproximação com Freire no que diz respeito à formação de um professor crítico, reflexivo, comprometido com a democracia e com a melhoria de vida das pessoas. Um professor que se compromete com a democratização e melhoria dos processos de ensino necessita de um olhar crítico e reflexivo sobre sua prática, que deve estar alinhada aos seus objetivos, levando sempre em consideração as especificidades dos estudantes. Nessa conjuntura, Freire (1997a) defende que:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. (FREIRE, 1997a, p. 64).

Ao almejar o desenvolvimento de competências no âmbito da formação de professores, é indispensável trazer em cena a figura da avaliação da aprendizagem como integrante do processo de ensino, sobretudo num componente curricular eminentemente prático como o ESO, em especial no ESO III e IV, quando os licenciandos têm a experiência docente na prática, e utilizam a avaliação no processo de ensino. No PLE III da docente Clau podemos observar como objetivo geral: “Desenvolver competências necessárias ao professor de Ciências do Ensino Fundamental, anos finais, sendo estas relacionadas ao planejamento, execução e avaliação da aprendizagem e da prática docente.” (FRct[1t]-PLEIII). Apesar de não explicitar as competências necessárias ao professor de Ciências do Ensino Fundamental, a docente deixa claro que elas devem estar relacionadas ao planejamento, à execução e à avaliação da aprendizagem. Diante disso, percebemos que sejam quais forem as competências necessárias ao professor, devem estar alinhadas aos procedimentos avaliativos. Nesse mesmo caminho, Luckesi (2011), afirma que enquanto o planejamento atua no âmbito da escolha do nosso alvo, a avaliação encontra-se no plano da crítica, que nos permite verificar o caminho que está sendo percorrido para chegar nesse alvo.

A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso, contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político-social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção. Ou seja, a avaliação, como crítica de percurso, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como é no

redimensionamento da ação. A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível. (LUCKESI, 2011, p. 118).

Ao redimensionar a ação, a avaliação auxilia na superação das práticas pedagógicas engessadas que não mais condizem com a realidade presente. Dessa forma, Freire (1991) defende que “o professor tem o dever de reviver, de renascer a cada momento da sua prática docente para que os conteúdos que ensina sejam algo vivo e não noções petrificadas.” (FREIRE, 1991, p. 103).

Ainda no bojo dos objetivos, no PLE do ESO II, emergiu a subcategoria “Investigação” a partir do objetivo geral: “Conhecer a ecologia escolar através da fase investigativa, realizada pela observação participante e ações etnográficas, identificando situações problemas relacionadas às práticas didático-pedagógicas do cotidiano escolar, originando assim, ações interventivas/vivenciais.” (FRiv[1u]-PLEII). Nesse trecho, notamos a intencionalidade de levar o licenciando a um processo de investigação a fim de identificar questões problemáticas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem e pensar formas de intervir na realidade. Freire (1991) acredita ser fundamental essa aproximação do licenciando com a realidade escolar ao dizer que “considero que a aproximação da universidade com a escola permite que a própria universidade se aproprie de um conhecimento da realidade que a fará repensar o seu ensino e a sua pesquisa.” (FREIRE, 1991, p. 82).

Esse movimento investigativo permite ao licenciando um exercício de repensar e recriar a sua prática a partir das situações vivenciadas, pois sabemos que no exercício da docência o professor deve estar em constante atenção às necessidades pedagógicas para que sua prática seja reorientada sempre na busca pela aprendizagem efetiva. Entendemos que a avaliação na sua função diagnóstica cumpre o papel como um “[...] mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora.” (LUCKESI, 2011, p. 32).

Finalizando a análise do tópico “objetivos no PLE do ESO IV”, emergiu a subcategoria “Elemento Estruturante”, dentro da categoria “Tradicional”. “Elaborar e executar planos de aula contemplando os elementos estruturadores: objetivos, conteúdos de ensino, estratégias, situações e recursos didáticos e instrumentos avaliativos” (TDee[1c]-PLEIV). Nesse contexto, a avaliação é trazida como um elemento que deve estar presente no plano de ensino, mas podemos observar a ênfase nos instrumentos avaliativos, e não no processo de avaliação de forma global. Dessa forma, a visão de avaliação como mero instrumento de

coleta de dados se aproxima muito de um procedimento tradicional. Coletar informações faz parte do processo avaliativo, mas ele não deve se limitar a isso, caso contrário, não seria avaliação, mas sim, verificação da aprendizagem.

O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. [...] A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (LUCKESI, 2011, p. 93).

Observando o tópico Critérios de avaliação, que trata especificamente sobre avaliação da aprendizagem, obtivemos indícios da maneira como a avaliação se desenvolve, bem como dos instrumentos e critérios utilizados nesse processo. A partir daí houve o surgimento de duas subcategorias: “Processual” e “Instrumentos e Critérios”.

No PLE III da docente Ana temos que: “A avaliação se dará de forma processual, sendo relevante a participação nos fóruns e web conferências e as produções individuais nas atividades realizadas e nos instrumentos avaliativos aplicados. Além da participação remota efetiva na escola campo de estágio.” (FRpc[1j]-PLEIII). Muito se assemelha à proposta avaliativa da docente Clau no PLE III: “A avaliação acontecerá de forma contínua e processual, sendo considerada a participação, a produção e a aplicação dos conteúdos estudados numa dimensão individual e coletiva das atividades realizadas.” (FRpc[1k]-PLEIII). Ressaltamos que o PLE da docente Ana foi desenvolvido para o semestre remoto, por isso está prevista a participação em fóruns e web conferências, enquanto o PLE da docente Clau foi pensado para o semestre presencial.

A avaliação processual, também conhecida como avaliação contínua ou formativa, é considerada um método em que o estudante é avaliado por inteiro e os procedimentos são desenvolvidos durante todo o processo de ensino e não apenas no final do semestre. Ao levar em consideração o estudante como um todo, com sua cultura, especificidades e peculiaridades, através da análise e do diálogo, o professor assume uma postura ética e democrática no exercício de avaliar. “A priorização da ‘relação dialógica’ no ensino que permite o respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o educando traz, [...] é um dos eixos fundamentais sobre os quais se deve apoiar a prática pedagógica dos professores.” (FREIRE, 1991, p. 80).

Outro ponto relevante a ser observado é a participação dos licenciandos no decorrer dos procedimentos pedagógicos, algo fundamental, num componente curricular prático como o ESO, sobretudo no ESO III, onde o estudante estará exercendo a docência. Além da participação na escola campo de estágio, é fundamental a participação nas aulas, através da troca de experiências com o professor formador. Para além da avaliação processual, do diálogo e da participação, também observamos no PLE II da docente Clau, a figura da avaliação diagnóstica:

A avaliação se dará de forma diagnóstica, contínua e processual, sendo relevante a participação em sala e na escola campo nas atividades e produções individuais e em grupos. Adotaremos critérios avaliativos relacionados a formação de conceitos e atitudes que contemplem o espírito crítico e investigativo da docência, bem como a participação e a disposição para o trabalho em equipe, cooperação, autoestima, respeito próprio e ao ambiente, responsabilidade, criatividade, liderança, solidariedade, autoavaliação e ética. (FRpc[11]-PLEII).

Estar ciente da identidade e dos conhecimentos prévios que o estudante traz consigo é fundamental para se alcançar uma avaliação humanizadora e emancipatória. Ao falar sobre avaliação voltada para humanização e visando ultrapassar o autoritarismo, Luckesi (2011) revela a importância do resgate da sua função diagnóstica. “Para não ser autoritária, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético de avanço e da identificação de novos rumos. Enfim, terá de ser instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos.” (LUCKESI, 2011, p. 43). Esse movimento está no mesmo caminho proposto por Freire (1991):

O que proponho é um trabalho pedagógico que a partir do conhecimento que o aluno traz [...], haja uma superação do mesmo, não no sentido de anular esse conhecimento ou de sobrepor um conhecimento a outro. O que se propõe é que o conhecimento com o qual se trabalha na escola seja relevante e significativo para a formação do educando. Por isso [...] proponho e defendo uma pedagogia crítico dialógica, uma pedagogia da pergunta. (FREIRE, 1991, p. 83).

Ao vislumbrar um procedimento avaliativo voltado para o estudante, é fundamental levar em consideração qual ou quais instrumentos são utilizados para coletar as informações, bem como os critérios utilizados como parâmetro para avaliar. No tópico instrumentos e critérios, podemos observar a utilização de variados instrumentos de coleta de dados, cada um com seus critérios que coadunam com os objetivos daquele instrumento em específico. Com isso houve o surgimento da subcategoria “Instrumentos e Critérios”. Destacamos que o PLE

III da docente Ana e o PLE IV da docente BIA, apresentaram os mesmos instrumentos e critérios.

Relatório – descrição das atividades e reflexão, discussão com autores trabalhados na disciplina, qualidade textual (introdução, desenvolvimento e considerações finais). (FRic[1m]-PLEIIIeIV);

Planos de aula – partes fundamentais garantidas no plano (tema, conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, objetivos, metodologia, avaliação e referências), coerência interna. (FRic[1n]-PLEIIIeIV);

Aulas remotas (por plataforma virtual adotada ou aceita pelas escolas campo de estágio) – postura didática, uso de recursos didáticos, discurso coerente, qualidade das atividades propostas. (FRic[1o]-PLEIIIeIV);

Trabalho – coerência das respostas com os textos discutidos na disciplina. (FRic[1p]-PLEIIIeIV);

Relatórios parcial e final – descrição das atividades e reflexão, discussão com autores trabalhados na disciplina, qualidade textual (introdução, desenvolvimento e considerações finais). (FRic[1q]-PLEI).

É notório o uso de diferentes instrumentos de coleta de dados. Essa postura é indispensável para circundar o objeto de análise nas mais diferentes dimensões. Além de ser um método inclusivo, pois não prioriza apenas aqueles estudantes que apresentam facilidade para determinadas situações, por exemplo, se o professor utiliza apenas do seminário para avaliar, aqueles estudantes mais tímidos, com dificuldade de falar em público, serão prejudicados, enquanto os mais desenvoltos serão beneficiados. Da mesma forma, uma prova escrita e pontual, aplicada num dia em que o estudante não esteja se sentindo tão bem pode prejudicá-lo. Ao utilizar uma diversidade de instrumentos de coleta há promoção do bem-estar coletivo, protagonismo do estudante e um caminho para superação das práticas avaliativas autoritárias. Para Luckesi (2011, p. 32):

A prática da avaliação nas pedagogias preocupadas com a transformação deverá estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando, pois o novo modelo social exige a participação democrática de todos. A avaliação da aprendizagem, quando está a serviço de uma pedagogia conservadora, será autoritária, e quando estiver atenta à transformação, terá de ser democrática e a serviço de uma pedagogia voltada para a transformação da sociedade e a favor do ser humano. (LUCKESI, 2011, p. 32).

Para finalizar análise dos PLEs, ainda no tópico instrumentos e critérios de avaliação, emergiu a subcategoria “Atitudes e Valores”. Assim como os instrumentos e critérios, as atitudes e valores desejados são os mesmos no PLE do ESO III e IV. “Espírito crítico e

investigativo, participação, disposição para o trabalho remoto em equipe, cooperação, autoestima, respeito próprio, mútuo e ao ambiente, responsabilidade, criatividade, liderança, solidariedade, autoavaliação e ética.” (FRat[1r]-PLEIIIeIV).

Ao vislumbrar o desenvolvimento de atitudes e valores através da avaliação, fica nítido o comprometimento com uma proposta avaliativa que proporcione ao licenciando as competências necessárias ao desenvolvimento de habilidades pedagógicas não só relacionadas com a avaliação, mas com o processo de ensino como um todo. Propiciando, assim, um profissional crítico, reflexivo, autônomo, emancipado e comprometido com uma pedagogia voltada para a transformação social. “Não há possibilidade de transformar os rumos da avaliação, fazendo-a permanecer no bojo de um modelo social e de uma pedagogia que não permite esse encaminhamento.” (LUCKESI, 2011, p. 41). As práticas avaliativas devem estar em consonância com o modelo social que se almeja. Ao buscar a transformação social a partir da educação, deve-se assumir um papel ativo, uma postura de mudança, cortar laços com o autoritarismo e andar de mãos dadas com a ética e a democracia. Na concepção de Freire (1986, p. 60), “sei que o ensino não é a alavanca para mudança ou a transformação da sociedade, mas sei que a transformação social é feita de muitas tarefas pequenas e grandes, grandiosas e humildes! Sou um humilde agente da tarefa global de transformação”.

De maneira geral, a análise dos planos de ensino nos permitiu inferir que as docentes compreendem a avaliação como um procedimento dinâmico, contínuo, diagnóstico, participativo, crítico, investigativo, e que utilizam variados instrumentos de coleta de dados e critérios para avaliar. Esse movimento muito se aproxima da proposta de avaliação emancipatória e libertadora baseada nas ideias de Freire. Essa consideração foi possível a partir do conteúdo presente na categoria “Freireana” e de suas subcategorias.

É válido mencionar que estas concepções presentes nos planos de ensino, não necessariamente correspondem às concepções que são reveladas na prática. Por isso, a importância da entrevista, na busca de compreender se as concepções ali reveladas coadunam com os dados obtidos na análise documental dos planos de ensino. Tais aspectos abrangidos pelo segundo objetivo específico desta pesquisa, serão tratados no tópico seguinte.

4.2. CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO REVELADAS NA FALA DAS PROFESSORAS FORMADORAS E SUAS APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DE UMA PROPOSTA AVALIATIVA BASEADA NAS IDEIAS DE FREIRE

De acordo com Ponte (1992), as concepções são formadas num processo simultaneamente individual e social, têm natureza essencialmente cognitiva e são indispensáveis, pois estruturam o sentido que damos às coisas atuando como uma espécie de filtro. Seguindo esse raciocínio buscamos encontrar, através da entrevista, as estruturas que compõem o sentido dado à avaliação da aprendizagem para cada docente, bem como suas aproximações e distanciamentos de uma prática avaliativa baseada nas ideias de Freire.

A partir disso, organizamos as informações obtidas em quatro eixos norteadores: **Concepções de avaliação**, onde encontramos as categorias “Valorização dos conhecimentos prévios”, “Autonomia”, “Emancipação” e “Contínua”; **Sistemática do Processo Avaliativo**, com as categorias “Instrumentos”, “Critérios”, “Postura diante dos resultados” e “Dificuldades”; **Influências do ESO nas Práticas Avaliativas** com a categoria “Impactos do ESO”; e, por fim, temos o eixo **Importância do legado de Paulo Freire nas Práticas avaliativas** que apresentou as categorias “Ato de amor” e “Humildade”. No Quadro 16, podemos observar todas as categorias, subcategorias e códigos, que emergiram das entrevistas.

Quadro 16 - Categorias, Subcategorias e Códigos.

CATEGORIAS		SUBCATEGORIAS		CÓDIGOS
Valorização dos conhecimentos prévios	VP	Diagnóstica	dg	VPdg[2a]ENA
				VPdg[2b]ENC
Autonomia	AT	Contato com a Realidade	cr	VPcr[2c]ENA
		Questionar	qt	ATqt[2d]ENA
Emancipação	EP	Tomada de Consciência	tc	ATqt[2e]ENC
		Humanização	hz	EPhz[2f]ENB
		Transformação	tf	EPtf[2g]ENC
Contínua	CN	Protagonismo	pg	EPpg[2h]ENB
		Construção do Conhecimento	cc	CNcc[2i]ENA
		Acompanhamento	ap	CNap[2j]ENB
		Estratégia Metodológica	em	CNem[2k]ENA

		Planejamento	pj	CNpj[2l]ENB
		Orientação	ot	CNot[2m]ENC
IT Instrumentos		Relatório	rt	ITrt[3a]ENB
		pa Plano de Aula	pa	ITpa[3b]ENB
		rc Roda de Conversa	rc	ITrc[3c]ENC
		at Apresentação de Trabalhos	at	ITat[3d]ENC
CT Critérios		tp Transparência	tp	CTtp[3e]ENB
				CTtp[3f]ENA
		ce Coerência	ce	CTce[3g]ENB
				CTce[3h]ENC
		ct Criticidade e Reflexão	ct	CTct[3i]ENB
	dl Diálogo	dl	CTdl[3j]ENB	
PR Postura Diante dos Resultados		qn Questionamento	qn	PRqn[3k]ENA
		ve Valorização dos erros	ve	PRve[3l]ENA
		rd Revisão e Devolução	rd	PRrd[3m]ENB
DF Dificuldades		vp Avaliação Pontual	vp	DFvp[3n]ENA
		cr Critérios de Correção	cr	DFcr[3o]ENB
		rs Resistência	rs	DFrs[3p]ENC
IE Impactos do ESO		rf Reflexão	rf	IErf[4a]ENA
		aa Autoavaliação	aa	IEaa[4b]ENA
		ac Atestar o conhecimento	ac	IEac[4c]ENB
		if Influência	if	IEif[4d]ENB
AA Ato de amor		-----		AA[5a]ENB
		-----		AA[5b]ENC
HM Humildade		-----		HM[5c]ENA

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A categoria “Valorização dos Conhecimentos Prévios” emergiu de duas falas da docente Ana e de uma fala da docente Clau: “Como ponto de partida, é preciso ter uma avaliação inicial, fazer uma avaliação do conhecimento que esse aluno traz, acompanhar o

processo da avaliação, chegar à avaliação, e no que o aluno é capaz de fazer a partir do que você trabalha e desenvolve com ele na sua disciplina.” (VPdg[2a]ENA).

Notamos a ideia de uma avaliação voltada para o aluno, quando seus conhecimentos prévios são levados em consideração pelo professor, como ponto de partida da prática de ensino. “Diagnosticando, a avaliação permite tomada de decisão mais adequada. Tendo em vista o autodesenvolvimento e o auxílio externo para esse autodesenvolvimento.” (LUCKESI, 2011, p. 207). Nesse mesmo caminho, a docente Clau traz à tona a figura da avaliação diagnóstica:

É muito importante uma prática avaliativa voltada para o aluno, e para o passo a passo que ele caminhará no desenvolvimento da sua aprendizagem, que o professor comece com uma avaliação diagnóstica onde ele se apropria do ponto de partida dos alunos e a partir daí ele vai redimensionando a sua prática pedagógica de modo que o aluno vá se sentindo contemplado com suas questões. (VPdg[2b]ENC).

Freire (1997a) versa sobre o respeito à leitura de mundo do estudante, que implica torná-lo como ponto de partida para a compreensão e como um dos impulsos fundamentais a produção do conhecimento. Dessa forma o professor que respeita a leitura de mundo do estudante “[...] reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica.” (FREIRE, 1997a, p. 31). Nessa conjuntura Freire (1997a) revela que o professor tem o dever de respeitar os saberes com que os estudantes chegam à sala de aula. Esse respeito configura uma postura ética e democrática do ensino, bem como demonstra um caminho para a ruptura com o autoritarismo. Nessa conjuntura, a docente Ana evidencia que:

Uma questão importante é considerar o conhecimento que o aluno traz, não é essa contribuição que Paulo Freire traz muito forte? No sentido de que valorizemos esse conhecimento, o contato que ele tem com a sua realidade, que isso ajuda e contribui muito para o seu desenvolvimento e para o conhecimento. (VPcr[2c]ENA).

Luckesi (2011) acredita que, ao assumir a forma diagnóstica, a avaliação está interessada em que o educando aprenda e se desenvolva viabilizando uma tomada de decisão em função da construção dos resultados esperados. A função diagnóstica da avaliação cumpre esse papel ao expor o diagnóstico da realidade do estudante com relação a determinado conteúdo, além de fornecer informações que vão além da esfera do conhecimento percorrendo o social, o emocional e questões subjetivas que influenciam diretamente os processos de

aprendizagem. “O diagnóstico tem por objetivo aquilatar coisas, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo.” (LUCKESI, 2011, p. 206).

Das falas das docentes Ana e Clau, emergiu a categoria “Autonomia”. Na subcategoria “Questionar”, percebemos na docente o desejo de levar o estudante a exercer o questionamento: “O que eu gostaria, era perceber, a partir daquilo que eu trabalhei e desenvolvi com meu aluno, que ele é capaz de questionar sobre o que foi ensinado e o que foi aprendido.” (ATqt[2d]ENA). O mecanismo do questionamento é de extrema relevância no desenvolvimento de competências, sobretudo na formação de professores. De acordo com Sant’Anna (2010, p. 2014), “o desenvolvimento pessoal só se concretizará se houver parâmetros que incentivem e motivem o processo de crescimento”. É preciso que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência de mundo e não apenas de receptor do que lhe seja transferida pelo professor. (FREIRE,1997a).

Esse desejo pelo questionamento deve extrapolar a barreira da vontade e se concretizar em ações práticas que promovam tal postura. A promoção dessas ações deve estar presente em todo o processo de ensino, sobretudo na avaliação que promove a partir dos seus resultados o questionamento tanto do professor, quanto dos alunos. “É importante levar o aluno a tomada de consciência dos pontos que ele precisa melhorar e dos pontos que ele está avançando na medida em que ele vai caminhando nesse processo de construção do conhecimento.” (ATqt[2e]ENC). Luckesi (2011) acredita que a avaliação:

[...] conduz a uma tomada de decisão. Ou seja, o julgamento de valor [...] desemboca num posicionamento de “não-indiferença”, o que significa obrigatoriamente uma tomada de posição sobre o objeto avaliado, e, uma tomada de decisão quando se trata de um processo, como é o caso da aprendizagem. (LUCKESI, 2011, p. 33).

O questionamento leva à tomada de consciência e ambos caminham em direção à autonomia. Para Freire (1997a), a autonomia se configura a partir do respeito, respeito à curiosidade do educando, à sua linguagem, aos seus pensamentos, e ao dever de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando. Ao eximir-se da responsabilidade ética de respeito ao educando, o professor atua no âmbito da discriminação. “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar.” (FREIRE, 1997a, p. 61). A autonomia leva à

emancipação e à libertação. Nessa esteira, podemos observar na categoria “Emancipação” que surgiu das falas das docentes Ana, Bia e Clau:

Freire diz que a educação precisa ser humanizadora emancipatória, precisa tirar o estudante de um posicionamento passivo no processo de ensino aprendizagem, e tudo isso tem a ver com avaliação, porque se eu tenho uns estudantes e eu simplesmente os avalio com provas, o que não é avaliação é só examinar, se eu uso um instrumento pra depois aferir uma nota eu estou indo para o processo de educação bancária. (EPhz[2f]ENB).

Luckesi (2011) afirma que a avaliação na perspectiva da democratização e humanização dos processos de ensino deveria agir como suporte para a qualificação daquilo que acontece com o educando, de acordo com os objetivos almejados, de forma que se pudesse verificar como agir para ajudá-lo a alcançar o que procura.

Nesse mesmo caminho, a docente Clau revela que: “Freire orienta muito o dia a dia do fazer professor e do ser humano na perspectiva transformadora e emancipatória e amorosa que é aquela com a qual me identifico muito e procuro trazer isso para minha rotina de sala de aula e de vida como um todo.” (EPtf[2g]ENC). Conforme Freire (1997a), é necessário que tomemos consciência de que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, abertura ao novo e disponibilidade de mudança não é possível desenvolver uma prática pedagógica que valoriza os estudantes e os coloca em posição de protagonismo.

O supracitado autor, afirma que uma das grandes diferenças entre a educação dominadora e desumanizante, e a educação humanizadora e libertadora, está em que a primeira se baseia no ato de transferir conhecimento, enquanto a segunda é o ato de conhecer. O caráter ativo, captador do conhecimento, comporta-se de maneira diferente em ambas. Na educação dominadora há o mero reflexo/transfêrencia do conhecimento do educador, detentor do saber, para o educando, aquele que não sabe. Na educação libertadora há o autêntico ato de conhecer com caráter ativo, indagador e de consciência reflexiva. “É por esta razão que a prática educativo-libertadora se obriga a propor aos homens uma espécie de ‘arqueologia’ da consciência, através de cujo esforço eles podem, em certo sentido, refazer o caminho natural pelo qual a consciência emerge capaz de perceber-se a si mesma.” (FREIRE, 1981, p. 81). Ainda nessa conjuntura, Freire (1987) relata que a grande questão em torno da narrativa da educação libertadora é a coerência entre o discurso e a prática “[...] por exemplo, não posso proclamar meu sonho de libertação e, no dia seguinte ser autoritário na relação com os estudantes.” (FREIRE, 1987, p. 60).

É notório o compromisso das docentes em promover um processo de ensino democrático, humanizador, e o distanciamento das práticas autoritárias. Sobre tudo no que se refere à avaliação, a docente Bia revela que:

Se eu faço um processo de avaliação e acompanhamento que o estudante compreenda por que e como ele está sendo avaliado, eu tiro o estudante dessa posição de passividade da educação bancária e coloco ele como protagonista no processo de ensino aprendizagem, inclusive com ele ajudando a definir qual vai ser o instrumento de coleta de dados, quais critérios para analisar. (EPpg[2h]ENB).

Trazer o estudante para a posição de protagonista, na dinâmica da aprendizagem, através dos procedimentos avaliativos, revela o reconhecimento do papel da avaliação na construção do conhecimento e da participação ativa dos estudantes nos procedimentos avaliativos. Hoffmann (2011) afirma que a ação avaliativa mediadora se desenvolve em benefício do educando e se dá, fundamentalmente, pela aproximação entre quem educa e quem é educado.

Ao serem questionadas sobre o que entendem por avaliação da aprendizagem, as docentes deram origem, a partir de suas respostas, à categoria “Contínua” abarcando as subcategorias: Construção do conhecimento, Acompanhamento, Estratégia Metodológica, Planejamento e Orientação. Vale ressaltar que, cada docente revelou mais de uma concepção do que entendem por avaliação, isso demonstra o caráter multifuncional da avaliação que atua nos diferentes polos do processo de ensino e se revela em múltiplas características que se complementam entre si.

A docente Ana, acredita que de uma forma mais sintética, a avaliação está relacionada à construção do conhecimento.

A avaliação é a tentativa da construção do conhecimento, é uma constante, é o momento no qual você pode perceber o quanto você conseguiu desenvolver a partir do que você tinha anteriormente, não uma avaliação comparativa, o quanto eu sei mais do que alguém, não, é quanto eu sou capaz de superar a mim mesma e estar constantemente me autoavaliando. É essa a compreensão de avaliação, construção e reconstrução de conhecimento. (CNcc[2i]ENA).

Percebe-se a ênfase em demonstrar que esse movimento de construção é contínuo/constante, tendo como parâmetro o desenvolvimento de competências no educando, com relação a ele mesmo. Aqui não há comparação entre a evolução de um estudante em relação a outro estudante, mas sim, a evolução dele em relação a ele mesmo. Esse mecanismo de comparação é muito comum na utilização de provas e exames, que separam os aprovados e reprovados numa prática meramente seletiva que se preocupa muito mais em segregar e

atribuir notas do que com a apreensão efetiva do conhecimento. Para Luckesi (2011, p. 204), “Provas e exames implicam julgamento, com conseqüente exclusão; avaliação pressupõe acolhimento, tendo em vista a transformação. As finalidades e funções da avaliação da aprendizagem são diversas das finalidades e funções das provas e exames”.

A docente Ana, visualiza a avaliação como um processo de acompanhamento:

Avaliação para mim significa acompanhamento do estudante. Avaliar é poder acompanhar, por exemplo, o trabalho que o estudante faz, se você dá retorno sobre isso, dialoga com o estudante sobre isso, e ele tem a possibilidade de reconstruir o que ele fez. Isso é uma possibilidade de você valorizar os acertos ao invés dos erros. (CNap[2j]ENB).

O acompanhamento é fundamental para o desenvolvimento pessoal do estudante. Luckesi (2011) acredita que praticar avaliação, do ponto de vista do educando, significa acompanhá-lo através da qualidade dos resultados de sua aprendizagem, detectados através do uso cuidadoso dos recursos metodológicos. O supracitado autor ainda afirma que a avaliação tem por objetivo auxiliar o educando no seu crescimento e na sua integração consigo mesmo, apropriando-se de conteúdos significativos. Dessa forma, a avaliação “[...] apresenta-se como um meio constante de fornecer suporte ao educando no seu processo de assimilação dos conteúdos e no seu processo de constituição em si mesmo como sujeito existencial e com cidadão.” (LUCKESI, 2011, p. 207). Outro ponto que merece destaque é o trecho em que se fala em valorizar os acertos, ao invés dos erros.

Concordamos que o acerto, quando relacionado ao alcance dos objetivos propostos deve ser valorizado, pois demonstra sucesso no percurso, entretanto acreditamos que o erro deve ser ainda mais valorizado que o acerto. Ele merece um olhar muito mais aprofundado e investigativo, pois revela a existência de problemas no caminho, que devem ser detectados e solucionados. Luckesi (2011) acredita que os erros na aprendizagem servem positivamente de ponto de partida para o avanço, na medida em que são identificados e compreendidos, e sua compreensão é o passo fundamental para a sua superação. A partir da compreensão do erro é possível direcionar as estratégias de ensino de modo a criar uma base de inclusão do estudante dentro do círculo de aprendizagem.

Outra concepção que emergiu da fala de Ana, foi a da avaliação como estratégia metodológica:

Percebo avaliação não como um instrumento em si, assim como um termômetro um pluviômetro, a avaliação não é isso, ela é muito diferente. Você deve desenvolver a avaliação não como um instrumento, mas como uma estratégia metodológica de

desenvolvimento do conhecimento que você está trabalhando com o aluno.
(CNem[2k]ENA).

Cabe destaque à ênfase da avaliação como estratégia metodológica e não como mero instrumento de coleta de dados. Sabemos que os instrumentos de coleta de dados são fundamentais no processo avaliativo, pois fornecem as informações a serem analisadas. Dessa maneira, avaliar com o intuito de simplesmente obter essas informações, reduz e muito a função da avaliação no processo de ensino. Avaliar é um ato complexo que envolve diversos fatores que direcionam a uma tomada de decisão em direção aos objetivos desejados.

Luckesi entende avaliação como **um juízo de qualidade** sobre **dados relevantes**, tendo em vista **uma tomada de decisão**. O juízo de qualidade corresponde às afirmações ou negações a respeito do objeto e que incidem sobre aspectos da realidade atribuindo qualidades ao objeto. “A qualidade de um objeto não lhe será atribuída ao bel-prazer de quem o julga [...] é um juízo de qualidade, porém não é uma qualidade arbitrária, mas sim uma qualidade que está fundamentada em propriedades.” (LUCKESI, 2011, p. 71). Os dados relevantes aos quais Luckesi se refere, dizem respeito às informações obtidas que devem ser levadas em consideração ao se fazer o juízo de qualidade.

Por fim, a tomada de decisão, encerra-se afirmando ou fazendo negações sobre o objeto, mas, diferentemente do juízo de qualidade, ela implica numa tomada de posição diante do objeto que pode apresentar-se no caminho da indiferença ou da não-indiferença. “Essa tomada de decisão se refere à decisão do que fazer com o aluno, quando sua aprendizagem se manifesta satisfatória ou insatisfatória. Se não tomar uma decisão sobre isso, o ato de avaliar não completou seu ciclo constitutivo.” (LUCKESI, 2011, p. 71).

Uma questão relevante levantada pela docente Bia é a importância do planejamento para a avaliação: “Pra avaliar é importante pensar no planejamento das disciplinas, porque quando eu entrego o plano de ensino da disciplina eu já entrego um plano em que eu coloco como esses estudantes serão avaliados, se vai ser prova, se vai ser caderno de campo, se vai ser um seminário.” (CNpj[2l]ENB).

Aqui percebemos uma relação entre os objetivos esperados, conforme os conteúdos da disciplina, e os instrumentos utilizados para avaliar os estudantes. Para Luckesi (2011), planejamento e avaliação são mecanismos que estão a serviço da construção de resultados satisfatórios. Enquanto o planejamento define previamente os caminhos, a avaliação subsidia os redirecionamentos necessários no percurso da ação. Planejar, executar e avaliar são recursos da busca de um desejo, para tanto é necessário “[...] saber qual é o desejo [...], a fim

de que possamos construir os resultados satisfatórios com o auxílio do planejamento, execução e avaliação, auxiliando o desenvolvimento dos educandos ao mesmo tempo que processamos nosso autoconhecimento.” (LUCKESI, 2011, p. 185).

Dessa forma visualizamos a função da avaliação como orientadora do ensino. Essa visão foi revelada na fala da docente Clau: “A avaliação é um elemento orientador, que nutre e define o caminhar da prática docente e pedagógica, então a avaliação como um processo que guia que estabelece um ‘para quê’ nós estamos dando aula, como nós vamos fazer, qual intenção, e o que favorece o estudante.” (CNot[2m]ENC). Essa orientação muito se relaciona com a capacidade de recriar e reorientar a prática docente, competências necessárias à formação do profissional docente, e que são citadas por Freire (1997a), como princípios básicos para a formação de professores.

O educador é sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la. A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano; A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz; A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer [...]. (FREIRE, 1997a, p. 80).

Uma formação docente em avaliação coerente com o que preconiza Freire (1981,1986) e Luckesi (2002, 2011), deve romper com as práticas tradicionais e autoritárias e priorizar o caráter acolhedor, ético e democrático da avaliação. O professor formador deve assumir o compromisso de lutar pela superação da avaliação tradicional no exercício da docência e, dessa forma, incentivar os licenciandos a seguirem esse caminho. Esse incentivo deve partir primeiramente do exemplo, o discurso deve estar alinhado ao que é praticado em sala de aula. “A avaliação dos resultados da aprendizagem deve ser expressa por palavras que expressem amor, fé, incentivo, coragem, e não rótulos, agressões, prisões que impeçam o indivíduo de continuar aprendendo, criando, realizando, realizando-se.” (SANT’ANNA, 2010, p. 14).

Para compreendermos como se dá o processo avaliativo mergulharemos no eixo temático Sistemática do Processo avaliativo onde serão discutidos os mecanismos utilizados pelas docentes no ciclo avaliativo. Para tanto, essas informações foram organizadas em quatro categorias: “Instrumentos”, “Critérios”, “Postura diante dos resultados” e “Dificuldades”. Percebemos que os instrumentos de coleta de dados utilizados para avaliar são diversificados, assim como verificamos nos planos de ensino, e variam de acordo com os objetivos, por exemplo, no ESO III e IV em que os estudantes fazem regência, é utilizado plano de aula, e no ESO I é a apresentação de trabalho.

A docente Bia afirma que: “Eu sempre trabalho com o relatório parcial e um relatório final. O relatório parcial é na metade do processo para que eu possa acompanhar como é que esse estudante está na escola campo de estágio e o relatório final já é no final do semestre.” (ITrt[3a]ENB). “Além disso, eu utilizo os planos de aula elaborados pelos estudantes para exercer a regência.” (ITpa[3b]ENB).

Nesse mesmo caminho, a docente Clau revela os instrumentos que utiliza para avaliar: “Utilizo parte escrita, apresentação de trabalhos, por exemplo. Dessa forma o professor diversifica seus procedimentos e instrumentos.” (ITat[3d]ENC). E reforça a importância de ter coerência nas práticas avaliativas: “Os procedimentos avaliativos devem ser coerentes com essas práticas, que podem ser: Roda de conversa, escuta.” (ITrc[3c]ENC).

De acordo com Albuquerque e Oliveira (2008), precisamos variar as técnicas e os instrumentos de avaliação e relacioná-los da melhor forma com as finalidades e elementos a serem observados e avaliados. Luckesi (2011) afirma que a produção de bons e adequados instrumentos de coletas de dados para a avaliação, sem enganos, sem armadilhas e complicações desnecessárias, pode ser um bom exercício ético na nossa vida pessoal e ser um bom exercício de vivenciar de ensinar ética aos nossos estudantes. É através desses instrumentos que os educadores e educandos tomam conhecimento da eficiência do processo de ensino e aprendizagem.

Instrumentos de coleta de dados para a avaliação compatíveis com o ensino são recursos fundamentais para nossa prática de educadores e para a prática de nossos estudantes. Eles expressarão o respeito que temos pelo nosso trabalho, assim como revelarão o respeito que temos pelo investimento de nossos estudantes ao estudo. (LUCKESI, 2011, p. 250).

A postura ética que deve estar presente na definição dos instrumentos de coleta de dados, também deve percorrer a escolha dos parâmetros/critérios estipulados para avaliar os dados obtidos a partir de determinados instrumentos. Para Luckesi (2011), avaliar é fazer um juízo de valor, uma afirmação qualitativa baseada em critérios pré-estabelecidos. O resultado da avaliação será satisfatório, quanto mais se aproximar do ideal estabelecido, e menos, quanto mais distante estiver da definição ideal. Nesse contexto, as docentes Bia e Ana revelaram ser essencial a transparência para com os estudantes, em relação aos critérios utilizados. Para a docente Bia:

Avaliação tem que ter algo que é fundamental nessa relação professor aluno que é a transparência do que é exigido. [...] e aí, como ela não é nem pode ser pegadinha para o estudante é importante que ele saiba quais os critérios utilizados pelo

professor. Então avaliação para mim é transparência, não só nos instrumentos, mas também nos critérios utilizados. (CTtp[3e]ENB).

Nessa mesma direção, a docente Ana, toma como ponto de partida que:

Os critérios, primeiro devem ser de conhecimento dos meus alunos, eu não posso avaliar um trabalho de um aluno sem que inicialmente eu diga para ele quais serão os critérios pelos quais eles serão avaliados, e nós podemos construir esses critérios de forma coletiva sobre o gerenciamento e coordenação do professor. (CTtp[3f]ENA).

Notamos o compromisso das docentes em expor aos estudantes os critérios utilizados para avaliar e a construção coletiva desses critérios. Essa postura demonstra humanização dos procedimentos avaliativos a serviço da libertação. Freire (1997a) afirma que cabe a nós professores não ficar contra a avaliação, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo, muitas vezes, realizada e assumir o compromisso de dar voz aos estudantes e saber ouvi-los. Albuquerque e Oliveira (2008) afirmam que, para se desenvolver uma avaliação emancipatória é indispensável a participação dos alunos na construção dos critérios de avaliação, atuando de forma crítica e com direito a voz e vez. Caso não seja possível devem, ao menos, realizar um trabalho de discussão desses critérios, para sua real compreensão.

Como já mencionado anteriormente Luckesi (2011) afirma que avaliar é um julgamento de valor sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão. Esse julgamento de valor é realizado a partir de critérios estabelecidos, que irão delimitar as qualidades esperadas do objeto e deverão estar relacionados às competências esperadas.

O julgamento, apesar de qualitativo, não será inteiramente subjetivo. O juízo emergirá dos indicadores da realidade que delimitam a qualidade efetivamente esperada do objeto. São os “sinais” do objeto que eliciam o juízo. E evidentemente, a seleção dos “sinais” que fundamentam o juízo de valor dependerá da finalidade que se destina o objeto a ser avaliado. Se pretendo, por exemplo avaliar a aprendizagem de matemática, não será observando condutas sociais que virei a saber se ele detém o conhecimento do raciocínio matemático adequadamente. (LUCKESI, 2011, p. 33).

Dessa forma, para avaliar é preciso definir os indicadores específicos para cada conhecimento e a fala das professoras contempla esse entendimento de coerência entre instrumento, critérios e conhecimentos desejados. A docente Bia afirma que: “Para cada instrumento existem critérios, por exemplo, para o plano de aula eu vou analisar se há uma coerência interna, se os objetivos são condizentes com a metodologia; se todos os elementos necessários ao plano de aula estão ali presentes.” (CTce[3g]ENB).

Na mesma direção, a docente Clau revela que: “Os instrumentos devem ser coerentes com os procedimentos adotados, então não há como você adotar um único instrumento e um único procedimento, então cada procedimento está atrelado ao seu instrumento e quanto mais diversos, eles favorecem a aprendizagem.” (CTce[3h]ENC). Ressaltamos que quando a docente cita procedimentos, na realidade ela se refere aos critérios.

Com relação aos critérios propriamente ditos, a docente Bia citou como exemplo que utiliza para os relatórios, os critérios de criticidade e a reflexão, e o diálogo com os autores: “Se eu digo que vou ter o relatório como instrumento de coleta de dados, eu vejo se há criticidade, se o relatório não é só contar como foi à aula, mas se há criticidade e reflexão em cada aula que foi ministrada pelo estudante.” (CTct[3i]ENB). “Também verifico se há diálogo com os autores sobre aquela temática, com autores que foram trabalhados na disciplina ou em outras disciplinas e que falam sobre as temáticas coerentes com aquele estágio supervisionado.” (CTdl[3j]ENB). De acordo com Freire (1974), o diálogo é uma ação horizontal entre A e B. “Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica.” (FREIRE, 1974, p. 39).

É fundamental que os critérios sejam definidos previamente, para que a avaliação se dê de forma objetiva, transparente e humanizada. Notamos, tanto a partir das falas, quanto dos planos de ensino, que as docentes definem os critérios com antecedência e que também podem ser definidos juntamente com os estudantes. Luckesi (2011) defende que o ponto crucial quanto aos critérios de julgamento é a possibilidade de mudança desses critérios, e partir de determinados interesses, favorecendo assim o autoritarismo. Como exemplo, o autor cita que se pode reduzir o padrão de exigência, se deseja facilitar a aprovação de alguém, ou mesmo elevar o padrão caso queira reprovar alguém. Nesses casos, os critérios não são definidos previamente, mas de acordo com os dados obtidos. “Em ambos os casos não ocorre uma posição de objetividade da avaliação, segundo a qual o educador, previamente, estabeleceria níveis necessários a serem atendidos.” (LUCKESI 2011, p. 85-86).

Para assumir esse caráter objetivo da ação avaliativa também é necessário desenvolver uma posição de não indiferença diante dos resultados encontrados. A avaliação se diferencia da verificação e do exame, por ser um processo contínuo e “[...] dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando consequências no sentido da construção dos resultados que se deseja.” (LUCKESI, 2011, p.54). Esse movimento de orientação e reorientação é possibilitado a partir da tomada de decisão sobre o objeto avaliado e é uma etapa fundamental no processo avaliativo pois direciona as novas ações de acordo com o

alcance ou não dos objetivos esperados. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (FREIRE, 1997a, p. 38).

Nessa esteira, a partir da análise de como ocorre à tomada de decisão das docentes diante dos dados obtidos, emergiu a categoria “Postura diante dos resultados”. A docente Ana nos revela que:

Quando um aluno que não se saiu bem na avaliação, eu posso devolver pra ele essa avaliação para que ele corrija e veja onde ele não está bem desenvolvido para que ele refaça essa questão. É importante que quando uma nota for atribuída ela não seja atribuída de uma forma sacramentada, e sim questionada. Inclusive quando é uma boa nota, um aluno que tira 9, “porque eu não tirei 10”? “O que ficou faltando”? “Onde foi que eu errei”? (PRqn[3k]ENA).

Apesar da atribuição de notas, percebemos que a postura adotada pela docente Ana, não é de uma avaliação classificatória, pois ela deixa claro que o importante não é a nota, mas sim, a construção do conhecimento, uma vez que os resultados são devolvidos para o estudante, de forma que ele questione a nota atribuída. Essa atitude também foi mencionada pela docente Bia:

Nos planos de aula eu peço que os estudantes me encaminhem antes deles efetuarem a regência, então eles me mandam e eu corrijo, pela internet mesmo, porque o estágio é algo muito dinâmico, então eles me mandam, eu reviso e devolvo para eles corrigirem, de forma que eles vão para a sala de aula com o plano de aula revisado. (PRrd[3m]ENB).

Albuquerque e Oliveira (2008) acreditam que a avaliação deve desencadear as aprendizagens, observar e interpretar essas aprendizagens, comunicar e informar os resultados com máxima transparência e participação dos envolvidos no processo para uma apreciação final. Ressaltamos a importância de o estudante questionar as notas atribuídas e dos professores darem uma nova oportunidade para que os estudantes revejam os pontos de falha, entretanto, também é necessário que o professor repense sua prática de ensino e estabeleça atitudes a serem tomadas, diretamente relacionadas à ação docente, diante dos resultados indesejados, algo que não foi citado pelas docentes.

De acordo com Hoffmann (2011), o fator primordial da ação avaliativa mediadora é insistir em conhecer melhor o estudante, entender suas falas e seus argumentos, fazendo-lhes perguntas desafiadoras, na busca de uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual. A supracitada autora ainda afirma que para ultrapassar posturas convencionais em avaliação, isso exige o aprofundamento em questões de aprendizagem e crença de que existem diferentes repostas para as perguntas que fazemos, e que todas as respostas devem ser

respeitadas, desde que sejam coerentes. Para desenvolver a autonomia através da avaliação, o professor precisa redirecionar sua metodologia de acordo com as falhas apresentadas, a fim de promover o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Outra questão relevante levantada pela docente Ana é sobre o papel do erro na avaliação:

Devo levar em consideração, que o papel dela não é de desconstrução, não é de minimizar o aluno, o papel da avaliação que eu procuro fazer não é de forma alguma mostrar que o aluno está errado. Não! Primeiro porque eu tomo o erro como uma tentativa de construção do conhecimento e assim o aluno vai tentar reconstruir aquela questão. Eu espero que os efeitos da avaliação sejam de construção do conhecimento e não de negação de conhecimento. (PRve[31]ENA).

Visualizar o erro como parte do processo de aprendizagem é reconhecer que no desenvolvimento do conhecimento não há linearidade, existem momentos de altos e baixos que fazem parte do percurso natural de construção do conhecimento. Para Albuquerque e Oliveira (2008), os erros, os equívocos e as dúvidas demonstram os diferentes caminhos percorridos, estratégias de pensar; eles são integrantes do processo de conhecimento. A questão aqui, não é supervalorizar o erro, nem afirmar que o conhecimento só é desenvolvido a partir dele, mas sim, estarmos conscientes de que devemos extrair dele aprendizados e experiências.

Insucesso e erro em si, não são necessários para o crescimento, porém, uma vez que ocorram, não devemos fazer deles fontes de culpa e de castigo, mas trampolins para o salto em direção a uma vida consciente, sadia e feliz. Ocorrendo o insucesso ou o erro, aprendemos a retirar deles os melhores e os mais significativos benefícios, mas não devem ser considerados percalços de travessia, com os quais podemos positivamente aprender e evoluir. (LUCKESI, 2011, p. 59).

A reflexão sobre o erro deve ser feita também pelo professor. Freire (1997a) afirma que o professor (ensinante) pode aprender muito com os erros do estudante (aprendiz), desde que esteja disponível para refletir diante das situações de aprendizagem. “[...] O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; [...] e os diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer.” (FREIRE, 1997a, p. 16).

Sabemos que avaliar é uma ação complexa que envolve vários fatores de influência e naturalmente, as docentes se deparam com questões adversas que impactam diretamente a prática avaliativa. Nessa direção, indagamos as docentes sobre os principais obstáculos

encontrados no contexto das práticas avaliativas e a partir das falas emergiu a categoria “Dificuldades”. Para a Docente Ana, a maior dificuldade é:

A maneira como o aluno chega habituado a uma avaliação pontual, ou seja, com dia e hora marcada, tem aluno que faz assim “professora não adie essa prova não, porque eu já estudei já aprendi e como eu vou fazer na próxima semana? senão eu vou esquecer tudo de novo”. Então ele não aprendeu! É como se eles decorassem para a prova, é como se a avaliação fosse uma questão pontual com hora marcada. (DFvp[3n]ENA).

Os modelos de avaliação tradicional pontual vêm sendo historicamente utilizados nos sistemas de ensino. O que Luckesi (2011) chama de pedagogia do exame, vem sendo perpetuada nas escolas e tem sua atenção voltada para a promoção através de provas e notas. “Ao longo da história da educação moderna e de nossa prática educativa, a avaliação da aprendizagem escolar, por meio de exames e provas, foi se tornando um fetiche.” (LUCKESI, 2011, p. 41). Fetiche esse que vem dominando professores, alunos e a sociedade como um todo. Com isso, tem se tornado cada vez mais difícil superar as práticas avaliativas tradicionais, autoritárias e discriminatórias.

Nesse mesmo caminho, a docente Clau elenca como dificuldade a resistência por parte dos estudantes ao novo:

O aluno é um pouco resistente, às vezes ele não compreende o processo, e ele quer que seja estabelecido alguns modelos tradicionais, e às vezes rejeita isso, mas nas minhas vivências a agente sempre conversa, justifica e geralmente o aluno compreende o processo necessário de fazer momentos diversos de avaliação e instrumentos diversos, e eu, particularmente, não tenho muita dificuldade em diversificar minha prática avaliativa e fazê-la viva dentro do meu processo de ensino aprendizagem. (DFrs[3q]ENC).

Luckesi (2011) acredita que os alunos têm sua atenção voltada para a promoção e procuram saber as normas e os meios pelos quais as notas serão obtidas e manipuladas em função da promoção de uma série ou período para o outro. “O que predomina é a nota: não importa como elas foram obtidas nem por quais caminhos. São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem.” (LUCKESI, 2011, p. 18).

Nessa direção, faz-se necessário desenvolver um trabalho pedagógico voltado para a mudança da mentalidade tradicional no contexto das práticas avaliativas. Não basta apenas deixar de avaliar de forma tradicional, o professor deve fazer com que o estudante compreenda que esta não é a melhor forma de avaliar e que as ações educativas demandam

flexibilização, disponibilidade ao risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação (FREIRE, 1996). Para Luckesi (2011), agir inclusivamente numa sociedade excludente exige consciência crítica, clara, precisa e desejo político de confrontar esse modo de ser que já não nos satisfaz mais. Conforme mencionado por Albuquerque e Oliveira (2008), é importante ter clareza de que, se não houver amplo sentido de cooperação, a avaliação será desvirtuada, transformando-se um distorcido e limitado processo de mensuração. “A avaliação só será eficiente e eficaz se ocorrer de forma interativa entre professor e aluno, ambos caminhando na mesma direção, em busca dos mesmos objetivos.” (SANT’ANNA, 2010, p. 27).

Dando seguimento às dificuldades encontradas nas práticas avaliativas, a docente Bia revelou que a definição dos critérios de correção é o seu maior desafio:

Uma das principais dificuldades pra mim, em relação às práticas avaliativas, é sentar e pensar em quais critérios eu vou utilizar para corrigir esse relatório, esse diário de bordo. Então enquanto esses critérios não estiverem muito claros, eu fico apreensiva e conseqüentemente o aluno também fica, porque ele não sabe o que vai ser pedido ali. Eu perco muito tempo pensando em que critérios eu vou utilizar pra corrigir as coisas, exatamente pra fugir da subjetividade e tentar manter esse processo avaliativo mais objetivo possível. (DFct[3o]ENB).

Como já foi mencionado anteriormente, os critérios de julgamento são fundamentais para que se desenvolva uma ação avaliativa objetiva. Diante da declaração da docente, é notória a sua preocupação em reservar um tempo considerável no seu planejamento para definir esses critérios e, com isso, evitar a subjetividade na avaliação. Luckesi (2011) acredita que a definição e respeito aos critérios de avaliação dificultam o autoritarismo do professor durante o julgamento, pois revela parâmetros previamente estabelecidos a partir dos objetivos almejados, e não direcionados aos interesses do professor. A avaliação nas pedagogias preocupadas com a transformação deverá estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando (LUCKESI, 2011).

O compromisso com a aprendizagem e a democratização das ações avaliativas traz em cena a ética na avaliação, que, segundo Albuquerque e Oliveira (2008), são complementos uma da outra e materializam o projeto de emancipação humana e social. Construir uma avaliação democrática é anunciar uma perspectiva de educação baseada em princípios democráticos e emancipatórios. Explicitar essa visão é indispensável para construir uma avaliação que supere a regulação e se firma como emancipação (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA, 2008).

Saul (1999) afirma que, quando alunos e professores participam efetivamente da avaliação da aprendizagem, experimentam um pensar e um fazer currículo sob uma perspectiva democrática e ressignificam o ensino numa ótica formativa e emancipatória. Sabemos que o estágio tem um papel importante de influência na construção do profissional docente e, conseqüentemente, nas práticas avaliativas. Quando questionadas a respeito do papel da avaliação no contexto do ESO as docentes deram origem à categoria “Impactos do ESO” e às subcategorias “Reflexão”, “Autoavaliação”, “Atestar o conhecimento” e “Influência”.

A docente Ana vê o ESO como um momento de reflexão sobre a prática avaliativa, sobretudo para aqueles licenciandos que já são professores:

Às vezes eu tenho alunos que já são professores e que eles mesmos se surpreendem com suas próprias práticas a partir do momento que nós começamos a trabalhar a questão da didática e da metodologia. Eles passam a refletir sobre avaliação na perspectiva de Paulo Freire e perceber que o seu conhecimento é incompleto. (IErf[4a]ENA).

Pimenta e Lima (2017) relatam que quando o profissional do magistério se vê diante do ESO num curso de formação docente, ele precisa compreender que, neste caso, o ESO assume um caráter de formação contínua, tendo como base a ideia de emancipação humana. “Assim, o estágio se configura, para quem já exerce o magistério, como espaço de reflexão de suas práticas, a partir das teorias, de formação contínua, de ressignificação de seus saberes docentes e de produção de conhecimento.” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 115). Além disso, essas autoras defendem ainda que o licenciando que já exerce o magistério têm a oportunidade de debater as possibilidades e dificuldades do seu cotidiano, à luz de uma fundamentação teórica e assim fica aberta a possibilidade de se sentirem coautores desse trabalho.

Nessa direção, os licenciandos que não têm experiência docente, também passam por esse processo reflexivo e obtêm a oportunidade de aprender não só com o professor formador, mas também com a experiência dos colegas. Conforme Pimenta e Lima (2017), o estágio como reflexão da práxis possibilita aos alunos que ainda não exercem o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente. “O estágio é um componente do currículo que não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade.” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 137).

De acordo com a docente Ana, esse momento de reflexão direciona o licenciando a fazer uma autoavaliação dos conhecimentos e habilidades desenvolvidas e da ação avaliativa.

A docente acredita que “Faz-se necessário ele ter a compreensão, ele ser capaz de fazer uma autoavaliação para poder também avaliar o outro. Quem ele está avaliando? Seja uma aula, um documento, uma prova, vai depender muito da construção da formação desse próprio indivíduo.” (IEaa[4b]ENA).

Albuquerque e Oliveira (2008) afirmam que a autoavaliação, na formação do professor, precisa se questionar sobre o seu domínio a respeito dos conteúdos que leciona, sobre o diálogo crítico, o processo de construção do conhecimento e aprendizagem dos alunos e a respeito dos focos e eixos da avaliação e construção das referências avaliativas. Sant’Anna (2010) percebe a autoavaliação como um mecanismo capaz de conduzir o aluno a uma modalidade de conhecimento que se põe em prática a vida inteira. Assim, proporciona maior capacidade de análise das próprias aptidões, atitudes e comportamentos.

Segundo Freire (1997a), a formação docente é contínua e se dará enquanto houver prática de ensino. A troca diária entre professor e aluno envolve um movimento dinâmico de agir e reagir diante das situações apresentadas. A autoavaliação emerge de uma ação docente reflexiva, crítica e humana, em que o professor se vê como eterno aprendiz em busca de constante melhoria. “Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me.” (FREIRE, 1997a, p. 39).

Nesse caminho, ressaltamos a importância do papel do professor formador no estágio no sentido de oferecer uma formação estruturada quanto aos conhecimentos e habilidades a necessárias bem como quanto ao exemplo. Pimenta e Lima (2006) afirmam que a educação é uma prática social, mas que a prática não fala por si mesma, ela exige uma relação teórica de ingredientes necessários ao conhecimento e à intervenção. A função do professor orientador no estágio será de “refletir com seus alunos sobre as experiências que já trazem e projetar um novo conhecimento que ressignifique suas práticas, considerando condições objetivas, a história e as relações de trabalho vividas por esses professores-alunos.” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 115).

Para a docente Bia, o ESO se apresenta como um momento de atestar os conhecimentos desenvolvidos durante a formação e, no contexto da avaliação da aprendizagem ela cita o papel do plano de aula como meio de observar a relação que o licenciando tem com os procedimentos necessários à ação avaliativa.

O papel da avaliação no ESO é fundamental porque esse estudante vai estar em contato com a escola campo de estágio, então os estágios supervisionados acabam representando a última oportunidade que esse estudante tem de ter contato com uma fundamentação teórico metodológica sobre ensino aprendizagem de maneira

geral. Então o que ele aprendeu em didática, por exemplo, que é aprender a fazer um plano de aula, é no estágio supervisionado que o professor de estágio vai poder acompanhar se ele está fazendo um bom plano de aula, e parte desse plano de aula é exatamente a avaliação. Então a relação que a avaliação tem com o estágio é que, no estágio a gente vai poder perceber se esse estudante aprendeu o que é avaliação e como é que ele utiliza o instrumento de avaliação. Se ele constrói ou não constrói critérios para correção desses instrumentos de coleta de dados, e tudo isso a gente consegue perceber pelo plano de aula que esse estagiário prepara para as regências e também na regência em si, então é importante que o tema avaliação faça parte de todos os estágios supervisionados. (IEac[4c]ENB).

O exercício da atividade docente requer preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas para o qual o curso deve contribuir de forma específica quanto ao conhecimento sistemático da realidade do ensino aprendizagem (PIMENTA; LIMA, 2006). Dessa forma, além de dispor de uma base teórica indispensável à prática avaliativa não autoritária, é preciso dar o exemplo na prática, utilizando ferramentas avaliativas libertadoras e humanizadoras, proporcionando assim uma formação em avaliação adequada através do conhecimento teórico e do exercício prático. “Enquanto processo de apreensão da realidade, o estágio deve indicar como o aluno a apreende, deve conduzir o ver do aluno, para que ele enxergue cada detalhe, o todo, a totalidade, o como agir.” (HOFFMANN, 2011, p. 87).

Nessa direção, a docente Bia destaca o posto de influência ocupado pelo professor formador e seus impactos na formação do licenciando. A respeito dessa influência Bia afirma que:

Ela é fundamental para que o estudante de Licenciatura possa aprender o que é avaliação, quais são as possibilidades de instrumento de coleta de dados, os critérios que podem ser utilizados e, principalmente, a gente não pode falar para um estudante de licenciatura: faça o que eu falo e não o que eu faço. Para que a avaliação possa impregnar na prática docente do futuro professor ele precisa ter boas vivências sobre avaliação no seu processo formativo. É importante que o estudante de licenciatura, e isso não só no estágio supervisionado, mas em todas as disciplinas, seja avaliado de maneira coerente, que não fosse um exame, como o Luckesi diz, que fosse realmente avaliação, para que ele aprenda sobre avaliação não só no discurso do que é avaliação, mas que ele aprendesse na prática dos seus professores formadores boas práticas sobre avaliação, de forma que ele construísse uma identidade docente baseada na cultura da avaliação, e não na cultura do exame, para que quando ele exerça a prática docente dele na escola, ele possa utilizar boas práticas de avaliação, e não o exame. (IEif[4d]ENB).

É perceptível a importância que a docente dá para que o professor formador utilize boas práticas avaliativas em coerência com o que é trabalhado na teoria e como forma de incentivo, a fim de superar os modelos de exames tradicionais. É fundamental que esse estímulo ocorra não só na vertente teórica, mas também na prática, pois é a partir da forma que o licenciando é avaliado que ele poderá refletir sobre qual modelo avaliativo ele quer

desenvolver com os seus futuros alunos, e de que maneira esta avaliação colaborará com o desenvolvimento da aprendizagem.

Nesse caminho, Pimenta e Lima (2017), relatam que a influência do professor formador na prática pedagógica dos licenciandos no estágio pode ser tanto positiva, quanto negativa, no sentido de ser um exemplo a ser seguido ou não. Ao transitar entre a universidade e a escola, os estagiários desenvolvem uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la (PIMENTA; LIMA, 2017). Também, estimular o espírito crítico e reflexivo e a compreensão da importância da autoavaliação nos processos de ensino é um caminho que se percorre para a valorização da avaliação e superação da cultura do exame nas escolas e ainda, ofertar aos licenciandos uma formação adequada e qualificada quanto à avaliação da aprendizagem, não é uma garantia de que a avaliação classificatória será deixada de lado, mas é um caminho que poderá promover a superação de modelos avaliativos tradicionais.

Diante do que foi mencionado pelas docentes, podemos perceber que a avaliação no contexto do ESO é vista como uma ferramenta que possibilita a melhoria da qualidade da formação do futuro professor, através das mais variadas funções que ela exerce no contexto do ensino. A partir do que foi analisado até o presente momento, e de maneira geral, podemos afirmar que as docentes possuem concepções de avaliação que coadunam com uma proposta avaliativa baseada nas ideias de Freire. No tópico seguinte iremos observar, conforme proposto no terceiro e último objetivo específico desta pesquisa, quais as concepções das docentes a respeito do legado de Freire nas práticas avaliativas

4.3. CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS FORMADORAS SOBRE A IMPORTÂNCIA DO LEGADO DE FREIRE NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS

Até o presente momento percebemos que as concepções de avaliação das docentes muito se aproximam do viés Freireano e, neste tópico, iremos observar a importância de Freire para a avaliação da aprendizagem. Quando questionadas diretamente sobre a importância do legado de Freire nas práticas avaliativas, as docentes revelaram as categorias “Ato de amor” e “Humildade”. A docente Bia afirma que:

Freire tem tudo a ver com avaliação, porque a avaliação na minha concepção, pelo menos, é acompanhamento, e a gente só acompanha um estudante quando a agente gosta muito daquilo que a gente faz, ainda mais quando se tem muitos estudantes, então esse acompanhar é ato de amor, e Paulo Freire diz, que a educação é um ato de amor, e por ser um ato de amor não pode fugir da análise crítica da realidade, então eu acho que se aplica muito. (AA[5a]ENB).

Nessa mesma direção, a docente Clau afirma que: “Olhar o humano, humanidade, construir esse processo de amar, de amorosidade, são elementos que estão muito relacionados às práticas pedagógicas e eles estão muito relacionados às práticas avaliativas.” (AA[5b]ENC).

A complexidade do ensino e, conseqüentemente, da avaliação exige do profissional docente certo esforço diante das adversidades inerentes ao processo. Para driblar as dificuldades e desenvolver uma prática avaliativa democrática, inclusiva e acolhedora é preciso que a avaliação se configure como um ato amoroso. Luckesi (2011) define a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso que acolhe, integra e inclui. Por acolher a situação como ela é, o ato amoroso não exclui e não julga. A avaliação como julgamento distingue certo e errado, já a avaliação acolhedora visa ajuizar a sua qualidade tendo em vista dar um suporte de mudança, quando necessário (LUCKESI, 2011).

Nessa conjuntura, Freire (1974), conhecido como um educador amoroso, revela a amorosidade como umas das marcas da sua pedagogia e um elemento essencial à educação. “Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita.” (FREIRE, 1974, p. 15). Numa sociedade caracterizada pela cultura da pedagogia tradicional centralizada no professor, educar com amor é um ato de coragem, pois se atreve a enfrentar uma estrutura historicamente estabelecida.

Outro ponto de influência citada pela docente Ana, foi a humildade. Para ela “O professor não é o centro do conhecimento, como Paulo Freire diz, ele tem que ser humilde e crítico. Humilde em perceber que não é dono do conhecimento, mas que ele se completa com o conhecimento do outro, isso é muito importante.” (HM[5c]ENA). Então, Paulo Freire se revela em seus escritos um grande defensor da humildade na educação. Humildade por parte do professor em saber que ele não é detentor do conhecimento e que todo aluno traz consigo um aprendizado que ensina algo ao professor. Essa humildade possibilita o respeito ao educando e a consciência de que o seu eu docente encontra-se inacabado e em processo de evolução constante. “A humildade me ajuda a jamais deixar-me prender no circuito de minha

verdade. Um dos auxiliares fundamentais da humildade é o bom senso que nos adverte estarmos próximos, com certas atitudes, de ir mais além do limite a partir do qual nos perdemos.” (FREIRE, 1997a, p. 37).

Diante das contribuições do legado de Paulo Freire para a educação como um todo e, especificamente, para a avaliação, agir com amor e humildade faz parte da postura pedagógica de um profissional docente segundo Freire, que busca lutar pela emancipação dos oprimidos, desenvolver um ensino democrático e uma avaliação emancipatória. Assim, reconhecemos os desafios e acreditamos no desenvolvimento de uma avaliação que não julga, mas sim direciona; que não classifica, mas sim acolhe e que não oprime, mas sim liberta; para isso devemos fortalecer cada vez mais o legado de Freire nas práticas avaliativas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise do projeto pedagógico de curso podemos extrair os pressupostos que norteiam o modelo de profissional e as características que fundamentam a base teórica, os quais direcionam as escolhas durante o processo formativo.

Ao analisarmos o PPC06, verificamos que a avaliação da aprendizagem é pouco evidenciada e que, diante das ocorrências encontradas destacam-se o conceito de avaliação institucional, avaliação de curso e avaliação como conteúdo programático da disciplina de didática. A ocorrência de avaliação da aprendizagem se deu como uma das justificativas para a formulação do documento, entretanto, não foi observado, no modelo atual, uma proposta de avaliação da aprendizagem diferente do modelo tradicional presente no documento antigo. Essas informações nos permitem concluir que a proposta avaliativa presente no PPC06, tem um viés predominantemente tradicional, o que, conseqüentemente, se distancia de uma proposta avaliativa fundamentada no legado freireano.

Em contrapartida, ao observarmos o PPC atual do curso, pudemos perceber algumas aproximações com uma proposta avaliativa baseada nas ideias de Freire, no que diz respeito à flexibilização e adaptação dos formatos avaliativos de acordo com as necessidades dos estudantes, bem como na associação entre avaliação e o processo de ensino aprendizagem. Ao mesmo tempo, também verificamos indícios de uma avaliação mais tradicional, no momento em que ela é igualada à verificação da aprendizagem.

É notório que houve uma evolução significativa entre o PPC06 e o PPC19, quando o assunto trata das concepções de avaliação da aprendizagem. Muito embora o PPC19, não tenha se afastado completamente da avaliação tradicional, ao apresentar certa aproximação da avaliação com viés freireano, nos permite reconhecer essa evolução. Sabemos que a superação da avaliação tradicional é um grande desafio no processo de ensino aprendizagem e, ao vermos um Projeto Pedagógico de em um Curso de Formação de Professores, dando os primeiros passos para a libertação dos modelos avaliativos tradicionais, nos permite vislumbrar um futuro em que cada vez mais a avaliação tradicional seja deixada de lado.

No mesmo caminho, as concepções de avaliação das docentes formadoras, reveladas nos planos de ensino e nas entrevistas, nos permitiram atestar que elas estão, de maneira geral, alinhadas a uma proposta avaliativa baseada nas ideias de Freire. Os pressupostos e a base de desenvolvimento das ações avaliativas caminham no sentido de uma prática emancipatória e libertadora. Ao revelarem a importância do legado de Freire na avaliação, as docentes sinalizam o amor e a humildade como contribuições, e ao longo da entrevista, teceram outras

muitas características dos ensinamentos de Freire como Reflexão e Humanização, por exemplo.

Não observamos o uso da avaliação como instrumento de classificação, tampouco como forma de punição. Ao contrário, as concepções de avaliação caminham no sentido da valorização da autonomia, promoção do senso crítico, investigação da realidade, respeito ao próximo, humanização, reflexão, libertação e emancipação a partir das ações avaliativas. Mesmo diante das dificuldades reveladas, que circulam desde a definição de critérios até a mentalidade tradicionalmente voltada para a classificação culturalmente internalizada, as docentes se mostram numa posição reflexiva voltada para mudanças no contexto das práticas avaliativas.

Nessa direção, acreditamos que avaliar em Freire é um caminho para a superação dos modelos avaliativos tradicionais. Desenvolver uma avaliação freiriana nos cursos de formação de professores tem grande contribuição para que os futuros professores pratiquem menos exames e mais avaliação. Reconhecemos que a avaliação é um dos grandes desafios da pedagogia atual e que mudanças estruturais, como uma formação continuada focada nos processos avaliativos e o desestímulo ao uso da avaliação tradicional, são necessárias para que o professor possa desenvolver um ensino com cada vez mais qualidade. Mas, enquanto a estrutura não muda, os professores devem assumir uma postura de autores da mudança prática exercendo uma avaliação voltada para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com a orientação de pensadores como Freire, desde os cursos de formação de professores até as escolas.

Para tanto, é necessário fortalecer a importância da avaliação na formação de professores através de um aporte teórico metodológico, disponibilização de disciplinas específicas sobre avaliação e ampla discussão da temática não apenas no âmbito do ESO, mas também nas disciplinas pedagógicas e práticas.

Além disso, destacamos que esta pesquisa de mestrado é um convite ao desenvolvimento de outras investigações nesse âmbito, pois sabemos que a formação do licenciando tem forte influência na sua prática avaliativa futura. Dessa forma, estudos que analisem a avaliação praticada pelos licenciandos em sala de aula são relevantes, para atestar os impactos e as contribuições de uma boa formação em avaliação na prática desses futuros professores. Ao realizarmos estudos nesse contexto, estaremos colaborando com a superação dos modelos avaliativos tradicionais e fortalecendo as práticas avaliativas voltadas para a aprendizagem.

Por fim, temos consciência de que o caminho para superação da avaliação tradicional é longo, mas que os pequenos passos percorridos com constância e persistência podem gerar bons resultados no longo prazo, sobretudo quando orientados pelos ensinamentos deste grande educador que é Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, T. S.; OLIVEIRA, E. S. G. **Avaliação da educação e da aprendizagem**. 2. ed. Curitiba: IESDE, 2008.

ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, 1992.

ARAÚJO, M. F. L. **O que fazer da educação ambiental crítico-humanizadora na formação inicial de professores de biologia na universidade**. 2012. 000 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012.

ARAÚJO, M. F. L.; FRANÇA, T. L. A Pesquisa na Formação Inicial de Professores. **Polyphonia**, Goiás, v. 21, n. 1, p. 1-16, 2010.

ARAÚJO, M. L. F.; MOREIRA, C. N. **Ensino de ciências e biologia**: Reflexões em torno da formação de professores, da prática docente e da educação ambiental. 1. ed. Recife: EDUFRPE, 2018.

BARBOSA, F. R. P. **Avaliação da aprendizagem na formação de professores**: Estão os futuros professores preparados para avaliar? 2011. 000f Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BARBOSA, R. L. (Org). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Avercamp, 2015.

BARRETO, E. S. **O estágio supervisionado obrigatório na formação do professor de ciências e biologia da UFRPE: olhares de estagiários e orientadores**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências), Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2014.

BARRETO, E. S.; OLIVEIRA, M. M.; ARAÚJO, M. F. L. O estágio supervisionado obrigatório na formação do professor de ciências e biologia: perspectivas de estagiários e orientadores. **Revista tempos e espaços em educação**, Sergipe, v. 8, n. 16, p. 51-59, 2015.

BERBEL, N. A. N.; COSTA, W. S.; GOMES, I. R. L.; OLIVEIRA, C. C.; VASCONCELOS, M. M. M. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**: um retrato em cinco dimensões. Londrina: UEL, 2001.

BONI, V. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n.1, p. 68-80, 2005.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 134, n. 248, p.27833-28110, 23

dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 1.301/2001, de 6 de novembro de 2001**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas. Brasília: Ministério da Educação, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf>. Acesso em: 24 maio 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 9, de 17 de janeiro de 2001**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: Ministério da Educação, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. Lei n. 11.788 de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 187, p. 1-720, 26 set. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em: 24 maio 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 02, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação: 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&categoryslug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 maio 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 02, de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação de professores da educação básica. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 17 jun. 2020.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas as organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Minas Gerais, v. 6, n. 2, p. 179-191, 2013.

CANNEL, C. F.; KAHN, R. L. Coleta de dados por entrevista. *In*: FESTINGER, L.; KATZ, D. **A pesquisa da psicologia social**. Rio de Janeiro: FGV, 1974, p. 1-646.

CAREGNATO, R. C. A. Pesquisa qualitativa: Análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto contexto enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679 - 684, 2006.

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, Brasília, v. 19, n. 39, p. 49-63, 2008. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1418/1418.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

COUTINHO, A. S. **A avaliação na formação inicial de professores de biologia: um estudo no contexto das Práticas como Componentes Curriculares**. 2016. 000f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências), Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, n. 115, p. 139-154, 2002.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FRASER, M. T. D. Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139 -152, 2004.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Medo e ousadia**: O cotidiano do professor. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez e autores associados, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1997a.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997b.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. 1. ed. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P.; BETTO, F. **Essa escola chamada vida**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2000.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Sobre educação: diálogos**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

GATTI, B. A. A formação de professores para a educação básica: As licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOEDERT, L.; DELIZOICOV, N. C.; ROSA, V. L. A formação de professores de biologia e a prática docente – o ensino de evolução. *In: IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, Bauru, SP, 2003. **Anais [...]**, ENPEC, São Paulo, 2003, p. 1-11. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/wordpress/pt/enpecs-antiores/>. Acesso em: 19 ago. 2019.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 24. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 10. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 31. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

LAGAR, F. M. G. Concepções de formação docente. *In: IV Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino*, Goiânia, 2011. **Anais [...]**, Goiás, IV EDIPE, 2011, p. 1-15.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

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

LUDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 95-108, 2009.

LUDKE, M. O lugar do estágio na formação de professores. **Educação em perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 111-113, 2013.

MARQUES, M. O. **Formação do Profissional da Educação**. 3. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

MENEZES, M. G.; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições/Unicamp**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 45-62, 2014.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAIS, J. K. C; HENRIQUE, A. L. S. Formação de Professores de Biologia para o ensino Médio Integrado. *In:IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional: A Produção do Conhecimento Em Educação Profissional*. Natal, 2017, p. 1-12. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo3/E3A11.pdf>. Acesso em: 21 maio 2020.

MOREIRA, M. A. **Metodologias de pesquisa em ensino**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer projetos relatórios, monografias, dissertações e teses**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

PEREIRA, D. Z.; ROCHA, S. F. M.; CHAVES, P. M. O conceito de práxis e a formação docente como ciências da educação. **Revista de ciências humanas – Educação**, Taubaté, v. 17, n. 29, p. 31-45, 2016.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 94, p. 58-73, 1995.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: Diferentes concepções. **Revista Poéses**, Goiás, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006.

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

PONTE, J. P. Concepções dos professores de matemática e processos de formação. *In: Educação Matemática: temas de investigação*. Lisboa: IIE, 1992, p. 185-239.

RABELO, E. H. **Avaliação: Novos tempos, novas práticas**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANT'ANNA, I. M. **Porque avaliar?: Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SÁ-SILVA, J. R. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SAUL, A. M. **A Avaliação Educacional**. Série Ideias, São Paulo, n. 22, p. 61-68, 1994.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: Desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SAUL, A. M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: Por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 1299-1311, 2015.

SAUL, A. M. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: Fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 19-35, 2016a.

SAUL, A. M. Paulo Freire na atualidade: Legado e reinvenção. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 9-34, 2016b.

SCHEID, N. M. J. **A contribuição da história da Biologia na formação inicial de professores de Ciências Biológicas**. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp095898.pdf>. Acesso em: 21 maio 2020.

SILVA, L. H. A.; SCHNETZLER, R. P. A elaboração conceitual na constituição docente de futuros professores de Ciências/Biologia: modos de mediação do formador. *In*: 27ª Reunião Anual da Anped, Minas Gerais, 2004. **Anais [...]**, Minas Gerais, ANPED, 2004, p. 1-12. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 12 out. 2019.

VILLAS BOAS, B. M. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas críticas**, Brasília, v. 12, p. 75-90, 2006.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANELLA, L. C.H. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2011.



Universidade Federal Rural de Pernambuco
Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências
Curso de Mestrado em Ensino das Ciências

APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO À UNIVERSIDADE

Prezado(a) coordenador(a) do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas,

Estamos realizando uma pesquisa tendo como objeto de estudo a avaliação no âmbito do estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas desta instituição. Trata-se de uma investigação para produção da dissertação de mestrado. A finalidade deste trabalho é investigar os processos avaliativos desenvolvidos no curso de formação inicial de professores de biologia e assim contribuir para a melhoria das práticas avaliativas desenvolvidas durante esse processo. O objetivo geral do estudo é analisar como as ideias de Paulo Freire têm influenciado as práticas avaliativas das professoras formadoras nos componentes curriculares de estágio supervisionado, quanto à emancipação dos licenciandos do curso de licenciatura em ciências biológicas.

Solicitamos a sua colaboração no sentido de viabilizar a aplicação dos seguintes procedimentos propostos desde que o docente aceite participar:

- Análise do PPC do curso;
- Análise dos planos de ensino dos ESO I, ESO II, ESO III, ESO IV;
- Entrevista com o docente.

A aceitação em colaborar com a pesquisa não implica a obrigatoriedade de participar até o final, sendo garantido o direito de abandonar a investigação por algum motivo. Comprometemo-nos a não utilizar as informações obtidas na investigação em prejuízo das pessoas envolvidas e/ou da instituição, mantendo o sigilo e o anonimato com relação aos interlocutores.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Atenciosamente,
Sandy Beatriz Gomes da Silva Nobre (mestranda)
E-mail: saandybia@gmail.com
Monica Lopes Folena Araújo (orientadora)
E-mail: monica.folena@gmail.com



Universidade Federal Rural de Pernambuco
Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências
Curso de Mestrado em Ensino das Ciências

APÊNDICE B – SOLICITAÇÃO AO (À) DOCENTE

Prezado (a) professor (a),

Estamos realizando uma pesquisa tendo como objeto de estudo a avaliação no âmbito do estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas desta instituição. Trata-se de uma investigação para produção da dissertação de mestrado. A finalidade deste trabalho é investigar os processos avaliativos desenvolvidos no curso de formação inicial de professores de biologia e assim contribuir para a melhoria das práticas avaliativas desenvolvidas durante esse processo. O objetivo geral do estudo é analisar como as ideias de Paulo Freire têm influenciado as práticas avaliativas das professoras formadoras nos componentes curriculares de estágio supervisionado, quanto à emancipação dos licenciandos do curso de licenciatura em ciências biológicas.

Solicitamos a sua colaboração no sentido de viabilizar a aplicação dos seguintes procedimentos propostos:

- Análise do plano de ensino do ESO;
- Entrevista.

A aceitação em colaborar com a pesquisa não implica a obrigatoriedade de participar até o final, sendo garantido o direito de abandonar a investigação por algum motivo. Comprometemo-nos a não utilizar as informações obtidas na investigação em prejuízo das pessoas envolvidas e/ou da instituição, mantendo o sigilo e o anonimato com relação aos interlocutores.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Atenciosamente,
Sandy Beatriz Gomes da Silva Nobre (mestranda)
E-mail: saandybia@gmail.com
Monica Lopes Folena Araújo (orientadora)
E-mail: monica.folena@gmail.com



Universidade Federal Rural de Pernambuco
Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências
Curso de Mestrado em Ensino das Ciências

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Sandy Beatriz Gomes da Silva Nobre, a desenvolver o seu projeto de pesquisa AVALIAÇÃO EM PAULO FREIRE: Um estudo com professores formadores do curso de licenciatura em ciências biológicas, que está sob a orientação da Prof.^a Monica Lopes Folena Araújo cujo objetivo é Analisar como as ideias de Paulo Freire têm influenciado as práticas avaliativas das professoras formadoras nos componentes curriculares de estágio supervisionado, quanto à emancipação dos licenciandos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, nesta Universidade.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Local, em ____/____/_____.

Assinatura do responsável



Universidade Federal Rural de Pernambuco
Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências
Curso de Mestrado em Ensino das Ciências

APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO DE USO DE ARQUIVOS/DADOS DE PESQUISA

Declaramos para os devidos fins, que cederemos à pesquisadora Sandy Beatriz Gomes da Silva Nobre, o acesso aos arquivos de Plano de ensino do componente curricular Estágio Supervisionado I, II, III e IV; e Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, para serem utilizados na pesquisa: **AVALIAÇÃO EM PAULO FREIRE**: Um estudo com professores formadores do curso de licenciatura em ciências biológicas, que está sob a orientação da Profa. Monica Lopes Folena Araújo.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se a mesma a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Assinatura do responsável pelo banco de dados



Universidade Federal Rural de Pernambuco
 Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências
 Curso de Mestrado em Ensino das Ciências

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR VOLUNTÁRIO

Convidamos você, professor (a), para participar como voluntário (a), da pesquisa “AVALIAÇÃO EM PAULO FREIRE: Um estudo com professores formadores do curso de licenciatura em ciências biológicas”.

Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora Sandy Beatriz Gomes da Silva Nobre, residente à rua João Kherle, nº.101, Parque Capibaribe, São Lourenço da Mata/PE, CEP: 54.720-071, telefone: (81) 9 8610 7126, e-mail: saandybia@gmail.com ressalto a possibilidade para ligações a cobrar quando necessitar. O pesquisador é estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e está sob a orientação de: Dr.^a Monica Lopes Folena Araújo, Telefone: (81) 9 9980 9073, e-mail (monica.folena@gmail.com).

Você será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida a respeito da participação na pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e o/a Senhor/a concordar, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias.

Uma via deste termo de consentimento lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável. Você estará livre para decidir pela participação ou não nesta pesquisa. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema. Caso não concorde, não haverá penalização, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

Este documento está de acordo com as normas regulamentadoras constantes na Resolução CNS nº. 466 de 2012 que trata da normalização ética de pesquisas envolvendo seres humanos e com a Resolução CNS nº. 510 de 2016 que trata das normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

➤ Descrição da pesquisa:

JUSTIFICATIVA: Nossa proposta se justifica pela urgência de analisar os formatos avaliativos dos professores formadores do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e suas aproximações com as ideias de Paulo Freire.

OBJETIVOS: Analisar como as ideias de Paulo Freire têm influenciado as práticas avaliativas das professoras formadoras nos componentes curriculares de estágio supervisionado, quanto à emancipação dos licenciandos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

Verificar as concepções de avaliação presentes no PPC do curso e nos planos de ensino e se estas concepções têm viés freireano.

Analisar as concepções de avaliação das professoras formadoras que atuam nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado Obrigatório, e as aproximações e distanciamentos dessas concepções com uma avaliação baseada nas propostas de Freire;

Compreender a concepção dos professores formadores sobre a importância do legado de Paulo Freire nas práticas avaliativas.

DETALHAMENTO DOS PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS: Os dados serão coletados através da análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e dos planos de ensino das professoras formadoras dos componentes curriculares de Estágio Supervisionado I, II, III e IV; Bem como através de entrevista semiestruturada com as professoras anteriormente mencionados.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO: Os dados serão analisados através da análise de conteúdo de Bardin.

➤ **Esclarecimento do período de participação do voluntário na pesquisa, início, término e número de visitas para a pesquisa.**

O recrutamento para participar da pesquisa se dará através de e-mail, onde será informado um breve detalhamento da pesquisa, seus objetivos e procedimentos de coleta de dados, bem como os riscos e benefícios. Ao confirmar a participação na pesquisa, o professor deverá informar o melhor dia e horário, de acordo com a sua disponibilidade, para a realização da entrevista. O período de participação será de, em média, 2h para realização da entrevista e, ao final, a entrega dos planos de ensino. Em virtude da pandemia do Covid 19 as entrevistas serão realizadas de forma remota através do WhatsApp, as perguntas serão enviadas aos professores participantes que responderão através de áudio, em dia e horário marcados previamente conforme sua disponibilidade, em seguida será realizada a transcrição dos áudios.

Destacamos que diante do quadro pandêmico e dos possíveis impactos na realização desses procedimentos, garantimos a flexibilização do planejamento e da execução das ações de maneira a nos adequarmos ao cenário presente no momento da realização desta pesquisa.

➤ **RISCOS diretos para o voluntário.**

Os possíveis riscos previstos para essa participação são desconforto e/ou constrangimento diante das perguntas realizadas durante a entrevista e da análise dos planos de ensino, bem como a possível divulgação de resultados negativos revelando sua identidade. Nossa proposta para amenizar os riscos são: Conduzir a entrevista de forma a evitar um possível desconforto, estando atenta aos sinais de desconforto, garantir local reservado para realização da entrevista e liberdade para não responder questões constrangedoras; Manter sigilo sobre a identidade dos participantes voluntários conforme os princípios de privacidade e confidencialidade; Garantir aos voluntários a desvinculação da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

➤ **BENEFÍCIOS diretos e indiretos para os voluntários.**

- Reflexão sobre os formatos avaliativos utilizados;

- Possibilidade de utilização de uma avaliação baseada nas ideias de Paulo Freire;
- Melhoria da qualidade da avaliação praticada no curso de formação de professores;
- Melhoria da qualidade da avaliação que será praticada pelos futuros professores em sala de aula;
- Garantia do acesso ao resultado da pesquisa pelos participantes através do envio por e-mail do texto final da dissertação.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do/a voluntário (a). As entrevistas ficarão armazenadas em pastas de arquivos em computador pessoal e/ou sistema de arquivamento em nuvem, sob a responsabilidade do pesquisador Sandy Beatriz Gomes da Silva Nobre e da orientadora Prof.^a Dr.^a Monica Lopes Folena Araújo, no endereço acima informado, pelo período mínimo de 5 anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento com transporte e alimentação).

As pesquisas científicas brasileiras são obrigatoriamente avaliadas pelo sistema CEP - Comitê de Ética em Pesquisa / CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. O primeiro se trata de um comitê local formado por colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, constituído em instituições e/ou organizações, de caráter consultivo, deliberativo e educativo criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade dentro dos padrões éticos. Já a CONEP é uma instância colegiada, de natureza consultiva, deliberativa, normativa, educativa e independente, vinculada ao Conselho Nacional de Saúde/MS.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFRPE no endereço: Rua Manoel de Medeiros, S/N Dois Irmãos – CEP: 52171-900 Telefone: (81) 3320.6638 / e-mail: cep@ufrpe.br (1º andar do Prédio Central da Reitoria da UFRPE, ao lado da Secretaria Geral dos Conselhos Superiores). Site: www.cep.ufrpe.br. Ou ainda consultar o CONEP através do endereço SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D – Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte, Cep: 70.719-040, Brasília/DF; telefones: (61) 3315-2951, (61) 3315-5877, Telefax: (61) 3226-6453. Horário de atendimento ao público presencialmente das 8h às 18h e horário de atendimento on-line das 9h às 18h. E-mail: conep@saude.gov.br.

Assinatura do pesquisador

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR (A) COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado pela pessoa por mim designada, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “AVALIAÇÃO EM PAULO FREIRE: Um estudo com professores formadores do curso de licenciatura em ciências biológicas”, como voluntária. Fui devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Assinatura

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:



Universidade Federal Rural de Pernambuco
 Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências
 Curso de Mestrado em Ensino das Ciências

APÊNDICE F – TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: AVALIAÇÃO EM PAULO FREIRE: Um estudo com professores formadores do curso de licenciatura em ciências biológicas

Pesquisador responsável: Sandy Beatriz Gomes da Silva Nobre

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências / Departamento de Educação

Telefone para contato: (81) 9 8610 -7126

E-mail: saandybia@gmail.com

A pesquisadora do projeto supramencionado assume o compromisso de:

- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFRPE e que os dados coletados serão armazenados pelo período mínimo de 05 anos após o término da pesquisa;
- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados serão estudados e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificá-los;
- Garantir o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais, além do devido respeito à dignidade humana;
- Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Final da pesquisa;

Recife, __ de _____ de 2021.

Assinatura Pesquisador Responsável



Universidade Federal Rural de Pernambuco
Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências
Curso de Mestrado em Ensino das Ciências

APÊNDICE G–ROTEIRO DA ENTREVISTA

Roteiro de entrevista

Fale sobre sua trajetória formativa (níveis de formação acadêmica) e profissional (há quanto tempo leciona? Teve experiência em outras instituições? Teve experiência em outras disciplinas?).

Sua formação inicial e continuada, abordou a temática avaliação? Qual a contribuição dessa formação na sua prática docente?

Há quanto tempo é responsável pelo componente curricular ESO? Gosta de atuar nesse componente? Como é sua relação com ela? Por quê?

Há quanto tempo atua na Instituição e no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas?

O que você entende por avaliação? Qual o seu papel no contexto do ESO?

Qual a relação entre a avaliação e o desenvolvimento da identidade dos estudantes, na sua visão?

Quais instrumentos e quais os critérios você utiliza para avaliar?

Quais os procedimentos adotados diante dos resultados obtidos através da avaliação?

Quais os efeitos da avaliação, praticada por você, sobre os estudantes?

Quais as principais dificuldades encontradas no contexto das práticas avaliativas?

Na sua visão qual a relação entre o legado de Paulo Freire e as práticas avaliativas? No seu caso, isso se aplica? Como?