

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

CÁSSIA APARECIDA DA SILVA

A avaliação da aprendizagem
no processo de formação docente dos Pibidianos

UBERLÂNDIA

MAIO/ 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

CÁSSIA APARECIDA DA SILVA

A avaliação da aprendizagem
no processo de formação docente dos Pibidianos

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos – do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem, Ensino e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice.

UBERLÂNDIA

MAIO/ 2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S586a
2019 Silva, Cássia Aparecida da, 1983-
 A avaliação da aprendizagem no processo de formação docente dos
 Pibidianos [recurso eletrônico] / Cássia Aparecida da Silva. - 2019.

 Orientadora: Maria Inês Vasconcelos Felice.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
 Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
 Modo de acesso: Internet.
 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.680>
 Inclui bibliografia.
 Inclui ilustrações.

 1. Linguística. 2. Enunciação (Linguística). 3. Professores -
 Avaliação. 4. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
 (Brasil). I. Felice, Maria Inês Vasconcelos, 1947- (Orient.) II.
 Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
 Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Gerlaine Araújo Silva - CRB-6/1408

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

CÁSSIA APARECIDA DA SILVA

Dissertação de Mestrado intitulada “**A avaliação da aprendizagem no processo de formação docente dos Pibidianos**”, de autoria da mestranda Cássia Aparecida da Silva, aprovada pela comissão examinadora constituída pelas seguintes professoras:

Profa. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice/UFU (Presidente)

Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito/UFU

Profa. Dra. Márcia Aparecida Silva/UEG

Profa. Dra. Fernanda Costa Ribas/UFU (Suplente)

Profa. Dra. Livia Letícia Zanier Gomes/IFTM-Uberaba (Suplente)

Profa. Dra. Fernanda Mussalim
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Uberlândia, 02 de maio de 2019.

Dedico este trabalho aos meus pais, ao meu esposo e ao meu filho, por estarem sempre ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela dádiva da vida, por ele ter me concedido todas as oportunidades de aprendizagem e forças para prosseguir e, também, por ter colocado no meu caminho as melhores pessoas.

Aos meus pais, João e Sueli, por terem me ensinado que o conhecimento é o único bem que nunca perderemos, por terem aberto mão de tantas realizações para que meus irmãos e eu pudéssemos estudar.

Aos meus irmãos e melhores amigos, Eliana e Anderson, por partilharem comigo todos os momentos da minha vida, por todas as conversas e risadas de domingo. Obrigada, também, por acreditarem na minha capacidade.

Ao meu esposo, Leonardo Arruda, por suportar com amor e carinho os meus picos de estresse, inerentes a um processo de Mestrado. Obrigada, também, por ter sido pai e mãe quando eu não pude estar presente. Saiba que se eu pude conciliar todas as minhas atividades foi por ter encontrado em você o meu porto seguro.

Ao meu filho, minha maior dádiva, pelos sorrisos e pelo amor incondicional. Filho, obrigada por ter aberto mão de estar comigo em diversos momentos para que eu pudesse estudar. Você é, sem dúvida, a razão para que eu tente ser, a cada dia, um ser humano melhor.

Aos pibidianos e professores-supervisores por terem aceitado participar da minha pesquisa.

À Profa. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice, minha querida orientadora, por ter acreditado em mim desde o início deste trabalho. Obrigada, minha eterna professora, por demonstrar maestria para lidar com tantos momentos de dúvidas e apreensões que apresentei. Saiba que suas atitudes humanas, aliadas às suas inúmeras qualidades profissionais, sempre me motivaram. Você é um exemplo para mim.

À Profa. Dra. Cristiane Brito, pela participação na minha banca de qualificação e pelos preciosos apontamentos, que muito contribuíram para a feitura desta dissertação.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Avaliação da Aprendizagem (GEPAV), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), pelas caras discussões sobre o tema “avaliação da aprendizagem”, que tanto subsidiaram esta pesquisa.

À Marcia Silva, pela amizade, pela paciência e pelo carinho, dedicados a mim.

Às minhas amigas de Graduação e de vida Amanda, Carolina, Lilian e Patrícia, por terem me apoiado e incentivado. Sua cumplicidade foi fundamental quando comemoraram e quando se desesperaram comigo. Muito obrigada!

À Marianne, Priscila, Mariá e Suellen, pelos laços de amizade estreitados nesse período. Que bom que a vida nos uniu (ainda mais).

Aos colegas de trabalho, pelo respeito e pelo apoio neste tortuoso momento de crescimento acadêmico.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sobretudo aos que aceitaram participar da minha banca de defesa e aos que se dispuseram a compartilhar um pouco do muito que sabem comigo, pelos valiosos ensinamentos e pelo exemplo acadêmico e profissional.

Às pessoas que, de maneira direta ou indireta, colaboraram para a realização deste trabalho, meu mais sincero “muito obrigada”.

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida com o macro objetivo de investigar as concepções que emergem dos enunciados dos participantes do Pibid no que concerne à avaliação da aprendizagem. Para a fundamentação teórica desta pesquisa, foram elencados textos que problematizam a formação do professor na contemporaneidade, buscando melhor compreender de que maneira podemos formar professores capazes de dialogar com as rápidas mudanças evidenciadas nos últimos anos. Para tanto, Nóvoa (1999, 2009), Leffa (2001), Mateus (2005), Mercado e Cavalcante (2007), Roldão (2007) e Oliveira e Santos (2011) mostraram-se leituras estruturantes. Além disso, foram arroladas discussões que justificam a minha filiação à Linguística Aplicada Contemporânea, responsiva à sociedade. Para tanto, Rajagopalan (2006) e Moita Lopes (2006, 2013) mostraram-se textos alinhados com a perspectiva teórica adotada. Desse modo, esta dissertação foi desenvolvida em uma abordagem de interface entre os estudos sobre a avaliação da aprendizagem e a Linguística Aplicada Contemporânea, o que serviu para ratificar que tanto as pesquisas em uma área como na outra podem erroneamente reforçar a marginalização das vozes do sul. Para discutir a avaliação da aprendizagem, esta pesquisa se embasou, sobretudo, em Álvarez Méndez (2002), Fernandes (2009), Hadji (2008), Hoffmann (2017, 2018) e Luckesi (2011a, 2011b). Esta pesquisa configura-se em um estudo de caso inserido no paradigma metodológico da pesquisa qualitativa com base em André (2005) e buscou, como fonte de dados, os Projetos Político Pedagógicos de um curso de Letras do interior de Minas Gerais e as entrevistas semiestruturadas feitas com os participantes do Pibid. Essas ferramentas metodológicas para a coleta de dados da pesquisa mostraram-se úteis para atingir o objetivo maior deste estudo, que era responder a três perguntas de pesquisa: 1) O que propõe o projeto político pedagógico do curso de Letras sobre o ensino da avaliação da aprendizagem? 2) Como os professores veem o ensino da avaliação da aprendizagem no curso de formação docente? 3) Como os pibidianos concebem a avaliação da aprendizagem na sua prática em sala de aula na instituição escolar? Foi possível perceber que não só os professores-supervisores como os pibidianos caracterizam a avaliação da aprendizagem como sendo as tradicionais provas com notas. Assim, eles não concebem uma prática avaliativa formativa como possível de ser utilizada. Porém, no que tange ao ensino da avaliação da aprendizagem, os professores e os pibidianos acreditam que o seu ensino deva ser realizado, tanto no contexto da Graduação quanto no contexto do Pibid. A análise dos dados aponta para a necessidade de se formar professores capazes de avaliar formativamente. Essa prática avaliativa auxilia o educando na construção do conhecimento e possibilita efetuar um diagnóstico de seu desenvolvimento para, se necessário, propor alterações voltadas para o alcance do objetivo delineado.

Palavras-chave: Avaliação formativa. Formação de Professores. Linguística Aplicada Contemporânea. Pibid.

ABSTRACT

This dissertation was developed with the macro objective of investigating the conceptions that emerge from the statements of the participants of the Pibid program regarding learning evaluation. For the theoretical basis of this research, texts that problematize teacher training in the contemporary world were selected, aiming at understanding how we can prepare and enable teachers to respond to the rapid changes identified in the past few years. In order to do that, Nóvoa (1999, 2009), Leffa (2001), Mateus (2005), Mercado and Cavalcante (2007), Roldão (2007) and Oliveira and Santos (2011) were considered essential readings. In addition, discussions were carried out to justify why this dissertation is grounded on Contemporary Applied Linguistics, which is responsive to society. In this way, Rajagopalan (2006) and Moita Lopes (2006, 2013) were two texts considered useful for the theoretical perspective adopted herein. Thus, this dissertation was developed in an interface approach between studies on learning evaluation and Contemporary Applied Linguistics, which demonstrated that the research in one area or the other can mistakenly reinforce the marginalization of South epistemologies. In order to discuss learning evaluation, this research made use of Alvarez Méndez (2002), Fernandes (2009), Hadji (2008), Hoffmann (2017, 2018) and Luckesi (2011a, 2011b). This research is based on a case study inscribed in the methodological paradigm of qualitative research based on André (2005) and considered, as data source, the Pedagogical Political Projects of a Language course in the interior of Minas Gerais and the semi-structured interviews made with Pibid participants. These methodological tools for collecting research data were useful to achieve the main aim of this study, which was to answer three research questions: 1) What does the political pedagogical project of the investigated Languages course suggest on teaching learning evaluation? 2) How do teachers see the teaching of learning evaluation in the teacher training course? 3) How do Pibid participants conceive learning evaluation in their classroom practice at school? The research revealed that not only supervisors but also Pibid participants characterize learning evaluation as traditional tests with grades. Thus, they do not consider a formative assessment practice as eligible. However, with regard to the teaching of learning evaluation, teachers and Pibid participants believe that their teaching should be done, both in the context of the Undergraduation and in the context of Pibid. The analysis of the data demonstrates the need to make teachers more capable of performing formative evaluation. This evaluative practice assists the learner in the construction of knowledge and enables teachers to make a diagnosis of their development in order to consider changes, if necessary, to reach the goal that was set.

Keywords: Formative assessment. Teacher training. Contemporary Applied Linguistics. Pibid.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AF: Avaliação Formativa

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

IES: Instituição de Ensino Superior

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LA: Linguística Aplicada

LDBN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

PARFOR: Programa Nacional de Formação de Professores

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE: Programa de Desenvolvimento Educacional

PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PRODOCÊNCIA: Programa de Consolidação das Licenciaturas

PPP: Projeto Político Pedagógico

SESU: Secretaria de Educação Superior

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resumo dos números de instituições e bolsas do Pibid.

Quadro 2: Siglas de identificação dos participantes.

Quadro 3: Resumo das perguntas, fontes de dados e métodos, justificativa e base teórica da pesquisa.

Quadro 4: Categoria 1 e excertos das entrevistas com os pibidianos.

Quadro 5: Categoria 1 e excertos das entrevistas com os pibidianos.

Quadro 6: Categoria 1 e excertos das entrevistas com os docentes.

Quadro 7: Categoria 1 e excertos das entrevistas com os docentes.

Quadro 8: Categoria 2 e excertos das entrevistas com os pibidianos.

Quadro 9: Categoria 2 e excertos das entrevistas com os docentes.

Quadro 10: Categoria 3 e excertos das entrevistas com os pibidianos.

Quadro 11: Categoria 3 e excertos das entrevistas com os pibidianos.

Quadro 12: Categoria 3 e excertos das entrevistas com os docentes.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – Contextualizando a pesquisa	21
1.1 O Pibid como Política de Formação e Iniciação à Docência.....	26
CAPÍTULO 2 – Fundamentação Teórica	38
2.1 A Linguística Aplicada Contemporânea.....	38
2.2 A formação docente na Contemporaneidade.....	42
2.2.1 A formação docente para o ensino de línguas: de que formação estamos falando?.....	46
2.3 As concepções sobre avaliação da aprendizagem.....	52
2.3.1 A cultura do exame versus a cultura da avaliação da aprendizagem.....	53
2.3.2 A avaliação classificatória: em busca de medir o conhecimento.....	56
2.3.3 A avaliação formativa alternativa: uma busca pela melhoria da aprendizagem.....	59
CAPÍTULO 3 - Percurso Metodológico da investigação	63
3.1 Considerações sobre a pesquisa qualitativa.....	63
3.2 O estudo de Caso.....	65
3.3 Contexto da pesquisa.....	66
3.4 Participantes da pesquisa.....	68
3.5 Instrumentos de coleta de dados.....	69
3.6 Procedimento de interpretação dos dados.....	71
CAPÍTULO 4 - Análise e Discussões	75
4.1 Análise dos documentos oficiais: Projetos Político Pedagógicos.....	75
4.1.1 As propostas de avaliação da aprendizagem presentes nos PPPs das licenciaturas espanhola, francesa e inglesa.....	77
4.1.2 As propostas de avaliação da aprendizagem presentes no PPP de língua portuguesa.....	83
4.2 Análise das entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa.....	85
4.2.1 Categoria 1: Concepções sobre avaliação da aprendizagem	86
4.2.2 Categoria 2: Caracterização da prática avaliativa	95
4.2.3 Categoria 3: Formação para a avaliação da aprendizagem.....	101

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	113

INTRODUÇÃO

Esta introdução representa o início da dissertação de Mestrado intitulada *A avaliação da aprendizagem no processo de formação docente dos Pibidianos*, na qual apresento¹ minha motivação para discutir e problematizar a formação docente com foco em uma avaliação formativa, no contexto do Pibid.

A avaliação da aprendizagem representa parte das minhas muitas inquietações como pesquisadora. Tais inquietações não são recentes. Enquanto eu ainda ocupava o lugar de graduanda em Letras, eu já me sentia imbuída do desejo de investigar e melhor compreender esse processo. Dada a característica holística e generalista do curso de Letras, que visa a ofertar aos discentes uma formação multifacetada, voltada à atuação em vastos contextos sócio-histórico-econômico e culturais, não pude focalizar, a contento, tal temática nesse período. Por essa razão, também, optei por me ater mais detidamente a essa temática nos estudos de Mestrado.

Cumprido ressaltar, antes de avançar, que concebo a avaliação da aprendizagem como um componente essencial e intrínseco ao complexo processo de ²ensino-avaliação-aprendizagem e, como tal, caracteriza-se como um elemento merecedor de atenção nos cursos de formação docente.

Isso posto, esclareço que esta pesquisa consiste em uma proposta de investigação de como os participantes do Pibid – alunos e professores-supervisores – concebem a avaliação da aprendizagem quando são chamados a enunciar sobre este tema.

Para intentar cumprir esse propósito, tomamos como orientação teórica a Linguística Aplicada Contemporânea, doravante LA, cujo objeto de estudo é a linguagem na prática do dia a dia. Segundo Fabrício (2006, p. 48), “[...] se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem, estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva”. Desse modo, ao estudarmos a linguagem que perpassa o ambiente escolar, podemos aclarar questões ligadas à formação de professores de línguas, tema recorrente nas investigações em LA.

¹ Esta dissertação é construída, majoritariamente, na primeira pessoa do plural, pois acredito que enquanto enuncio, há vozes outras que atravessam meus dizeres. Ainda assim, por vezes, recorro à primeira pessoa do singular, a fim de enfatizar experiências, percepções ou momentos de formação que foram individualmente vivenciados por mim, seja como pesquisadora, seja como sujeito.

² O termo *ensino-avaliação-aprendizagem* foi cunhado no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Avaliação da Aprendizagem (GEPAV), na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sob a coordenação da Profª. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice.

Para melhor circunstanciar o local de onde enunciamos, é válido ressaltar que a LA é conceituada como sendo um campo interdisciplinar (MOITA LOPES, 2006; SIGNORINI & CAVALCANTE, 1998, entre outros), e, por isso, ao investigar os problemas de uso da linguagem, os pesquisadores buscam aparatos teóricos em outras áreas do conhecimento que possam resultar em uma investigação mais subsidiada. Esse processo de interface com outras áreas do conhecimento torna-se possível, já que a LA não se constitui epistemologicamente apenas com seus próprios aportes teóricos. A esse respeito, Moita Lopes (2006, p.19) esclarece que

para dar conta da complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula, passou-se a argumentar na direção de um arcabouço teórico interdisciplinar. Isso acarretou a compreensão de que tipo de conhecimento teórico com o qual o linguista aplicado precisaria se envolver, para tentar teoricamente entender a questão de pesquisa com que se defrontava, atravessava outras áreas do conhecimento.

Assim, com essa concepção, para compreendermos um pouco mais sobre linguagem, faz-se necessário ler sobre diversas áreas do conhecimento, tais como: Sociologia, Geografia, História, Psicologia cultural e social. Nessa mesma perspectiva, Celani (1992, p. 19) afirma que “a LA é o ponto, então, onde o estudo da linguagem se intersecciona com outras disciplinas”.

Isso implica afirmar que a construção desta dissertação de Mestrado precisaria, também, estar atravessada por distintas áreas do conhecimento, como por exemplo, a pedagogia . Assim, para discutirmos questões inerentes à formação de professores, recorreremos aos trabalhos de pesquisadores como Moita Lopes (1996, 2006, 2009), Nóvoa (1999, 2009), Mateus (2005), Leffa (2001), Mercado e Cavalcante (2007), Roldão (2007) e Oliveira e Santos (2011). Tais autores abordam questões relevantes que vertem o difícil processo de formação docente. Em que pese o fato de haver uma vasta literatura disponível acerca da temática, a formação de professores é frutífera área de pesquisa e discussões, haja vista que se trata de “terreno movediço”, que é marcado pela complexidade das discussões. Assim, para entendermos um pouco melhor tal problemática, acreditamos ser necessário, também, investigarmos em que medida os programas governamentais voltados para aprimorar a formação de professores, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), por exemplo, contribuem para esse processo de formação e para o desenvolvimento de competências outras demandadas pela contemporaneidade.

Desse modo, diante do que afirmamos até aqui, postulamos que esta pesquisa

pretende propor uma reflexão acerca da formação de professores no contexto do Pibid, com foco nas práticas avaliativas. Acreditamos que, como dito anteriormente, tanto na profissão docente quanto no processo de formação de professores de línguas, a avaliação da aprendizagem seja um componente primordial e, por isso, essa temática é merecedora de atenção dos estudiosos. Para conseguirmos compreender as práticas avaliativas vivenciadas pelos participantes desta pesquisa, lançamos mão de autores como Perrenoud (1999), Hadji (2001), Fernandes (2009), Hoffman (2017, 2018) e Luckesi (2011a, 2011b), os quais desenvolvem valorosos trabalhos sobre avaliação da aprendizagem.

Na feitura desta dissertação, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Avaliação da Aprendizagem (GEPAV), liderado pela Profa. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) mostrou-se imprescindível. Dito de outra forma, a construção deste trabalho é, inequivocamente, resultante das inúmeras e valiosas oportunidades de discussão e crescimento e da leitura de diversas dissertações e teses de orientandos da profa. Maria Inês, que pesquisaram o tema “avaliação”, sob o prisma da Linguística Aplicada.

Dentre os inúmeros trabalhos desenvolvidos por participantes do GEPAV, especificamente sobre o tema “avaliação da aprendizagem”, destacamos o trabalho de Alves (2014), que investigou as representações sobre o processo avaliativo de seis discentes egressos do curso de Letras de uma universidade federal, com o intuito de discutir os desdobramentos dessas representações na formação e na prática docente desses egressos. Como resultado, a autora pontuou que a avaliação é entendida, em alguns momentos, como processo, isto é, a avaliação que visa a acompanhar o desenvolvimento do aluno ao longo do ensino-aprendizagem. Foi percebida, também, em alguns enunciados, a representação de avaliação como instrumento punitivo ou disciplinador. A avaliação foi representada, ainda, como auxílio da aprendizagem, ou seja, de acordo com os enunciados dos discentes, a avaliação auxiliou no *feedback*, tanto para a aprendizagem do aluno como para o trabalho do professor.

Além do trabalho de Alves (2014), recorreremos ao trabalho de Almeida (2015), que objetivou, com sua pesquisa, descrever e problematizar, à luz da complexidade, como se processa a formação de professores de línguas de um curso de Letras de uma universidade do interior do Brasil, no que concerne à avaliação da aprendizagem. A análise dos dados, a partir do percurso teórico-metodológico escolhido pela autora, apontou para a necessidade de uma auto-heteroecoformação³ de professores, voltada à avaliação da aprendizagem de línguas, de

³ Nas palavras de Almeida (2015), a “Auto-heteroecoformação” diz respeito a um processo de formação sem fronteiras determinadas, que se estende num contínuo de interações e transformações ao longo da vida.

forma que a avaliação formativa deixe de ser apenas mais uma utopia educacional nas práticas avaliativas de docentes e se concretize nas práticas dos professores formadores para retroagirem nas práticas dos professores em formação.

Um outro trabalho de que lançamos mão durante a pesquisa foi a tese de Silva (2018), a qual, amparada pelos estudos desenvolvidos no GEPAV, investigou as representações de professores em formação sobre a integração de tecnologias digitais para avaliar a aprendizagem.

Os resultados desta pesquisa revelaram a necessidade de os alunos terem contato tanto com teorias quanto com atividades práticas, como, por exemplo, a construção de uma avaliação, para que estes aprendam a lidar com esses temas, dado que são futuros professores. Assim, a autora defende a tese de que é possível e necessário incluir, nos cursos de formação de professores, disciplinas específicas e conteúdos pedagógicos voltados à sua preparação.

Cumprir destacar que este trabalho se assemelha, em certa medida, a outras pesquisas já realizadas na LA, as quais se dedicaram a abordar a temática “formação de professores”. Fato é que mesmo em meio a tantas pesquisas já realizadas na temática, poucas versaram mais diretamente sobre o Pibid. Para ratificar o reduzido número de pesquisas voltadas mais diretamente ao Pibid, optamos por realizar uma pesquisa no Repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ao fazermos uma busca, no referido repositório, com o termo “Pibid”, obtivemos o retorno de 688 estudos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Desse total, 445 são dissertações e 142 são teses. Quando nos atentamos para o número de estudos realizados apenas na grande área do conhecimento “Linguística, Letras e Artes”, identificamos 56 trabalhos. Esse número se apequena, ainda mais, quando refinamos a busca com o termo “Linguística Aplicada”: apenas dois trabalhos são encontrados diante de todos esses filtros de busca. Dito de outra forma, apesar de ser grande o número de estudos sobre “avaliação da aprendizagem” e “formação de professores”, quando adicionamos o termo Pibid, o resultado tem uma diminuição significativa. Dito isso, o desenvolvimento deste estudo mostra-se relevante para melhor compreendermos de que forma as práticas avaliativas estão sendo trabalhadas durante o curso de formação e como estas estão sendo vivenciadas no contexto do Pibid.

Quando nos debruçamos sobre os dois trabalhos que atravessam a temática do PIBID em nossa grande área de Letras, temos Cezar (2014) e Colaco (2015). A pesquisa daquele foi desenvolvida com o objetivo de investigar as intervenções feitas pela professora-supervisora⁴

⁴ Professora-supervisora é o termo utilizado para designar a professora da escola de educação básica na qual os alunos de letras desenvolvem suas atividades do Pibid.

nos alunos de licenciatura em Letras no âmbito do Pibid. Segundo a autora, inicialmente, após meses de atuação no Programa, a Coordenadora da área de Letras observou que a maioria dos alunos de licenciatura que permaneciam engajados nas atividades estavam sob sua supervisão na unidade escolar e os demais demonstravam irresponsabilidade frente às atividades do Programa. Assim, foi o intento da autora investigar o que poderia ter ocorrido na relação entre a supervisora – autora da dissertação – e os alunos de licenciatura para haver essa diferenciação. A hipótese aventada era a de que pudesse ter acontecido o fenômeno da transferência⁵ entre ela e os bolsistas, desencadeando, assim, o engajamento desses sujeitos.

Os resultados revelaram que as intervenções/manejos da professora-supervisora mobilizaram os sujeitos envolvidos no Programa. Por uma mudança no laço estabelecido, os sujeitos da pesquisa passaram de um corpo inerte, que constantemente se pautava em justificativas e queixas para eximir-se do trabalho para um corpo engajado, cuja responsabilidade pelas atividades desenvolvidas no programa era notória.

Por sua vez, este, Colaco (2015), desenvolveu sua investigação de Doutorado com o objetivo de analisar como universitários se inseriam em práticas de letramento, a fim de caracterizar como se dava a (trans)formação de alunos em professores. As análises iniciaram-se com os modos de interação nas práticas de letramento do Pibid, buscando-se estabelecer relações com as leituras de produções escritas e orais realizadas pelos sujeitos. Depois, discutiram-se os conflitos que surgiam como forma de aprendizagem e oportunidade de (trans)formação dos sujeitos e, por fim, expunha-se a travessia do professor em formação em um processo contínuo de construção de identidades. Os resultados apontaram para o fato de que a interação na sala de aula da Educação Básica possibilitou a constituição da identidade profissional na travessia do ser-aluno para o ser-professor.

Tendo circunstanciado o contexto em que estão inseridas duas pesquisas mais assemelhadas a esta que ora apresentamos sob a forma de dissertação, optamos por ressaltar que apesar de esta pesquisa se aproximar etimologicamente dos trabalhos supracitados, elas não abordam a avaliação da aprendizagem em sala de aula, o que ora nos propomos a fazer. Em outras palavras, esta pesquisa se difere dos estudos mapeados, pois visa a investigar a formação docente com o foco nas práticas avaliativas vivenciadas pelos participantes do Pibid.

⁵ Segundo Cézár (2014) a “Transferência” é um termo usado por Freud, e retomado por Lacan, para designar um afeto desproporcional que não se justifica na realidade empírica, em outras palavras, é a forma como um sujeito percebe o outro, é um vínculo que se estabelece exclusivamente nas relações humanas, comumente, quando um sujeito precisa de um parceiro mais experiente para ter sucesso em algo.

Da forma que entendemos, as discussões que circundam a noção de avaliação da aprendizagem são precípuas para podermos compreender de que forma o futuro professor concebe este componente fundamental do dia a dia escolar. Isso posto, reiteramos que a contribuição desta dissertação está associada à possibilidade de ela fomentar discussões, problematizações e reflexões sobre os estudos realizados na LA, principalmente, daqueles que investigam as práticas avaliativas na formação docente. Assim, tendo por base o reduzido número de trabalhos sobre avaliação da aprendizagem desenvolvidos no contexto do Pibid, este pode resultar em contribuições salutares para pesquisas vindouras.

Sentimos a necessidade, neste instante introdutório, de apresentar os objetivos geral e específicos delineados para esta pesquisa realizada no contexto do Pibid. Como objetivo geral, buscamos:

- Investigar as concepções que emergem dos enunciados dos participantes do Pibid sobre avaliação da aprendizagem.

Já como objetivos específicos, intentamos:

- Analisar como são descritas as práticas de avaliação da aprendizagem presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso da instituição investigada;
- Problematizar as concepções construídas pelos professores-supervisores sobre o ensino da avaliação da aprendizagem;
- Investigar como os discentes do curso de Letras, bolsistas do Pibid, concebem a avaliação da aprendizagem, seus instrumentos e sua utilização como prática da vida escolar.

Tais objetivos delineiam as inquietações que buscamos responder por meio desta pesquisa, as quais estão traduzidas, também, nas perguntas de pesquisa que nos fizemos:

- O que propõe o Projeto Político Pedagógico do curso de Letras sobre o ensino da avaliação da aprendizagem?
- Como os professores veem o ensino da avaliação da aprendizagem no curso de formação docente?

- Como os pibidianos⁶ concebem a avaliação da aprendizagem na sua prática em sala de aula na instituição escolar?

A fim de respondermos às questões supracitadas e buscarmos atingir os objetivos delineados, organizamos esta dissertação em quatro capítulos. No primeiro, intitulado *Contextualizando a pesquisa*, discorremos sobre as inquietações que me levaram a desenvolver esta pesquisa e apresentamos o Pibid fazendo algumas considerações sobre esse programa como política de formação e iniciação à docência, tendo por base os estudos de Mateus, El Kadri e Gaffuri (2011), Jordão (2013), Gomes e Silva (2013), e Noffs e Rodrigues (2016).

No segundo capítulo, intitulado *Fundamentação Teórica*, apresentamos a fundamentação teórica desta pesquisa. Para tanto, discorremos sobre a LA, campo no qual a minha pesquisa se insere, recorrendo principalmente aos estudos de Cavalcanti (1986), Weedwood (2002), Gimenez (2007) e Menezes (2009). Neste segundo capítulo, também, discutimos a formação de professores na contemporaneidade, acionando os trabalhos de Nóvoa (1999), Leffa (2001), Mateus (2005), Roldão (2007), Oliveira e Santos (2011), entre outros. Ainda nesse segundo capítulo, optamos por problematizar o atual conceito de prática avaliativa vigente no nosso sistema de ensino, embasando-nos nos estudos de Perrenoud (1999), Hadji (2001), Fernandes (2009), Hoffman (2017, 2018) e Luckesi (2011a, 2011b).

No terceiro capítulo, intitulado *Percurso Metodológico da investigação*, explicitamos a metodologia empregada na pesquisa, que é de natureza qualitativa, na modalidade estudo de caso. Ademais, descrevemos o contexto e os participantes da pesquisa. Nesse capítulo, também, são elencados os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos para análise.

No quarto capítulo, intitulado *Análise e Discussões*, trazemos algumas discussões acerca dos resultados obtidos por meio da análise dos dados desta investigação, a saber, da análise documental do PPP que regimenta o curso de Letras da universidade federal onde esta pesquisa foi realizada. Além desse documento, analisamos as entrevistas realizadas com os professores-supervisores e com os alunos-bolsistas do Pibid. Para tal análise, ancoramo-nos em Bardin (2016) para apresentar categorias temáticas, que são apresentadas, desta feita, sob a forma de quadros. Após o quarto capítulo, apresentamos as considerações finais, em que os resultados da

⁶ O termo “Pibidianos” foi popularmente convencionado para se referir a todos aqueles que atuam diretamente no programa PIBID. Ainda que não seja termo oficial adotado pela CAPES, trata-se de termo de ampla utilização no meio acadêmico e, por isso, é utilizado, por vezes, nesta dissertação de mestrado. Ressaltamos, no entanto, que nesta dissertação, Pibidiano é tomado como sinônimo de licenciando-bolsista de Pibid, ou aluno bolsista de Pibid.

pesquisa são discutidos como forma de contribuir para pesquisas vindouras e para reflexões acerca do já fecundo trabalho desenvolvido pelo Pibid.

Passamos, neste momento, a apresentar o capítulo primeiro desta dissertação, em que esclarecemos o contexto motivador para a realização desta pesquisa.

CAPITULO 1

CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

A fim de evidenciar o que me motivou a desenvolver esta pesquisa e contextualizar o meu trabalho, acredito ser relevante descrever como foi a minha trajetória acadêmica.

Durante o meu percurso de formação, foram pouquíssimos os momentos de reflexão sobre o que é avaliar, quais instrumentos utilizar, como elaborá-los e qual o melhor momento para avaliar. Desse modo, pelo fato de o curso de licenciatura em Letras ter sido meu único espaço de formação superior e não ter me possibilitado tantos outros momentos de problematizações sobre a avaliação da aprendizagem, minha investigação se volta para o Pibid para analisar as práticas avaliativas discutidas e vivenciadas nesse espaço de formação.

Desse modo, busco entender com essa pesquisa como as práticas avaliativas são trabalhadas no curso de formação e como o aluno do curso de Letras que é Pibidiano desenvolve sua formação para a avaliação da aprendizagem nos dois contextos: sala de aula de Graduação e no programa Pibid. Com isso, é nossa intenção melhor compreendermos como esse programa pode contribuir para a maneira como os temas são abordados nas licenciaturas, sobretudo, o tema da avaliação e de que forma teoria e prática podem se apresentar de forma imbricada.

Trazer esses esclarecimentos é, a meu ver, fundamental, pois aclara meu interesse em pesquisar sobre avaliação da aprendizagem durante a formação docente no contexto do Pibid. Tal desejo surgiu das reflexões sobre as minhas vivências como graduanda no curso de Letras de uma universidade federal mineira, entre os anos de 2005 e 2008, que, como já antecipei, me proporcionaram uma formação lacunar no que tange à avaliação.

Nessa época, as disciplinas das línguas francesa, inglesa e portuguesa eram obrigatórias nos dois primeiros períodos do curso e, somente então, o graduando deveria optar pela licenciatura simples ou dupla. Quando finalizei esse primeiro ano de formação generalista, optei por me graduar com licenciatura dupla em Inglês e Português.

No começo do curso, ainda no período de formação generalista, estudávamos disciplinas que eram essencialmente teóricas. Ainda que reconhecêssemos a necessidade de tê-las, não conseguíamos construir uma relação direta com o fazer docente e, por essa razão, avalio que a maioria se sentia um tanto quanto perdida, sem entender como poderíamos utilizar aqueles conhecimentos em nossa futura prática docente. Dito de outra forma, parecia um pouco desafiador estabelecermos uma relação clara do que aprendíamos com o ensinar em sala de aula. Outro fato notório a se destacar é que as aulas de línguas francesa e inglesa, desde o início do curso, eram voltadas, principalmente, para a aprendizagem/aquisição das referidas línguas

e, por isso, muitos discentes não conseguiam entender como ensinariam as referidas línguas para os seus futuros alunos. Minha experiência me permite afirmar que por mais que haja o senso comum de que em um curso de Letras você pode vir a aprender ou a melhorar o seu conhecimento em uma língua estrangeira⁷, a formação docente transcende o simples fato de se aprender uma língua.

Sinto-me impelida a esclarecer que não acredito que aprender uma segunda língua e aprender a ensinar uma segunda língua estejam, necessariamente, em lados opostos na formação de professores. Porém, acredito ser necessária a orientação para que esses futuros docentes tenham convicção da relevância e do momento oportuno de se aprender cada um. Essa aprendizagem não precisa acontecer de forma separada, ou seja, em momentos distintos, contudo é necessário que os alunos em formação possam saber identificar cada um desses momentos. Dito de outra forma, avalio como primordial a necessidade de unir a teoria e a prática. Outro fator que não posso deixar de registrar é que, já no começo do curso, pude perceber que a turma da qual fazia parte era muito heterogênea. Assim, faziam parte das salas de aulas de línguas alunos que não possuíam o nível básico e também aqueles que já conseguiam se expressar com destreza em uma língua estrangeira.

Como acredito que seja no entrecruzamento de saberes que mais aprendemos, acreditei que o curso de Letras poderia me oferecer oportunidades de interação com pessoas que estavam em níveis diferentes de aprendizagem de uma língua estrangeira e que, assim, eu poderia aprender a lidar com a heterogeneidade em sala de aula, o que me tornaria uma professora mais apta. Sempre vi esse fato como algo muito positivo e que poderia contribuir para a minha formação, pois, diante disso, poderia recorrer não apenas aos professores, mas também aos meus pares para conseguir me desenvolver nessas línguas. Nesse processo de intercâmbio de conhecimento, eu poderia ser apoiada em meio ao meu (quase) total desconhecimento da língua francesa e apoiar meus colegas com o meu nível intermediário de língua inglesa. Assim, todos nós poderíamos avançar com mais confiança em meio ao sempre tortuoso momento de embate inicial com uma língua estrangeira.

Desse modo, percebi o curso de Letras como um significativo espaço de formação, onde diferentes histórias de sujeitos e diferentes trajetórias de aprendizagem se entrelaçam na busca do conhecimento.

Devo esclarecer que, apesar de considerar a heterogeneidade um aspecto importante

⁷ Para a construção desta dissertação, optamos por tomar os termos “língua estrangeira” e “segunda língua” como equivalentes. Não desconhecemos, com isso, a diferença conceitual existente, mas entendemos que tal diferenciação não impactaria diretamente na discussão proposta nesta pesquisa de Mestrado.

durante o meu percurso de formação, esse fato também começou a me causar certas inquietações. Conforme já aponte, na minha percepção, as aulas de línguas estavam voltadas, na maioria das vezes, para o exclusivo ensino desses idiomas e, assim, eu não conseguia perceber como a aprendizagem (somente) da referida língua poderia ajudar a me formar professora, uma vez que reflexões e problematizações não eram realizadas no transcorrer das aulas.

Esse enaltecimento do ensino de língua *per si*, já nos primeiros períodos, começava a me incomodar e a suscitar alguns questionamentos, em especial no que concerne à avaliação da aprendizagem: como os professores avaliariam seus alunos, que possuíam níveis tão diferentes de proficiência? Não seria mais interessante ou adequado utilizarem avaliações diferentes para identificar o progresso de cada um? Será que uma avaliação única seria justa com todos?

Aproximadamente entre o sexto e o oitavo período, havia uma grade curricular com disciplinas que me permitiram uma melhor visualização do ambiente escolar. Disciplinas como *Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira*, *Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa* e *Metodologia do Ensino de Literatura* me possibilitaram uma imersão no ambiente escolar, pois com as observações em sala de aula de escolas de ensino regular, que eram obrigatórias nesses componentes, pude vivenciar o ambiente escolar de forma mais abrangente. Esse fato fez com que nós, discentes, conseguíssemos visualizar melhor como a teoria se imbricava com a prática e, com isso, começamos a construir, de forma mais precisa, a ligação entre o que estava sendo aprendido na sala de aula e o que demandava o ambiente escolar.

Por fim, no último período do curso, como já havia sido aprovada em todas as disciplinas obrigatórias, e nas optativas, cursei apenas as disciplinas *Prática de Ensino de Língua Inglesa*, *Prática de Ensino de Língua Portuguesa* e *Prática de Ensino de Literatura*. Era momento oportuno, portanto, de implementar o que havia aprendido nas aulas teóricas e de aprender a lidar com eventuais problemas não previstos que pudessem surgir em sala de aula. Antes de iniciarmos efetivamente as aulas que iríamos ministrar, nós nos encontrávamos com os professores responsáveis por cada disciplina. Em conjunto, problematizávamos questões pedagógicas e metodológicas referentes ao ensino e à aprendizagem de cada disciplina e, também, discutíamos como seria o desenho dessas práticas.

Passada essa etapa inicial, nós nos organizamos e, em cada estágio, oferecemos um minicurso para a comunidade, tanto de língua inglesa quanto de língua portuguesa e literatura.

Assim, a professora que lecionava na disciplina *Prática de Ensino de Língua Inglesa* nos solicitou que formássemos trios para lecionar para a comunidade. Foram abertas inscrições

para matricular os interessados nos cursos básico e intermediário, e, uma vez feitas as inscrições, houve a separação dos interessados, por nível de conhecimento. Assim, tivemos duas salas de nível básico e uma de nível intermediário com aproximadamente 6 alunos. As aulas eram ministradas nas dependências da própria universidade investigada e possuíam estudantes de diferentes faixas etárias, mais precisamente de 13 a 40 anos. Nesse minicurso, todos os participantes tiveram que adquirir o material didático proposto por nós. Ministramos aulas duas vezes por semana por aproximadamente quatro meses. As aulas eram ministradas na língua inglesa e, somente quando estritamente necessário, usávamos a língua portuguesa. Tínhamos o livro como suporte e, talvez, por falta de experiência, não levávamos material extra para complementação dos conteúdos. A forma como desenvolvemos as aulas de língua inglesa me remeteu à que é adotada em um instituto de línguas estrangeiras.

Já na disciplina *Prática de Ensino de Língua Portuguesa*, a professora que ministrou a disciplina permitiu que formássemos trios ou grupos para desenvolver o trabalho. Para essa prática, criamos um projeto de leitura e produção de textos para alunos do Ensino Fundamental II de uma escola estadual pública, na mesma cidade do curso da universidade investigada. Ofertamos o curso a diversos alunos, mas somente cerca de 20 aceitaram nosso convite. Os alunos que aceitaram tinham de 13 a 14 anos. As aulas eram ministradas uma vez por semana.

Nesse projeto, levávamos textos motivadores para que fossem discutidos em sala de aula, o que servia de conhecimento prévio sobre o que eles deveriam dissertar nas suas produções de texto. Além disso, utilizamos músicas e outras ferramentas para motivar a escrita dos participantes. Um diferente tema era debatido em cada aula e esse debate fomentava a escrita dos participantes. Feito isso, os alunos poderiam começar a escrever em sala de aula, se ainda houvesse tempo, ou em casa, se não houvesse. A entrega era feita na próxima aula. Depois de corrigidas por nós, as redações do tema proposto eram devolvidas com algumas sugestões de reescrita. Os erros gramaticais cometidos pelos estudantes serviam de subsídio para algumas de nossas explicações no quadro. Assim, esperávamos que a quantidade de erros gramaticais fosse reduzida. Os alunos que fizeram parte do projeto se mostraram sempre receptivos e participativos. Tamanho era o interesse dos estudantes que eles até mesmo levavam sugestões de temas, músicas e poemas para serem debatidos em sala. Devo esclarecer que, a meu ver, essas atividades foram as que mais se aproximaram da finalidade primeira do curso de Letras investigado, qual seja, formar professores para atuarem em escolas de ensino regular.

Por fim, o professor que ministrava a disciplina *Prática de Ensino de Literatura* solicitou que ministrássemos aulas sobre algumas das obras que seriam exigidas no vestibular

e no Paies⁸ de uma universidade federal do interior do estado de Minas Gerais. Para tanto, fomos separados em duplas e cada dupla pôde ministrar sua interpretação de uma obra. Os alunos escolhidos para participarem das aulas, cerca de 30 alunos, eram oriundos de escolas públicas e privadas e possuíam idades variadas, o que propiciou salas de aulas heterogêneas. Os alunos mostravam-se extremamente interessados, haja vista que precisavam do conteúdo ministrado para suas provas de Paies. No referido minicurso, conseguimos dividir a quantidade total dos alunos em diferentes turmas e, assim, tivemos a oportunidade de dar aula em mais de uma sala. Essa experiência foi enriquecedora, apesar de o formato da aula que ministramos se aproximar mais do contexto de aulas de cursos preparatórios para vestibular e se distanciar do que propunha o nosso curso de formação.

Devo postular para avançar que em nenhuma dessas disciplinas de Práticas de Ensino que cursei tivemos que elaborar instrumentos avaliativos para serem aplicados aos alunos. Por outro lado, nós, estudantes de Letras, fomos avaliados de diferentes formas pelos diferentes professores das três Práticas: o professor da disciplina *Prática de Ensino de Literatura* nos avaliou oralmente, apontando, também, sua percepção sobre nosso desenvolvimento e sobre o envolvimento dos estudantes; a professora da disciplina *Prática de Ensino de Língua Portuguesa*, por sua vez, nos avaliou por meio da análise do material que utilizamos (em uma pasta previamente solicitada pela docente). Desta pasta constavam, além das redações escritas pelos alunos, os textos, as letras de músicas e os poemas discutidos em sala de aula. Nessa Prática, as avaliações dos alunos para quem ministramos as aulas eram as próprias redações feitas pelos participantes do minicurso. Desse modo, não houve necessidade de elaborar outros instrumentos avaliativos e a professora da disciplina *Prática de Ensino de Língua Estrangeira* nos avaliou por meio de observações das aulas que ministramos. Devo detalhar, antes de avançar, que essa avaliação era permeada de nervosismo e de ansiedade, pois, conforme já apontei, as aulas eram ministradas somente em língua inglesa. Nossa inexperiência agigantava o desconforto desse tipo de avaliação que, a meu ver, pouco enriqueceu minha formação.

Nessa prática, para avaliarmos os alunos participantes do minicurso, utilizávamos as avaliações que já estavam prontas no livro didático, não sendo necessário que desenvolvêssemos outro instrumento avaliativo. Cumpre ressaltar que acredito que deveríamos

⁸ O Paies, ou Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior, era um processo seletivo alternativo seriado de uma Universidade Federal no Estado de Minas Gerais, que visava a selecionar estudantes para ingressarem no Ensino Superior por via alternativa ao vestibular tradicional. Nesse processo, os estudantes faziam uma avaliação ao final de cada um dos três anos do Ensino Médio e a somatória de seus três resultados poderia culminar em seu ingresso no curso superior de sua preferência.

ter elaborado outros instrumentos, porém a falta tanto de conhecimento quanto de incentivo para fazê-lo foi determinante para que utilizássemos somente as avaliações propostas no livro.

Isso posto, sinto-me impelida a esclarecer que no meu processo de formação, por vezes, pude perceber que meus questionamentos eram feitos voltados às práticas avaliativas (ou mesmo à sua inexistência ou inexistência). Digo isso, pois, durante praticamente todo o curso, fomos avaliados, na maioria das vezes, por métodos tradicionais como provas e por seminários individuais ou em grupo. Acredito que seja merecedor de atenção, também, a existência de um diário reflexivo avaliativo que uma vez foi proposto por um docente. Ainda que fosse um método inovador, o professor não esclareceu à turma do que se tratava esse método avaliativo nem tampouco sua finalidade. Ademais, nunca houve um *feedback* do que construí e, assim, não tive a oportunidade de refletir sobre o que produzi. Por fim, ratifico a lacunar formação que recebi sobre processos avaliativos ao afirmar que não pude contar com momentos destinados a ensinar como elaborar os instrumentos avaliativos, ensinamentos sobre o melhor momento para utilizá-los e, muito menos, com problematizações acerca da prática avaliativa.

Perante o cenário que relatei anteriormente, resta clara a lacuna que houve em minha formação. Ainda que eu tenha tido inúmeras oportunidades de reflexão acerca do meu fazer-docente no curso de Letras, não pude contar com muitas oportunidades para repensar a questão da avaliação, o que busquei fazer no curso de Mestrado.

Como um dos nossos objetivos subjacentes a esta dissertação é investigar o Pibid como locus para estudo e compreensão do processo avaliativo, acreditamos que seja indispensável propor uma reconstrução histórica consistente desse relevante programa institucional, que foi concebido pelo Ministério da Educação (MEC). É o que passamos a fazer na próxima seção.

1.1 O Pibid como Política de Formação e Iniciação à Docência

Iniciamos esta seção com uma reconstrução histórica do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid). Essa reconstrução permite inferir a sua relevância e a extensão dos resultados advindos desse programa, em especial no que diz respeito ao processo avaliativo. Trata-se, conforme apontamos na seção anterior, de um programa concebido pelo Ministério da Educação (MEC), que, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), intenta promover a iniciação do licenciando no

ambiente escolar e, com isso, almeja estimular, desde o início da jornada do docente, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas.

Dito de outra forma, o programa, que foi criado pelo decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, apresenta-se como uma oportunidade em nível nacional para o aperfeiçoamento do processo de formação dos futuros docentes e como incentivo para que estes possam trabalhar na Educação Básica. Devido ao seu caráter institucional, a Instituição de Ensino Superior (IES) é que elabora o seu próprio projeto, o qual deve ser submetido à aprovação da Capes por meio de edital. Esse projeto se desdobra em subprojetos, definidos a partir das áreas de conhecimento relacionadas à Educação Básica⁹.

O programa consegue se apresentar como um relevante mecanismo de formação, sem deixar de apresentar um cunho social amplamente reconhecido nas IES. Os licenciandos, que precisam estar regularmente matriculados em curso de nível superior e dedicar no mínimo 36 horas mensais ao programa, recebem bolsas pagas pela CAPES. Além desses bolsistas, o programa também concede bolsa ao coordenador institucional, ao coordenador da área e aos professores supervisores.

O coordenador institucional é o professor da IES responsável por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência do projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade. O coordenador de área é o professor da IES responsável pelo desenvolvimento dos subprojetos aprovados em edital. Já os professores-supervisores são docentes das escolas de Educação Básica integrantes do projeto institucional, que, além de compartilharem suas salas de aula com o discente, também são responsáveis por acompanhar e supervisionar as atividades de iniciação à docência realizadas pelos licenciandos-bolsistas.

De acordo com a CAPES¹⁰, a universidade parceira do programa faz jus à percepção de bolsas para coordenadores de gestão de processos educacionais, se ela apresentar projetos que contemplem quatro ou mais *campi*. Esses professores da IES são, se esse for o caso, articuladores e auxiliares do coordenador institucional.

É salutar, ainda, ressaltar que os objetivos do Pibid são interseccionados pelo decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que revoga o decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o qual institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de

⁹ Informação obtida no sítio da Capes, www.capes.gov.br. Acesso em: 11 jan. 2019.

¹⁰ Informação obtida no sítio da Capes, www.capes.gov.br. Acesso em: 22 fev. 2019.

colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação proposto pelo governo federal. Observamos esse claro atravessamento de intenções, pois o Pibid apresenta-se como um desses programas de fomento à formação inicial e continuada que devem ser articulados nas ações das instituições de Ensino Superior.

Além do Pibid, outros programas podem ser compreendidos como parte das ações dessa política de fomento de formação e estímulo à docência com foco na Educação Básica: o Programa Nacional de Formação de Professores (Parfor), o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), entre outros. O que os une é sua finalidade, qual seja “fomentar a iniciação à docência contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da Educação Básica pública brasileira” (CAPES, 2016), por meio da articulação entre escola e instituição formadora.

O art. 2º do decreto nº 8.752 dispõe sobre os princípios que orientam esta Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica. Entre eles, destacamos alguns incisos que se aproximam das concepções delineadas para esta pesquisa. São eles:

V - **a articulação entre teoria e prática no processo de formação**, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função;

VI - **a articulação entre formação inicial e formação continuada**, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;

VII - **a formação inicial e continuada**, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, **integrando-se ao cotidiano da instituição** educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;

VIII - **a compreensão dos profissionais da Educação como agentes fundamentais do processo educativo** e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da Educação Básica e à qualificação do ambiente escolar;

X - **o reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada**;

XIII - **a compreensão do espaço educativo na Educação Básica como espaço de aprendizagem, de convívio cooperativo, seguro, criativo e adequadamente equipado** para o pleno aproveitamento das potencialidades de estudantes e profissionais da Educação Básica. (BRASIL, 2016, p.1, grifos nossos).

Nessa perspectiva, para buscar alcançar o objetivo de integração da Educação Básica com a formação inicial e continuada, o governo passou a investir recursos públicos na criação de programas que parecem ter em comum a premissa de que universidade e escola devem caminhar

juntas (MATEUS, EL KADRI e GAFFURI, 2011). Isso posto, reiteramos que o Pibid constitui-se como uma iniciativa governamental que visa a avigorar a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, por meio da inserção dos futuros docentes nas escolas de Educação Básica da rede pública de ensino. Para isso, o programa incentiva e valoriza uma formação articulada entre escola e universidade, entre teoria e prática. Nesse sentido, o Pibid atua de forma a

inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de Educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. (CAPES, 2016).

Esse é, grosso modo, a premissa do programa, que ambiciona inserir o futuro professor no contexto educacional e, por conseguinte, oferecer uma formação mais completa a esse licenciando, o qual terá contato com as práticas pedagógicas dentro do âmbito escolar antes mesmo de se formar. Essa inserção possibilita ao futuro professor melhor se preparar para enfrentar o desafio de formar alunos que sejam capazes de analisar o mundo criticamente e transformar a realidade social que os circunda (CHIMENTÃO E FIORI-SOUZA, 2013).

Há de se considerar, também, que com essa inserção, o futuro docente possui a oportunidade de vivenciar, problematizar e refletir sobre sua própria prática. Noffs e Rodrigues (2016) também argumentam que estudos realizados sobre o Pibid apontam como contribuições desse programa não só o fato de os licenciandos poderem vivenciar o contexto escolar sob a supervisão de professores mais experientes e qualificados, como também o fato de eles poderem observar os lócus do futuro trabalho.

Comungando com a premissa da necessidade de integração da Educação Básica com o Ensino Superior, o decreto nº 8.752 defende a necessidade de haver um “reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada” (BRASIL, 2016).

O Projeto Institucional do Pibid da universidade onde a investigação aqui relatada é feita também acena para o papel preponderante da escola de Educação Básica na formação docente. O próprio PPP da referida instituição, aprovado em 2011, destaca a possibilidade de construirmos saberes teórico-práticos, que estejam fundamentados na realidade educacional e que assinalem caminhos de superação dos problemas do processo de ensino-aprendizagem a

partir de experiências e estratégias didático-pedagógicas bem-sucedidas e desenvolvidas na escola.

Como podemos observar, esse posicionamento institucional ressalta um deslocamento da concepção de que a escola é apenas o local de trabalho. Atenta-se para uma concepção de que a escola pode ser construtora de um saber legítimo e, assim, há o reconhecimento da escola básica como um local de aprendizagem seguro e criativo, que possibilita a construção de uma nova visão sobre onde se constrói o conhecimento. Se antes a escola era vista apenas como um local de prática, sendo assim marginalizada em estudos acadêmicos, hoje ela já pode ser lida como um local de construção de conhecimento teórico.

Com o mesmo pensamento do decreto nº 8.752, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica e alinhado com o regulamento do Pibid, o projeto institucional da universidade já referenciada, aprovado em 2011, também reforça a pertinência do estreitamento dos laços entre escola e universidade, e afirma que com o Pibid, a formação inicial dos professores ocorre em parceria entre a universidade e a escola: os especialistas em ensino nas diversas áreas do conhecimento – professores universitários – e os docentes da escola básica – atores e protagonistas do cotidiano escolar passam a atuar de forma conjunta, em prol de uma mais profícua formação. Há, então, a compreensão de que os sentidos atribuídos a esse cotidiano e construídos na imersão dos licenciandos na escola colaboram, inequivocamente, para o aprimoramento das concepções sobre o ensino dos conteúdos, a relação professor-aluno e a complexidade do currículo oculto e explícito, além de apresentar, de forma antecipada, os vários fazeres da docência.

Sob esse prisma, acionamos Gomes e Silva (2013, p. 70, grifo no original), que acredita na “fundamental e essencial importância da interação entre **pibidianos** e professores efetivos da rede pública de ensino, criando uma verdadeira ponte de conexão e trânsito entre a universidade e a escola, entre o Ensino Superior e a Educação Básica”.

Ousamos afirmar que o programa, além de oportunizar a vivência do futuro professor no ambiente educacional de uma escola pública logo no início de sua formação, também atribui ao docente da rede pública de Educação o papel de coformador de futuros professores ao ressaltar o estreitamento do relacionamento estabelecido entre pibidianos e professores-supervisores. Isso pode implicar uma ressignificação do papel social até então vivido pelo professor da Educação Básica.

Diante dessa noção, Noffs e Rodrigues (2016, p.362) afirmam que “a participação dos professores das escolas nesse processo confere a eles um estado de coformadores, valorizando-

os como agentes na formação dos futuros professores”. Desse modo, há um possível deslocamento do lugar do professor da Educação Básica; ele deixa de ser aquele que cede suas aulas ao estagiário para se transformar naquele que atua na formação desse futuro profissional. Entretanto, cabe ressaltar que essa concepção de que os professores dos estágios não ocupam o lugar social de formadores pode estar sendo vista de forma equivocada, uma vez que cada aula supervisionada e cada aluno supervisionado é diferente. Acredito que os sujeitos envolvidos no processo de estágio é que vão determinar o lugar que esse professor ocupa na formação desses alunos.

Gaffuri (2013), sob esse mesmo prisma, ressalta a troca entre professor-formador e licenciando e afirma que quando se possibilita o encontro entre essas instituições (universidade e escola), possibilita-se, também, o encontro de pessoas em diferentes momentos profissionais, que são capazes, de acordo com seus objetivos e vontades, de transformar realidades. Da forma que entendemos, essa troca de conhecimentos formais e práticos possibilitada pelo encontro dos pibidianos e dos professores-supervisores pode, com efeito, ser muito profícua para o desenvolvimento da carreira dos futuros professores, pois o conhecimento da prática que os professores-supervisores possuem, por atuarem há anos no Ensino Básico, pode servir como sustentáculo para a resolução de problemas inerentes ao dia a dia escolar.

O que se pode inferir, por conseguinte, é que por meio da inserção dos professores pré-serviço nas instituições de ensino, estes licenciandos poderão ter acesso a uma mais ampla e complexa preparação para a resolução de problemas característicos do contexto escolar. O pressuposto é, outrossim, que essa vivência possibilita uma melhor compreensão do funcionamento dos processos educacionais, sobre os quais os licenciandos podem refletir e problematizar visando a uma possível mudança. A partir desse contato com a sala de aula, o futuro professor tem a oportunidade de contribuir de forma mais precisa para a resolução de problemas do processo de ensino-avaliação-aprendizagem, pois terá uma consciência maior do seu papel e das responsabilidades intrínsecas à sua prática pedagógica.

Notório se faz observar que, diferentemente dos estágios supervisionados previstos no currículo, o Pibid não é uma prática de ensino obrigatória nos cursos de licenciatura. Assim, trata-se de uma oportunidade que a universidade concede àqueles que buscam uma mais completa formação já nos períodos iniciais, haja vista que, na vasta maioria das universidades, os estágios supervisionados e as práticas de ensino são ofertados apenas nos períodos finais da Graduação. O Pibid, por sua vez, instaura um caminho inverso, ou seja, como ele visa a elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial e, também, a inserir os

licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de Educação, ele configura-se como uma oportunidade de prática, ou mesmo de estágio, já nos primeiros períodos do curso. Essa valorização dos primeiros períodos do curso caracteriza-se como oportunidade ímpar para os licenciandos. A esse respeito, Jordão (2013, p.44) postula que “o Pibid estabeleceu-se como uma oportunidade sem igual de conhecer melhor a escola pública, valorizando-a como local de aprendizagem de conteúdos, sim, e também como espaço de vivência social, política, cultural”.

Da forma que compreendemos, esse imbricamento entre a oportunidade ofertada pelo estágio e aquela propiciada pelo Pibid faz com que o futuro professor tenha acesso à vivência da prática pedagógica num contexto situado de aprendizagem da docência, o que pode resultar em uma ressignificação do estágio, que é, por vezes, encarado como mera burocracia para a obtenção do diploma de Ensino Superior. Sobre essa característica desvalorização do estágio, Noffs e Rodrigues (2016, p.366) afirmam que

os licenciandos, ao procurarem a escola para realizar o estágio, conferem a essa atividade simples obrigação do cumprimento das horas, determinadas pelo curso de licenciatura. Há escolas que solicitam facilitar os trâmites, que se resume ao preenchimento de planilhas e planos de atividades alegando falta de tempo devido ao acúmulo do estudo com o trabalho. Outras se apresentam com roteiros de observação que, na maioria das vezes, são apenas preenchidos para entregar ao professor responsável na IES.

O que de fato deveria ser visto como um dos mais relevantes momentos de aprendizagem torna-se, muitas vezes, mera observação passiva e, assim, excluem-se as possibilidades de transformação prática-pedagógica. Essa é uma das razões que levam autores como Gimenez (2010), Jordão (2013), Gomes e Silva (2013) a defenderem que o Pibid configura-se como um programa que possibilita a inserção dos licenciandos em um contexto real de ensino onde o futuro docente poderá entender melhor a prática escolar, aprendendo não só os conteúdos a serem ensinados, mas também as complexas relações estabelecidas nesse ambiente.

Em que pese o fato de o Pibid ser, sem dúvidas, um espaço extremamente valioso no processo de formação, há quem defenda cautela ao dizer que o Pibid é um ambiente real de ensino. A esse respeito, Brito (2017, p.98) esclarece que “atribui-se à ‘realidade’ uma noção inequívoca, do âmbito de um universo homogêneo, estático e controlável, um fenômeno ‘já-dado’, acima do crivo do sujeito”. Desse modo, de acordo com a autora, a partir do momento que entendemos o ambiente do programa como o espaço real de vivência das práticas de ensino, passamos a atribuir aos demais (como os locais de estágios) o *status* de lugares ‘falsos’, ou

mesmo conferirmos a eles uma noção de artificialidade. Ainda de acordo com a autora supracitada, “vivenciar a ‘realidade’ como professores pré-serviço, sob a supervisão de um professor formador, não é o mesmo que fazê-lo do lugar de professor regente da turma, que, como tal, está imbuído de responsabilidades outras” (BRITO, 2017, p.99).

Sustentamos, no entanto, que, apesar de o futuro docente estar em sala de aula sob a supervisão de um outro professor e não estar encarregado das mesmas responsabilidades, a busca pela melhoria da qualidade dos cursos de formação e pelo incentivo da atuação desses profissionais em escolas de Ensino Básico configura-se como um dos caminhos possíveis rumo ao estreitamento da relação teoria-prática, ou seja, tal oportunidade apresenta-se como aproximação das situações que envolvem a prática pedagógica e os saberes constituídos.

Asseveramos, nessa perspectiva, que são profícuas as ações de aproximação entre teoria e prática, uma vez que, conforme aponta Nóvoa (2009, p. 1) “a formação de professores está muito afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais”, e isso acaba por diminuir o interesse pela profissão. Ainda segundo este autor (p. 4) “a formação de professores continuou a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente. Impõe-se inverter esta longa tradição, e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação”.

Devido a essa busca perene pelo movimento de aproximação entre teoria e prática é que compreendemos o ambiente do Pibid não como lugar real de ensino, mas justamente como válida tentativa de reduzir o abismo existente entre o que se ensina e o que se coloca em prática. O programa tenta articular a teoria vista na universidade e a prática escolar, para que os futuros profissionais possam conhecer a rotina e a cultura da escola, e assim problematizá-la com vistas a uma formação mais consistente com a realidade.

Podemos perceber com mais clareza essa tentativa de articulação do Pibid quando analisamos um dos seus objetivos que é o de “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” e, também, quando ele apregoa que seu intuito é o de “contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” (BRASIL, 2016).

A perspectiva adotada até aqui permite afirmar que a aproximação entre saberes práticos e institucionais é cada vez mais demandada para um curso de formação de professores. Por isso, o decreto nº 8.752 também estabelece como essencial “a articulação entre teoria e prática no

processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função” (BRASIL, 2016). Podemos perceber, então, que as novas políticas para a formação inicial pretendem se enveredar pelo caminho da aproximação entre o que é epistemologicamente trabalhado em sala de aula e o que é efetivamente executado em sala de aula. Esse engendramento, é importante destacar, possibilita também uma reconfiguração curricular a partir de problemas educacionais apontados por esse programa.

Justamente no que diz respeito a uma reconfiguração de currículos, faz-se necessário apontar que os modelos tradicionais e cartesianos de formação de professores vêm sendo questionados, e cada vez mais destaca-se uma formação ancorada “nas tendências contemporâneas que posicionam o fortalecimento do vínculo entre escola e universidade como modelo de formação de professores em que teoria e prática se reconstroem mutuamente” (MATEUS, EL KADRI e GAFFURI, 2011, p.373).

Nessa via, é necessário repensar a tradicional visão dicotomizada entre universidade e escola, entre professor-pesquisador e professor da Educação Básica; entre aquele que produz conhecimento e aquele que serve de objeto de pesquisa. Na visão tradicional, a universidade é a única produtora do conhecimento enquanto que as escolas são as consumidoras. Acerca desse engodo, Mateus, El Kadri e Silva (2013, p.107) postulam que

a dicotomia entre teoria e prática tem permeado a discussão sobre qual deveria ser a base de conhecimento de professores/as e, conseqüentemente, da formação docente. Na concepção positivista, o saber parece estar do lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou detentora de um falso saber, sendo apenas um lugar de aplicação de teorias.

Sob esse prisma, o Pibid configura-se, também, como uma tentativa de romper com essa dicotomia, aproximando professores-formadores, professores da rede pública e licenciandos. Ele enaltece uma reaproximação entre a universidade, com seus saberes institucionalizados e a escola, com seus saberes práticos, que muitas vezes não são reconhecidos como saberes legítimos (MATEUS, EL KADRI e SILVA, 2013). Para Noffs e Rodrigues (2016, p.360), o Pibid é um

elemento integrador entre teoria e prática na formação dos futuros professores, uma vez que pode proporcionar articulação entre os conhecimentos adquiridos na universidade aos saberes observados no contexto da escola de Educação Básica. Nesse percurso de formação, os profissionais rompem com a dualidade entre teoria e prática, elementos indissociáveis na formação profissional que não se sobrepõem e sim se articulam de forma complementar.

Nessa via, o Pibid atua como um elemento que favorece a compreensão dos problemas e das inquietações da sociedade contemporânea, visto que engendrar teoria e prática não significa “colher” respostas, mas sim problematizar saberes e, a partir disso, laborar em prol de ações que visem à transformação da realidade do nosso sistema educacional.

Frente ao exposto, analisamos que a criação de programas como o Pibid justifique-se pelo intento de preencher as possíveis lacunas deixadas pelas práticas de ensino e pelos estágios supervisionados na formação docente. Não advogamos, com isso, no entanto, que a participação nesse programa dispense a vivência discente nos estágios supervisionados previstos nos currículos das instituições de Ensino Superior. O que ousamos afirmar é que os estágios passam a contar com um aliado educacional, em especial ao que tange ao processo de ensino-avaliação-aprendizagem.

Talvez por essa razão, cada vez mais universidades em todo Brasil têm aderido a esse programa. Segundo o sítio da Capes, em 2014, havia 284 instituições de Ensino Superior participantes e, naquele ano, 87.060 bolsas foram concedidas, para o fomento de ações de docentes, supervisores, coordenadores de área, coordenação de área de gestão e coordenadores institucionais. Esse número mostra-se como um concreto reconhecimento do papel do Pibid, visto que em 2012 havia 195 Instituições de Ensino Superior participantes e o número de bolsas concedidas foi de 49.321, conforme aponta o quadro resumitivo a seguir:

Ano	Nº de instituições	Nº de bolsas
2012	195	49.321
2014	284	87.060

Quadro 1: resumo do número de instituições parceiras e de bolsas do Pibid.

Esses dados parecem acenar para o fato de que o caminho para uma formação mais sólida passa pela articulação entre teoria e prática, em que os futuros docentes e os professores formadores estabelecem uma relação dialógica com os professores supervisores.

Diante do que encontramos, pudemos perceber que não houve apenas um crescimento do número de participantes. Desse aumento, infere-se a conscientização do papel dessa articulação na formação docente. Em meio ao convencimento dos resultados auferidos pelo programa, encontra-se um obstáculo. O programa é, como é sabido, dependente de políticas públicas que vertem verbas de financiamento à Educação e, por vezes, por essa razão encontra

desafios para sua execução. Quando nos referimos a dificuldades, referimo-nos a questões da seguinte ordem: número restrito de bolsas concedidas, o que inviabiliza a participação de todos que desejam; iminência de alteração em seu formato ou mesmo de extinção, o que impactaria negativamente no trabalho desenvolvido até o presente momento e redução do número de supervisores e coordenadores, o que implicaria um acompanhamento mais deficitário do desempenho dos licenciandos.

Para esclarecer o que destacamos, salientamos que o Pibid não é uma política de Estado, mas sim uma política de Governo. Dito de outra forma, se fosse uma política de Estado, ele gozaria de um *status* mais permanente, o que resultaria em uma perspectiva de continuidade. Essa perspectiva de continuidade faria com que 1) os resultados fossem mais facilmente percebidos; 2) seus desdobramentos ecoassem com maior pungência nas mais diferentes esferas do Ensino Básico e 3) houvesse ganhos outros, como, por exemplo, ligados ao mercado de trabalho. Afirmamos isso, pois acreditamos que a aula ministrada em sala de aula resulta, em diferentes medidas, no desenvolvimento de saberes e competências necessários para as mais diferentes áreas de atuação. Dito de outra forma, professores mais preparados traduzem-se em futuros profissionais mais preparados, mais voltados, por exemplo, para questões de cidadania.

É sabido, no entanto, que, desde sua criação, o Pibid tem sofrido uma série de tentativas de cortes e sucateamento¹¹. As manifestações contrárias ao seu fechamento e o movimento #FicaPIBID foram fortes incentivadores da sua continuidade, em especial em meio às ameaças imputadas ao programa em 2015 e 2016. Já em 2017, o MEC anunciou sua intenção de substituí-lo pelo “Programa de Residência Pedagógica”, o que, na prática, não ocorreu.

Nossa análise aponta para o fato de que esse novo programa se assemelharia, em grande medida, aos estágios supervisionados já realizados e, assim, mitigaria o papel do Pibid, que é agir de forma ativa na Educação, agir “de dentro para fora”. Ademais, haveria um esvaziamento no número de bolsas que são ofertadas no Pibid. Da maneira que concebemos, a bolsa é imprescindível em um programa como esse, pois serve de estímulo para que pessoas que desejam aprimorar seu fazer-docente possam se dedicar. Ou seja, ao invés de complementar sua renda com atividades que não impactarão no desenvolvimento de sua futura profissão, o Pibid serve de mecanismo de ampliar saberes, sem desconsiderar a oportunidade de aumentar os rendimentos dos licenciandos, que possuem seus compromissos mensais. No atual cenário

¹¹ O Pibid passou por um notório processo de sucateamento, que resultou no risco real de sua extinção. Informação disponível em: <https://www.pstu.org.br/nao-ao-encerramento-do-programa-institucional-de-bolsas-de-iniciacao-docencia-pibid/>. Acesso em: 11 set. 2018.

econômico¹², o número de estudantes que recorrem às escassas e esparsas oportunidades de assistência estudantil aumenta vertiginosamente e, assim, por não haver bolsas para todos os interessados, constata-se um elevado número de estudantes que abandonam¹³ seus cursos universitários.

Acreditamos ser relevante pontuar que, nos últimos meses de 2017, a extinção do programa era dada como certa. No entanto, em fevereiro de 2018, para a surpresa da comunidade, houve o lançamento de um novo edital do Pibid, que serviu não apenas de oportunidade para os interessados, mas também como sinalização de continuidade do combalido e admirado Pibid. Grosso modo, os critérios desse novo edital eram semelhantes aos anteriores, com exceção de o fato de as Instituições de Ensino Superior (IES) com fins lucrativos poderem, dessa feita, pleitear sua participação.

As noções que mobilizamos neste capítulo acenam para o fato de que programas como o Pibid subsidiam a reconsideração e a reconfiguração de políticas públicas de formação inicial, uma vez que eles fomentam uma análise mais aproximada dos desafios práticos da profissão.

Nessa perspectiva, o capítulo primeiro, aqui finalizado, assevera o papel do Pibid como possibilidade de aperfeiçoamento do processo de formação dos futuros docentes. No próximo capítulo, discorreremos sobre o arcabouço teórico em que nos fundamentamos para dar embasamento à pesquisa ora apresentada. Nessa via, apresentamos uma discussão sobre a Linguística Aplicada Contemporânea, a qual este trabalho se filia e problematizamos a formação de professores na contemporaneidade e as práticas avaliativas presentes no nosso sistema educacional.

¹² Dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), apontam que o custo efetivo da cesta básica vem sofrendo expressivos aumentos aos longos dos anos. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/analiseCestaBasicaAnteriores.html>. Acesso em: 18 fev. 2019.

¹³ Em 2007 havia 5,8 milhões de estudantes, matriculados nos cursos de graduação, em 2016 a marca chegou a 8 milhões, o que também aumentou a evasão. Disponível em: <http://www.comunica.ufu.br/noticia/2018/09/evasao-nos-cursos-de-graduacao-em-pauta-na-ufu>. Acesso em: 23 mar. 2019.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta dissertação se inscreve na Linguística Aplicada Contemporânea, que tem como um de seus interesses a formação de professores. Afirmarmos e firmarmos que nossa filiação teórica não nos permite esquecer que a produção acadêmica sobre a formação de professores tem sido um tema recorrente tanto em congressos quanto nas pesquisas desenvolvidas na referida área.

Neste capítulo, aqui iniciado, discutimos e revisitamos criticamente os conceitos que fundamentam teoricamente esta dissertação de Mestrado. Antes de iniciarmos as discussões sobre a formação de professores para o ensino e aprendizagem de línguas, no entanto, reconstruímos historicamente o percurso que culminou no surgimento da Linguística Aplicada. Tal reconstrução torna-se emblemática para a melhor compreensão da área a que nos filiamos e justifica os pontos de articulação tecidos neste trabalho.

2.1 A Linguística Aplicada Contemporânea

Iniciamos esta seção pontuando que enunciamos a partir da concepção de uma Linguística Aplicada (LA) contemporânea que, desta feita, é acionada para que compreendamos os enunciados proferidos pelos participantes do Pibid sobre avaliação da aprendizagem no processo de formação docente. Isso posto, acreditamos ser salutar esboçar um breve panorama da LA Contemporânea, em que este trabalho se ancora.

Antes de avançarmos, parece-nos relevante pontuar que a LA é uma ciência que visa a compreender os problemas de uso de linguagem em diferentes contextos sociais e no ensino e aprendizagem de línguas. Até pouco tempo atrás, a LA era constantemente questionada, pelos estudiosos da área da linguagem, que não a reconheciam como ciência dotada de metodologia e conceitos próprios. Esses questionamentos remontavam ao entendimento de que a “função” da LA era aplicar a Linguística Teórica, da qual se originou (CAVALCANTI, 1986).

Sob esse viés, por ter se originado da Linguística Teórica, a LA seria, para muitos estudiosos positivistas e tradicionais, mera oportunidade de testar as teorias linguísticas desenvolvidas por aquela ciência, ou seja, tratava-se, conforme aponta Cavalcanti (1986, p.5) de uma “tentativa de aplicação da Linguística (Teórica) à prática do ensino de línguas”.

Advogamos, no entanto, que não podemos coadunar com uma visão tão limitada sobre

a LA, visto que se fosse mera aplicação das teorias, seria uma ciência muito recente. Para embasarmos o que defendemos, recorreremos a Weedwood (2002) para esclarecer que, na Índia antiga, os estudos se voltavam para a necessidade de manter viva a pronúncia correta dos textos religiosos, o que levou à investigação da fonética articulatória. Já na Grécia clássica, percebia-se a necessidade de sistematizarem um vocabulário técnico e conceitual que pudesse ser utilizado para se analisar a lógica das proposições. Portanto, tanto a formação retórica em Roma quanto a preservação dos textos religiosos no judaísmo sinalizavam ambiente propício para a língua se constituir como objeto de estudo. Ademais, a difusão das novas religiões proselitistas, como o cristianismo e o islamismo e o estabelecimento de tradições literárias vernáculas nos Estados-nações da Europa renascentista, cada qual dentro de seu contexto histórico, ratificaram o *status* de objeto de estudo atribuído à língua.

Com o transcorrer do tempo, a Linguística Teórica teve sua base epistemológica modificada e, com isso, houve a compreensão de que ambas, Linguística Aplicada e Linguística Teórica, possuíam arrazoado teórico profícuo e merecedor de estudo. O que propusemos analisar até aqui não deve ser compreendido como desconsideração do papel primordial que a Linguística Teórica teve no processo de emancipação da LA, mas sim como detalhamento e esclarecimento acerca da gênese desta área.

Ao nos debruçarmos sobre questões inerentes à gênese da LA, deparamo-nos com diversas informações que assinalam que a Linguística Teórica teve um salto em meados do século XX, no período entre as duas guerras mundiais e também durante a guerra fria. Nesse período, houve uma enorme demanda por linguistas, que deveriam ministrar não somente cursos de línguas aos soldados que serviam fora do seu país, mas também trabalhar na decodificação de mensagens enviadas pelos inimigos e no aperfeiçoamento de técnicas de tradução (RAJAGOPALAN, 2006).

Essa necessidade de resolver os problemas de uso da linguagem no contexto da segunda guerra mundial impactou na criação de uma subárea da Linguística: a Linguística Aplicada. Era, naquela época, condição precípua para sua existência, a exata compreensão do seu objeto de estudo, qual seja, aplicar. Conforme Weedwood (2002, p. 11-12) ressalta, entendia-se que “o objetivo da Linguística Aplicada é, como diz o próprio nome, a aplicação das descobertas e técnicas do estudo científico da língua para fins práticos, especialmente a elaboração de métodos aperfeiçoados de ensino de línguas”. Portanto, longe da politizada visão que permeia os trabalhos da LA na contemporaneidade, a LA que surgia naquele momento era uma resposta à necessidade de métodos mais eficazes para o ensino e aprendizagem de línguas.

Portanto, no imo da LA, por anos, estava a compreensão de que a LA era sinônimo de ensino e aprendizagem de línguas, pois esse foi o contexto principal e o que mais recebeu apoio para o seu desenvolvimento. Porém, com o passar do tempo, os estudos em LA ampliaram suas agendas, estreitaram sua relação com elementos políticos e culturais de aprendizagem e, assim, tornaram-se mais amplos e passaram a atuar abandonando

[...]a restrição de operar somente em investigação em contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (notadamente, Inglês, embora ainda preponderante) e tradução, o campo começa a pesquisar contextos de ensino e aprendizagem de língua materna, no campo dos letramentos, e de outras disciplinas do currículo, e em outros contextos institucionais (mídia, empresa, delegacia de polícia, clínica médica etc. (MOITA LOPES, 2009, p. 18).

Desse modo, apesar de a LA ter surgido como uma disciplina voltada para os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras, durante seu processo de reformulação, muitos trabalhos sobre sua identidade foram escritos e, assim, houve um reconhecimento do papel social que detinha a LA. Em meio às mudanças por que passou a LA, uma característica mostrava-se constante e pungente: um movimento de emancipação em relação aos estudos que a vinculavam à Linguística Teórica (KLEIMAN, 2013).

Assim, esse movimento de independência fez com que a Linguística Aplicada se configurasse como uma área imensamente produtiva, responsável pela emergência de uma série de novos campos de investigações transdisciplinares, de novas formas de pesquisas e de novos olhares sobre o que é ciência (MENEZES, 2009). Tais formas de conceber a ciência, por vezes, condensavam-se no engendramento de mudanças voltadas à mitigação do sofrimento.

Nesse passo, constitui-se um outro modo de teorizar e fazer LA: uma LA responsiva às mudanças da modernidade e que repensa a língua, a linguagem e os sujeitos sociais em outras bases. Desse modo, essa nova perspectiva do que é fazer investigações em Linguística Aplicada implica “problematizar suas próprias bases filosóficas, suas concepções de linguagem e de sujeito” (BRITO e GUILHERME, 2013, p.22).

Essas reformulações em sua base teórico-metodológica possibilitaram uma nova conceituação para seus estudos, sendo considerada, desta feita, uma área de estudos “híbrida”, “mestiça”, “transgressiva”, “indisciplinar”, “ideológica” “contemporânea”, visto que ela reinventa as formas de produzir conhecimento e rompe com o ciclo de dependência dos saberes hegemônicos, pois considera as vozes daqueles que antes eram silenciados, as vozes do Sul (SANTOS, 2004).

Assim, por meio do enfoque que é dado aos estudos embasados em uma Linguística Aplicada contemporânea é possível perceber que, se “tradicionalmente a pesquisa modernista apagou o sujeito social na produção de um conhecimento positivista, quantificável, experimental, generalizável e objetivista [...] o qual somente com tal apagamento se tornava possível” (MOITA LOPES, 2013, p. 16), atualmente, no Brasil, as pesquisas em LA, não só o colocam como crucial em sua subjetividade como o tornam inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo (MOITA LOPES, 2013).

Dito de outro modo, reconhece-se a indissociabilidade entre o ensino de línguas e a prática politizada e problematizadora. Assim, o sujeito apolítico, a-histórico e marcado pelo não engajamento e pela neutralidade deixa de ser idealizado e as investigações pautadas em uma Linguística Aplicada contemporânea passam a ser transpassadas pelo compromisso com o social, em que a linguagem e seus sujeitos, outrora marginalizados, desenvolvem um papel central buscando

respostas para as investigações que se ocupam de questões em que a linguagem tem um papel constitutivo nos saberes, nas configurações identitárias e nas relações - feministas, étnico-raciais, sociais - que formam, conformam, deformam, informam, transformam as realidades que constituímos. (KLEIMAN, 2013, p. 43).

É notório perceber, portanto, que, em uma perspectiva anterior, a LA era sinônimo de ensino e aprendizagem de línguas, e seus estudos apagavam o sujeito social. Hoje, em contrapartida, as investigações desenvolvidas a partir de sua nova base epistemológica precisam dialogar com o mundo contemporâneo e “a sala de aula, os professores, os alunos e os materiais de ensino, como produtos e/ou produtores de tal modernidade, precisam ser compreendidos como tais na pesquisa, ao preço de se situarem, na investigação, em práticas sociolinguísticas de um mundo que não existe mais (MOITA LOPES, 2013, p. 19).

Desse modo, diante da necessidade de se compreender a complexidade dos fatos que envolvem as práticas específicas de uso da linguagem, e para que as investigações em LA possam falar à vida contemporânea é essencial que esta se aproxime do social, do político e da história (PENNYCOOK, 2006).

Os estudos em LA precisam, outrossim, ser responsivos e dialogar com aqueles que vivenciam as práticas sociais em busca de alternativas para questões reais que os afligem. Nessa via, comungamos com Rojo (2006, p. 258), ao dizer que “não se trata de qualquer problema – definido teoricamente –, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes”.

Dito isso, reiteramos, portanto, a relevância de se investigar embasado por uma LA constituída por um viés que seja inter/transdisciplinar, híbrido-mestiça, indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), que fale à vida social, ou seja, uma LA que tenha “algo a dizer sobre o mundo” (p. 96) com vistas à compreensão da complexidade das questões que nos envolvem e ao enfrentamento de estruturas coercitivas punitivas, que são dadas como prontas, acabadas e inquestionáveis.

Tal compreensão corrobora um fazer-docente mais humanista, que permite percebermos as dificuldades encontradas em sala de aula, principalmente no que tange à avaliação da aprendizagem. Afirmamos isso, pois acreditamos que as pesquisas que realizamos precisam levar em consideração tanto os sujeitos envolvidos quanto suas vozes, na tentativa de conectarmos os saberes teóricos e os práticos. Isso, a nosso ver, pode ser desenvolvido no âmago de uma LA contemporânea que é responsiva, sob a qual subjaz o desejo de enfrentar mazelas sociais que são inerentes à vida humana contemporânea.

Tendo percorrido sobre a Linguística Aplicada contemporânea, em que esta pesquisa se ampara teoricamente, e sobre sua gênese, passamos, na próxima seção, a dissertar sobre a formação docente nos dias de hoje.

2.2 A formação docente na contemporaneidade

Dentro das investigações em LA, a formação docente é um tema que sempre despertou o interesse de pesquisadores, por ser de extrema notoriedade no complexo processo de ensino-avaliação-aprendizagem. Mais recentemente, como afirma Neto (2007, p. 37), “a formação de professores enquanto objeto de estudo voltou a conhecer um grande interesse por parte dos pesquisadores...”. Esse grande interesse por parte dos pesquisadores foi despertado, entre outros motivos, pelas medidas educacionais propostas pelo governo.

Ao apontarmos esse interesse oriundo de medidas educacionais propostas pelo governo, não pretendemos escamotear o momento de crise pelo qual passam as licenciaturas¹⁴ e o impacto que tal crise tem causado na qualidade da Educação Básica. Como é sabido, a valorização docente coleciona um histórico de flutuações, que faz com que os profissionais da área não consigam se planejar de forma mais antecipada. Em meio a esses “altos e baixos”, devemos aclarar, os últimos anos têm sido pouco recompensadores, do ponto de vista

¹⁴ As licenciaturas têm sofrido com um número cada vez menor de interessados. Pedagogia, por exemplo, é área de interesse de apenas 2% dos jovens do Ensino Médio. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/em- crise-magisterio-atrai-cada-vez-menos-2923616>. Acesso em: 22 jan. 2019.

financeiro, para os docentes. Somando-se a isso o desprestígio social, à falta de investimento nas escolas, à sobrecarga de trabalho e à má formação inicial parecem justificar o descrédito da carreira docente, que resulta em jovens cada vez menos afeitos à profissão.

Esse desinteresse não é arrefecido pelas frequentes declarações públicas proferidas por autoridades educacionais acerca do importante trabalho que é desenvolvido pelos professores (MERCADO e CAVALCANTE, 2007), ou seja, o reconhecimento da importância social dessa profissão não se mostra suficiente para instigar os jovens para essa carreira e, muitas vezes, o excesso de discursos esconde, na verdade, a pobreza das políticas educacionais (NÓVOA, 1999) no que tange, principalmente, a salários e incentivos.

Percebe-se, assim, que as políticas públicas educacionais e os programas que visam a aprimorar a formação inicial, como o Pibid, por exemplo, “pouco têm contribuído para que torne a profissão docente uma profissão prestigiada, valorizada e bem remunerada do ponto de vista, não só do discurso, mas, sobretudo de ações concretas” (CAVALCANTE, 2007, p. 27). Ainda que compreendamos esse cenário de obliteração, não deixamos de registrar que o Pibid ainda é muito recente para que consigamos mensurar, com efeito, a abrangência de suas ações.

Dessa maneira, advogamos que o Pibid possa contribuir (ou mesmo já estar contribuindo) para o enfrentamento de dificuldades originadas das várias transformações sociais que presenciamos. Isso implica reconhecermos a relevância de repensarmos as bases da formação docente na contemporaneidade, tendo em vista a celeridade das transformações sociais, econômicas e tecnológicas dessa era pós-moderna ou do mundo líquido (BAUMAN, 2001) de tamanha fluidez, que ignora divisões e barreiras, assume formas, ocupa espaços e dilui certezas, crenças e práticas que estavam postas e cristalizadas.

Sob esse prisma, esse novo cenário cultural faz eclodir transformações dentro da estrutura da própria sociedade e, assim, todas as vertentes sociais passam a se modificar, inclusive, a área de formação de professores. Não haveria como não reconhecermos tais mudanças nessa área, já que as práticas de formação docente estão intrinsecamente relacionadas com os modos como a existência humana molda e é moldada no mundo do trabalho (MATEUS, 2005).

Sob o tecido dessa contemporaneidade, compreendemos que esteja inserida a necessidade de a formação inicial passar a ser ainda mais multifacetada, o que acena para a relevância de haver uma revisão nos Projetos Político Pedagógicos dos cursos, e na sua estrutura curricular, para que possam se adaptar às mudanças estruturais da nossa sociedade.

Atravessando essas mudanças estruturais, devemos destacar que na modernidade recente, a linguagem, os textos, as línguas e as pessoas movem-se, cada vez mais, em sociedades

hipersemiotizadas (MOITA LOPEZ, 2013). Por isso, comungamos da perspectiva que aponta que os programas de formação docente e de pesquisa necessitam de reestruturação para conseguirem pensar os sujeitos sócio-históricos de nossa realidade social (KLEIMAN, 2013), se quiserem formar professores e pesquisadores com conhecimentos mais adequados para responder às demandas sociais.

A esse respeito, Oliveira e Santos (2011, p.7) afirmam que formar professores,

na atual conjuntura, significa uma revisão de cursos, habilitações, currículos e da prática pedagógica, fundamentada em pesquisas sobre a realidade, que culminem na formação do professor e do aluno como cidadãos plurais e coletivos, inspirados na ética e no respeito aos códigos culturais alheios.

Para melhor compreendermos essa reestruturação dos cursos de formação docente, acionamos Kleiman (2013), que enfatiza a necessidade de haver uma abertura epistemológica em programas de Graduação, para atender a essa nova demanda da sociedade contemporânea. No entanto, a autora destaca que tal abertura esbarra em diferentes barreiras, como, por exemplo, a estrutura inflexível e hierarquizada de institutos e faculdades. Além disso, as fronteiras disciplinares rígidas e intransponíveis dificultam também as investigações tanto em Linguística Aplicada, visto que se trata de uma área essencialmente transdisciplinar, quanto em áreas que envolvem estudos culturais.

Gimenez e Cristóvão (2004), por sua vez, sobrelevam a existência de outras barreiras a serem superadas com vistas à reestruturação dos cursos de formação, tais como a existência de currículos que distinguem disciplinas de conteúdo de disciplinas pedagógicas. Tal distinção poderia obstaculizar o diálogo, que seria profícuo para a interdisciplinaridade. Além das barreiras citadas, os cursos de formação adotam geralmente como enfoque uma formação genérica sem conexão com a prática, o que dificulta a construção de uma identidade profissional, além de não fomentarem a constituição de um perfil de professor que tenha autonomia intelectual, visto que não há ênfase em pesquisa nesta formação.

Ao enveredarmos por essas questões, destacamos que tais barreiras configuram-se como questões fundamentais que precisam ser problematizadas na reformulação curricular, para que, assim, os cursos de formação se tornem mais responsivos às demandas sociais. Nessa esteira, o curso de Letras da universidade onde ocorre esta investigação defende que é preciso alcançar uma formação que capacite seus egressos a serem profissionais questionadores das “grandes narrativas filosóficas e científicas, visando a desestabilizar o discurso único” (PPP, p. 28).

Destacamos, para avançar, que coadunamos com a diretriz do Projeto Político Pedagógico do curso de Letras em questão e acreditamos que tal perspectiva aventa uma mudança em sua estrutura, em busca de uma mais adequada adaptação ao novo contexto que vivenciamos. Asseveramos, nesse viés, que a formação docente contemporânea precisa formar profissionais que estejam preparados para questionar as barreiras, os conceitos estabelecidos e solidificados e, assim, problematizar a própria noção posta de ciência. Porém, essa formação não nos parece possível de ser alcançada em um contexto de formação baseada em modelos canonizados e em estruturas curriculares enrijecidas.

A trama conceitual arrolada até aqui nos permite afirmar que se faz necessário continuar buscando respostas mais adequadas e dinâmicas para a formação docente, pois o paradigma tradicional, com suas ideias, conceitos e valores enraizados, não nos oferece mais respostas suficientes, diante de um contexto pleno de embates, atravessamentos, tensões e conflitos. Cumpre ressaltar que quando nos referimos ao paradigma tradicional, estamos nos referindo ao paradigma newtoniano-cartesiano de fazer ciências.

No paradigma tradicional, o ponto central é a concepção de que os fenômenos podem ser entendidos a partir de suas partes (BOHN, 2013). Assim, nesse contexto, tem-se como pressuposto básico a fragmentação e a visão dualista do universo, como por exemplo, a separação entre o que é objetivo do que é subjetivo e entre o que é ciências do que é a fé.

Sob esse prisma, uma formação docente que se baseia no paradigma tradicional aborda as disciplinas de forma segmentada e progressiva, com o seu todo resultante apenas no final da formação. Tal concepção parece-nos falha e inapropriada para os tempos contemporâneos, pois, da forma que entendemos, para atender às novas demandas sociais, as disciplinas de formação precisam ser entendidas como um contínuo e não como momentos separados e estanques. Além disso, as investigações que são feitas baseando-se no paradigma dito tradicional desconsideram o subjetivo e pautam-se no objetivismo racional com a supervalorização da quantificação e comprovação dos fenômenos.

Ratificando os pontos acima expostos, Bohn (2013) afirma que o paradigma tradicional começa a revelar sua incapacidade de prover conceitos e respostas adequadas às demandas que se apresentam e isso sinaliza uma transformação na maneira de perceber o mundo, que passa a requerer o uso de lentes diferentes para compreendermos a realidade.

Acreditamos, portanto, na necessidade de emprendermos revisões nos currículos dos cursos de formação docente para que estes possam ter uma maior abertura epistemológica e uma maior flexibilização da sua estrutura curricular, visando a uma articulação mais eficiente

entre universidades, escolas e comunidade, pois tanto a formação de professores quanto as investigações em Linguística Aplicada precisam se abrir para leituras “fronteiriças” (KLEIMAN, 2013) em busca de formar professores capacitados a questionar as verdades estabelecidas e o discurso hegemônico.

Reiteramos, impelidos dessa visão emancipadora, o pensamento de Freire (1979, p. 80) quando ele afirma que o educando deve ter uma educação problematizadora, pois esta “... implica um constante ato de desvelamento da realidade”. Acredito ser essa a formação que nos interessa, ou seja, uma formação que eleva o patamar de conhecimento dos futuros professores e que os oportunize a mudança da categoria de oprimidos para a de agentes de transformação.

Assim, tendo melhor circunstanciado o cenário atual, que prima mais por questionamentos e readequações teórico-metodológicas do que por certezas, concluímos a discussão proposta sobre formação docente na contemporaneidade e avançamos para buscar aclarar a qual formação nos referimos, quando repensamos a formação docente para o ensino de línguas.

2.2.1 A formação docente para o ensino de línguas: de que formação estamos falando?

Para dar início a esta seção, reiteramos que quando pensamos sobre a profissão docente, percebemos um campo que se encontra fragilizado, em meio a problemas de desvalorização, condições inadequadas de trabalho e falta de incentivos na carreira. Somando-se a isso, deparamo-nos, não raramente, com uma formação continuada que se desenvolve de forma desvinculada da realidade dos professores e alunos e com o distanciamento entre as instituições formadoras e escolas básicas (MATEUS, EL KADRI e GAFFURI, 2011). Entre tantos outros problemas existentes, esses são apenas alguns que permeiam a formação inicial e continuada dos professores.

Todo esse imbróglio evidencia a necessidade de repensarmos quais arcabouços teórico-metodológicos na formação inicial seriam mais apropriados para atender às demandas da nossa sociedade nos dias de hoje. Segundo Oliveira e Santos (2011, p. 52) “é imprescindível destacar a necessidade de pensarmos criticamente a formação do professor nesse contexto de incertezas, pois caso esta reflexão não aconteça poderemos ter os nossos sentidos anestesiados tornando-nos crédulos e ingênuos”.

No que diz respeito à formação inicial docente, Oliveira e Santos (2011) acreditam em uma iniciativa que permita ao sujeito-aluno participar ativamente das situações da vida social,

desenvolvendo o pensamento crítico, criativo e científico em relação ao mundo e a sua complexidade. Elas defendem a necessidade de o futuro professor vivenciar situações que permitam o encontro com outro conceito de conhecimento, contestando a aprendizagem mecânica e desconectada do contexto social.

Dito isso, observamos que a concepção de formação defendida por Oliveira e Santos (2001, p. 53) valoriza a produção de conhecimento em detrimento do armazenamento de informação, e, conforme postulam,

se no quadro do registro epistemológico do taylorismo e do behaviorismo o docente devia ser o dócil executor das estratégias elaboradas pelos teóricos da Educação, no quadro da nova instância paradigmática o mesmo é chamado a ser autor das estratégias que deve seguir na prática, especialmente quando essa prática envolve situações de incerteza quanto a pessoas e ambientes.

Nossos pressupostos teóricos encontram-se assentados na esteira dessa interpretação, pois não acreditamos que seja mais suficiente formar o aluno para que ele seja um mero repetidor das estratégias que guiam sua prática. O aluno, na verdade, deve ser convocado a se tornar autor de sua formação e ser capacitado para se posicionar frente às incertezas que surgem em sala de aula. Segundo Leffa (2001), o futuro professor deve ter a oportunidade de trazer suas ideias e trocar experiências com seus professores, sem ter o dever de apenas ouvir os especialistas; ele deve ser chamado a contribuir com sua formação.

É possível notar que essa perspectiva de formação inicial nos convida a abrir mão de um modelo que prioriza a execução de tarefas e a repetição mecânica sem questionamentos. É certo que até um passado recente “essa interpretação de ensinar assumia um significado socialmente pertinente, quando o saber disponível era muito menor, pouco acessível, e os domínios limitados a um número restrito de grupos ou indivíduos (ROLDÃO, 2007, p.95). Mas, atualmente, o entendimento de ensinar como sinônimo de transmitir um saber deixou de ser socialmente útil, uma vez que há o acesso abundante à informação e uma estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital global (ROLDÃO, 2007).

Contribuindo para essa discussão e defendendo a necessidade de abirmos mão de uma formação inicial tecnicista que visa à repetição mecânica, Moita Lopes (1996) também ratifica que o professor, nessa concepção, é levado principalmente a reproduzir modelos prontos, de maneira automática que “envolvem, basicamente, treinamento no uso de técnicas de ensino, que são tomadas como última palavra sobre o ensino de línguas e que deverão ser usadas pelo professor em sala de aula exatamente da forma recomendada pelos manuais de ensino” (p. 180).

Em outras palavras, o que se verifica nessa concepção é a existência de treinamento para que os futuros professores sejam capazes de utilizar determinados métodos e técnicas, sem nenhuma reflexão ou adequação ao seu contexto, ou seja, uma repetição mecânica e automatizada do que foi ensinado. Essas repetições, esvaziadas de reflexões e problematizações, corroboram fortemente uma passividade e uma adaptação ao meio, o que impossibilita os futuros docentes de se tornarem autores de sua formação e, conseqüentemente, agentes transformadores da realidade.

Diante desse novo quadro paradigmático e frente à necessidade de pensarmos criticamente a formação do professor nesse contexto de incertezas, Leffa (2001) ressalta a relevância de elucidar a diferença entre treinar e formar. Para o autor, treinamento é a preparação para a execução de uma tarefa que produza resultados imediatos, como os cursos oferecidos pelas escolas particulares de línguas aos seus professores. Esses cursos visam, simplesmente, a desenvolver a competência no uso dos livros didáticos. O objetivo imediato desse tipo de treinamento é ensinar ao professor o uso do material e, quando este for substituído, o professor precisará fazer um novo curso. A característica principal do treinamento é que ele é circunstancial, ou seja, visa a atender as demandas impostas por aquele material, naquele dado momento. Trata-se, pois, de uma abordagem superficial. Já a formação, segundo Leffa (2001, p. 335), “busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita. Há, assim, uma preocupação com o embasamento teórico que subjaz à atividade do professor”. Para o estudioso, a formação é de caráter contínuo, sem ponto de chegada. Ela é representada por um círculo que pode começar pela teoria, que vai para a prática e chega à reflexão, que, por sua vez, realimenta a teoria iniciando um novo ciclo. Nesse sentido, formação envolve a fusão do conhecimento recebido com o conhecimento experimental e uma reflexão sobre esses dois tipos de conhecimento.

Diante do exposto, ousamos concluir que o momento vivenciado, constituído por uma realidade complexa e em constante transformação, clama por outra configuração para a formação e para a prática dos futuros professores, pois apenas esse treinamento técnico já não se mostra mais suficiente. Esse pensamento é corroborado por Mateus (2002, p. 4) que postula que

a literatura mais recente na área educacional é unânime em afirmar que o papel da Educação contemporânea é o de formar cidadãos capazes de participar na construção de uma sociedade mais justa e preparados para acompanhar as transformações do mercado de trabalho e do mundo.

Ou seja, para cumprirmos o papel da Educação na contemporaneidade, devemos refutar uma concepção tecnicista, que, muitas vezes, treina ao invés de formar, para podermos alcançar uma formação na qual os alunos são, reiteramos, os protagonistas do processo, que estão envolvidos em um comprometimento social.

Acerca desse protagonismo, Celani (2010, p. 63) esclarece que

a questão fundamental na formação, tanto inicial quanto contínua, é como passar da dependência sem reflexão, da busca pura e simples de modelos a serem imitados, para uma independência informada, uma independência que, a partir da análise de contextos específicos, permite tomada de decisões que podem até contrariar os ensinamentos do formador, mas que resultam de reflexões fundamentadas.

A nosso ver, para formar professores com independência informada, conforme defende a autora, são necessárias alterações nas estruturas curriculares, como dito anteriormente, para que eles possam se abrir para leituras “fronteiriças” e questionar o *status quo* já estabelecido. Desse modo, o futuro professor estará mais preparado “não apenas para enfrentar um contexto sócio histórico-econômico e cultural dinâmico e competitivo, mas, sobretudo, para atuar como leitor crítico no sentido mais amplo do termo” (PPP, p. 30).

O professor que tem uma formação inicial na qual lhe foi permitido exercitar o questionamento e a reflexão em busca de sua independência poderá ter melhores condições de avaliar suas práticas e, com isso, contribuir positivamente para mudanças em nosso sistema educacional e, por isso, acreditamos ser sobremaneira relevante “formarmos pessoas capazes de questionar os conhecimentos tidos como verdadeiros e de propor novas elaborações” (MATEUS, 2002, p. 3).

Devemos esclarecer, antes de avançar, que tal concepção emancipatória enfrenta desafios escusos, visto que uma formação que enaltece a criticidade é considerada “perigosa” pela ideologia dominante, já que esta formação leva a questionamentos da estrutura social, política e econômica, com vistas a uma transformação, o que, por vezes, vai de encontro com os interesses de uma elite dominante.

Dito de outra forma, é de interesse de uma minoria que está no poder, a passividade e a ingenuidade dos sujeitos e não sua capacidade de reflexão, pois segundo Freire (1979, p.116),

não há ordem opressora que suporte que um dia todos os homens acordem perguntando: por quê? Por isso é necessário proibir o porquê, é necessário proibir o pensar. Por isso, a escolarização é a proibição do pensar, é a adaptação dos homens ao não pensar.

Desse modo, a formação docente sobre a qual estamos falando baseia-se em novo quadro paradigmático que “requer condições que propiciem o ativo envolvimento dos professores no próprio processo formativo” (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p.81). Isso implica afirmarmos que precisamos de uma formação que se preocupa em convocar os professores a serem protagonistas de sua formação e que sirva de subsídio para que eles se coloquem de forma crítica frente à sua prática.

É sabido que a formação docente no Brasil tem se caracterizado como área que engendra discussões em diferentes vertentes que vão desde “fórmulas prontas” para sala de aula até problematizações voltadas para a promoção da cidadania.

O pressuposto é que, por meio desse novo quadro paradigmático – a independência informada – seja possível formar professores que estejam engajados em aprimorar a sua prática e não apenas preocupados em fazer com que seus alunos memorizem a norma culta da língua ou autores de obras consagradas, pois as disciplinas, as atividades, e o temas trabalhados no curso de formação devem propiciar uma formação que não derive apenas das ‘grandes’ teorias, mas sim dos problemas concretos que os futuros professores poderão enfrentar (GIMENEZ E CRISTÓVÃO, 2004).

Nesse momento líquido em que tudo se imbrica, não acreditamos ser possível uma formação totalmente desvinculada das práticas sociais. Pelo contrário, coadunamos com Marcondes (1997, p. 37) quando este afirma que

um educador capaz de refletir criticamente e compreender o significado político-social de seu trabalho poderá mais facilmente[...] organizar, transmitir e avaliar o conhecimento escolar buscando atender às necessidades dos alunos provenientes das camadas mais pobres da população.

Nessa perspectiva, constata-se a relevância de se buscar uma formação que capacite o professor a compreender o significado político-social da sua profissão, que o ensine que sua atividade é uma prática social situada no conhecimento, do qual é constituinte e constitutiva, e que, por isso, vai ao encontro dos estudos contemporâneos em LA, pois, como assegura Fabrício (2006, p. 48), “a tendência de muitos estudos contemporâneos em Linguística Aplicada é focalizar a linguagem como prática social e observá-la em uso, imbricada em ampla amalgamação de fatores contextuais”. Ainda de acordo com a autora (p. 48), “a atividade linguística é uma prática social” e a profissão docente também se configura como tal.

Essa reflexão que propusemos até aqui permite-nos endossar a noção de que “qualquer tentativa de analisar a língua de forma isolada desvinculada das condições sociais dentro das quais ela é usada, cria apenas um objeto irreal” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 163). Por isso, a

formação inicial deve ser pensada e estruturada de forma a contemplar os aspectos sociais inerentes à prática educativa e, assim, possibilitar que os futuros professores tenham reflexões sobre o desenvolvimento de sua prática social.

Nessa perspectiva, referimo-nos a uma formação que ultrapasse a barreira da idealização do que é ser docente. Acerca dessa temerária idealização, Nunes e Monteiro (2007) afirmam que a formação inicial pode, por meio do referencial teórico metodológico privilegiado, silenciar, tangenciar ou mesmo trabalhar a cultura docente de forma estereotipada e idealizada, como se o aluno, futuro professor, fosse encontrar em sua prática o modelo educativo ensinado em tal formação.

Para esses autores, a cultura docente, uma vez silenciada, tangenciada ou estereotipada na formação inicial é danosa aos professores e os impede de compreender o ato educativo à luz da historicidade, dos conflitos, das contradições presentes no exercício de sua profissão. Nesse sentido, somos impelidos a afirmar que a inserção do futuro docente na escola por meio do Pibid é muito salutar, visto que leva a ele a possibilidade de ele vivenciar conflitos semelhantes aos que poderão surgir quando ele assumir a sala de aula de forma definitiva pela primeira vez.

Devemos esclarecer, no entanto, que a despeito do valor imensurável que possui o Pibid no processo de formação docente, não acreditamos que os licenciandos-bolsistas poderão “antecipar” todas as variáveis inerentes ao contexto de sala de aula, mesmo porque defendemos que a realidade de cada professor é singular e marcada pelo contingente. Assim, até mesmo duas salas de aula, em uma mesma escola, podem apresentar situações muito distintas, visto que são naturalmente marcadas pela unicidade dos sujeitos que estão nelas inseridos.

O parágrafo supracitado não busca tergiversar sobre a temática, mas sim servir de subsídio para, em meio ao reconhecimento da relevância do Pibid no novo paradigma da área de formação docente, registrar sua limitação. Essa limitação estende-se, também, aos modelos não tradicionais (mais contemporâneos) de formação docente, visto que por serem de lenta implementação, apenas lentamente passarão a se traduzir em resultados efetivos nos cursos de formação.

Isso nos leva a crer que a compreensão e a aceitação desse novo paradigma, que está em consonância com as tendências das investigações em LA, poderá levar anos. Até esse momento chegar, estamos fadados a reproduzir conhecimento que, muitas vezes, não atendem às necessidades contemporâneas.

Diante do contexto apresentado, sobre transformações e tendências apontadas pela LA contemporânea, acreditamos que os cursos de formação devem reservar momentos que

possibilitem aos futuros professores questionar o que já está posto e, assim, dar vazão às suas vozes.

Assim, tendo discorrido sobre a Linguística Aplicada contemporânea e sobre as necessidades de revisões curriculares para os cursos de formação docente, passamos, neste instante, a discutir a avaliação da aprendizagem presente no nosso sistema educacional, questão precípua para esta dissertação.

2.3. As concepções sobre avaliação da aprendizagem

Avaliar é uma prática corrente na vida de todas as pessoas. A todo momento, encontramos-nos em situações que carecem de nossa análise e avaliação. Para tanto, lançamos mão de critérios avaliativos não aleatórios, que servirão para direcionar nossas escolhas e apontar o que nos parece mais adequado ou conveniente para nossas vidas. Nesse sentido, procedemos avaliações quando escolhemos um livro em detrimento de outro; quando optamos por comprar um produto e rejeitar outro. Nessa via, parece-nos premente compreender que o ato de avaliar é parte intrínseca da vida do ser humano. Ainda assim, destacamos que quando mencionamos o termo “avaliação”, a noção imediatamente acionada é a de avaliação escolar. Talvez tal associação imediata tenha relação direta com o fato de professores usarem o termo “avaliação” explicitamente em sala de aula.

Isso posto, ressaltamos que a instituição escolar é o local onde visualizamos com mais clareza o sujeito avaliado e o avaliador, ou seja, é o lugar onde o papel de cada um está claramente definido. A princípio, a avaliação deveria ser elemento inerente ao processo de ensino, visto que para diagnosticar o grau de dificuldade em dado conteúdo, não haveria melhor alternativa. No entanto, por vezes, o instrumento avaliativo utilizado pelo avaliador desfavorece a aprendizagem do avaliado, o que pode culminar na retenção do estudante. Da forma que entendemos, isso pode ter relação, entre outros motivos, com a concepção de avaliação adotada, a razão para se avaliar e o modo de fazê-lo.

Tamanha dificuldade em delinear claramente o papel da avaliação pode explicar o porquê de ela ser tema de várias pesquisas. Dito de outra forma, a imprescindibilidade de aprender a avaliar o educando para que ele consiga construir seu conhecimento mostra-se inegável. Nessa via, a avaliação de aprendizagem deveria ser uma disciplina estudada no curso de formação docente, ambiente no qual as reflexões sobre a prática pedagógica são feitas, o que propiciaria problematizações e novas concepções sobre o ato avaliativo. Conforme já expus na

seção introdutória, na minha formação, essa discussão recebeu espaço apequenado e, assim, foram raros os momentos em que me foi ensinado o conceito de avaliar, a forma de avaliar e quais instrumentos utilizar. Essa prática de não oportunizar reflexões acerca do tema “avaliação” parece-nos lugar-comum nas mais variadas Universidades brasileiras, o que serviu de estímulo para que esta pesquisa fosse realizada.

Sob esse prisma, é inegável que a avaliação da aprendizagem careça de mais espaço nos cursos de formação. Superficial e lacunar, tal temática acaba por amedrontar os professores, sobretudo no começo de sua atividade docente. Acreditamos que, quando os professores assumem a regência da sala de aula, eles se sentem inclinados a reproduzir o que vivenciaram durante o seu percurso histórico como aluno, tanto na Educação Básica quanto na universidade. Por isso, da forma que entendemos, cria-se um círculo vicioso de pouca valorização da avaliação e, também, origina-se uma difícil travessia de concepções mais tradicionais de avaliação para aquelas contemporâneas, mais alinhadas com as necessidades mais recentes. Para melhor circunstanciar as noções mais tradicionais de avaliação, bem como focalizar as mais contemporâneas, discorreremos sobre a cultura do exame e a cultura da avaliação da aprendizagem, a seguir.

2.3.1 A cultura do exame versus a cultura da avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem escolar vem sendo objeto de constantes pesquisas e estudos, que a focalizam sob diferentes prismas: tecnológico, sociológico, filosófico e político. Não podemos nos esquecer, no entanto, que sua história é recente, enquanto que a história dos exames escolares que praticamos no nosso sistema educacional é mais longa (LUCKESI, 2011a).

Os exames escolares que conhecemos e que muitos professores ainda praticam no cotidiano das escolas foram sistematizados no decorrer dos séculos XVI e XVII, junto com a emergência da modernidade. Apesar de ter havido mudanças nessa forma de avaliação, elas foram superficiais, na medida em que o núcleo do modo de agir se solidificou ao longo do tempo, impregnando nosso modo de nos conduzir no processo de acompanhar a aprendizagem dos nossos discentes (LUCKESI, 2011a). Percebe-se que as primeiras concepções de avaliação da aprendizagem estavam ligadas à ideia de medida e classificação e se preocupavam principalmente em melhorar os instrumentos avaliativos, e, somente alguns anos depois, a avaliação da aprendizagem passou a ser concebida como uma prática para avaliar a

aprendizagem.

O início do processo avaliativo sistematizado, como os exames são conhecidos e utilizados, remonta a milênios atrás. Em 2.205 a. C, o imperador chinês Shun contestava os seus oficiais a cada três anos, com a finalidade de promovê-los ou demiti-los. O regime competitivo e classificatório nos exames da China antiga tinha como objetivo prover o serviço público com funcionários competentes (DEPRESBITERIS, 1989).

No século XVIII, exames públicos em larga escala começaram a ser utilizados na Europa. O objetivo era, mais uma vez, selecionar funcionários públicos. No século XIX, o Reino Unido também decidiu adotar os exames como meio de selecionar funcionários públicos para o império que estava em plena expansão, assim como, o fizeram, mais precisamente em 1883, os Estados Unidos. Esses exames voltados à seleção foram levados às universidades europeias no século XIX e contribuíram para a relevante expansão dos exames públicos administrados em larga escala, pois as universidades começaram a utilizar muitos dos sistemas de exames existentes para selecionar seus alunos (FERNANDES, 2009).

Nessa mesma perspectiva avaliativa, nos Estados Unidos, Horace Mann criou um sistema de testagem para dirimir as controvérsias existentes entre ele e os comitês das escolas americanas sobre a qualidade da Educação. Essas controvérsias fizeram com que ele propusesse a experimentação de um sistema uniforme de exames para alguns estudantes das escolas de Boston. Os resultados dessa testagem reforçaram muitas das críticas feitas por Mann à qualidade da Educação e indicaram a possibilidade de testar os programas em larga escala, com a finalidade de sugerir melhorias. As principais inovações foram a) substituir os exames orais pelos escritos, b) utilizar, ao invés de poucas questões gerais, uma quantidade maior específica e c) buscar padrões mais objetivos do alcance escolar (DEPRESBITERIS, 1989). Entende-se que a finalidade era acompanhar periodicamente os cursos de formação e avaliar os programas educacionais. Portanto, essa proposta não visava a contribuir para a aprendizagem do aluno, mas sim colher informações para fundamentar decisões políticas no âmbito educacional.

A autora supracitada também destaca a contribuição de J. M. Rice, que desenvolveu os primeiros testes objetivos para uso em pesquisas de alcance escolar. Seus estudos eram basicamente sobre a construção, o uso e a correção de testes objetivos e dissertativos, além de se dedicarem à busca de diferenças entre esses dois tipos de teste, no que diz respeito ao ato de medir, avaliar, predizer e classificar.

Em uma revisão histórica mais específica, Depresbiteris (1989) aponta para o desenvolvimento de uma ciência chamada Docimologia, em países como França e Portugal.

Segundo a autora, Docimologia vem da palavra grega *dokimé*, cuja tradução é “nota”. O objetivo dessa ciência era o estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados. Os estudos da Docimologia evidenciavam a instabilidade das avaliações, no que se referia às diferenças inter e intraindividuais e à precisão dos testes. Como consequência, a Docimologia surge como uma crítica à confiança extrema nos métodos utilizados com a finalidade de seleção, nos exames e nos concursos.

Desse modo, os primeiros estudos sistemáticos sobre a avaliação da aprendizagem a concebiam como controle de resultados. Avaliar era o mesmo que medir e testar. A preocupação principal do avaliador era o desenvolvimento de instrumentos que pudessem fazer essa medição (DEPRESBITERIS, 1989).

Outro notório estudioso da avaliação foi Robert Thorndike que, segundo aponta Saul (2010), desenvolveu os testes educacionais, os quais resgatavam o valor de mensurar as mudanças comportamentais. Nas primeiras duas décadas do século XX, a tecnologia de mensuração das capacidades humanas teve grande avanço, o que possibilitou o florescimento em grande escala dos testes padronizados de caráter psicopedagógico.

Já a avaliação da aprendizagem, por sua vez, começou a ser proposta, compreendida e divulgada a partir de 1930, quando Ralph W. Tyler cunhou essa expressão para dizer do cuidado que os educadores necessitavam ter com a aprendizagem dos seus educandos. O educador propôs que se pensasse e se usasse uma prática pedagógica que fosse eficiente e, para isso, estabeleceu o “ensino por objetivos”, o que significava estabelecer, com clareza e precisão, tanto o que o educando deveria aprender quanto o que o educador necessitava fazer para que o educando efetivamente aprendesse. Para alcançar os objetivos pretendidos, o autor propôs um sistema de ensino que deveria: a) ensinar alguma coisa, b) diagnosticar sua consecução, c) seguir em frente, caso a aprendizagem fosse satisfatória e d) proceder à reorientação, caso fosse insatisfatória, com vistas a alcançar um resultado satisfatório (LUCKESI, 2011a).

Para Tyler, apesar de os testes com lápis e papel serem importantes por permitirem determinar a habilidade dos alunos em alguns assuntos, haveria outros instrumentos avaliativos que poderiam ser utilizados como: escalas de atitude, inventários, fichas de registro de comportamentos, entre outras formas de se coletarem evidências sobre o rendimento dos alunos. Quando se trata, por exemplo, de habilidades psicomotoras ou do ajustamento pessoal, essas atividades podem ser avaliáveis por meio da observação das crianças em situações em que

estejam envolvidas. Para ele, há muitos meios de se conseguir evidências sobre mudanças comportamentais (DEPRESBITERIS, 1989).

Ainda de acordo com Tyler (1983), o processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão realmente sendo alcançados. Para ele, esses objetivos visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante, pois “a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo” (p. 99).

O enfoque de Tyler era comportamentalista e resume o processo avaliativo à verificação das mudanças ocorridas que foram previamente delineadas em objetivos definidos pelo professor. O importante era mudar padrões antigos ou gerar novos padrões de comportamento, “visto ser uma mudança desse comportamento o que se busca em Educação” (TYLER, 1983, p. 99). Percebe-se que o autor concebe a avaliação como um instrumento de medida entre uma fase inicial do plano de ensino e outra posterior a este. Por meio desse instrumento, mede-se o grau da mudança de comportamento do aluno, e

embora esse enfoque tenha recebido sérias críticas de muitos outros teóricos em avaliação, o que se percebe é que essas críticas e os modelos contemporâneos não foram decisivos para a derrubada dessa concepção, sedimentada fortemente na ação das escolas e universidades, em documentos de órgão oficiais da educação e em publicações na área da avaliação. (HOFFMAN, 2017 p. 52).

Tendo circunstanciado a difícil e incipiente mudança de concepção sobre avaliação, buscamos, na seção 2.31, a seguir, conceituar e discutir a avaliação classificatória, um novo intento em direção a uma noção de avaliação mais abrangente e completa.

2.3.2 A Avaliação classificatória: em busca de medir o conhecimento

Um dos mais notáveis desafios da Educação é conseguir que todos os alunos tenham acesso a uma Educação que lhes permita sua integração na sociedade em que vivem. Porém, nosso sistema educacional continua a ter dificuldades em concretizar práticas de ensino e de avaliação que contribuam para que as crianças e os jovens desenvolvam plenamente as competências indispensáveis para prosseguirem livremente em sua vida escolar ou profissional. A nosso ver, continuam a prevalecer modelos de avaliação pouco integrados ao ensino e à aprendizagem (FERNANDES, 2009).

A avaliação da aprendizagem é um componente indissociável do processo constituído

pelo ensino e pela aprendizagem, assim, conforme antecipamos na seção introdutória, por esse componente estar intrinsecamente ligado a esses processos, acreditamos ser mais assertivo dizer, com base em Felice (2011), que ele é constituído pela tríade ensino-avaliação-aprendizagem.

Cumpramos problematizar que, a partir do percurso de surgimento da avaliação da aprendizagem, no nosso sistema educacional, ainda prevalece, a despeito de todas as críticas e de todos os estudos sobre o tema, uma prática avaliativa classificatória, com uso de instrumentos que visam a medir a aprendizagem em momentos pontuais, ou seja, no final de bimestres ou ano letivo. Destacamos, antes de avançar, que ao fazermos menção à avaliação classificatória, estamos nos referindo ao processo de avaliação que visa unicamente à classificação dos alunos. Ela tem como objetivo mensurar o conhecimento que o aluno conseguiu apreender (ou memorizar) com a finalidade de julgar se o aluno está ou não apto a prosseguir para o próximo nível. Nessa perspectiva, ensinar e avaliar são dois momentos distintos e que não se relacionam, o que vai de encontro à concepção da tríade ensino-avaliação-aprendizagem (FELICE, 2011), que considera a avaliação como parte do processo de ensino para se chegar à aprendizagem.

Segundo Hadji (2001, p. 19), a avaliação classificatória “tem a função de verificar se as aquisições visadas pela formação foram feitas. Faz-se um balanço das aquisições no final da formação, com vistas a expedir, ou não, o ‘certificado’ de formação”. A prova com vistas a uma classificação é o instrumento avaliativo mais utilizado por muitos dos nossos professores. É o julgamento final pelo qual se o aluno que não se sair bem não terá sua progressão.

Desse modo, consoante a Luckesi (2001a), o que predomina no nosso sistema educacional é a nota: não importando como foram conseguidas nem por quais meios. São operacionalizadas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem. O importante é que as médias sejam obtidas para se conseguir uma promoção.

A análise apresentada permite-nos afirmar que esse tipo de avaliação está a serviço de uma Educação Bancária¹⁵, uma vez que nesse tipo de Educação “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1979, p. 66). A partir do momento em que o professor usa a nota como um fim em si mesmo, ele deixa de considerar o como e quais vias o aluno percorreu e, por conseguinte, acaba por privilegiar a memorização. Assim, o professor espera confirmar, com esse tipo de avaliação, se

¹⁵ Educação Bancária é um termo cunhado por Freire (1978) e designa a Educação que é ofertada desprovida de reflexão crítica ou de problematizações. Nessa concepção, os sujeitos-aprendizes são tratados como meros receptores de um conteúdo pronto, cristalizado e sedimentado.

o conhecimento que ele depositou foi arquivado tal qual está escrito nos livros. O conhecimento foi depositado e agora só resta sacá-lo.

Hoffman (2017) afirma que professores e alunos relacionam a avaliação da aprendizagem aos elementos constituintes da prática avaliativa tradicional como: prova, nota, conceito, boletim, recuperação e reprovação; estabelecendo uma relação direta entre elas e com uma grande dificuldade de compreender tal equívoco. Desse modo, a concepção de avaliação que marca a trajetória desses atores no processo educacional é a avaliação como julgamento de valor dos resultados alcançados e não como uma prática educacional inserida no cotidiano escolar.

Acerca dessa prática, Hoffman (2018, p.15), postula que

muitos fatores dificultam a superação da prática tradicional, já tão criticada, mas dentre muitos, desponta sobremaneira a crença dos professores de todos os graus de ensino na manutenção da ação avaliativa classificatória como garantia de um ensino de qualidade, que resguarde um saber competente dos alunos.

Entende-se, então, que, apesar de existirem tentativas de superação da prática tradicional de avaliar, um dos fatores impeditivos para que isso se efetive é a representação da avaliação tradicional – por meio de aplicação de provas e testes ao final de um determinado período – como uma prática objetiva e garantidora da qualidade do ensino, ou seja, a crença de que uma avaliação feita “por meio de testes bem construídos, permite medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos” (FERNANDES, 2009, p. 44).

Fato é que esse sistema classificatório mostra-se vago no sentido de apontar as falhas do processo e as dificuldades dos alunos e professores, além de não sugerir encaminhamentos, porque discrimina e seleciona antes de tudo (HOFFMAN, 2018). Acreditamos que, embora esteja claro o posicionamento de diversos autores sobre as limitações impostas por práticas avaliativas classificatórias, ainda é preciso percorrer tortuosos caminhos para tentar mudar essa crença e as representações que os professores constroem sobre o que é essa prática educativa.

Sobre essa perpetuação da concepção tradicionalista de avaliar, destacamos que no processo educacional brasileiro, a representação da avaliação classificatória (como prática de avaliação) está profundamente desconforme e indo de encontro ao que apregoa nossa legislação. Como é sabido, a LDBN/1996 prevê alguns critérios para a verificação do rendimento escolar. Entre esses critérios, cumpre ressaltar o art. 24, inciso V, que versa sobre os aspectos qualitativos e quantitativos que devem ser considerados no ato de avaliar: “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos

qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

Em nossa análise, acreditamos que, em suma, esse artigo evidencia a necessidade de considerar o conhecimento como algo progressivo e, a partir disso, avaliar o educando. Além da LDBN/1996, há outros documentos legislativos oficiais que trazem orientações assemelhadas quanto às práticas avaliativas dos professores como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Contudo, o fato de essas orientações estarem previstas em documentos oficiais não significa que elas serão colocadas em práticas. A nosso ver, as mudanças de paradigmas não surtem tanto efeito quando se dão por vias externas e normativas. Cremos sim na possibilidade de mudar esse paradigma por meio do repensar crítico de futuros professores que, de posse desses documentos, passam a problematizar sua implementação e seu alcance. Assim, eles passarão a refletir sobre sua futuras práticas avaliativas.

Nesse sentido, avançamos na mesma via de Fernandes (2009), de acordo com quem o percurso de formação dos futuros profissionais deva ser marcado por momentos de discussões com a finalidade de romper com essa cultura sedimentada na concepção de que o principal propósito da avaliação é o de classificar, certificar, pois isso faz com que acreditemos que há alunos incapazes de aprender, além de desenvolver uma cultura cujos resultados estão em geral associados à repetência e ao abandono escolar de milhares de crianças e jovens.

Dito isso, acreditamos ser salutar problematizar vias alternativas para avaliações formativas. É isso que fazemos na seção 2.3.3, iniciada a seguir.

2.3.3 Avaliação formativa: uma busca pela melhoria das aprendizagens

Esta seção dá início a mais uma tentativa nossa de reiterar que os cursos de formação devem problematizar as práticas avaliativas tradicionais com vistas a um reconhecimento da necessidade de mudá-las e melhorá-las. Deve-se tentar criar uma cultura que se contraponha à cultura da classificação. Nesse sentido, alinhamo-nos epistemologicamente com Fernandes (2009), quando ele afirma que devemos desenvolver uma cultura assentada na concepção de que o propósito primordial da avaliação seja o de melhorar as aprendizagens, ajudar os alunos a superar suas dificuldades, partindo do elementar princípio de que todas as crianças e jovens podem aprender.

A avaliação formativa (AF) – também denominada avaliação mediadora (HOFFMAN, 2017), emancipatória (SAUL, 2010), dialógica (ROMÃO, 2011) – é uma prática avaliativa que

inclui a avaliação durante o processo de ensino-aprendizagem. Essa prática mostra-se preocupada tanto com o processo de ensino quanto com o de aprendizagem, ao primar pela integração desses processos. Diferentemente da avaliação classificatória, que visa a uma medição dos resultados, essa avaliação está orientada para a melhoria das aprendizagens.

Fernandes (2009) assevera que a AF é um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, cujo principal objetivo é o de melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, seu foco está em propiciar que esses alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo suas competências, notadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo.

A fim de se orientar o processo de ensino-aprendizagem em busca de sua melhoria, a prática avaliativa formativa deve compreender as seguintes características relevantes, entre outras: a) a avaliação deve ser deliberadamente organizada para proporcionar um *feedback* inteligente; b) a natureza da interação e da comunicação entre professores e alunos deve ser absolutamente central; c) os alunos têm que estar deliberada, ativa e sistematicamente envolvidos no processo do ensino e aprendizagem e d) as tarefas propostas aos alunos devem ser criteriosamente selecionadas e diversificadas, representando domínios estruturantes do currículo e ativando processos mais complexos do pensamento (FERNANDES, 2009).

Desse modo, na prática avaliativa formativa, podemos perceber que professores e alunos são atores do processo e cada um deve assumir suas respectivas responsabilidades. De um lado, tem-se o professor que precisa: a) organizar o processo de ensino; b) definir prévia e claramente os propósitos e a natureza do processo de ensino e de avaliação; c) ajustar sistematicamente o ensino de acordo com as necessidades e d) criar um adequado clima de comunicação interativa entre os alunos e entre esses e os professores (FERNANDES, 2009).

Do outro lado, temos o aluno que também é responsável por trilhar esse caminho, na tentativa de alcançar a melhoria de sua aprendizagem, e, para isso, ele deve assumir responsabilidades como: a) participar ativamente nos processos de aprendizagem e de avaliação; b) desenvolver as tarefas que lhes são propostas pelos professores e c) analisar seu próprio trabalho mediante seus processos metacognitivos e da autoavaliação (FERNANDES, 2009).

Temos como essencial que, nos cursos de formação, possa haver momentos de problematizações quanto aos papéis desenvolvidos por cada agente no processo de ensino-avaliação-aprendizagem. A prática avaliativa não pode ser confundida com um instrumento de poder, ou, ser usado como uma ferramenta coercitiva. Na verdade, na AF, há, de um lado, o

professor, que deve propor atividades diversificadas, contextualizadas e adequadas ao desenvolvimento do aluno, buscando sempre desenvolver sua autonomia, e, de outro, o aluno, que deve participar ativamente e aprender a se autoavaliar, buscando perceber como o seu conhecimento é construído. Ou seja, há uma relação predominantemente dialógica.

Diferentemente do enfoque pontual da avaliação classificatória, essa prática avaliativa analisa o progresso do aluno. Ela ocorre durante todo o processo de aprendizagem para identificar se o aluno está realmente aprendendo, e não somente em momentos pré-determinados. Acerca disso, Hadji (2001, p. 19) esclarece que

[...] sua função principal é – ou, pois tudo encontra-se aí, deveria ser logicamente – contribuir para uma boa regulação da atividade do ensino (ou de formação, no sentido amplo). Trata-se de levantar informações úteis a regulação do processo ensino/aprendizagem.

Como afirmado pelo autor, essa prática avaliativa tem como uma das suas funções principais o levantamento de informações que possam ser utilizadas com vistas à regulação das aprendizagens e também das atuações pedagógicas, focando nos procedimentos e não somente nos resultados. De acordo com Perrenoud (1999, p. 111), “o sucesso das aprendizagens se passa na regulação contínua e na correção dos erros, muito mais do que no gênio dos métodos”. O autor ainda pontua que é preciso formar o aluno para a regulação de seus próprios processos de pensamento e aprendizagem, partindo do princípio de que todo ser humano é, desde a primeira infância, capaz de representar, pelo menos parcialmente, seus próprios mecanismos mentais.

A partir do levantamento de informações obtidas por meio de uma avaliação formativa, é possível reorganizar o processo de ensino e detectar os pontos fracos da aprendizagem, buscando novos caminhos para corrigi-los. Assim, o mais relevante passa a ser identificar o que os alunos já aprenderam e o que deixaram de aprender, a fim de que o professor possa reorganizar o seu trabalho pedagógico para ajudá-los no percurso do aprendizado. Buscam-se identificar as dificuldades e procurar novas ações pedagógicas ajustando o planejamento às dificuldades e à realidade dos aprendizes (FELICE, 2011). Já o papel do professor nesse processo é o de reforçar as capacidades dos alunos em gerir suas aprendizagens por meio da regulação (PERRENOUD, 1999).

Entendemos que, além de levantar as informações necessárias para a regulação das aprendizagens, seja primordial dar um *feedback* aos alunos para que eles possam perceber os padrões que são necessários alcançar, ou mesmo, para que eles possam estar cientes dos seus

próprios progressos. Acreditamos que é pela via da interação entre professor e aluno que este consegue regular a sua aprendizagem.

Por não guardar a característica interacional, é que acreditamos que uma nota atribuída ao final de uma prova não pode ser considerada um *feedback*, haja vista que “o *feedback* deve esclarecer perante os alunos seu nível real, ou seu estado, ante os objetivos de aprendizagem e, simultaneamente, dar-lhes informação que os ajude a alterar (melhorar) o referido estado, se tal se revelar necessário” (FERNANDES, 2009, p. 97). Como é sabido, uma nota atribuída não fornece informações sistemáticas que auxiliem o educando a se situar perante o seu desenvolvimento. O *feedback*, por sua vez, parece-nos uma forma mais eficaz de conduzir o estudante rumo a ações que objetivam a melhora de sua aprendizagem.

Para avançar, ressaltamos o caráter dialógico da prática avaliativa formativa. Os instrumentos avaliativos e as competências que serão avaliadas devem ser discutidos. Antes de utilizar qualquer instrumento avaliativo, deve se buscar um consenso entre aluno e professor, pois, segundo Perrenoud (1999, p. 96): "a avaliação formativa demanda uma relação de confiança entre alunos e professores", uma vez que, como apontamos anteriormente, ambos são responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, acreditamos que as discussões sobre a avaliação da aprendizagem nos cursos de formação docente e nos programas de aperfeiçoamento, como o Pibid, podem favorecer a compreensão da prática avaliativa como um processo que auxilia na promoção da aprendizagem do aluno.

Quando compreendermos, com efeito, a avaliação como uma forma de auxiliar a aprendizagem, contribuiremos direta ou indiretamente para a não-marginalização daqueles que não alcançam as notas (ou médias) impostas. Ou melhor, ao deixarmos de adotar a avaliação classificatória como um instrumento meramente medidor de conhecimento, mitigaremos a marginalização das “vozes do Sul”, sobre as quais discorreremos em seção anterior.

Acreditamos, por fim, ser crucial que os cursos de formação de professores possam viabilizar conhecimentos que levem os futuros professores a entender que a avaliação como vem sendo usualmente praticada reforça essa marginalidade que tentamos, na LA, combater.

Tendo discorrido detidamente sobre concepções distintas de avaliação e das implicações advindas de adotar cada uma delas, passamos, no próximo capítulo, a descrever o caminho metodológico percorrido e a detalhar a coleta de dados e a construção dos instrumentos de coleta.

CAPÍTULO 3

PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, discorreremos acerca dos procedimentos metodológicos adotados para a concretização desta pesquisa. Primeiramente, tecemos algumas considerações sobre a pesquisa qualitativa. Em seguida, apresentamos o contexto em que o estudo de caso se deu, apresentando as escolas e os participantes envolvidos, bem como os procedimentos e os instrumentos de coleta e análise dos dados. Por fim, apresentamos, em um quadro resumo, os objetivos desta investigação e as questões de pesquisa que motivaram seu desenvolvimento.

3.1 Considerações sobre a pesquisa qualitativa

Esta dissertação se inscreve na abordagem qualitativa de cunho interpretativista, que subsidia, com seus pressupostos, a coleta e a interpretação de dados em um determinado contexto sócio-cultural. Essa metodologia se alinha com o propósito de nosso estudo, que é investigar as concepções que emergem dos enunciados dos participantes do Pibid sobre a avaliação da aprendizagem.

Contribuindo para a definição de pesquisa qualitativa, André (2005, p. 17) diz que esta “se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa” e que ela faz uso de uma visão holística dos fenômenos, isto é, que considera todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 2005).

Essa perspectiva vai ao encontro do pensamento de Minayo (1994, p. 24) sobre a pesquisa qualitativa quando este afirma que

os autores que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas sim, compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a continuidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultado da ação humana objetiva. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis

Concatenando com esses autores, afirmamos que essa metodologia oferece suporte à interpretação de dados em vez de apenas quantificá-los. Desse modo, a pesquisa qualitativa, devido a seu cunho interpretativista, distancia-se de uma concepção positivista, contribuindo

para que nós pesquisadores possamos analisar as interações e influências do contexto estudado (ANDRÉ,2005).

E foi nessa perspectiva que os dados gerados foram interpretados. Intentamos lançar gestos de interpretação dos processos dinâmicos vividos pelos participantes da pesquisa, buscando entendê-los de forma holística e relacional.

Em linha consonante, Richardson (1989) postula que a pesquisa qualitativa permite descrever e compreender a complexidade de determinado problema e dos processos dinâmicos vividos por grupos sociais. Essa vertente, segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 17), permite que a pesquisa qualitativa seja compreendida como

[...] uma atividade situada que localiza o observador no mundo (...). Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Acredito que as características da pesquisa qualitativa aqui elencadas acenam para a complexidade das dinâmicas interativas que compõem o processo de formação de professores com foco nas práticas avaliativas, fenômeno eleito para análise nesta pesquisa.

Cumprir destacar, com base em André (2005), que há uma literatura extensa disponível sobre a pesquisa qualitativa e que esta parece aumentar cada vez mais. A autora ressalta que a amplitude do termo *qualitativo* pode, por vezes, gerar críticas, uma vez que diversas modalidades de pesquisa se inscrevem nessa perspectiva, dentre as quais destacam-se: a pesquisa etnográfica, a pesquisa ação, a pesquisa narrativa, o estudo de caso, etc. Esse é o principal motivo de haver a necessidade de uma delimitação nas pesquisas para que não haja o risco de haver uma pesquisa metodologicamente inespecífica.

Já com relação à interpretação dos dados coletados, esclarecemos que estes são interpretados segundo um posicionamento político-ideológico, pois não entendemos como possível tratá-los de uma forma diferente, em uma pesquisa de cunho qualitativo. Essa visão permite-nos afirmar que “apesar de todos os controles metodológicos, a pesquisa e suas descobertas são inevitavelmente influenciadas pelos interesses e pelas formações social e cultural dos envolvidos” (FLICK, 2004, p. 19).

Assim, a enunciação aqui construída respeita e reconhece minha inserção sociocultural e histórica, e, por conseguinte, dista de uma total neutralidade. Sobre esse (im)possível distanciamento total, Denzin e Lincoln (2006, p. 33) advogam que:

qualquer olhar sempre será filtrado pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, da raça e da etnicidade. Não existem observações objetivas, apenas observações que se situam socialmente nos mundos do observador e do observado – e entre esses mundos (...). Conseqüentemente, os pesquisadores qualitativos empregam efetivamente uma ampla variedade de métodos interpretativos interligados, sempre em busca de melhores formas de tornar mais compreensíveis os mundos da experiência que estudam.

Nessa via, defendemos que a análise realizada e apresentada nesta dissertação em nenhum momento poderia ser idêntica àquela de outro pesquisador, tendo em vista que cada um faz uso de suas próprias “lentes”. Assim, o que é apresentado aqui é um dos vários possíveis gestos de interpretação dos enunciados registrados, mesmo porque o que apresentamos é um estudo de caso, estudo esse que não poderia ser feito de forma idêntica por dois pesquisadores. É acerca dessa metodologia que dissertamos na seção seguinte.

3.2 O estudo de caso

Nesta pesquisa, lançamos mão da metodologia do estudo de caso que, segundo André (2005), encontra-se inserida na abordagem qualitativa de pesquisa concebendo tanto o fenômeno social, quanto suas raízes históricas e culturais, além de estabelecer relações com a macro realidade que o circunda. Por assim fazê-lo, a pesquisa qualitativa possibilita uma visão ampla e integrada de uma unidade social complexa.

A escolha de uma metodologia de estudo de caso se justifica por permitir, segundo Triviños (1987), a busca por realizar investigações de maneira profunda, tanto de um indivíduo como de um grupo ou de uma instituição. Nesse sentido, em se tratando da pesquisa ora empreendida, a escolha por essa metodologia se justifica por se tratar de uma investigação profunda, exaustiva e contextualizada de um caso específico – as concepções que emergem dos enunciados dos participantes do Pibid sobre a avaliação da aprendizagem.

Em suma, André (2005) afirma que o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular, ou seja, o interesse do pesquisador é fazer um recorte de uma determinada unidade e compreendê-la como unidade, um caso específico. Em contraponto, a autora ressalta que, no estudo de caso, apesar de o pesquisador se interessar por um ponto específico e bem delimitado de universo mais amplo, não há o impedimento que ele atente para o seu contexto e as suas inter-relações como um todo orgânico dentro de um processo (André, 2005). Nesse sentido, Stake (*apud* ANDRÉ, 2005, p. 50) assevera que se o pesquisador “quiser entender um caso

particular levando em conta seu contexto e sua complexidade, então a metodologia do estudo de caso se faz ideal”.

Compreendendo que a metodologia que envolve o estudo de caso pode ser entendida de diversas formas, mobilizamos, nesta pesquisa, os estudos de Stake (1995), que os classificam de três possíveis formas: intrínsecos, instrumentais e coletivos. Tal especificação dependerá da observância dos objetivos dos pesquisadores.

Quando o interesse de uma investigação recai sobre o caso particular, ou seja, o estudo de um caso específico de um problema ou uma temática, tem-se um estudo de caso intrínseco. Nesse estudo, o que mais importa é a compreensão do caso particular, sem relação com problemáticas mais abrangentes.

Já quando o interesse do caso em si assume uma forma mais secundária, temos o estudo de caso instrumental. Nesse tipo de estudo, tem-se um interesse em conhecer e compreender uma problemática que seja mais ampla, por meio da compreensão do caso, ou seja, o caso investigado se transforma em veículo que permite compreender um problema que vai além do caso em si.

Por fim, os estudos de casos coletivos abrangem aqueles que são realizados em um prazo mais longo. Nesse tipo de estudo de caso, os investigadores estudam vários casos visando a uma melhor análise e, posteriormente, uma melhor compreensão e teorização é engendrada.

Ao focalizarmos a presente dissertação, percebemos que ela é fruto de um estudo de caso intrínseco, pois a pesquisa iniciou-se a partir de nosso interesse em compreender um caso particular – as concepções que emergem dos dizeres dos participantes do Pibid sobre a avaliação da aprendizagem.

E, assim, ao debruçarmos sobre os pressupostos teóricos do estudo de caso, percebemos que ele se mostrou especialmente significativo para um maior aprofundamento do fenômeno particular estudado, sem que para isso fosse necessário descartar o seu contexto, nem tampouco os significados outros, não vislumbrados antes da geração de dados, que emergiram no transcorrer da pesquisa.

Assim, depois de delinear a metodologia mobilizada para esta pesquisa, passamos a descrever o contexto da pesquisa realizada.

3.3 Contexto da Pesquisa

Conforme explicitamos em seções anteriores, esta pesquisa foi realizada no curso de Letras de uma universidade pública do interior de Minas Gerais. O curso de formação de professores de Letras desta universidade possui quatro licenciaturas com subprojetos aprovados no Pibid: licenciatura plena em língua espanhola (turno matutino), licenciatura plena em língua francesa (turno noturno), licenciatura plena em língua inglesa (turnos matutino e noturno) e licenciatura plena em língua portuguesa (turnos matutino e noturno). Além dessas licenciaturas, há, também, a licenciatura plena com domínio em libras e o curso de tradução, que não possuem projetos relacionados com o Pibid.

No mesmo espaço físico do curso de Letras investigado, funcionam três cursos de pós-graduação: A Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, a Pós-Graduação em Estudos Literários e o Mestrado Profissional em Letras.

A infraestrutura de apoio para o desenvolvimento e aprimoramento das atividades docentes e discentes conta com: a) 12 laboratórios pedagógicos com salas de aula ambientadas para o ensino de línguas e equipadas com computadores com acesso à internet, tvs, dvs, projetor de imagens e amplificadores de som. Nesse ambiente, pode-se realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão; b) Um laboratório de prática de ensino, o qual é equipado com 20 computadores com acesso à internet, impressoras, data show, e acervo bibliográfico que permite o subsídio das ações pedagógicas dos professores em formação e c) Um laboratório de línguas onde os alunos podem ter acesso a uma das 36 cabines para estudo, tanto individual quanto coletivo. O laboratório conta com um acervo de filmes e documentários, em diferentes mídias, músicas com transcrição de letras e exercícios de fonética. Esse espaço ainda possui ferramentas atuais tais como câmara de documentos, projeção de sites de Internet e de arquivos audiovisuais em *power point*; este laboratório também está equipado com um sistema de tradução simultânea, com software específico e cabine de tradução; d) Um laboratório multimídia de projetos, que pode ser usado por alunos da Graduação e da Pós-Graduação, que estejam envolvidos em projetos variados, equipado com computadores, internet, câmeras, filmadoras, *scanner*, entre outros; e) Três laboratórios de informática para alunos de Graduação; f) Uma Coordenação de Extensão e Educação continuada em Letras equipada com acervo bibliográfico, equipamento de som, áudio e vídeo e computadores para pesquisa acadêmica; g) Um polo do programa Idiomas Sem Fronteiras, que oferece cursos de idiomas a toda comunidade: estudantes, professores e técnicos administrativos, além de atender à comunidade externa; h) 20 gabinetes dos docentes para atendimento individualizado aos alunos e para outras atividades, sendo que cada sala comporta quatro docentes por turno; i) Um centro

de línguas que oferece cursos regulares de Inglês, Francês, Espanhol e Alemão, na modalidade presencial, que abarcam os níveis¹⁶ A1, A2, B1, B2. Esse espaço, além de ser utilizado para as atividades de ensino, pesquisa e extensão, também pode ser utilizado para os estágios de observação e prática de ensino; j) Três salas para grupos de pesquisas; k) Um Programa de Educação Tutorial (PET); l) Duas salas para Defesas de Teses e Dissertações, equipadas com computadores, monitores e amplo acesso à internet; m) Uma secretaria Unificada de Graduações, para as áreas de Espanhol, Francês, Inglês, Português e Tradução; n) Duas secretarias de Pós-Graduações, sendo uma em Estudos Linguísticos e a outra em Estudos Literários; o) Uma secretaria para o Curso de Mestrado Profissional e q) Uma secretaria responsável pelo Ensino a Distância de Língua Inglesa (EaD – LID).

Tendo aclarado o contexto em que se deu a pesquisa em questão, passamos, neste instante, a detalhar os sujeitos que se dispuseram a participar da pesquisa, ora apresentada como dissertação de Mestrado.

3.4 Participantes da Pesquisa

Nesta seção, buscamos apresentar os participantes desta pesquisa. Ao todo, nossos estudos contaram com sete sujeitos de pesquisa. Três destes atuavam como professores-supervisores no Pibid (um supervisionava as atividades da licenciatura de francês; um da licenciatura de português e um terceiro respondia pela supervisão da licenciatura de espanhol). Todos esses supervisores lecionam¹⁷ nas escolas onde são recebidos os discentes e, assim, são incumbidos de acompanhar os licenciandos-bolsistas e de orientá-los. Os outros quatro participantes são discentes do curso de Letras pesquisado (um de cada licenciatura supracitada) e, conforme já esclarecemos em seção anterior, são bolsistas do Pibid.

Os discentes das licenciaturas acima mencionadas foram escolhidos levando em consideração os nomes dos bolsistas selecionados no último edital do Pibid¹⁸, sua permanência na Graduação e a possível disponibilidade dos participantes. Os contatos foram feitos por

¹⁶ De acordo com o *Common European Framework of Reference for Languages* (Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas), o nível de compreensão e expressão oral de um estudante de línguas estrangeiras é medido em níveis que vão desde A1, nível atribuído a um iniciante, até C2, que corresponde ao nível mais avançado de proficiência em uma idioma. Disponível em: www.britishcouncil.org.br. Acesso em: 28 mar. 2019.

¹⁷ Para descrever os sete participantes de pesquisa, optamos por lançar mão de verbos no presente, mas esclarecemos que nos referimos ao momento da geração de dados, ou seja, ao período de julho de 2018 a janeiro de 2019. Detalhamos, também, que tal pesquisa apenas pôde ser iniciada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da referida universidade pública.

¹⁸ Referimo-nos ao edital 061/2013

telefone e cada bolsista que aceitava participar era, então, automaticamente listado como participante desta pesquisa. Assim, não houve nenhum outro critério previamente estabelecido para selecionar os discentes que fariam parte deste trabalho.

Esclarecemos, para avançar, que, a princípio, contaríamos com oito sujeitos de pesquisa, porém, como a professora-supervisora de língua francesa não pôde contribuir, apenas sete participantes foram efetivados na pesquisa. Assim, ressaltamos que as licenciaturas em espanhol, inglês e português contaram, cada uma, com dois participantes. Já a licenciatura em francês apresentou apenas um participante: o próprio licenciando-bolsista.

Para nos referirmos aos participantes desta pesquisa, lançamos mão das seguintes siglas:

Função	Sigla
Supervisor de Espanhol	SE
Supervisor de Inglês	SI
Supervisor de Português	SP
Pibidiano de Espanhol	PE
Pibidiano de Francês	PF
Pibidiano de Inglês	PI
Pibidiano de Português	PP

Quadro 2: siglas de identificação dos participantes da pesquisa.

Tendo delineado o perfil dos sete participantes desta pesquisa, que enunciam a partir de sua relação com o Pibid, passamos a traçar os procedimentos adotados para a coleta de dados.

3.5 Instrumentos de coleta de dados

Para a consecução desta pesquisa, os instrumentos de coleta de dados mobilizados foram: a) os documentos oficiais – Projetos Político Pedagógicos das licenciaturas do curso de Letras – alvo deste estudo de caso; b) sete entrevistas semiestruturadas com os participantes, uma entrevista com cada um dos professores-supervisores das licenciaturas acima citadas e uma entrevista com os discentes bolsistas do Pibid das respectivas licenciaturas, perfazendo sete entrevistas.

As entrevistas foram feitas de forma individualizada, pois acreditamos que, assim, esses discentes, em estágio inicial em seu percurso de formação superior, se sentiriam mais à vontade

para contribuir, ou seja, não acreditamos que seria oportuno solicitar que os licenciandos enunciassem sobre a avaliação da aprendizagem em conjunto com seus professores formadores.

Antes de avançarmos no tocante às entrevistas, cumpre ressaltar nosso interesse em analisar, também, os documentos oficiais. Para tal justificativa, recorremos a Lakatos (2003, p. 178), que postula que “documentos oficiais constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados”. Ainda que não comunguemos com a perspectiva de transparência apresentada pela palavra “fidedigna”, somos impelidos a observar que os documentos oficiais são ricos de informações e, por conseguinte, tornam-se espaço propício para a identificação de concepções da avaliação construídas pelos docentes.

Dito isso, acionamos André (1995) para circunstanciar a relevância de lançarmos mão de entrevistas. Para o referido autor (p. 28), as entrevistas “têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados”. E, assim, por percebermos quão cara era a noção de entrevistas à nossa pesquisa, lançamos mão de uma entrevista semiestruturada. Esse tipo de entrevista possibilita que o seu roteiro possa ser modificado ou mesmo que a quantidade de perguntas seja ampliada, caso surjam questionamentos não previstos. É isso que aponta Richardson (1989, p. 161):

uma entrevista semiestruturada, também chamada de entrevista em profundidade, em vez de oferecer perguntas por meio de diversas alternativas pré-formuladas, visa obter do entrevistado o que ele considera os aspectos mais relevantes de determinado problema: as suas descrições de uma situação em estudo. Através de uma conversa guiada, pretende-se obter informações detalhadas que possam ser utilizadas em uma análise qualitativa.

Convencidos da relevância de tal método, procedemos à construção de nossa entrevista semiestruturada por meio da proposição de questões norteadoras, mas que guardavam espaço para outras perguntas, que poderiam surgir face ao percurso dos participantes. Ressaltamos que, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, tecemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi apresentado a cada participante para que todos estivessem cientes do objetivo da coleta de dados, do direito ao sigilo profissional e à interrupção da entrevista a qualquer momento que desejassem. Ademais, foram esclarecidos acerca da possibilidade de impedirem a utilização da entrevista, mesmo após sua realização. Por fim, é pertinente mencionarmos que as entrevistas foram descartadas, após terem sido transcritas.

Passamos, neste momento, à descrição do procedimento de interpretação dos dados desta pesquisa.

3.6 Procedimento de interpretação dos dados

Pretendemos com o percurso metodológico aqui apresentado investigar as concepções sobre a avaliação da aprendizagem construídas pelos licenciandos – pibidianos – e como essas concepções podem refletir em sua vivência na instituição escolar. Além disso, tencionamos compreender como os professores-supervisores concebem o ensino sobre a avaliação da aprendizagem durante o percurso de formação dos pibidianos. Ao analisar os dados coletados, procuramos desvelar as concepções que são construídas pelos participantes desta pesquisa.

Conforme mencionado anteriormente, o *corpus* para a realização da pesquisa foi formado em dois momentos diferentes. Em um primeiro momento, a seleção do material que seria analisado foi realizada. A partir disso, deu-se a análise dos documentos oficiais do curso de Letras da universidade pesquisada. Já no segundo momento, a análise das entrevistas semiestruturadas foi concebida, por meio das quais os professores-supervisores e os discentes bolsistas do Pibid puderam relatar suas experiências, respectivamente, como docentes e futuros docentes. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente foram transcritas para compor o *corpus* da pesquisa.

Para responder à primeira pergunta de pesquisa – o que propõe o Projeto Político Pedagógico do curso de Letras sobre o ensino da avaliação da aprendizagem? – mobilizo trechos do Projeto Político Pedagógico para descrever e interpretar as concepções sobre a avaliação da aprendizagem presentes nesses documentos. Com a finalidade de discutir as concepções sobre avaliação da aprendizagem, amparamo-nos teoricamente em Hadji (2001), Hoffman (2017, 2018) e Luckesi (2011a; 2011b).

Para responder à segunda pergunta – como os professores veem o ensino da avaliação da aprendizagem no curso de formação docente? – arrolamos alguns trechos da entrevista semiestruturada que foi feita. Desta feita, ancoramo-nos nos estudos sobre a avaliação da aprendizagem dos autores Hadji (2001), Hoffman (2017; 2018) e Luckesi (2011a; 2011b).

Já para responder à última pergunta – como os pibidianos concebem a avaliação da aprendizagem na sua prática em sala de aula na instituição escolar? – lançamos mão de trechos da entrevista semiestruturada feita com os pibidianos. As análises embasam-se teoricamente na concepção de avaliação proposta por Hadji (2001) e Perrenoud (1999), os quais se dedicam a pesquisas sobre a avaliação formativa.

A metodologia de análise de dados usada nesta pesquisa foi a análise de conteúdo, ancorada nos estudos de Bardin (2016). Esse tipo de análise surgiu nos Estados Unidos, há mais

de meio século, com a finalidade de analisar as comunicações, principalmente feitas por meio de textos jornalísticos. Porém, antes disso, outros tipos de textos já eram interpretados. A interpretação de sonhos, a exegese religiosa ou até mesmo práticas tão diferentes como a astrologia ou a psicanálise revelavam um processo hermenêutico de análise. Segundo Bardin (2016, p. 20) “por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar”.

Isso posto, Bardin (2016) afirma que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise que pode ser aplicado a quase todo tipo de comunicação. Não se trata apenas de um instrumento único, mas sim de um instrumento marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto como as comunicações. A análise de conteúdo pode ser aplicada a qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor, controlado ou não por este, que esteja em sua forma escrita. Segundo P. Henry e S. Moscovici (1968 *apud* BARDIN, 2016, p. 38):

Tudo que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo. Excluimos do campo da análise de conteúdo tudo o que não é propriamente linguístico, tal como filmes, representações pictóricas, comportamentos (considerados “simbólicos) etc., embora *em certos aspectos* o tratamento destes materiais levante problemas semelhantes aos da análise de conteúdo.

A autora afirma ainda que a descrição analítica da análise de conteúdo funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, ou seja, um tratamento da informação contida nas mensagens. Essa descrição pode ser tanto uma análise dos significados quanto dos significantes.

Em outras palavras, a análise de conteúdo pode ser entendida como uma técnica de investigação que, por meio de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo das comunicações, tem como objetivo a interpretação dessas comunicações. Já o analista deve obedecer às categorias de fragmentação da comunicação para que a análise seja válida. Essas categorias são, nas palavras de Bardin (2016, p. 43) uma

espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem. É, portanto, um método taxonômico bem concebido para satisfazer os colecionadores preocupados em introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente.

Com efeito, essa técnica consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir uma ordem na confusão inicial.

Segundo Bardin (2016), a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, e, para isso, o analista tira proveito do tratamento das mensagens manipuladas por ele para inferir conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio. Nesse sentido, o que se procura estabelecer quando se realiza uma análise conscientemente ou não é uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas como condutas, ideologias e atitudes dos enunciados. Desse modo, Bardin (2016, p. 48) esclarece que o analista precisa:

Compreender o sentido da comunicação, (como se fosse o receptor normal), mas também, e principalmente, *desviar* o olhar para outra significação, outra mensagem entrevista por meio ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura “à letra”, mas antes o realçar de um sentido que figura em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros “significados” de natureza psicológica, sociológica, política, histórica etc.

O terreno, o funcionamento e o objetivo da análise de conteúdo podem ser resumidos da seguinte forma: conjunto de técnicas de análise das comunicações que tem por finalidade obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores – tanto quantitativos quanto qualitativos – que possam permitir a inferência de conhecimentos no que tange às condições de produção e recepção dessas mensagens.

Com vistas a uma melhor visualização de como a análise foi empreendida, apresentamos, a seguir, um quadro resumitivo, em que se leem as perguntas de pesquisa elaboradas, as fontes dos dados coletados, a justificativa e a base teórica.

Perguntas de pesquisa	Fontes de dados e métodos	Justificativa	Base teórica
1. O que propõe os documentos oficiais do curso de Letras sobre o ensino da avaliação da aprendizagem?	● Projeto Político Pedagógico.	A partir da análise minuciosa do Projeto Político Pedagógico do curso, intentamos mapear as concepções que permeiam as	Hadji (2001), Hoffman (2017; 2018) Luckesi(2011a; 2011b) Bardin(2016).

		práticas avaliativas dos professores.	
2. Como os professores veem o ensino da avaliação da aprendizagem no curso de formação docente?	• Entrevista semiestruturada.	Por meio da entrevista semiestruturada, observam-se as concepções sobre o ensino da avaliação da aprendizagem que são construídas pelos participantes da pesquisa.	Hadji (2001), Felice (2011), Hoffman (2017; 2018), Luckesi(2011a; 2011b), Fidalgo (2010), Bardin (2016).
3. Como os bolsistas do Pibid concebem a avaliação da aprendizagem na sua prática em sala de aula na instituição escolar?	• Entrevista semiestruturada	Por meio da entrevista semiestruturada, buscamos identificar como os bolsistas do Pibid concebem a avaliação da aprendizagem e sua prática em sala de aula	Hadji (2001), Hoffman (2017; 2018), Luckesi(2011a; 2011b), Fidalgo (2010), Bardin (2016).

Quadro3: resumo das perguntas, fontes de dados e métodos, justificativa e base teórica da pesquisa.

Tendo apresentado a metodologia de pesquisa, o contexto e as condições de produção da pesquisa, bem como os procedimentos para a coleta de dados, passamos, neste instante, para as análises e discussões dos dados.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÕES

Neste capítulo, analisamos os dados de forma a responder às perguntas que norteiam esta dissertação. Em um primeiro momento, discutimos as concepções presentes nos documentos oficiais do curso de Letras investigado nesta pesquisa. Nosso foco, ao fazê-lo, foi mapear as prescrições sobre a avaliação da aprendizagem presentes nesses documentos, para podermos compreender as práticas avaliativas que permeiam as práticas pedagógicas dos professores.

Partindo do pressuposto de que os professores se ancoram em conhecimento teórico e prático, acreditamos ser fundamental analisar os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos, pois é neles que os professores do curso de formação se baseiam para direcionar sua prática avaliativa. Assim, tendo em vista que os pibidianos também são alunos regulares do curso de formação, eles estão expostos às atividades avaliativas propostas pelos seus formadores. Desse modo, ousamos afirmar que os futuros professores podem repetir o que estão aprendendo e principalmente vivenciando durante o seu percurso de formação.

Em um segundo momento, analisamos os dizeres das entrevistas semiestruturadas a que cada participante foi submetido. Nossa intenção, desta feita, foi desvelar as concepções dos participantes da pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem.

Isso posto, apresentamos, neste capítulo, os resultados da pesquisa, que se encontram organizados a partir das seguintes categorias: concepções sobre a avaliação da aprendizagem construídas por professores-supervisores e alunos bolsistas do Pibid; caracterização da prática avaliativa e formação para a avaliação da aprendizagem.

4.1 Análise dos documentos oficiais: Projetos Político Pedagógicos.

Toda instituição de ensino possui objetivos que deseja alcançar ou metas a serem cumpridas. Para tanto, é necessário delinear meios para concretizá-las. O planejamento e o acompanhamento das atividades de uma instituição de ensino estão presentes no Projeto Político Pedagógico da instituição e refletem sua proposta educacional. Assim, a escolha desse documento como uma fonte de dados mostrou-se primordial, visto que ele pode apontar direcionamentos a respeito das práticas avaliativas dos docentes.

Antes de avançarmos na questão, acreditamos ser interessante destacar que, segundo Luckesi (2011b), o termo projeto tem sua origem epistemológica no latim e estaria associado à

projeção de desejos a serem buscados e realizados, ou seja, metas filosóficas a serem atingidas por meio de metas operacionais, para se alcançarem resultados concretos.

Na prática pedagógica, muitas vezes, os docentes se sentem perdidos quanto ao que querem e quanto à ação que devem buscar para concretizar seus desejos. Desse modo, é importante a existência de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que guie, com clareza, os meios pelos quais chegaremos aos resultados esperados. Nesse sentido, segundo Luckesi (2011b, p. 25):

Para que uma prática pedagógica e para que uma prática de avaliação sejam consistentes, cabe-nos ter a direção clara e consciente de nossas atividades. Por isso, o Projeto Político Pedagógico deve ser o plano que dirige todas as atividades numa escola, sejam elas pedagógicas ou administrativas; ele unifica e orienta todas as ações aí executadas.

Assim, faz-se necessário ter um PPP para que este possa guiar os educadores, delimitando seus desejos e orientando suas ações. Acreditamos ser essencial que neste documento constem as orientações que visam a nortear, também, as práticas avaliativas. Essas práticas estão a serviço da aprendizagem e, por essa razão, Luckesi (2011b, p. 20) defende que “para que a avaliação seja possível e faça sentido, o primeiro passo é estabelecer e ter uma ação claramente planejada e em execução”. Deve-se, pois, atesta Luckesi (2010), planejar a avaliação, pois ela não se faz descolada da prática pedagógica, pelo contrário,

o Projeto Político Pedagógico configura tanto a direção da prática educativa como os critérios da avaliação. Oferece a direção para a ação pedagógica e, ao mesmo tempo, é guia e critério para a avaliação. O que é ensinado e aprendido é avaliado, para vir a ser melhor. Se queremos compreender e atuar adequadamente em avaliação da aprendizagem, necessitamos de iniciar por esse ponto de partida. (p. 27).

Ampliando um pouco mais o entendimento da relevância de um PPP, Veiga (2010, p. 13) também argumenta que

o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (...). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo.

Desse modo, é crucial que a prática pedagógica seja educativa, com vistas a formar o discente como sujeito e cidadão, e isso só é possível se pensarmos também em uma prática avaliativa que não exclua o aluno e que esteja a serviço da aprendizagem.

Para avançar, sentimo-nos impelidos a destacar que, anteriormente, havia um único PPP para todas as licenciaturas na referida universidade. A partir do ano 2008, cada licenciatura – espanhol, francês, inglês e português – passou a contar com um documento exclusivo, porém que guardam muitas semelhanças entre si. Na verdade, no que tange à avaliação da aprendizagem, os Projetos Político Pedagógicos das licenciaturas espanhola, francesa e inglesa são praticamente iguais, ressalvando algumas citações e a ordenação dos parágrafos. O conteúdo em si é muito parecido um com o outro, e, diante disso, acreditamos ser interessante destacar em apenas uma subseção as concepções sobre a avaliação da aprendizagem presente nesses PPPs. Já o Projeto Político Pedagógico da licenciatura em Português difere dos demais e por isso será analisado mais extensivamente.

Os projetos das licenciaturas de espanhol, francês e inglês possuem cerca de 252 páginas, incluindo as referências e os anexos. Entre outras informações, os PPPs apresentam dados destinados à identificação do curso, aos princípios e fundamentos, às diretrizes gerais para o desenvolvimento metodológico do ensino, aos objetivos do curso, entre outros tópicos. Das 252 páginas, aproximadamente oito são destinadas à discussão sobre a avaliação da aprendizagem.

Tendo demonstrado a função dos Projetos Político Pedagógicos e sua relevância, por meio de uma breve apresentação dos PPP a serem analisados, passamos na próxima seção, a responder à pergunta de pesquisa: o que propõe o projeto político pedagógico do curso de Letras sobre o ensino da avaliação da aprendizagem?

4.1.1. As propostas de avaliação da aprendizagem presentes nos PPPs das licenciaturas espanhola, francesa e inglesa

O que propõem os Projetos Político Pedagógicos das licenciaturas investigadas, no que diz respeito à avaliação da aprendizagem? A fim de responder a esta pergunta, apresentamos e discutimos as concepções sobre a avaliação da aprendizagem presentes nesses PPPs. Para tanto, recortamos excertos presentes no capítulo XI das licenciaturas espanhola e inglesa, intitulado: *processos de avaliação da aprendizagem e do curso*. O PPP da licenciatura francesa apresenta, conforme já esclarecemos, uma ordenação diferente de seus capítulos e, por isso, foi do capítulo XII, também intitulado *processos de avaliação da aprendizagem e do curso*, que extraímos os excertos que são arrolados para análise.

Conforme pode-se perceber, o excerto apresentado a seguir demonstra o posicionamento contrário à avaliação somativa, com vistas apenas à classificação, porém não fica clara a concepção de avaliação que os docentes deveriam adotar em suas práticas pedagógicas. Nos dizeres do próprio documento, tem-se que “a utilização de uma avaliação apenas somativa, pautada em princípios classificatórios, perde sua função à medida que todos são estimulados a se envolver no projeto de formação proposto pelo curso” (PPP Inglês, 2017, p. 74).

Com detida observância, pode-se perceber nesse excerto a refutação da concepção da avaliação tradicional, ou seja, a prova com sua função somativa. Percebe-se que há um direcionamento no sentido de não serem utilizados instrumentos avaliativos somente com a função somativa, com vistas apenas à classificação. Segundo Fidalgo (2010), essa forma tradicional de avaliar exerce a função de hierarquicamente incluir alguns alunos e excluir outros. Essa refutação da prática avaliativa somativa e classificatória também pode ser percebida no seguinte excerto: “a avaliação deve percorrer, obrigatoriamente, todas as etapas do processo de ensino, não se limitando apenas às avaliações periódicas somativas feitas para verificar formalmente a aprendizagem e atribuir notas aos alunos” (PPP Francês, 2017, p. 65).

Esses excertos transcritos, a nosso ver, refutam a ideia da avaliação tradicional que muito se assemelha aos exames. Acerca dos entraves existentes na avaliação tradicional, Fidalgo (2010) afirma que a avaliação tradicional se preocupa mais com a seleção, com a competição entre os candidatos, com o controle físico e psicológico dos estudantes do que com a aprendizagem. Para conseguirmos alcançar a aprendizagem, devemos nos preocupar em utilizar avaliações que vão de encontro a essas características.

Por isso acreditamos que o excerto “não se trata de avaliar para aprovar ou reprovar” seja uma possível orientação no sentido de fazer com que os futuros professores utilizem avaliações que vão de encontro a essa prática tradicional, ou seja, uma orientação que vise a uma mudança na prática avaliativa. Inferimos, diante do trecho selecionado, que não devemos nos preocupar somente com as notas, que conseqüentemente aprovam ou reprovam, mas com todo o processo de construção do conhecimento do aluno.

Da forma que entendemos, o que mais importa em um curso de formação (ou em qualquer outro nível escolar) é o desenvolvimento do aluno, o que é destacado no seguinte excerto: “não basta obter a informação de que o aluno não aprendeu e reprová-lo. Ele precisa aprender. É um direito seu e uma necessidade para sua formação” (PPP, Inglês, p.74). Tal assertiva parece sinalizar como emblemática a necessidade de combater a postura assumida por alguns professores de priorizar uma nota em detrimento do conhecimento construído pelo aluno

e, assim, reprová-lo sem que o mesmo consiga fazer o que está se propondo em um ambiente de ensino, que é aprender. Acreditamos que o desejo dos professores é que todos os seus alunos aprendam o conteúdo proposto e para isso temos que ter cuidado ao avaliar, para não incorreremos no erro de sentenciar negativamente um aluno por causa de uma prova ou uma nota.

É sabido, no entanto, que as práticas avaliativas no cotidiano escolar continuam centradas nas formas tradicionais de avaliar e, no Ensino Superior, não nos parece diferente, como se percebe pelo trecho a seguir:

uma das grandes dificuldades encontradas por docentes e discentes está relacionada ao consenso na avaliação. Apesar dos esforços no sentido de divulgar o conceito de avaliação contido na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), inúmeros professores não aceitam novas formas de avaliação e mantêm a mesma prática de seus antigos mestres. (PPP Francês, 2017, p. 59).

Nesse excerto, podemos evidenciar que, mesmo em nível superior, a prática avaliativa tradicional, exercida por meio de provas e testes, ainda continua em voga. Isso demonstra a necessidade de continuarmos fomentando discussões e problematizações acerca da avaliação da aprendizagem, com vistas a promover um deslocamento dessa representação. As práticas avaliativas dos cursos de formação docente precisam transpor essa barreira da avaliação tradicional para conseguir formar professores capazes de adotar outras práticas avaliativas.

Um dos motivos precípuos que impedem os docentes de adotarem outra prática avaliativa é, segundo Fidalgo (2010), a confiabilidade aparente desse tipo de avaliação. Para a autora, entende-se que o impedimento para as escolas usarem outro instrumento que não seja a prova é o fato de que esta é socialmente vista como uma ferramenta que fornece evidências da aprendizagem do aluno. Pais, alunos e a escola ainda acreditam que se não há prova, o educando pode fazer qualquer coisa e mesmo assim ser aprovado.

Porém, é válido ressaltar que, segundo Luckesi (2011b), a compreensão teórica da avaliação da aprendizagem escolar tem-se ampliado bastante, apesar de, no cotidiano da sala de aula e dos sistemas escolares de ensino, ser possível observar resistências a uma mudança na prática.

Segundo o autor, essa resistência muitas vezes é inconsciente, pois os educadores acatam novos conceitos, mas não conseguem traduzi-los em práticas no dia a dia escolar. Se por um lado a avaliação da aprendizagem classifica e exclui os alunos, por outro, as novas teorias sobre a avaliação da aprendizagem podem criar outro sujeito de exclusão: os professores.

Esses são “excluídos por não serem sabedores do que deveriam, de fato, fazer, ou de como fazê-lo” (FIDALGO, 2010, p. 92).

Nesse sentido, é possível perceber um direcionamento apresentado no PPP da língua inglesa, em que se lê que “se faz necessário discutir a avaliação a fim de estimular novas atividades avaliativas e preparar os futuros professores para que eles possam atualizar as novas práticas de avaliação” (PPP Inglês, p.73). Acreditamos que, se colocadas em prática essas discussões relativas a novas posturas avaliativas, elas podem vir a deslocar essa concepção da avaliação tradicional, a qual muitos ainda apregoam. A nosso ver, o direcionamento acenado no excerto é essencial na formação do futuro professor.

Defendemos que não podemos continuar a excluir os alunos por não terem conseguido atingir o conceito exigido e nem negar, aos futuros professores, possibilidades de se desenvolverem considerando outras perspectivas para a avaliação da aprendizagem.

Não achamos oportuno apagarmos uma tentativa de rompimento com a prática tradicional de avaliar que identificamos nos PPP analisados, quando este postula: “além de provas ou testes, existem diferentes instrumentos avaliativos” (PPP Inglês, 2017, p. 75).

Percebe-se a preocupação de fazer com que o futuro professor possa experienciar outras formas de avaliar que não sejam a prova e o entendimento de que somente uma nota não revela o conhecimento do educando, o que é, mais uma vez, reiterado no excerto a seguir:

A construção de conhecimento não é possível de ser verificada a partir de instrumentos de medidas, mas apreciados a partir de construções textuais respaldadas teoricamente, bem argumentadas, analisadas e pontuadas. Desta forma, a prova deixa de ser entendida como principal instrumento avaliativo, devendo os planos de avaliação contemplar diferentes instrumentos que possibilitem um processo avaliativo mais íntegro. (PPP Inglês 2017, p. 74).

Esse excerto, da forma que entendemos, acena para uma preocupação de fazer com que os futuros docentes possam vivenciar e discutir outros instrumentos para avaliar. A prova não deve continuar sendo o principal instrumento avaliativo, pois, na grande maioria das vezes, ela é usada como elemento classificador de alunos. Percebe-se a orientação no sentido de fazer com que os professores possam usar outros instrumentos avaliativos e, assim, tornar a prática avaliativa um processo mais completo.

Nesse sentido, os PPPs também apresentam, conforme atesta Masetto (2003), outros instrumentos avaliativos que podem ser usados com os futuros professores, tais como: “prova oral, prova prática, diário de curso, debates, projetos, pesquisa e portfólio, por exemplo” (PPP Francês, 2017, p. 58), pois

em um curriculum em que se pretende que o professor em formação tenha autonomia em seu percurso, escolhendo os componentes curriculares nos quais buscará se aprofundar e com os quais pretende compor seu curso e que tem como maior objetivo a formação do professor pesquisador(...) Faz toda a diferença a forma como será encarada e aplicada a avaliação da aprendizagem”. (PPP, Inglês, p.76).

Concordamos com o excerto acima transcrito e acreditamos que para tentarmos mudar a atual prática avaliativa tradicional seja relevante que os discentes do curso de formação em Letras possam ter esse contato com outros instrumentos avaliativos. Afirmamos isso à luz de Fidalgo (2010), que afirma que “é preciso, portanto, que uma outra forma de avaliar seja encontrada; uma forma que, de fato, permita aos alunos a voz de que precisam para que se conheçam e se percebam como integrantes do processo de ensino-aprendizagem, não como sujeitos assujeitados a ele”.

Acreditamos que a diversificação dos instrumentos avaliativos é uma das atitudes que podem auxiliar o professor a efetivar uma mudança em sua prática avaliativa. Porém, é importante destacar que esses instrumentos não devem ser usados com vistas à classificação apenas, porque assim seria fazer “mais do mesmo”. Estaríamos utilizando outros instrumentos em um molde tradicional semelhante ao de uma prova, com respeito a sua função classificatória por meio de notas e “a nota não pode ser encarada como um fim, cujo alcance justifica todos os meios. O fim é a aprendizagem, a nota é apenas um indicativo desta” (PPP Francês, 2017, p.60).

O excerto arrolado parece-nos sobremaneira importante, visto que ainda se faz necessário clarificar que a nota não é o mesmo que aprendizagem. Para Luckesi (2011b), a palavra “nota” guarda um vínculo com anotação e com registro de dados e informações. Tendo em vista a impossibilidade de nós professores memorizarmos todos os dados relativos à aprendizagem dos alunos, alguma forma de registro se faz necessária: eis a nota. Esta é a forma mais comum de registro em nosso sistema educacional. Nos dizeres do próprio autor,

com o decurso do tempo e com a sedimentação de hábitos comuns de pensar e agir, as notas, que representavam um meio de registro, passaram a ser confundidas com a própria qualidade da aprendizagem... E, de fato a nota é apenas o registro da qualidade de aprendizagem obtida pelo estudante, mas não é a aprendizagem... O registro é consequência da aprendizagem efetiva. (LUCKESI, 2011b, p. 407).

Concordamos com o autor acima citado e enfatizamos que a nota não é um problema de avaliação, e sim o fato de a aprendizagem do aluno ficar ligada a esse determinante numérico, o que muitas vezes impossibilita o seu desenvolvimento. Como dito anteriormente, a nota não

deve ser um fim em si mesma. Defendemos que ela pode ser transformada em um indicador de aprendizagem do aluno, e assim, servir de diagnóstico para se alcançar os objetivos propostos.

Apesar da clara refutação de uma avaliação de cunho meramente somativo e classificatório presente nos Projetos Político Pedagógicos, chama-nos a atenção o seguinte excerto “ressalta-se que a mudança de postura quanto à avaliação da aprendizagem e do curso é processual e precisa ser levada a sério para que a mesma possa contribuir com a formação do profissional que o curso se propõe a realizar” (PPP, Inglês, 76). Entendemos, nessa perspectiva, que a mudança seja, com efeito, processual e lenta, pois se trata de representações profundamente arraigadas e que dificilmente se mudam em pouco espaço de tempo, mas, o que nos chama a atenção é o fato de ser enfatizado que ela deve ser “levada a sério”, pois, a nosso ver, de tal afirmação infere-se que apesar de muito se “falar” em uma renovação na postura assumida pelos professores, tal processo não é levado a sério na prática em sala de aula.

Apesar da refutação de uma prática avaliativa que vise apenas à classificação dos alunos e à quantificação por meio de nota, os PPPs não defendem uma concepção de avaliação da aprendizagem para as licenciaturas investigadas. Mesmo não estando expressamente escrito nos PPPs, o que se pode inferir, a partir de alguns excertos, é uma sugestão com relação a uma prática avaliativa formativa, como mostram os excertos a seguir:

Tais diretrizes apontam ainda a avaliação como parte integrante do processo de formação que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias. (PPP Francês, 2017, p. 58).

A avaliação deve cumprir prioritariamente uma função pedagógica ou formativa, gerar informações úteis para a adaptação das atividades de ensino e aprendizagem às necessidades dos alunos e aos objetivos de ensino. (PPP Espanhol, 2017, p. 63).

Neste sentido, torna-se necessário dimensionar não apenas a avaliação da aprendizagem, mas também do curso como um todo, buscando, em um movimento coletivo avaliar e replanejar as ações desenvolvidas, aproximando-as dos objetivos propostos pelo curso. (PPP Francês, 2017 p.73).

Esses excertos transcritos revelam algumas características da avaliação formativa: ser processual (integrante do processo de formação); fazer o diagnóstico da situação (premente para o diagnóstico de lacunas), retroalimentar o processo (salutar para a identificação das mudanças de percurso) e gerar informações úteis para a adaptação.

Isso posto, reiteramos que acreditamos que seja relevante que um documento que regimenta o curso de formação de professores traga à baila essas informações, pois são características de uma prática avaliativa que visa a auxiliar a construção do conhecimento.

Segundo Fidalgo (2005), a função da avaliação formativa (defendida por ela como formativa-qualitativa) é refletir o ensinar-aprender. Dessa forma, ela não pode ser pontual, visto que a aprendizagem é um ato contínuo e progressivo. A avaliação formativa leva em consideração o que aconteceu antes, o que está acontecendo agora e o que irá acontecer no futuro. Para Luckesi (2011b), a avaliação nos mostra o que é necessário ser feito a partir do diagnóstico decorrente dela; ou seja, ela colhe informações para replanejarmos as atividades de ensino e adequarmos às necessidades de aprendizagem dos alunos, como ressaltados nos fragmentos acima citados.

É interessante destacar que o PPP da língua francesa faz menção ao *feedback*, prática essa essencialmente formativa quando consideradas as retroalimentações do processo de aprendizagem que ela pode oferecer. Isso fica claro no seguinte excerto “a segunda é a prática do *feedback*, em que o docente informa e discute claramente com o aluno as suas dificuldades e seus avanços em todas as fases seu de processo de aprendizagem” (PPP, Francês, p. 60). Para se assumir uma prática avaliativa formativa é essencial que os futuros professores saibam informar e discutir com os alunos suas dificuldades, seus avanços, e, assim, traçar onde se precisa chegar. O *feedback* nos fornece um diagnóstico da situação em que o discente se encontra e, a partir disso, podemos auxiliá-los e reorientá-los na direção almejada.

Acreditamos que essas orientações trazidas nesses Projetos Político Pedagógicos são muito importantes uma vez que, segundo Hadji, a avaliação formativa enfrenta muitas dificuldades para ser implementada nos diferentes graus de ensino. Assim, acreditamos que a partir dessas orientações já seja possível delinear uma possível mudança de postura no que se refere à prática avaliativa formativa.

4.1.2. As propostas de avaliação da aprendizagem presentes no PPP de língua portuguesa

Diferentemente dos demais PPPs, o PPP da licenciatura de língua portuguesa já expressa o entendimento da complexidade da avaliação da aprendizagem. Apesar de todos nós, formal ou informalmente, avaliarmos situações, pessoas, atividades, entre outras coisas, diariamente, quando falamos da avaliação da aprendizagem no contexto escolar, precisamos estar conscientes da dificuldade que é desenvolver uma prática avaliativa que não seja excludente, classificatória e/ou sentenciosa, como a prática tradicional de avaliar tende a ser. Tal enfoque é ressaltado no referido PPP, em que se lê:

Certamente medir, testar ou examinar é mais fácil em termos de obtenção de dados, mas muito insuficiente quando se presume ensino como um modo de superar, por meio do acesso ao conhecimento ordenado da tradição acadêmica, as injustiças de uma sociedade excludente. (PPP Português, 2017, p.67).

Da forma que entendemos, o fato de o PPP de língua portuguesa se atentar para essa questão da complexidade da avaliação da aprendizagem é, indubitavelmente, excepcional, pois acreditamos que os direcionamentos propostos, se seguidos, ajudam a mudar essa concepção da prática avaliativa excludente, para uma prática avaliativa que possa ajudar os educandos a sair de sua posição de oprimido, no sentido proposto por Paulo Freire, possibilitando que estes possam subverter a ideologia dominante. Nessa esteira, Saul (2010, p. 64) postula que uma prática avaliativa formativa

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

Além de excertos que demonstram a importância e a complexidade do tema avaliação da aprendizagem, o PPP de língua portuguesa destaca as diferenças entre uma avaliação somativa e uma formativa, baseando-se em Luckesi, como se pode perceber pelo excerto: “avaliar visa o futuro, preocupando -se em pensar soluções para problemas encontrados, ao passo em que examinar só mira o passado, limitando se a constatar problemas” (PPP Português, 2017, p.67).

Acreditamos que uma prática avaliativa formativa olha para frente, ou seja, ela colhe dados para subsidiar as futuras ações dos professores e subsidiar as desejadas aquisições de conhecimento por parte do aluno. Essa prática avaliativa não está preocupada em apenas classificar o discente por meio da nota, pelo contrário, a nota para uma prática avaliativa formativa não limita o crescimento do aluno. Esse tipo de prática está centrada em mapear o caminho para se chegar à aprendizagem.

Corroborando essa ideia, Saul (2010) afirma que a avaliação formativa ou emancipatória, como ela define, possui dois objetivos, a saber: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo nos remete ao comprometimento da avaliação com o futuro, ou seja, com aquilo que deseja transformar, tendo como referência o autoconhecimento crítico do concreto e, a partir desse concreto, clarificar as possíveis mudanças na realidade. Já o segundo objetivo crê “no

valor emancipador dessa abordagem, para os agentes que integram um programa educacional” (SAUL, 2010, p.66).

Como dito anteriormente, o PPP serve de guia para subsidiar as práticas educativas e, no caso deste PPP, ele assevera que as avaliações neste curso devem

ser periódicas e sistemáticas, compostas por elementos que permitam a identificação de diferentes nuances do que é avaliado, devendo o docente se preocupar em analisar a relação efetiva entre a pontuação alcançada e a aquisição de competências e habilidades, por parte do estudante. (PPP Português, 2017, p.67).

Acreditamos que quando o PPP da língua portuguesa afirma que o futuro docente deve entender a relação entre pontuação e conhecimento, ela coaduna com o que já foi discutido anteriormente: a relação entre nota e conhecimento não é uma relação direta, muitas vezes o aluno que obteve as maiores notas não aprendeu efetivamente, ele pode ter usados de outros subterfúgios para obter aquela pontuação.

Avaliamos como essencial esse apontamento do PPP e entendemos a necessidade de que os professores de todos os níveis de ensino possam perceber que a nota não é, por si só, indicativa de aprendizagem ou da sua deficiência. A avaliação deve ser vista como um instrumento educativo que pode subsidiar o processo de reconstrução do conhecimento por parte do aluno, uma vez que o conhecimento não se dá de forma estanque, e sim, de forma processual.

Sob esse viés, com vistas à realização de uma prática avaliativa formativa, classificamos como notáveis os excertos retirados do PPP da licenciatura em Português, visto que eles refletem a necessidade de se discutir e problematizar a atual prática avaliativa vigente no nosso sistema de ensino. É muito importante que os PPPs sejam produzidos com perspectivas alinhadas às apresentadas, que consideram bases teóricas reflexivas sobre a avaliação, visto que se trata de documento balizar nas práticas orientadas nos cursos universitários.

Uma vez finalizada a análise aqui proposta acerca dos PPPs eleitos para a pesquisa, passamos, neste instante, a analisar os dados oriundos das pesquisas semiestruturadas realizadas.

4.2 Análise das entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa

Conforme adiantamos, o *corpus* desta pesquisa é constituído por documentos oficiais e por entrevistas semiestruturadas. Reservamos esta seção para analisar as entrevistas realizadas

com os professores supervisores e os bolsistas do Pibid. Ressaltamos que tais entrevistas tinham por objetivo problematizar as seguintes perguntas de pesquisa: a) como os professores veem o ensino da avaliação da aprendizagem no curso de formação docente e b) como os pibidianos vivenciam a avaliação da aprendizagem em sua prática em sala de aula na instituição escolar?

Conforme relatamos no capítulo referente à metodologia, as análises apresentadas foram organizadas levando em consideração as categorias temáticas propostas por Bardin (2016). Assim, na seção que analisamos as entrevistas realizadas com os professores-supervisores e alunos bolsistas, lançamos mão de três categorias: 1) concepções sobre a avaliação da aprendizagem; 2) caracterização da prática avaliativa e 3) formação para a avaliação da aprendizagem. Nessas categorias, ensejamos uma separação das perspectivas dos discentes e dos docentes. Além disso, a fim de sistematizar os dados, optamos por apresentá-los a partir de quadros resumitivos categorizados, que foram construídos nesta e para esta pesquisa a partir dos excertos retirados das entrevistas semiestruturadas feitas com cada participante.

Passamos, a seguir, a discorrer sobre a categoria primeira delineada.

4.2.1 Categoria 1 – Concepções sobre avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem é um termo recorrente no dia a dia escolar. Tanto os alunos quanto os professores vivenciam essa prática no nosso sistema educacional, de maneira formal, ou, fora da escola, de maneira espontânea. As concepções que cada um possui sobre essa prática educativa podem estar intimamente ligadas às avaliações às quais cada um foi submetido durante seu percurso educacional, e no caso do professor, durante sua formação. Nesse sentido, acreditamos ser relevante escrutinar quais as concepções que cada um possui desse ato pedagógico.

a) Perspectiva discente

Nesta subseção, a ênfase se encontra em alguns excertos dos alunos, em que se percebem as concepções sobre a avaliação da aprendizagem que, em sua grande maioria, estão atreladas a provas e notas.

Categoria 1	Excerto das entrevistas com os pibidianos
--------------------	--

<p>Concepções avaliação aprendizagem.</p>	<p>sobre da</p> <p>[PP₁] “...pode ser que nem todo mundo se identifique com as avaliações que são colocadas mas acaba que no final das contas quando o professor te dá a sua nota ali, você acaba pensando meu Deus o que que eu deixei de prestar atenção, o que que foi que eu aprendi, como eu poderia falar melhor sobre isso para eu ser melhor avaliada.</p> <p>[PP₂] “...basicamente eu não consigo ver algum curso aplicado sem um tipo de avaliação, mesmo que a avaliação seja essa...funcional que a gente é acostumada...”</p> <p>[PE₃] “...a gente ia passando os temas, tinha os exercícios em sala de aula, mas não tinha pontuação sabe? Não tinha uma nota igual tem aqui na faculdade, então não tinha muita avaliação...”</p> <p>[PE₄] “...então para tirar só essa função que acaba sendo bem chata né, que todo mundo tem que ter nota...”</p>
--	--

Quadro 4: Categoria 1 e excerto das entrevistas com os pibidianos.

É possível notar, nos excertos acima transcritos, que os alunos, de modo geral, possuem um conhecimento limitado do que seja a prática avaliativa e esta é, na maioria das vezes, concebida como prova e nota, ou seja, é possível perceber o senso comum de que a prática avaliativa é a prova. Desse modo, é importante destacar que a prova, na verdade, deve ser concebida como um dos instrumentos que podem ser utilizados em uma prática avaliativa. Porém, cumpre registrar que há variados instrumentos avaliativos que podem e devem ser utilizados para auxiliar na construção do conhecimento pelo educando. Acreditamos que o mais importante seja, na verdade, a conscientização dos futuros professores quanto a uma prática avaliativa que diverge da tradicional, ou seja, uma prática avaliativa formativa.

Nesses mesmos excertos, notamos uma concepção de avaliação tradicional, ou seja, a prova com sua função somativa e classificatória. Na maioria das vezes, na perspectiva dos alunos, a finalidade da avaliação acaba sendo justamente alcançar a nota que lhes possibilite ser promovidos de série ou o conceito necessário para ser aprovado nas disciplinas estudadas, mesmo que, para alcançá-la, seja necessário fazer uso da “decoreba” e, a aprendizagem, que é o motivo de se ensinar, fica em segundo plano, como pode ser subentendido no seguinte excerto:

apenas a prova ..talvez não seja um método tão bom e eficaz assim , só a prova por si só, porque é...por vezes também a gente acaba caindo em decoreba neh?, quando é uma disciplina que a gente tem mais dificuldade , eu por exemplo, tenho mais dificuldade em... em gramática, sintaxe, morfologia ,essas disciplinas tem mais dificuldade , então só a prova para mim acaba ficando muito decoreba... (PE).

No excerto “não tinha uma nota igual tem aqui na faculdade, então não tinha muita avaliação” (PE), é possível compreender a existência de uma tentativa de relacionar, de forma direta, nota à avaliação. Para o sujeito pesquisado, a existência de provas é condição *sine qua non* no processo de avaliação. É como se ele afirmasse que avaliação e nota são elementos equivalentes.

Nesse sentido, é possível observar que a nota é compreendida como a única forma de se conseguir a aprovação e esta deve ser alcançada a qualquer custo. No que diz respeito à memorização ou “decoreba”, é importante frisar que as incontáveis repetições não levam ao conhecimento, pois o objeto do conhecimento não é pura e simplesmente repetição, e sim um movimento de construção que pressupõe a organização da experiência de tal maneira que esse dado se torne compreensível pelo aluno. Dito de outra forma, nas palavras de Hoffmann (2017, p. 93), “compreender não significa repetir ou memorizar, mas descobrir as razões das coisas, numa compreensão progressiva nas noções”.

Além da noção aqui mobilizada para a análise, destacamos, também, que alguns excertos acenam para o fato de que o instrumento avaliativo deve ser tido como um mecanismo de controle e persuasão, não só por parte dos professores, mas também por parte dos alunos que tendem a estudar somente quando sabem que serão avaliados formalmente por eles, ou seja, por meio de um instrumento avaliativo valendo “nota”, como pode ser percebido pelo seguinte excerto “É...avaliação aqui no curso, eu enquanto aluna do curso de letras, eu vejo que é muito importante sim porque força a gente a estudar”(PE). Percebemos que o aluno não consegue conceber a avaliação como uma ferramenta capaz de lhe direcionar o comportamento de forma a regular a sua aprendizagem, mas sim um instrumento que o força a estudar, moldando-lhe o comportamento.

Curioso se faz notar que as análises aqui empreendidas não nos permitem afirmar que os sujeitos participantes da pesquisa reconheçam que, apesar de os instrumentos avaliativos poderem ser precisos e bem elaborados, eles também podem ser falhos. Quando avaliamos um aluno e ele obtém nota quatro em uma escala de zero a dez, por exemplo, não podemos atribuir tal resultado única e exclusivamente a ele. Muitas vezes, ou o instrumento foi elaborado de forma que dificultasse a sua compreensão ou o aluno pode ter tido dificuldades em responder perguntas abertas, por exemplo. Isso mostra a necessidade de os professores utilizarem diferentes instrumentos avaliativos para emitirem um parecer final.

Por outro lado, um aluno que tirou nota oito, também em uma escala de zero a dez, não necessariamente aprendeu. Ele pode ter, por exemplo, “decorado” a resposta que ele sabe que o professor deseja ou mesmo feito uso de “cola”. A esse respeito, recorremos, mais uma vez, à compreensão de Hoffmann (2017) que, asseverando a superficialidade do processo avaliativo, afirma que “há uma infinidade de situações que comprovam o seu mau uso pelos professores de todos os graus de ensino e que prejudicam seriamente os alunos” (p.78).

Reprovar um aluno baseando-se apenas em nota, sem que este tenha a oportunidade de mostrar seu conhecimento de outras formas, pode ser uma injustiça que irá marcar toda a vida do aprendiz. Ou seja, quando um aluno do primeiro ano do Ensino Básico que acaba de começar sua vida escolar é sentenciado com uma reprovação baseada na nota que ele tirou, sem lhe ter sido dada a oportunidade de reconstruir seu conhecimento, perpetuamos a postura de que nem todos são capazes de aprender. Ou, quando não assumimos essa postura, justificamos dizendo que o aluno não prestou atenção na aula, ou não fez as tarefas propostas ou não se preparou conforme deveria.

Tal situação resulta em um efeito cascata, visto que passamos a agir conforme agiram conosco, sem refletir criticamente a respeito. O que estamos fazendo, pois, é compactuar com uma concepção de avaliação sentenciativa e excludente, que desconsidera que a aprendizagem não se dá em momentos estanques, mas sim em um constante movimento de reconstrução, conforme já apontamos neste capítulo.

Nessa via, cabe aos futuros professores compreender que nota não se traduz em aprendizagem, principalmente e, para tanto, é função do professor formador ensinar-lhes isso para tentarmos, no futuro, não utilizar a avaliação da aprendizagem como uma forma de reforçar a marginalização das “vozes do sul”. Essa perspectiva problematizada sobre a avaliação é explicada por Hoffmann (2017, p.88):

Não se trata de considerar a avaliação como uma fórmula mágica, ou seja, de se imaginar a possibilidade de uma ação avaliativa mediadora impulsionadora, por si só, de saltos qualitativos de um nível de conhecimento a outro, mas é importante partir da negação da prática atual em seu caráter de constatação de erros e acertos e de julgamento de resultados.

Não podemos nos olvidar da perceptível insatisfação de alguns pibidianos com a utilização de apenas um instrumento avaliativo. Alguns alunos criticaram o uso da avaliação – prova – em momentos estanques e afirmam que acham injusto o uso de somente este instrumento avaliativo, o que pode ser atestado nos excertos a seguir:

Categoria 1	Excerto das entrevistas com os pibidianos
<p>Concepções sobre a avaliação da aprendizagem</p>	<p>[PE₅]: “...eu não gosto muito de avaliação não, eu não acho justo, tem muita gente que não consegue se sair bem, não porque não sabe, mas porque está tenso, está nervoso... eu acho que a gente poderia encontrar outras maneiras sem ser aquela, aquele teste teórico que eles fazem todo mês, digamos assim.” .</p> <p>[PP₆] “...É... tiveram muitas provas também que eu não gostei de fazer, porque são aquelas típicas provas que valem 30 (trinta) pontos e são uma questão, muito geral, e ai você lê assim aquele enunciado e você não sabe exatamente de qual momento do curso seu professor espera que você fale, eu não acho muito justo, mas estamos aí...”.</p>

Quadro 5: Categoria 1 e excerto das entrevistas com os pibidianos

Parece-nos relevante que os professores formadores, preocupados com a futura prática dos seus alunos, problematizem a simplificação da prática avaliativa, pois esta é muito mais complexa do que a aplicação de provas em finais de bimestres como reconhecido no PPP da língua portuguesa. Curioso se faz notar que os alunos demonstram não somente uma ansiedade em serem avaliados por outros métodos, mas também um certo receio de serem reprovados por não conseguirem alcançar a nota necessária e isso acaba se tornando um incentivo para a “decoreba”.

Tendo em vista que alguns dos futuros professores já conseguem visualizar que a avaliação tradicional tende a ser injusta e com isso excludente, acreditamos que tanto no curso de formação quanto no Pibid, esse tema deveria ocupar maior centralidade para se compreender uma prática avaliativa que seja então mais justa e coerente com os avanços educacionais registrados nos últimos anos, ou seja, poder-se-ia considerar uma prática avaliativa formativa.

Observemos, a seguir, como os docentes percebem tal temática.

b) Perspectiva docente

As concepções docentes relativas à avaliação da aprendizagem foram retiradas da seguinte pergunta: na sua opinião, qual a finalidade da avaliação?

Foi possível selecionar alguns excertos que demonstram uma preocupação com a avaliação qualitativa em contraposição à quantitativa, porém, podemos observar que enquanto respondem, os professores-supervisores acabam por revelar em seus dizeres a continuação de uma visão tradicionalista de prova como “nota”, tal qual foi possível perceber nos dizeres dos pibidianos.

Categoria 1	Excerto das entrevistas com os professores-supervisores
<p>Concepções sobre a avaliação da aprendizagem</p>	<p>[PSI₇]“...se eu pudesse usar só a avaliação é... qualitativa, e a gente usa também, ela é muito maior ela é sessenta por cento da nota e a quantitativa é quarenta por cento, então está caminhando pra fazer isso...”</p> <p>[PSP₈] “...o sistema da escola pra ele é mais fácil fazer esse esquema de quantitativo, mas a avaliação ela deve ser qualitativa mesmo tendo esse meio quantitativo presente...”</p> <p>[PSE₉] “...É... como eu já falei, eu prezo mais pela avaliação qualitativa, que é a qualidade, é o desempenho do aluno ao longo do semestre né...”</p>

Quadro 6: Categoria 1 e excerto das entrevistas com os docentes.

Destacamos, para avançar, que os professores deixam revelar pelos excertos que conhecem a avaliação qualitativa e que acreditam que esta deveria prevalecer no nosso sistema de ensino. Entretanto, devido a diferentes fatores, ela não é amplamente utilizada. Um dos principais motivos para a não utilização da avaliação qualitativa é a obrigatoriedade pelo nosso sistema de ensino de atribuição de notas. As discussões empreendidas por nós na fundamentação teórica deixam claro, de forma inequívoca, no entanto, que o professor pode sim utilizar uma avaliação qualitativa, ou melhor, assumir uma prática avaliativa qualitativa e atribuir uma nota como a instituição demanda.

Defendemos, por conseguinte, que a obrigatoriedade por instâncias superiores de que a construção do conhecimento seja representada por algo valorativo não pode ser empecilho para mudarmos a forma de avaliar, para mudarmos a nossa postura frente a esse complexo componente do ensino-aprendizagem. Sob esse mesmo prisma, propomos o seguinte questionamento: se os professores em formação tiverem oportunidades de refletir e de aprender a avaliar formativamente, se atentando para todo o processo de construção do conhecimento do aluno, eles permitirão que tal obrigatoriedade os impeça de avaliar de formativamente?

Dito isso, o que intentamos defender é que a essa postura de atribuímos nota pode estar ligada à falta de conhecimento de uma outra postura avaliativa que não priorize os dados. Nossa intenção não é defender a “abolição” das notas, mas sim defender uma prática avaliativa que vá além das notações. O uso de notas ou conceitos não podem ser confundidos coma qualidade da aprendizagem do aluno. Por isso, o professor que se encontra em uma instituição que o solicite a fazer essas notações, pode fazê-la, sem, contudo, estagnar o processo de construção do conhecimento feito pelo aluno. .A crença existente de que a avaliação “valendo” nota é confiável e o melhor modo de se identificar o conhecimento do aluno também dificulta essa mudança de perspectiva.

Assim, apesar de os entrevistados perceberem que a avaliação pode ser utilizada tanto de forma qualitativa quanto quantitativa, o que prevalece é essa última. Seguem alguns excertos que selecionamos, que servirão para aclarar a noção sobre avaliação que possuem os professores-supervisores entrevistados:

Categoria 1	Excerto das entrevistas com os professores-supervisores
Concepções sobre a avaliação da aprendizagem	<p>[PSI₁₀] “Então eu acho que ela é um...dos métodos que a gente usa pra tá verificando se realmente houve uma efetivação da aprendizagem tá, então eu acho que ela é só um... dos métodos que a gente usa, porque a gente pode usar várias outras é... formas de estar avaliando, sem ser aquela avaliação formal, aquela que você faz por escrito, de folha...”</p> <p>[PSP₁₁] “...então eu com meus alunos eu tinha que sempre dar, é, alguma prova, algum trabalho né...”</p> <p>[PSE₁₂] “A finalidade é... que eu vejo, é... é realmente medir o conhecimento do aluno né , mas eu acho que de verdade isso não ocorre, porque tem aluno que é... vamos supor né, entre aspas malandro...”</p>

Quadro 7: Categoria 1 e excerto das entrevistas com os docentes

É possível perceber pelos excertos acima transcritos que os professores entendem o processo avaliativo como uma “medição” do conhecimento. Assim, os professores ensinam o conteúdo e depois “verificam”, por meio de uma prova escrita, o quanto o aluno aprendeu. Seu desempenho é apresentado em notas, que podem servir, em uma visão mais tradicionalista, para mensurar e indicar a quantidade de conhecimento que o aluno foi capaz de apreender.

Constatamos, assim, pelos dizeres dos professores, uma concepção tradicionalista ligada a uma teoria tecnicista, quando os professores relatam que a avaliação está voltada para um ato cognitivo mensurável. Os verbos “medir”, “verificar” e “constatar”, arrolados pelos professores, ratificam essa ideia de que a finalidade da avaliação seja medir o conhecimento.

Devemos esclarecer, para avançar, que o processo avaliativo pode incluir a medida e a atribuição de notas, mas não se esgota nela. O processo avaliativo é muito mais complexo do que isso e não pode estar subordinado a essa necessidade de atribuir valores. Entendemos que por motivos institucionais a nota deve cumprir sua função normativa de registro de dados acerca do desempenho de cada discente, mas ela não pode continuar a ser um fim em si mesmo.

Como pontuado por Hoffmann (2017), os professores aceitam e reforçam o hábito abusivo de dar nota, e o fazem sem perceber que estão alimentando um mecanismo privilegiado de competição e seleção nas escolas. Talvez sem perceberem, cooperam para o deficitário desenvolvimento de projetos de vida de crianças e adolescentes, ao atribuírem inestimável valor a décimos ou centésimos de notas.

A discussão proposta até aqui permite-nos afirmar que, com o intuito de elaborar ferramentas avaliativas que favoreçam a reflexão e a compreensão do aluno, precisamos aprender a avaliar em uma perspectiva formativa. Dessa maneira, mesmo que sejam atribuídas notas aos instrumentos avaliativos, estaremos assumindo uma outra postura avaliativa e o aluno irá percebê-la como uma ferramenta auxiliar na aprendizagem.

Acreditamos, portanto, que um dos encaminhamentos mais promissores para a melhoria dos processos avaliativos esteja na tríade ensino-avaliação-aprendizagem, pois os futuros professores devem se conscientizar que ensinar e avaliar não são momentos separados e sim um *continuum*. A esse respeito, Hoffman (2017, p. 21-22) esclarece que:

os professores percebem a ação de educar e ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados, praticando essas ações de forma diferenciada. Assim é, por exemplo, a atitude de muitos professores de Educação Infantil e de anos iniciais. Seu cotidiano revela um efetivo acompanhamento do desenvolvimento dos alunos a partir de um relacionamento afetivo e da busca de compreensão de suas dificuldades. Ao final de um semestre ou bimestre, entretanto, enfrentam a tarefa de transformar suas observações (significativas e consistentes) em registros anacrônicos, sob a forma de conceitos classificatórios ou listagens de comportamentos estanques (elaborados em gabinetes de supervisão e orientação). Esse professor não compreende, e com toda razão, esse segundo momento como educação. Violenta-se e cumpre a exigência da escola sem perceber que a ação de avaliar se fez presente de forma efetiva na sua ação educativa.

Nessa vertente, percebemos que conceber o processo de ensino-avaliação-aprendizagem é muitas vezes considerar aquilo que os professores já fazem intuitivamente. O que ocorre, no

entanto, é que por motivos alheios à sua vontade, professores são impelidos a agir oportunamente em situações delimitadas, separadas, tornando a avaliação um momento de tensão para o aluno.

A seguir, apresentamos alguns excertos que parecem traduzir indicativos do reconhecimento da relevância de se mudar de postura, e refutar essa postura classificatória

Eu sempre debati muito isso com os professores e com a direção porque eu acredito **não** na avaliação quantitativa, mas sim na qualitativa, que é ali quando você pode debater e discutir mais a fundo uma dificuldade do seu aluno (PSP).

É... como eu já falei, eu prezo mais pela avaliação qualitativa, que é a qualidade, é o desempenho do aluno ao longo do semestre né (PSE).

A gente ainda vê, infelizmente, porque eu, eu vejo por esse lado que eu não sou a favor da avaliação da forma como ela é feita, Eu ficava muito assustada porque eu entendo que **não** é essa forma que a gente vai formar o cidadão, não é? (PSE).

Eu ainda insisto na avaliação diária, cotidiana, de ver como que o aluno está se comportando, como que ele responde ao que você é... ensina, como que é o comportamento disciplinar dele, as questões familiares que hoje pesa muito também né, que hoje a gente vê... antigamente na época que eu estudei, família era mãe, pai e filho... hoje não é assim né, hoje a família mudou (PSE).

Por meio desses excertos é possível perceber a refutação da prática tradicional de avaliar por algumas entrevistadas, porém, não resta claro o mecanismo avaliativo que seria adotado por elas.

No excerto “Eu ainda insisto na avaliação diária, cotidiana, de ver como que o aluno está se comportando, como que ele responde ao que você é... ensina”, é possível perceber uma conscientização de uma avaliação diagnóstica, desenvolvida com a preocupação de acompanhar o processo construtivo de conhecimento do aluno. Como defendido por Luckesi (2011a), toda avaliação diagnóstica é essencialmente formativa. Também é possível perceber, por meio desse mesmo excerto, umas das características da avaliação formativa: o fato de ela ser processual, cotidiana e acompanhar todos os momentos dos aprendizes.

No relato dessa professora, é possível perceber que ela procura avaliar o indivíduo de forma holística, percebendo e valorizando suas ações. Essa professora vê em cada atividade uma oportunidade de construir conhecimento, ou seja, ela acredita na aprendizagem como um processo contínuo, construído dia após dia, assumindo, assim, da forma que entendemos, uma postura formativa. Essa postura se torna mais coerente com a finalidade de coletar informações para regular a aprendizagem.

Por meio desses excertos é possível acreditar em uma renovação da concepção do que seja avaliar. Advogamos que os professores podem aprender em sua trajetória de formação a

avaliar levando em consideração as atividades do dia a dia, aquelas que são realizadas em sala de aula e que não possuem um caráter avaliativo. Ou seja, defendemos que seja possível aprender a avaliar levando em consideração o processo de construção do conhecimento ao longo do ano letivo e não apenas com base em um momento pontual, pré-determinado apenas.

Assim, na análise desses professores, é possível perceber uma aproximação com os pensamentos de Hoffaman e Luckesi, quando é evidenciado que a avaliação precisa ser um processo dinâmico, de acompanhamento contínuo do aluno. Porém, para nossa frustração, permanece como muito mais latente uma prática avaliativa como produto. Percebo que existem fatores determinantes tanto de ordem pessoal quanto institucional que dificultam uma prática avaliativa formativa.

Tendo discorrido sobre a categoria primeira elencada para esta discussão, passamos a caracterizar, na seção 4.2.2, a segunda categoria.

4.2.2 Categoria 2: caracterização da prática avaliativa

No quadro a seguir, apresentamos excertos selecionados, em que a prática avaliativa é caracterizada com um instrumento de poder e coerção. Nosso interesse é observar quais características são elencadas pelos pibidianos quando chamados a enunciar sobre a prática avaliativa.

a) Perspectiva do pibidiano

Categoria 2	Excerto das entrevistas com os pibidianos
Caracterização da prática avaliativa	<p>[PE₁₃] “É...avaliação aqui no curso, eu enquanto aluna do curso de letras, eu vejo que é muito importante sim porque força a gente a estudar”.</p> <p>[PE₁₄] “Nós não tínhamos métodos de avaliação, nós trabalhávamos mais com oficinas, então... é...”.</p> <p>[PP₁₅] “Eu sempre que eu fui avaliada me ajudou a sentir um pouquinho mais autoconfiante...”</p> <p>[PP₁₆] “A finalidade é mostrar para o aluno se ele aprendeu ou não”.</p>

Quadro 8: Categoria 2 e excerto das entrevistas com os pibidianos.

De modo geral, como podemos observar, é possível notar a prática avaliativa como sendo um instrumento para impelir os estudantes a se esforçarem, mostrando de forma

“transparente” por meio da nota o seu conhecimento, o que faz com que o aluno se sinta “autoconfiante”. No excerto 16, é possível perceber a caracterização da avaliação como um instrumento confiável, pois ela “mostra” para o aluno o que ele aprendeu ou não. Ou seja, os alunos caracterizam a avaliação – prova – como um instrumento que possui credibilidade e, em contrapartida, os outros instrumentos avaliativos não são vistos como confiáveis. Como dito anteriormente, a concepção de que a avaliação tradicional expressa de forma clara e inquestionável o conhecimento do aluno por meio da nota é um dos fatores que dificultam a superação dessa prática, como é possível perceber por esse excerto.

O excerto transcrito a seguir demonstra a utilização das oficinas como forma de trabalhar o conteúdo programado e sua contraposição com a utilização da prova, pois quando questionado a uma das entrevistadas se ela acreditava que o Pibid poderia contribuir para a forma como a avaliação é realizada, tem-se a seguinte resposta:

“O que acho muito importante do Pibid é porque eles são oficinas, você não pode entrar na sala assumindo postura de professor, então acaba que com o Pibid a gente aprende muitas maneiras diferentes de lidar com uma sala de aula do que aquela que a gente foi criado, ah entrou na escola tem matéria de tal, tal tal, vai ganhar nota tal, tal...” (PP).

Percebemos, pelas entrevistas realizadas, que os pibidianos trabalharam, em sua maioria, com oficinas pedagógicas, mas estas não foram reconhecidas como uma atividade passível de avaliação, pois não valiam nota. Como dito anteriormente, os futuros professores acreditam que instrumento avaliativo é somente aquele com pontuação e majoritariamente em forma de prova. É interessante ressaltar que as oficinas são, na noção que defendemos, um instrumento avaliativo que permite, além da troca de experiência, a construção do conhecimento, por meio do diálogo.

Inferimos que a ausência de uma forma engessada de avaliar faça com que os futuros professores não concebam esse tipo de atividade como algo que pode ser avaliado. Eles se sentem mais “confiantes” com provas, seja quando são avaliados, seja quando avaliam. Isso fica evidenciado no excerto 17: “Eu... sempre que eu fui avaliada me ajudou a sentir um pouquinho mais autoconfiante” (PP). Daí a dificuldade de superarmos essa prática tradicional de avaliar. Se os cursos de formação de professores possibilitassem momentos de problematização e reconhecimento de outros instrumentos e formas de avaliar, talvez

podéssemos começar um movimento que visasse à formação para uma prática avaliativa formativa.

Além disso, é interessante destacar que “as notas e as provas funcionam como redes de segurança em termos do controle exercido pelos professores sobre seus alunos, das escolas e dos pais sobre os professores, do sistema sobre suas escolas” (HOFFMANN, 2018, p.29). Identificamos, pelas falas dos pibidianos, o quão natural se tornou a prática avaliativa como uma forma de “forçar” o aluno a estudar, a prestar atenção à aula ou uma forma de puni-los. Os alunos se sentem coagidos a estudar quando irão ser avaliados, com vistas a alcançar notas e progressão e não a aprendizagem.

Os professores também fazem uso da avaliação como um instrumento de poder para intimidar seus alunos. As provas são utilizadas, por alguns professores, como ferramenta para amedrontar e disciplinar os estudantes. Segundo Luckesi (2011a, p.36), “os professores utilizam as provas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos, protestando ser um elemento motivador da aprendizagem”.

Desse modo, os alunos acabam se sentindo “forçados” a estudar devido ao medo que sentem de serem reprovados quando, na verdade, deveriam estudar motivados em alcançar a aprendizagem. É interessante destacar que o medo é um dos fatores que levam ao controle social. A partir do momento que os alunos se sentem acuados, eles se tornam incapazes de se posicionar perante o professor. É isso que atesta Luckesi (2011a). Nas palavras do referido estudioso:

o medo gera a submissão forçada e habitua a criança e o jovem a viverem sob sua égide. Reiterado, gera modos permanentes e petrificados de ação. Produz não só uma personalidade submissa como também hábitos de comportamento físico tenso, que conduzem às doenças respiratórias, gástricas, sexuais etc. em função dos diversos tipos de estresses permanentes (p.42).

Acreditamos que essa prática avaliativa acaba por segregar, punir e padronizar os indivíduos e por isso, acabamos por contribuir para o desenvolvimento de seres humanos cada vez mais conformados com a sociedade na qual estão inseridos. Segundo Freire (1979, p. 34), “quanto mais lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos”.

Destacamos, em consonância com o pensamento de Luckesi (2011a), que os professores podem, ao elaborarem suas provas, tentar punir seu aluno, quando por exemplo, colocam itens que não foram trabalhados em sala de aula ou, quando o tópico foi trabalhado, o professor os

coloca na prova, porém com uma complexidade maior do que aquela que foi discutida em sala de aula.

Também é possível observar essa intenção de punição quando o professor, ao elaborar sua prova, faz uso de uma linguagem inacessível para os alunos. É possível depreender a existência de uma forma de poder disciplinador oculto nesse tipo de prática avaliativa, pois uma vez submetido a uma avaliação elaborada dessa forma e não conseguindo alcançar o padrão desejado, o aluno se sentirá culpado por não ter prestado atenção à aula ou não ter estudado o quanto deveria. Desse modo, o professor conseguirá dominar psicologicamente o aluno e garantir uma sala de aula disciplinada.

As discussões propostas até aqui acenam para o risco de essas formas de relações de poder existentes entre professor e aluno agirem para prejudicar a autonomia discente e sua aprendizagem. Como podemos perceber, pelo excerto transcrito a seguir, o professor ainda é visto como aquele que tudo sabe e não pode ser questionado: “...mas a gente tem um pouco de receio de chegar em certos professores...” (PP).

Ensejando uma compreensão docente sobre a questão, apresentamos a seguir alguns excertos arrolados para embasar nossa interpretação.

b) Perspectiva docente

Como foi comentado anteriormente, é possível perceber também nos excertos das entrevistas com os professores, a questão de a avaliação ter um caráter punitivo, ou seja, ser feita com a intenção de “punir” o aluno. Ressaltamos que não seja algo comum e genérico, mas algo que, mesmo pontualmente, ainda acontece. Procuramos selecionar alguns excertos que caracterizam a elaboração dos instrumentos avaliativos, assim como a prática avaliativa como um instrumento de poder utilizado pelo professor.

Categoria 2	Excerto das entrevistas com os professores-supervisores
Caracterização da prática avaliativa	[PSE ₁₇] “...a gente sempre pegava o caderno dos melhores alunos da sala pra conferir, ver se o professor estava cobrando na prova, se ele realmente tinha trabalhado isso em sala de aula, porque isso acontece muito, do professor voar na maionese eu acho que... coitado... é porque tem tantas turmas, tantas escolas que ele tem que cobrir, que as vezes ele deu uma atividade lá no ... e achou que foi lá na Municipal e chega lá e dá a prova, então a gente sempre tinha esse cuidado de... de olhar essa prova...”

	<p>[PSE₁₈] “... a gente ainda vê professores que elaboram uma prova pra ferrar, com o aluno, pra punir o aluno, é... é minoria, graças a Deus é minoria, mas assim, quando eu entrei na educação tinha muito isso e eu ficava muito assustada...”</p>
--	---

Quadro 9: Categoria 2 e excerto das entrevistas com os docentes.

Por meio do excerto 18 transcrito, constatamos uma noção de avaliação como elemento punitivo. Ancorados em Luckesi (2011b), afirmamos que se trata de uma perspectiva de avaliação que não considera o fato de haver a necessidade de serem construídos mecanismos avaliativos coerentes com o conteúdo que foi ensinado. Como afirmado por Hoffmann (2001), a arbitrariedade da avaliação se manifesta tanto pela redução dos instrumentos avaliativos, como, também, pela pouca reflexão na elaboração das atividades.

Acreditamos que quando a entrevistada afirma, no excerto 17, “se ele realmente tinha trabalhado isso em sala de aula”, ela está evocando justamente o fato de que uma das qualidades de uma avaliação é a obrigatoriedade dela ser coerente, ou seja, o que pode ser depreendido é que ela acredita que uma avaliação deva propor questionamentos a fim de avaliar o que realmente foi ensinado em sala de aula.

Nessa esteira, somos impelidos a registrar que não nos parece coerente que o professor cobre em suas avaliações conteúdos que não foram discutidos em sala de aula, ou mesmo, tipos diferentes de estruturação de questões. Se os alunos trabalharam o conteúdo em sala de aula somente de forma objetiva ou por meio de completar frases, seria incoerente, nessa via, o professor avaliar os alunos por meio de uma questão discursiva. O mesmo vale para o conteúdo trabalhado, pois se o nível de aprofundamento do conteúdo foi um pouco mais “superficial”, não se deve pensar uma avaliação que exija discussões aprofundadas sobre a temática. A coerência nas avaliações é uma característica que sempre deve ser levada em consideração pelos professores ao elaborar seus instrumentos avaliativos.

Além disso, notamos que a avaliação continua sendo utilizada como uma forma de coagir o aluno a estudar, pois, quando perguntada se ela aplica *feedback* após a entrega das avaliações, uma professora respondeu positivamente. No entanto, esse *feedback*, o nosso ver, acaba se tornando uma ferramenta de coerção e não um elemento que pode ser utilizado para redirecionar a aprendizagem do aluno. Percebemos isso por meio do seguinte excerto retirado da entrevista:

olha aqui como está sua nota, você acha que com o seu comportamento, do jeito que você está fazendo você vai conseguir tirar uma nota boa, você vai conseguir passar de ano (PSP).

Para nós, é perceptível que a professora acredita estar aplicando um *feedback*, quando, na verdade, ela está ameaçando o aluno na tentativa de mudar-lhe o comportamento. Tanto a avaliação quanto esse *feedback* se tornaram um elemento intimidador para o aluno, o que se constitui prática comum. Nessa vertente, a avaliação da aprendizagem assume a característica de ser punitiva e coercitiva e não reconhece o fato de o *feedback* precisar estar a serviço da aprendizagem levantando informações para que os alunos possam regular a construção do seu conhecimento. Se não obtêm esse retorno, como conseguirão perceber o que aprenderam, o que não aprenderam e o que deveriam aprender?

Hoffmann (2017) aponta que essa postura classificatória e autoritária encontra explicação no reflexo da história de vida do professor enquanto aluno. Ela ainda afirma que é necessária a tomada de consciência dessas influências para que possamos mudar essa trajetória. Também é importante destacar a crença de que o aluno estuda para passar de ano e não para aprender. É possível perceber isso tanto nos dizeres dos alunos quanto nos dizeres dos professores. O excerto a seguir, proferido por um dos professores, atesta isso:

... porque assim a conversa com eles é coisa de passar de ano, não é nem conhecimento porque eles não querer adquirir conhecimento, eles querer passar de ano né

Relevante se faz observar, também, que no processo educativo, geralmente, as instituições não problematizam as diferentes concepções do que vem a ser aprender. Os professores dificilmente dialogam sobre o que será ensinado e o que deverá ser aprendido. Mais raro ainda são aqueles professores que compartilham de instrumentos avaliativos que irão utilizar ao longo do ano, ou os critérios de correção que utilizarão.

Torna-se mais compreensivo, portanto, o motivo de os alunos, muitas vezes, estudarem somente para alcançar as notas necessárias à progressão. Estudar química, física ou mesmo biologia de forma abstrata e desvinculada da realidade faz com que muitos aprendizes não entendam a utilização desses conceitos e acabem optando pela memorização para conseguir a nota para progredirem. Assim, eles perpetuam a concepção de que não usarão esses conteúdos e que por isso não precisam aprender, apenas “decorar” para conseguir a progressão.

A crença de que o aluno não gosta de aprender nos tira a responsabilidade de investigarmos o porquê de o aluno não estar aprendendo e corrobora a utilização cada vez maior de avaliações mal construídas, fora do contexto do que foi ensinado. São poucos os professores

que ainda fazem uso da avaliação formativa, com vistas a identificar as dificuldades no processo de construção do conhecimento.

Estamos convencidos que discussões que possam mostrar aos futuros professores que a avaliação deve ser uma aliada na construção do conhecimento poderiam ter esse efeito conscientizador. Essa postura um pouco mais formativa pode ser percebida nos dizeres de uma das entrevistadas quando esta afirma:

Bom, a avaliação ela não pode ser uma punição, pro aluno né, ela não pode assumir esse caráter, porque muitas das vezes o menino acha que a avaliação é uma forma que nós temos de puni-lo, por ele... porque ele as vezes não consegue aquela... aquela média que ele precisa, é... então assim, eu acho que ela não pode ter esse caráter de punição, mas como a gente ainda precisa de um instrumento, pra medir esse conhecimento né, o que ficou do conhecimento, então assim, essa avaliação formal ela ainda existe, ela só não pode ter caráter punitivo pro aluno né.... (PSI).

A discussão proposta neste capítulo parece apontar para a dupla valorização da avaliação como forma de punição e coação. Tanto professores quanto alunos parecem reconhecer esses “papéis” da avaliação, os quais refutamos.

Tendo discorrido sobre a categoria 2, caracterização da prática avaliativa, passamos, neste instante, a discorrer sobre a terceira e última categoria mobilizada para a análise, a formação para a avaliação da aprendizagem.

4.2.3 Categoria 3: Formação para a avaliação da aprendizagem

Nesta subseção, propomos a análise de excertos que propiciam reflexões se os alunos estão sendo preparados para elaborarem ou discutirem sobre as práticas avaliativas. Além desses excertos, arrolamos, também, alguns que foram produzidos por professores para compreender como eles concebem a avaliação da aprendizagem no processo de formação docente.

a) Perspectiva do pibidiano:

Categoria 3	Excerto das entrevistas com os pibidianos
--------------------	--

<p>Formação para a avaliação da aprendizagem</p>	<p>[PE₁₉] Elaborar eu não cheguei a elaborar nenhuma prova, deixa eu lembrar...na verdade teve algumas disciplinas que deu microensino então você tinha que...que...eu tive microensino de sintaxe que foi muito, muito bom..</p> <p>[PP₂₀] : Eu acho muito importante principalmente porque muitas pessoas não concordam com a forma de avaliação que a gente está acostumado. Eu sou uma dessas pessoas, mas todas as vezes que eu penso assim: ah, mas será que eu poderia fazer?...parece que falta um pouco de opção e é muito difícil aplicar outras alternativas.</p> <p>[PE₂₁] Eu elaboro pegando referência na internet, porque na escola que eu dou aula a diretora acaba me orientando porque ela dava as aulas de inglês antes de mim.</p>
---	--

Quadro 10: Categoria 3 e excerto das entrevistas com os pibidianos.

Com os excertos supracitados, percebe-se que, no curso de formação e no Pibid, o tema avaliação da aprendizagem quase não é debatido com os futuros professores. A nosso ver, a formação do professor precisa ser sustentada pelo tripé ensino-avaliação-aprendizagem, pois se o que o professor deseja é a aprendizagem do aluno, como ele poderá alcançar sem avaliar de forma correta o que lhe foi ensinado? Não basta ensinar, é necessário que os futuros discentes saibam como avaliar se realmente está acontecendo a aprendizagem e “podemos aprender sobre avaliação da aprendizagem observando se estamos satisfeitos (ou não) com os resultados de aprendizagem de nossos educandos decorrentes de nossa ação pedagógica” Luckesi (2011a, p. 31).

Se esses futuros professores não estão aprendendo a avaliar durante o seu percurso de formação ou mesmo enquanto participam do Pibid, podemos entender que eles possivelmente continuarão a reproduzir a prática tradicional de avaliação à qual foram submetidos. Desse modo, continuará sendo mantida a concepção de que a prática avaliativa é a prova, ou, que avaliar é atribuir nota, devido a sua história de vida como aluno.

Sobre as nossas experiências com provas, Hoffman (2017, p.17) afirma que “a prática avaliativa do professor reproduz e (assim) revela fortemente suas vivências como estudante e como professor”. É possível perceber pelas respostas dos pibidianos que eles até gostariam de ser avaliados e avaliar de forma diferente, mas não sabem como. Os seguintes excertos demonstram isso:

Categoria 3	Excerto das entrevistas com os pibidianos
Formação para a avaliação da aprendizagem	<p>[PE₂₂] Eu acho muito importante (discutir sobre a avaliação), principalmente porque muitas pessoas não concordam com a forma de avaliação que a gente está acostumada. Eu sou uma dessas pessoas, mas todas as vezes que eu penso assim: ah, mas será o que eu poderia fazer?... Parece que falta um pouco de opção e é muito difícil aplicar outras alternativas.</p> <p>[PI₂₃] ...O professor tem a obrigação de fazer aquela prova escrita para os alunos, ele não tem nem a escolha de não...eu não quero... na minha matéria não vai ter! Não pode! Ele tem que fazer!</p>

Quadro 11: Categoria 3 e excerto das entrevistas com os pibidianos.

É possível perceber uma vontade por parte dos futuros professores de aprenderem a avaliar de forma diferente pelo seguinte excerto “eu acho muito importante (discutir sobre a avaliação), principalmente porque muitas pessoas não concordam com a forma de avaliação que a gente está acostumada” (PE). Assim, não gostando da forma que está sendo avaliada, essa futura professora já demonstra um potencial para aprender outras formas de avaliar. Contudo, se isso não é debatido ou vivenciado por eles, nem no Pibid nem no curso de formação, como eles vão construir esse conhecimento?

Defendemos que somente com a vontade de aprender, alguns futuros professores, mais engajados com suas causas, poderão recorrer às fontes de informação que os ensinam a elaborar diferentes instrumentos avaliativos. Porém, a nosso ver, o ideal seria que eles tivessem momentos em sua formação que possibilitassem esse desenvolvimento. A avaliação da aprendizagem é um componente essencial no processo de ensino-aprendizagem e, por isso, não podemos contar com a “sorte” de ter alguns professores que se interessam pelo tema e procuram construir esse conhecimento sozinho.

Fica claro que lhes falta conhecimento para assumirem uma outra postura avaliativa, quando uma entrevistada diz que “mas todas as vezes que eu penso assim: ah, mas será o que eu poderia fazer?... Parece que falta um pouco de opção e é muito difícil aplicar outras alternativas” (PE). Assim, acreditamos que, pensando em uma reestruturação nos cursos de formação, como defendido por Kleiman (2013), é preciso pensarmos em uma reestruturação curricular que leve em consideração a aprendizagem do que seja a prática avaliativa formativa.

Em outro excerto, excerto 23, é possível perceber, nos dizeres dos pibidianos, a crença de que o professor tem sempre que avaliar por meio de prova. Infiro que a origem de tal crença possa estar associada à exposição maciça a este instrumento avaliativo. Como não defender algo (a prova) com que tanto se lida?

Segundo Hoffmann (2017), é preciso construir um novo significado para a avaliação para podermos tentar romper com o passado ainda muito em voga. Tais dizeres da autora ratificam a perpetuação de concepções antigas (e ultrapassadas) associadas ao processo de avaliação.

Avaliar a aprendizagem não é algo que se nasce sabendo; não é algo inato e que por isso pode ser deixado em segundo plano durante o percurso de formação. Por isso, é preciso reconhecer a complexidade desse processo para elaborar um bom instrumento avaliativo, qualquer que seja, que sirva como instrumento aclarador das dificuldades enfrentadas por alunos no processo de ensino-aprendizagem. É necessário nos conscientizarmos que as avaliações não podem ser elaboradas com traços de aleatoriedade, ou seja, construídas de qualquer maneira. Pelo contrário, elas devem ser construídas segundo as intenções do avaliador. Se entendemos que a principal função da avaliação da aprendizagem é a sua capacidade de coletar dados, o professor deve construí-la de modo a colher os dados sobre aquilo que foi ensinado para reorientar seus alunos e sua prática.

Diante disso, surge um questionamento. Se durante o percurso de formação o futuro professor não aprender de que forma ele deve elaborar uma avaliação, como ele saberá se o aluno está aprendendo ou não? Podemos continuar a formar professores que sabem ensinar, mas que estão presos à forma tradicional – classificatória, punitiva e excludente – de avaliar?

Na maioria das vezes, devemos registrar, a prática avaliativa será realizada por meio da intuição que o docente desenvolve sobre como avaliar e com base em fontes e recortes oriundos da internet. Assim, continuarão a perpetuar avaliações que primam mais pelo controle e opressão do que do alcance da aprendizagem.

Tal processo de “copia e cola” resultaria em professores esvaziados de criticidade no que diz respeito ao seu papel como formadores-avaliadores. Assim, não haverá professores que desenvolvem sua capacidade de refletir sobre a prática avaliativa e seus possíveis instrumentos de avaliação. Reproduzir os modelos prontos de avaliação da aprendizagem sem reflexão é perpetuar essa ferramenta como um instrumento que pune, segrega e marginaliza ainda mais “as vozes do sul”.

Compreendamos, a seguir, como se dá a perspectiva docente no tocante à terceira e última categoria, ora analisada.

b) perspectiva docente

Categoria 3	Excerto das entrevistas com os professores-supervisores
<p>Formação para a avaliação da aprendizagem</p>	<p>[PSI₂₄] “Eu acho. Eu acho que precisa (discutir sobre a avaliação da aprendizagem), você sabe por quê? Até pro menino também é... conhecer esses tipos de avaliação, porque as vezes você fala com eles né, ah... tem avaliação assim , por exemplo, de múltipla escolha, como é que você monta uma questão de múltipla escolha? O que você tem que observar? Eles não têm essa noção, sabe, e seria uma coisa muito interessante da gente fazer no PIBID”.</p> <p>[PSE₂₅] “Por isso que às vezes eu penso que as... as, a forma de avaliação ela tinha que ser mudada, eu oriento muito pros meus professores nessa nesta questão...”</p> <p>[PSE₂₆] “...Então eu acho que essa questão da avaliação, eles tem que começar... a ser discutida com eles sim, tem... com toda certeza porque quando eles...”</p>

Quadro 12: Categoria 3 e excerto das entrevistas com os docentes.

É possível perceber pelos excertos que os entrevistados acreditam na necessidade de os pibidianos aprenderem a avaliar. Porém, nem sempre isso é feito. A avaliação da aprendizagem se tornou um elemento “renegado” nos cursos de formação e também, no Pibid. Quando perguntado se seria possível trabalhar o tema avaliação da aprendizagem com os pibidianos, uma das entrevistadas responde que sim e completa dizendo que “É que talvez a gente focou, por conta de o menino não poder dar aula e tal, a gente focou em tantas outras coisas”. PSI

A entrevistada reconhece que deveria ser discutida a prática avaliativa com os pibidianos, mas, como os professores acabam caracterizando ensino e avaliação como momentos distintos, isso não foi feito. Nossa inferência origina-se no excerto

“os meninos eles não me ajudaram a aplicar uma avaliação e eu também, talvez tenha sido até uma falha mesmo, do fato deles não acompanharem o processo até o final, então, por exemplo, a gente montava um, um projeto, uma oficina, alguma coisa, então quem via o finalmente daquilo ali era eu, porque aí eu montava a avaliação depois, sobre aquele tema que foi avaliado e tal...” (PSI)

Essa resposta parece endossar nossa argumentação apresentada neste capítulo, de que tanto no curso de formação quanto no Pibid, a avaliação acaba sendo vista como algo secundário. Esse tema acaba sendo esquecido ou relegado para o final.

Devemos destacar, em vias de finalização deste capítulo, que os entrevistados parecem compreender a avaliação como um componente relevante, como pode ser comprovado pelo excerto 26, mas, por motivos de ordem diversas, ela não é trabalhada. A preocupação central é com a integração dos pibidianos na instituição escolar “ num primeiro momento o pibidiano ele tem que conhecer o ambiente né, depois é que ele começa a interagir dentro da sala de aula e tal, então a gente ficou preocupado tanto do menino é... aplicar o conteúdo, que depois o finalmente mesmo – a avaliação - talvez tenha sido uma coisa que ficou meio, né, passou...”. PSI.

Com esse excerto, tem-se a ratificação da avaliação sendo deixada em segundo plano, ou seja, esquecida. Um outro ponto a se destacar nesse excerto é a preocupação da professora-supervisora em conseguir fazer com que o pibidiano se integre ao ambiente escolar. É sabido que a experiência no Pibid, vivida pelos futuros professores não é a mesma que a regência de uma aula como professor titular. Conforme já discutimos, ancorados em Brito (2017), o papel assumido pelo pibidiano é diferente daquele que ele irá assumir quando for o regente da sala de aula, ou seja, a realidade como professor titular é diferente daquela de alunos sendo guiados pelos supervisores.

É premente destacar que os pibidianos, em nossas pesquisas, como sempre ocorre nos vários editais do programa, não assumiam a regência da aula e por isso, alguns entrevistados justificam que quando chegava o “finalmente”, ou seja, a prova, eles não participavam e, por isso, eles não trabalhavam esse tema. Porém, há de se frisar que os pibidianos vivenciaram momentos diferentes de avaliação que não são concebidos como tal, nem pelo professor-supervisor, nem pelo pibidiano. Vários excertos mostram as atividades de oficinas, teatros, seminários desenvolvidos com a ajuda do pibidiano, que por não terem sido aclarados de seu *status* avaliativos, não as consideram como tal. É isso que os excertos a seguir demonstram:

Uai, a gente trabalha, com seminário né, a gente avalia o menino através do seminário, tem as feiras culturais, que eles participam, é... as vezes a gente faz projetos interdisciplinar (PSI)

e eles desenvolviam muitos trabalhos mais lúdicos, então, cartazes, teatros, é é... mini seminários que eles mesmo faziam, trabalhos de grupos, então eram esses tipos de instrumento. Os pibidianos nas oficinas deles era, era muito mais amplo né? Então a gente já levou os meninos pra passear é... em museu, os meninos faziam um Power Point com eles, fazia... é cartazes, fazia teatro, é, enfim, era uma gama gigante, então

dependia muito da oficina, por exemplo, tinha oficina de teatro, oficina de narração, oficina de diversos gêneros textuais (PSP)

eu sempre oriento assim vamos dar muito trabalhinho, vamos fazer plenária, vamos fazer seminário, vamos fazer uma aula de canto (PSE)

Os excertos mobilizados demonstram que os pibidianos tiveram a oportunidade de vivenciar outros instrumentos avaliativos apesar de não os conceber como tal. Isso nos leva a crer que além de trabalhar a avaliação na formação docente, é necessário que a conscientização sobre diferentes formas de avaliar esteja entre os pilares do trabalho desenvolvido pelos professores formadores. Se bem trabalhados, em momento oportuno, todos os instrumentos acionados são capazes de nos informar sobre como está acontecendo a construção do conhecimento pelo aluno e, por conseguinte, todos os mecanismos avaliativos precisam ser compreendidos como válidos e relevantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, esboçamos algumas conclusões acerca das discussões empreendidas nesta dissertação de Mestrado. Concluir, nesta dissertação, não representa “finalizar”, visto que se trata de tema de extensa problematização, que abrange um amálgama complexo de possibilidades e ações a serem implementadas. Assim, outros trabalhos precisam ser realizados, a fim de investigar mais detidamente aspectos isolados que influenciam a perpetuação da concepção arcaica e hermética do que vem a ser avaliar.

Isso posto, esclarecemos, para avançar, que deste capítulo constam considerações a que chegamos após a feitura do trabalho. Para apresentar tais considerações, optamos por retomar as perguntas de pesquisa e analisar as respostas obtidas. Em seguida, ensejamos uma reflexão acerca das possíveis contribuições deste trabalho para a aprendizagem da prática avaliativa formativa.

Quando esta dissertação começou a ser produzida, buscávamos compreender de que forma o Pibid poderia contribuir para a aprendizagem do tema avaliação. Para tal elucidação, entrevistamos alunos e professores-supervisores participantes desse programa.

Como discutido no capítulo de fundamentação teórica desta dissertação, é possível perceber que a proposta de uma prática avaliativa formativa encontra barreiras de diferentes ordens para ser implementada, como descrito por Hadji (2001). É possível perceber que, embora os Projetos Político Pedagógicos e as entrevistas semiestruturadas feitas com os participantes sinalizem para uma avaliação formativa, os dados colhidos demonstram predominantemente para a realização de práticas avaliativas tradicionais com suas características de medição, classificação e segregação.

É possível afirmar que a falta de formação de professores para a aprendizagem de uma prática avaliativa formativa pode ser considerada um dos pontos que justificam a dificuldade de se modificar essa situação. A carência de discussões e de teorização sobre o que é avaliar, nos cursos de formação e em programas que incentivam a docência, como o Pibid, dificulta o deslocamento dessa representação da prática avaliativa como prova e nota. Há variados estudos sobre o tema avaliação formativa que podem ser propostos para a discussão, a fim de que os futuros professores possam conhecer e refletir sobre avaliação educacional.

Já no Pibid, em momentos destinados à reflexão sobre a prática pedagógica, chamar os alunos a enunciar sobre as práticas avaliativas, os ajudaria a deslocar essa concepção tradicional do que seja o ato avaliativo.

Para dar continuidade a este momento de considerações finais, salientamos que os futuros professores e os docentes, em sua grande maioria, advêm de um sistema educacional disciplinador e segregador, no qual as práticas avaliativas tradicionais eram utilizadas e, por isso, como afirmado por Hoffmann (2018), acabam repetindo o que aprenderam durante o seu percurso escolar. Desse modo, essas vivências também dificultam a transposição da representação da avaliação da aprendizagem como prova. Poder vivenciar outras práticas avaliativas durante sua formação e durante a participação em programas que incentivam a docência, seria uma forma de romper com esse ciclo vicioso.

Ademais, reconhecemos que o fato de os estudos sobre avaliação da aprendizagem serem relativamente recentes também dificulta essa aprendizagem.

Assim, com o intuito de responder à primeira pergunta de pesquisa, “o que propõe o projeto político pedagógico do curso de Letras sobre o ensino da avaliação da aprendizagem?”, de posse dos dizeres documentais e das entrevistas, amparamo-nos em autores citados na fundamentação teórica, como Hadji (2001) e Luckesi (2011a e 2011b). Por meio da análise desses documentos, foi possível perceber que eles trazem algumas orientações no que diz respeito a uma prática avaliativa diferente da tradicional. Porém, não fica claro se essa prática seria a avaliação formativa ou não. Esses estudiosos optam, até mesmo, por apresentar uma listagem de diferentes instrumentos avaliativos que podem ser utilizados em complementação a prova. É possível compreender que os Projetos Político Pedagógicos propõem um afastamento da prática tradicional de avaliar, sem, contudo, trazer um novo direcionamento para os docentes da instituição.

Entendemos que caso sejam colocadas em prática as orientações constantes nesses documentos, seria possível vislumbrar uma mudança na prática avaliativa. Acreditamos ser essencial que esta mudança comece em cursos de formação, local que essencialmente está destinado ao desenvolvimento das competências dos futuros professores. Porém, se os pibidianos tivessem a oportunidade de problematizar as práticas avaliativas com os professores-supervisores dos programas dos quais participam, já alcançaríamos, provavelmente, um efeito positivo.

Assim como discutido na fundamentação teórica, pontuamos que a avaliação tradicional, com seu juízo de valor, classifica e segrega os alunos. Desse modo, estamos reforçando a marginalização “das vozes do Sul”. Precisamos visar a uma formação para a avaliação da aprendizagem que reconheça as diferentes formas de aprender, que nem todos são

capazes de demonstrar seu conhecimento em momentos pré-definidos e que os instrumentos avaliativos nem sempre são coerentes com o que nos propusemos a ensinar.

Consideramos salutar, tanto nos cursos de formação quanto nas escolas de Ensino Básico, darmos vozes àqueles que acreditamos não poder contribuir. Entendemos ser necessária uma conjunção de teoria e prática para podermos avançar em estudos que falem à vida social. Devemos dar lugar às pessoas que vivem os problemas no dia a dia, entendendo que seu papel não é mais o de apenas serem polos passivos no desenvolvimento de teorias. Precisamos desenvolver pesquisas que apoiem essa inversão de papéis. Devemos chamá-los a contribuir para, a partir disso, teorizar sobre as dificuldades que eles enfrentam e, assim, pararmos esse ciclo de marginalização de algumas vozes.

A segunda pergunta de pesquisa, “como os professores veem o ensino da avaliação da aprendizagem no curso de formação docente?” nos foi cara para percebermos, nos dados gerados, que os professores-supervisores defendem uma alteração na postura avaliativa assumida por eles. Eles também acreditam ser necessário que os futuros docentes conheçam mais a fundo o que seja o ato avaliativo, porém é possível perceber que o ensino dessa nova postura não é discutido e/ou problematizado durante a formação docente e nem quando o futuro professor foi inserido em um contexto prático, como no caso do Pibid.

Uma formação que proporciona atividades para a reflexão e construção de diferentes instrumentos avaliativos pode ajudar os futuros docentes a reconhecer que, muitas vezes, o motivo da não progressão do aluno está em nós professores, no momento em que utilizamos a avaliação como uma ferramenta de poder. Sob esse prisma, discussões sobre teorias da avaliação formativa podem auxiliar os educandos a entender que os alunos são diferentes, que aprendem de formas diferentes e que expressam o seu conhecimento de maneiras distintas. Assim, não é possível avaliarmos todos da mesma maneira.

Vivenciar diferentes tipos de instrumentos avaliativos pode despertar o entendimento de que é possível avaliar sem utilizar apenas as provas. Tratamos como imprescindíveis mudanças de concepção nessa ordem e destacamos que, da forma que entendemos após a realização deste estudo, tais mudanças apenas serão alteradas quando conseguirmos formar profissionais com outras bases curriculares. Um curriculum que privilegia, entre outras importantes problematizações, os estudos sobre a avaliação formativa, pode vir minimizar a lacuna que é a avaliação da aprendizagem no curso de formação docente.

Com base nisso e com o respaldo desta pesquisa, acreditamos ser necessário que os professores formadores atentem-se e busquem se conscientizar acerca da imprescindibilidade

dessa prática avaliativa, visto que, conforme apontam os dados gerados, a maioria não conhece a avaliação formativa e o que predomina é uma prática tradicional de avaliar. Assim, quem ensinará os futuros docentes a avaliar de forma menos excludente? Quem ensinará que a nota é menos importante do que o conhecimento? Como transpor as barreiras institucionais impostas? São questionamentos que surgem quando refletimos sobre essa situação.

Para responder à terceira e última pergunta, “como os pibidianos concebem a avaliação da aprendizagem na sua prática em sala de aula na instituição escolar?”, são acionados trechos da entrevista semiestruturada feita com os pibidianos. As análises foram realizadas ancoradas teoricamente na concepção de avaliação proposta por Hadji (2001) Luckesi (2001a e 2011b) e Perrenoud (1999), os quais se debruçam sobre a temática.

Com base nos dados coletados, é possível perceber uma insatisfação com as práticas avaliativas tradicionais vigentes no nosso sistema de ensino. Os futuros docentes relatam entender que as provas não são a forma ideal de se avaliar, porém não conseguem dizer qual seria uma outra forma possível. Isso ratifica a necessidade acima descrita de os futuros professores aprenderem a avaliar enquanto ainda pertencem aos cursos de formação.

É possível afirmar, também, que os pibidianos concebem a avaliação da aprendizagem em suas práticas em sala de aula como sendo a prova, pois, apesar de eles trabalharem outros instrumentos avaliativos, eles não conseguem conceber esses instrumentos como uma atividade avaliativa. Assim, é possível afirmar que os futuros professores desconhecem o que seja uma prática avaliativa formativa e que estes a reduzem a nota. Nessa perspectiva, erroneamente, a nosso ver, compreendem que rodas de conversa, seminários, autoavaliação e oficinas desenvolvidas no âmbito do Pibid, por exemplo, não são atividades avaliativas.

Assim, partir dos dados coletados, acreditamos ser relevante que os programas de incentivo à formação docente possam propiciar momentos de reflexões e problematizações sobre o que é a prática avaliativa formativa, sobre os diferentes instrumentos que podem ser utilizados e sobre a importância de a prática avaliativa transcender à nota. Acreditamos ser relevante também uma reestruturação curricular dos cursos de formação docente que privilegie conteúdos para o avaliar formativo para tentarmos romper com o ciclo de uma prática autoritária, ameaçadora e segregadora dos exames. Segundo Luckesi (2011a, p. 204)

a prática de provas/exames escolares que conhecemos tem sua origem na escola moderna, que se sistematizou a partir dos séculos XVI e XVII, com a cristalização da sociedade burguesa (...) A prática que conhecemos é herdeira dessa época, do momento histórico da cristalização da sociedade burguesa, que se constitui pela exclusão e marginalização de grande parte dos elementos da sociedade.

Podemos, ao término deste estudo, sem incorreremos na ilusão de completude de termos esgotado o assunto, coadunar com Luckesi (2011a), no que tange ao fato de que uma avaliação deve ser um ato amoroso e não essa prática marginalizadora que geralmente é identificada, pois

a 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. Enquanto as finalidades e funções das provas e exames são compatíveis com a sociedade burguesa, as da avaliação a questionam; por isso, torna-se difícil realizar a avaliação na integral idade do seu conceito, no exercício de atividades educacionais, sejam individuais ou coletivas. (p. 212).

Isso implica afirmar que a avaliação deve, pois, acolher e incluir o educando. Ela deve ser compreendida como um verdadeiro ator no ato amoroso de ensinar e, assim, configurar-se em um “meio constante de fornecer suporte ao educando no seu processo de assimilação dos conteúdos e no seu processo de constituição de si mesmo como sujeito existencial e como cidadão” Luckesi (2011a, p. 72). Somente assim, acreditamos, poderemos identificar professores que ensinam e avaliam a partir de uma visão holística e engendrar mudanças em prol de um processo de ensino-avaliação-aprendizagem, que respeite a unicidade e individualidade de cada aprendiz e contribua, irrevogavelmente, para a melhoria do Ensino brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. N. de. **A formação de professores de línguas para a avaliação da aprendizagem à luz da complexidade e da transdisciplinaridade**. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Linguística, Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2015.

ALVES, A. C. **Representações sobre o processo avaliativo de docentes e de le egressos do curso de Letras de uma universidade federal**. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Linguística, Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2014.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília-DF: Liberlivros, 2005.

BARDIN, I. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 2016.

BAUMANN. Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro-RJ: Zahar, 2001.

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). (2013). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo-SP: Parábola, p. 79-98

BRASIL. **Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em: 12 set. 2018.

_____. **Decreto nº 7.219 de 25/06/2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e dá outras providências e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jun. 2010. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7219-24-junho-2010-606872-publicacaooriginal-127693-pe.html>. Acesso em: 21 jul. 2018.

_____. **Decreto nº 8.752 de 09 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mai. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 24 jul. 2018.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabele as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 22 jul. 2018.

BRITO, C. C.de P; GUILHERME, M.F.F. Linguística aplicada e análise do discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. **Cadernos Discursivos**, v.1, n. 1, p. 17-40, 2013.

BRITO, C. C.de P. Realidade, transformação e celebração: discursos sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Revista Domínios da Linguagem**, v.1, n. 1, p.89-108, 2017.

CAVALCANTI, M. C. **A propósito de Linguística Aplicada**. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 7, n. 1, p. 05-12, 1986.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z. & CELANI, M. A. A. (orgs.) **Linguística Aplicada**: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo-SP: Educ, 1992. p.15-23.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T; MONTEIRO, M. C. G. M. **Formação de professores de língua na América Latina e transformação social**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2010. p.57-67.

CEZAR, J. G. **Formação de professores e psicanálise**: efeitos da transferência no programa de iniciação à docência. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté, Taubaté-SP, 2014.

CHIMENTÃO, L.K.; FIORI-SOUZA, A.G. Uma reflexão sobre os papéis exercidos por professores-supervisores do PIBID. In: MATEUS, E.; EL KADRI, M.S; SILVA, K. A. (org.). **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID**: contornos, cores e matizes. Campinas-SP. Pontes Editores, 2013. p. 177-200.

COLACO, S. F. **A travessia do ser aluno para o ser professor - práticas de letramento pedagógico no pibid**. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas-RS, 2015.

DEPRESBITERIS. L. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo-SP: EPU, 1989.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. & COLABORADORES. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Tradução por Sandra Regina Netz. Porto Alegre-RS: Artemed, 2006.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2006, p. 45-63.

FELICE, M. I. V. A avaliação da aprendizagem na formação do professor de línguas. In: Eliane Mara SILVA (org.). **As bordas da linguagem**. Anais do XII Simpósio Nacional de Letras e Linguística/II Simpósio Internacional de Letras e Linguística. Uberlândia, MG: EDUFU - Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo-SP: Editora UNESP, 2009.

FIDALGO, S. S. Ensino de língua e avaliação de ensino-aprendizagem: uma possibilidade na perspectiva sócio-histórico-cultural. **Ângulo**, Lorena, Fatea, v. 123, s. 1, p. 93-101, 2010.

_____. Há que se pensar as teorias de ensino-aprendizagem, mas sem negligenciar a avaliação. In: **Anais do VII CBLA, ALAB, PUC/SP.2005**

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre-RS: Bookman, 2004.

FREIRE.P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1979.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no brasil: um estado da arte**. Brasília-DF: UNESCO. 2011.

GAFFURI, P. As possibilidades mediadas pelo encontro com o outro. In: MATEUS, E.; EL KADRI, M.S; SILVA, K. A. (org.). **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013. p. 155-165.

GIMENEZ. T. A relevância social dos estudos da linguagem. In: CORREA, D. A. (org.). **A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2007. p. 94-109.

GIMENEZ. T.A e CRISTOVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.4, n.2, 2004. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982004000200005>

GOMES, D. M.; SILVA, K. A. A (trans)formação de formadores e de professores de línguas no âmbito do Pibid (letras) na UNB: Perspectivas e Desafios. In: MATEUS, E.; EL KADRI, M.S; SILVA, K. A. (org.). **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes**. Campinas-SP: Pontes Editores. 2013. p. 49-78.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre-RS: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. M. .L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré- escola à universidade**. 34. ed. Porto Alegre-RS: Mediação, 2018.

_____. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 45. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

JORDÃO, C.M. Letramento crítico, inglês como língua internacional e ensino: as marés do PIBID-Inglês da UFPR. In: MATEUS, E.; EL KADRI, M.S; SILVA, K. A. (org.). **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013. p. 21-47.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). (2013). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2013. p. 39-58.

LAKATOS, E.M; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo-SP: Atlas, 2003.

LEFFA, V. J. Aspectos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, VILSON J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas-RS, 2001, v.1, p. 333-355.

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

_____. **Avaliação da aprendizagem** - componente do ato pedagógico. 1. ed. São Paulo-SP: Cortez, 2011b.

MATEUS, E. F. **Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola**. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2005.

MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; SILVA, K. A. (orgs.). **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID**: contornos, cores e matizes. Campinas-SP: Pontes, 2013.

MATEUS, E. F.; EL KADRI, M. S.; GAFFURI, P. O que se Pode Ver da Janela: Uma Análise do Subprojeto de Letras-Inglês do Programa PIBID. **Revista SIGNUM**: Estudos de Linguagem, v. 1, n. 14, p. 363-386, 2011. <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2011v14n1p363>

MARCONDES, M. I. O papel pedagógico político do professor: dimensões de uma prática reflexiva. **Revista da Educação ABC**, v. 104, p. 35-44, 1997.

MINAYO, M. C.S. (org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis – RJ: Vozes, 1994.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo-SP: Contexto, 2009. p.25-50.

MERCADO, L. L.; CAVALCANTE, M. A. da S. (orgs). **Formação do pesquisador em educação**: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa. Maceió-AL: EDUFAL, 2007. p.37-56

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de lingüística aplicada**: a natureza social e educacional do dos processos de Ensino/aprendizagem de línguas. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. L. P. da. Da aplicação linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: Pereira, Regina Celi; Roca, Pilar. **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo-SP: Contexto, 2009.

_____. L. P. da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como um linguista aplicado. In. MOITA. LOPES, L. P. da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2006, p.13-42.

_____. L. P. da. Fotografias da linguística aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). (2013). **Linguística aplicada na**

modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo-SP: Parábola Editorial, p. 15-28.

NETO, J.B. Formação de professores, profissionalização e cultura docente: concepções alternativas ao professor profissional. In: MERCADO, L. L.; CAVALCANTE, M. A. da S. (orgs). **Formação do pesquisador em educação:** profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa. Maceió-AL: EDUFAL, 2007. p.37-56.

NOFFS, N. A; RODRIGUES, R. C. C. A formação docente: pibid e o estágio curricular supervisionado. **Revista e-Curriculum**, São Paulo-SP, v.14, n. 1, p. 357 – 374 jan./mar.2016.

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa.** v 25. n.1. São Paulo-SP. jan./jun. 1999. <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion.** Madrid: 2009.

NUNES, C do S. C.; MONTEIRO, A. L. Profissionalização e cultura docente: limites e possibilidades na formação de professores. In: MERCADO, L. L.; CAVALCANTE, M. A. da S. (Orgs). **Formação do pesquisador em educação:** profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa. Maceió-AL: EDUFAL, 2007. p.21-35.

OLIVEIRA, M. R. F.; SANTOS, A. R. de J. Formação e Atuação do Professor na Sociedade Contemporânea: implicações e possibilidades. **Revista HISTEDBR - On-line**, Campinas, v.11, n.44, p.47-56, dez 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639977/7537>. Acesso em: 3 jun.2018. <https://doi.org/10.20396/rho.v11i44.8639977>

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1999.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2006, p.149-166.

RICHARDSON, R. J. e colaboradores. **Pesquisa Social:** Métodos e Técnicas. São Paulo-SP. Atlas 1989.

ROLDÃO, M. do C. A formação de professores como objecto de pesquisa – contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisa portuguesa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 1, n.1, p. 50-118, set. 2007.

_____, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, Jan./Abril. 2007b. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica:** desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2011.

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

SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M.C. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.

SILVA, M. A. **Integração de tecnologias digitais para avaliar a aprendizagem em contexto presencial**. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2018.

STAKE , R. E. **The art of case study research**. Sage Publications, 1995.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo-SP: Atlas, 1987.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre/Rio de Janeiro: Globo, 1983.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. São Paulo-SP: Papyrus, 2010, p. 11-52.

WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística**. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2002.