



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS - NCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO - MEDUC**

CLAUDENICE AMBROSIO LIMA DE BRITO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE COM
DOCENTES DE PEDAGOGIA EM PORTO VELHO/RO**

Porto Velho/RO,
2023.

CLAUDENICE AMBROSIO LIMA DE BRITO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE COM
DOCENTES DE PEDAGOGIA EM PORTO VELHO/RO**

Dissertação apresentada como requisito para aprovação no Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação (PPGE), Mestrado em Educação, da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).
Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro.

Linha de pesquisa: Formação Docente.

Porto Velho/RO.
2023.

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação na Fonte
Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR

- B862a Brito, Claudenice Ambrosio Lima de.
Avaliação da aprendizagem no ensino superior: uma análise com docentes de pedagogia em Porto Velho/RO / Claudenice Ambrosio Lima de Brito. - Porto Velho, 2023.
- 150 f.: il.
- Orientador: Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro.
- Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Núcleo de Ciências Humanas. Fundação Universidade Federal de Rondônia.
1. Avaliação da aprendizagem. 2. Docência no ensino superior. 3. Pedagogia. 4. Formação de professores. 5. Pandemia de Covid-19. I. Castro, Rafael Fonseca de. II. Título.
- Biblioteca Central CDU 37.013.31(043.3)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLAUDENICE AMBROSIO LIMA DE BRITO

FOLHA DE APROVAÇÃO

**AValiação DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE COM DOCENTES DE
PEDAGOGIA EM PORTO VELHO/RO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação (PPGE), curso de Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa de Formação Docente, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Data da aprovação:

27/03/2023

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro
(Orientador(a)/Presidente - PPGE/UNIR)

Prof.ª Dr.ª Angela Maria Gonçalves de Oliveira
(Membra Interna – PPGE/UNIR)

Prof.ª Dr.ª Eliane Regina Martins Batista
(Membra Externa – PPGECH/UFAM)

Prof.ª Dr.ª Aparecida Luzia Alzira Zuin
(Membra Suplente – PPGE/UNIR)



Documento assinado eletronicamente por **RAFAEL FONSECA DE CASTRO, Docente**, em 04/04/2023, às 10:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Angela Maria Gonçalves de Oliveira, Usuário Externo**, em 04/04/2023, às 17:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **ELIANE REGINA MARTINS BATISTA, Usuário Externo**, em 04/04/2023, às 22:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Dedico esta obra ao meu querido esposo **Afonso Brito**, as minhas **filhas Sarah Stephani Ambrosio, Wellenn Stephani Ambrosio, Suzelly Stephani Ambrosio e Lettycia Stephani Ambrosio** e aos netos, **Isaac Stefan, Isabelle Stephani e Yorhanna Liz.**

Com a compreensão do meu esposo, eu jamais teria conseguido chegar até aqui, as filhas companheiras nesta jornada e por terem compreendido a importância deste objetivo para mim e os netos que são a minha maior motivação para continuar aprendendo e evoluindo.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, minha gratidão a Deus, que na sua infinita misericórdia, esteve comigo em todo momento nessa jornada acadêmica, fortalecendo minha fé, tirando todos os obstáculos e dando o conforto e acalentando o meu coração no momento certo.

Aos meus pais, **Luis Ambrosio e Maria José Lima** (*in memoriam*), que sempre foram guerreiros e exemplos, possibilitando o meu acesso ao conhecimento. A minha irmã **Lenira Ambrosio** (*in memoriam*) que foi minha incentivadora a ingressar no universo da educação ao meu irmão **Luis Ambrosio** como intercessor nas suas orações, quando a trajetória estava árdua e às cunhadas e pastoras **Edna e Roseane**, que sempre presente nas solicitações de orações.

Ao meu esposo **Afonso Brito**, pela compreensão nos longos períodos de estudos que tive que me ausentar pelos quais precisei me dedicar. As filhas amadas **Sarah, Wellenn, Suzelly e Lettycia** que por muitas vezes renunciei das suas companhias para ficar estudando e aos netos, **Isaac Stefan, Isabelle Stephani e Yorhanna Lis** por terem me inspirado a deixar o estudo como exemplo para a sua geração.

Quero agradecer às colegas de trabalho, que carinhosamente chamo as “amadinhas”, **Elisandra, Monise, Sandra Sara, Tamara, Silvânia, Cleidimara e Cesiane**, motivando e acreditando que eu ia conseguir com palavras edificantes. Dentre elas, agradeço a **Neire Abreu** que sempre muito presente acreditou e impulsionou avante, com palavras de fé e confiança.

Às colegas de turma, em especial a amiga **Aieska Blandt**, sempre incentivando e muito presente em todos os momentos.

Ao meu orientador, **Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro**, pelas orientações, que foram fundamentais para a conclusão dessa pesquisa. Obrigada pelas contribuições em todo o processo.

Às professoras da banca examinadora, **Prof.^a Dr.^a Eliane Regina Martins Batista e Prof.^a Dr.^a Angela Maria Gonçalves de Oliveira** pelas contribuições que engrandeceram essa pesquisa científica, teórica e metodologicamente.

Aos professores e professoras que fazem parte do programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação (PPGE), Mestrado Acadêmico em Educação

(MEDUC), que indicaram o caminho para a constituição da pesquisa científica e foram o alicerce para a apropriação desse conhecimento.

As pessoas que se dispuseram a participar da pesquisa, por compartilhar suas vivências e me deixar conhecer um pouquinho de suas experiências em sala de aula. Em especial, às coordenadoras do curso de Pedagogia, **Luciene Marques e Dayane da Costa**, e o meu orientador **Rafael Castro**, que conduziram o link da pesquisa aos professores participantes, obrigada pela dedicação em ser esse canal de diálogo.

Ao grupo de pesquisa HISTCULT, pelos profícuos estudos e debates compartilhados sobre a Teoria Histórico-Cultural que marcaram meu ingresso como pesquisadora e tem possibilitado avanços na compreensão da teoria.

Às colegas **Epifânia Barbosa, Kétilla Teixeira e Franciane Oliveira**, membros do grupo de pesquisa HISTCULT, que foram sempre muito presentes em todo o processo, orientando e indicando caminhos para superar cada etapa do projeto de mestrado.

Muito obrigada a todos!

Rompendo Em Fé

Composição: Edson Feitosa / Ana Feitosa / Marco Antônio

Cada vez que a minha fé é provada
Tu me dás a chance de crescer um pouco mais
As montanhas e vales, desertos e mares
Que atravesso me levam para perto de Ti

Minhas provações não são maiores do que o meu
Deus
E não vão me impedir de caminhar
Se diante de mim não se abrir o mar
Deus vai me fazer andar por sobre as águas

Rompendo em fé
Minha vida se revestirá do Teu poder
Rompendo em fé
Com ousadia, vou mover no sobrenatural
Vou lutar e vencer
Vou plantar e colher
A cada dia vou viver rompendo em fé

***“Que darei eu ao Senhor por todos os
benefícios que me tem feito?” (Sl 116.12)***

BRITO, Claudenice Ambrosio Lima. Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: uma análise com docentes de Pedagogia em Porto Velho/RO. 2023. 150f. Orientador: Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2023.

RESUMO

À Educação formal cabe, historicamente, desenvolver processos formativos voltados a aprendizagem dos conteúdos acumulados pela humanidade aos cidadãos e cidadãs que irão atuar na sociedade. Nesse contexto, cabe aos profissionais da Educação, e aos professores formadores de professores, compreender os significados do ato de avaliar os estudantes. Para tanto, ainda no Ensino Superior, deve-se evidenciar o real sentido da avaliação da aprendizagem, especialmente, nos Cursos de Pedagogia, pelos quais construímos a formação dos docentes que atuarão na Educação Básica. Não obstante a já sabida complexidade em compreender a avaliação da aprendizagem na escola e na universidade, diferentes desafios emergiram da pandemia global de COVID-19, a partir do ano de 2020, entre os quais está a ação de avaliar em contextos educacionais marcados pela adoção do chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE). Considerando este contexto, o objetivo da presente pesquisa é analisar as percepções de professores que atuam nos cursos de Pedagogia ofertados na cidade de Porto Velho/RO quanto às abordagens avaliativas adotadas em suas práticas pedagógicas – anteriores, durante e após a pandemia – em relação com seus próprios processos formativos. Tratou-se de uma pesquisa de abordagem dialética, do tipo exploratória, mediante a aplicação de um questionário misto a todos os professores dos cursos de Pedagogia de Porto Velho que aceitaram participar do estudo e responderam o instrumento. Como referencial teórico-base, adotamos a Teoria Histórico-Cultural, para a qual os processos de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo devem ser prospectivos, atentando, especialmente, ao o que o sujeito aprendente ainda não consegue realizar sozinho, mas com ajuda (em colaboração, com alguém mais experiente), para, no futuro, realizar com autonomia. Para a investigação do fenômeno em sua essência, foi definida a unidade de análise “Relação entre a formação e a prática avaliativa do professor de Pedagogia em Porto Velho/RO”, dividida em dois eixos analíticos: 1. Contexto da formação para avaliação da aprendizagem por professores de Pedagogia de Porto Velho/RO e 2. A prática avaliativa dos professores de Pedagogia de Porto Velho/RO. O primeiro eixo foi apoiado pelas abstrações auxiliares ‘Formação inicial’ e ‘Formação continuada’. O segundo pelas abstrações ‘Percepções sobre a avaliação da aprendizagem’, ‘Relações teórico-práticas implicadas na avaliação da aprendizagem’ e ‘Práticas avaliativas no curso de Pedagogia’. Os principais achados da pesquisa indicam: entre os 23 docentes participantes da pesquisa, treze (57%) afirmaram ter recebido uma formação inicial teórico-prática adequada, seis (26%) disseram não ter recebido essa formação e quatro (17%) afirmaram ter recebido parcialmente; sete (30%) possuem pós-graduação *Lato sensu* em nível de especialização, seis (26%) adquiriram titulação de pós-graduação *Stricto sensu* em nível de mestrado e dez (44%) alcançaram mestrado e doutorado; suas percepções, sobre a importância da avaliação na verificação do alcance dos objetivos e na orientação das práticas de ensino, no geral, os docentes apresentaram concepções sintonizadas com o que há de mais recente preconizado por estudiosos da área da avaliação, com destaque para os referenciais teóricos apontadas pelos professores com formação de mestrado e doutorado; as principais dificuldades e desafios na avaliação durante a pandemia, por meio do ERE, destaca-se, a falta de experiência dos docentes para trabalharem nessa modalidade, a ausência de contato físico com os estudantes e a necessidade de incorporação de tecnologias imposta também para a avaliação, levando os professores a um esforço adicional para adquirir novos conhecimentos e suas práticas adaptadas. Conclui-se que os docentes possuem uma compreensão precisa sobre a importância da avaliação da aprendizagem e sua relação com o processo educativo, em consonância com o que apregoavam nossos educadores especialistas em Educação. Como trabalho futuro, é necessário averiguar métodos avaliativos na prática nos cursos de Pedagogia em relação com as respostas sobre as concepções dos professores.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Docência no Ensino Superior. Pedagogia. Formação de professores. Pandemia de COVID-19.

BRITO, Claudenice Ambrosio Lima. **Evaluation of learning in Higher Education: an analysis with pedagogy teachers in Porto Velho/RO.** 2023. 150 sht. Advisor: Rafael Fonseca de Castro. Thesis (Master's degree in Education). Postgraduate Program in Education – Federal University of Rondônia, Porto Velho, 2023.

ABSTRACT

Historically, formal education has been responsible for developing educational processes aimed at learning the contents accumulated by humanity for citizens who will act in society. In this context, it is up to Education professionals, and teachers who form teachers, to understand the act of evaluate students meanings. To this end, even in Higher Education, the real meaning of learning evaluation must be highlighted, especially in Pedagogy Courses, through which we build the education of teachers who will work in Scholar Education. Despite the already known complexity in understanding the learning evaluation at school and at university, different challenges have emerged from the global pandemic of COVID-19, from the year 2020, among which is the action of evaluating in educational contexts marked by adoption of the so-called Emergency Remote Teaching (ERT). Considering this context, the objective of this research is to analyze the perceptions of teachers who work in Pedagogy courses offered in the city of Porto Velho/RO regarding the evaluative approaches adopted in their pedagogical practices – before, during and after the pandemic – in relation to their own formative processes. It was a research with a dialectical approach, an exploratory one, through the application of a mixed questionnaire to all the Pedagogy courses teachers from the city of Porto Velho who agreed to participate and who answered the instrument. As a base theoretical reference, we adopted the Cultural-Historical Theory, for which the processes of learning evaluation and cognitive development must be prospective, paying special attention to what the learning subject still cannot accomplish alone, but with help (in collaboration, with someone more experienced), to carry out independently in the future. For the phenomenon investigation in its essence, the unit of analysis “Relationship between the formation and the evaluative practice of Pedagogy teachers in Porto Velho/RO” was defined, divided in two analytical axes: 1. Context of the formation for learning evaluation by Pedagogy teachers from Porto Velho/RO and 2. The evaluative practice of Pedagogy teachers from Porto Velho/RO. The first axis was supported by the auxiliary abstractions ‘Initial training’ and ‘Continuing training’. The second one by the abstractions ‘Perceptions about learning evaluation’, ‘Theoretical-practical relations involved in learning evaluation’ and ‘Evaluative practices in the Pedagogy course’. The research main findings indicate: among the 23 participating professors, thirteen (57%) said they had received adequate theoretical-practical initial education, six (26%) said they had not received such education and four (17%) said they had partially received; seven (30%) have a *Lato sensu* postgraduate degree at the specialization level, six (26%) have acquired a *Stricto sensu* postgraduate degree at the master's level and ten (44%) have achieved master's and PhD levels; their perceptions about the importance of evaluation in verifying the achievement of objectives and in guiding teaching practices, in general, the professors presented concepts in tune with the most recent recommendations by scholars in the evaluation area, with emphasis on the references theorists pointed out by professors with master's and PhD degrees; Among the main difficulties and challenges in evaluating during the pandemic, through the ERT, we highlight the lack of experience of teachers to work in this modality, the lack of physical contact with students and the need to incorporate technologies also imposed for the assessment, leading teachers to an additional effort to acquire new knowledge and adapted practices. It is concluded that teachers have a precise understanding of the importance of learning assessment and its relationship with the educational process, in line with what our specialist educators in Education preached. As future work, it is necessary to investigate evaluative methods in practice in Pedagogy courses in relation to the answers about the teachers' conceptions.

Key words: Learning evaluation. Teaching in Higher Education. Pedagogy course. Teacher formation. COVID-19 pandemic.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
EFMM	Estrada de Ferro Madeira Mamoré
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MC	Mapa Conceitual
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PHC	Pedagogia histórico-crítica
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade para todos
IES	Instituições de Ensino Superior
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
THC	Teoria Histórico-Cultural
UAB	Programa Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de Instituições de Educação Superior no Brasil.....	32
Tabela 2 – Número de instituições de Educação Superior – 2020.....	33
Tabela 3 – Número de Cursos de Graduação Presencial – 2020.....	34
Tabela 4 – Número de Matrículas de Graduação Presencial – 2020.....	34
Tabela 5 – Graduação Presenciais em Pedagogia – 2020.....	35

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos participantes.....	89
Gráfico 2 – Formação Lato Sensu e Strictu Sensu.....	90
Gráfico 3 – Tempo de atuação como docente IES.....	91
Gráfico 4 – Bases teóricas para a avaliação da aprendizagem pelos professores de Pedagogia	108

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Município de Porto Velho.....	83
---	-----------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Período das Ideias Pedagógicas.....	37
Quadro 2 - Perfil dos participantes da pesquisa.....	87
Quadro 3 - Descrição do procedimento de análise.....	93

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1. O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UM OLHAR PARA O CURSO DE PEDAGOGIA.....	21
1.1 MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS NO BRASIL.....	21
1.2 DIRETRIZES CURRICULARES E PERFIL FORMATIVO DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	36
1.3 A AVALIAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA.....	46
2. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ENSINO.....	51
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA HISTÓRIA, DEFINIÇÕES E CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	54
2.2 FINALIDADES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	60
2.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....	67
3. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DO DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	71
3.1 BREVE HISTÓRICO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	72
3.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DO DESENVOLVIMENTO UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	74
4. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	82
4.1 O LOCAL E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	83
4.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	91
5. ANÁLISE DOS DADOS.....	93
5.1 CONTEXTO DA FORMAÇÃO PARA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS PROFESSORES DE PEDAGOGIA DE PORTO VELHO/RO.....	94
5.1.1 Formação Inicial.....	94
5.1.2 Formação Continuada.....	98
5.2 A PRÁTICA AVALIATIVA DOS PROFESSORES DE PEDAGOGIA DE PORTO VELHO/RO.....	101
5.2.1 Percepções sobre a avaliação da aprendizagem.....	102
5.2.2 Relações teórico-práticas implicadas na avaliação da aprendizagem.....	105
5.2.3 Práticas avaliativas no curso de Pedagogia.....	113
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS.....	134
APÊNDICES.....	144

SOBRE A AUTORA

Nordestina, precisamente de João Pessoa, Paraíba (PB), com graduação Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e Especialização em Ciências das Exatas e Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e em Estatística e Avaliação Educacional pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e, atuando há 36 anos na Educação, tive uma trajetória profissional na educação por incentivo da minha irmã mais velha que era professora do magistério, eu com 16 anos já ia fazer companhia na sala de aula, fazendo correção das tarefas dos estudantes no componente de matemática, onde na ocasião estava terminando o curso de magistério no Instituto de Educação da Paraíba (IEP), na qual tive a oportunidade de conhecer o amor por sala de aula.

No início desta trajetória, ingressando assim, no ensino superior no curso de Licenciatura em Ciências com a habilitação em Matemática, à qual iniciei em Pernambuco e concluí em Rondônia. Na ocasião abriu concurso para o Estado de Rondônia, na qual foi aprovada e tomou posse no ano de 1990, na Secretaria de Educação do Estado de Rondônia-SEDUC, na capital de Porto Velho/RO, como professora do magistério.

Desde então a trajetória na educação foi extensa, tive honra de trabalhar nas escolas do SESI/RO, Objetivo, Interação, Maria Auxiliadora e na Secretaria Municipal da Educação SEMED/PVH. Na época essas experiências de sala de aula veio trazer vastas situações como desenvolver a matemática exata em sala de aula com método lúdicos e experimentos empíricos nas abstrações do aprendizado das crianças. Sempre tive a preocupação como aprender a ensinar a matemática e veio o convite em 1999 de ser formadora de professores na área da matemática, atuando com os professores do ensino fundamental anos iniciais, na ocasião foi estendendo para os professores do ensino fundamental anos finais, desde então dividindo minha vida profissional de sala de aula e formadora de professores.

Em seguida vivenciei uma realidade de gestor escolar, coordenação pedagógica e elaborador de itens e as experiências vivenciadas na prática veio a preocupação o que avaliar e como avaliar, o que avaliar nos estudantes e como professor avalia. Essas experiências profissionais trouxeram fundamentações para

seguridade profissional que inúmeras vezes contribuiu para aportes de ordem pessoal, visto que desenvolvi ações funcionais como: coordenadora da Correção de Fluxo; Formadora do Gestar de Matemática, Pró Letramento; Formadora de alfabetização PNAIC; Elaboradora de itens; Redatora do Currículo do Estado de Rondônia.

Diante de todas as experiências, inquietava o ensejo de dar continuidade aos estudos e, assim, ingressei no Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia (PPGE/UNIR), escolhendo o tema avaliação da aprendizagem para desenvolver minha pesquisa, na Linha 1 do PPGE e vinculada ao Grupo de Pesquisa HISTCULT UNIR – Educação, Psicologia Educacional e Processos Formativos, sob a orientação do Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro.

INTRODUÇÃO

O universo educacional vem sendo gradativamente alterado, conforme o tempo, em decorrência de movimentos e buscas que possam garantir a qualidade da Educação no Brasil. E uma das temáticas mais sensíveis à Educação se refere à prática pedagógica em consonância com o ato de avaliar.

Políticas públicas e reflexões são impulsionadas e debatidas, principalmente, em virtude da Educação ter assumido o campo funcional de formar as pessoas para a atuação no mercado de trabalho. No Brasil, isso começa a se intensificar a partir do ano de 1930, quando, no território brasileiro, observamos um aumento significativo da população, que sai do campo e migra para os centros urbanos em busca de oportunidades vinculadas a um processo desenvolvimentista fortemente baseado na industrialização. Não obstante, a avaliação da aprendizagem, nesse momento histórico brasileiro, volta-se à aferição do desempenho escolar por números – de forma a submeter os estudantes a instrumentos que levassem a quantificar seu desempenho. Mas, em se tratando de avaliação, devemos atentar aos processos de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

O ato de ensinar é composto por diversas atividades, que vão além do cumprimento do currículo proposto, bem como pela planificação dos planos de aula que atendam às determinações legais e que deveriam culminar com o ato de avaliar. Avaliar é complexo e, no geral, o que observamos em escolas e universidades é a aplicação de exames e não avaliações, como vem apontando Luckesi (2003) há mais de três décadas.

Para melhor compreendermos que a avaliação deve ser efetivamente avaliação, o sistema educacional precisa formar docentes para efetivarem atividades de ensino em consonância com processos genuinamente avaliativos; e que esses docentes estejam dispostos a avaliar e não simplesmente apenas a aplicar exames dissociados do ato pedagógico.

Catani e Gallego (2009, p. 9) afirmam que a avaliação deve ser compreendida a partir de duas perspectivas: a primeira diz respeito à “avaliação como um conjunto de significações individuais dos processos de classificações e exames aos quais os sujeitos são submetidos no decorrer da vida”; e a segunda deve ser “igualmente compreendida no domínio das experiências cotidianas, vinculadas ou não à escola e

ao conjunto de significações sociais dos processos que buscam classificar, hierarquizar, verificar, calcular perdas e ganhos, aquisições e desempenhos”.

Diante deste contexto, o presente estudo intencionou analisar as percepções de professores que atuam nos cursos de Pedagogia ofertados na cidade de Porto Velho/RO quanto às abordagens avaliativas adotadas em suas práticas pedagógicas – anteriores e durante a pandemia – em relação com seus próprios processos formativos. Para tal, utilizamo-nos de pressupostos vinculados à Teoria Histórico-Cultural (THC), essencialmente, o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), de Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), que vislumbra uma concepção prospectiva da aprendizagem e do desenvolvimento, focando no que o estudante ainda pode aprender (com ajuda) e não apenas no que ele já domina (VIGOTSKI, 1982).

A referida investigação se justifica pela importância de pensar a avaliação como ferramenta essencial ao processo de ensino já na formação inicial de professores; e descortinada pela inquietação da pesquisadora em encontrar resultados científicos que colaborem com a discussão sobre avaliação no âmbito da formação dos professores que estarão, futuramente, em nossas escolas, ensinando e avaliando (ou meramente aplicando exames). A escolha pelo locus de investigação ser os cursos de Pedagogia decorre das experiências da pesquisadora atuando no desenvolvimento de inúmeras ações de formação continuada para professores da Rede Municipal de Porto Velho e do Governo do Estado de Rondônia, nas quais ocorrem debates sobre o ato de avaliar – percebendo lacunas formativas nesses profissionais no que se refere a subsídios teórico-práticos relativos ao processo de avaliar os estudantes. Atuando em ações como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e, mais recentemente, acompanhando de perto a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Estado de Rondônia, é perceptível que ainda persistem dúvidas quanto à elaboração e à efetivação da avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo na Educação Escolar.

Assim, a busca pela investigação deste objeto de estudo decorre, também, pela percepção da dificuldade, por grande parte dos professores, em definir sua forma de avaliar, devido aos processos político-educacionais que moldam a estrutura do ensino na Educação Básica de forma a manter padrões de aferição de desempenho escolar/acadêmico que estão muito mais para examinadores do que para avaliativos.

Diante do exposto, torna-se essencial que os docentes do Ensino Superior adotem abordagens avaliativas nos cursos de Pedagogia não focadas apenas em resultados quantitativos, mas em ações de ensino voltadas ao desenvolvimento intelectual dos estudantes. No intuito de buscar elementos para desenvolver a problemática anunciada, esta Dissertação foi organizada em cinco seções:

A Seção 1 trata do Ensino Superior no Brasil: um olhar para o Curso de Pedagogia, por meio das subseções “Marcos históricos e legais no Brasil”, “Diretrizes curriculares e perfil formativo do curso de Pedagogia” e “Avaliação no curso de Pedagogia”.

Na Seção 2, trata sobre a Avaliação da Aprendizagem no processo de ensino com maior atenção, mediante as subseções “Contextualização da história, definições e concepções sobre avaliação da aprendizagem”, “Finalidades da avaliação da aprendizagem” e “Instrumentos utilizados na avaliação educacional”.

Discutimos, na Seção 3, são promovidas aproximações da Avaliação da Aprendizagem e do desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural mediante as subseções “Breve histórico da Teoria Histórico-Cultural” e “Avaliação do desenvolvimento na perspectiva Histórico-Cultural”.

Na Seção 4, descrevemos e justificamos o percurso investigativo da pesquisa, abordando a abordagem de pesquisa adotada, o tipo de pesquisa, a unidade de análise, os procedimentos e os instrumentos adotados, bem como o seu lócus e os seus participantes.

A Seção 5 é constituída pela análise dos dados da pesquisa em diálogo com o referencial teórico e a partir da visão da pesquisadora em relação à problemática anunciada, dividida em dois eixos analíticos que constituem a unidade de análise.

Por fim, o texto é finalizado com as Considerações finais, seguidas pelas Referências bibliográficas, pelo Anexo e pelos Apêndices.

1. O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UM OLHAR PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

A partir do objetivo principal deste estudo, e de sua filiação teórica, é essencial contextualizar o Ensino Superior no Brasil, sendo este o objetivo desta seção, cuja intencionalidade também é promover reflexões desde um panorama histórico, passando pelos marcos legais que foram sendo promulgados e alicerçados nas práticas educacionais para consubstanciar as práticas pedagógicas nesta etapa de ensino, com um olhar especial ao Curso de Pedagogia – lócus deste estudo.

Buscamos contextualizar, mesmo que brevemente, o processo de transformação do Ensino Superior no Brasil, nas subseções a seguir, apresentando sua transitoriedade histórica e seus marcos, bem como as legislações que orientaram o ensino nesta etapa. Essa retomada histórica visa a considerar os processos contínuos que constituíram o modelo vigente, mediante o advento e o aumento conjuntural das instituições que ofertam o Ensino Superior para formar profissionais, com ênfase na área de formação de professores para a atuação na Educação Básica – os cursos de Pedagogia.

A seção culmina com números do Ensino Superior no Brasil, destacando aqueles relativos aos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

1.1 MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS NO BRASIL

Lima (2009, p. 19) frisa que, ao longo da história, “o ensino superior no Brasil nem sempre esteve voltado para a plena inserção de todos os segmentos sociais”. O autor destaca que, pelo contrário, durante boa parte de seu percurso, ele se fez presente apenas entre camadas sociais que formavam a chamada elite nacional.

Contudo, como explica Dias Sobrinho (2003), a Educação Superior merece especial destaque, dada a importância que lhe é atribuída nas reformas do estado brasileiro e nas novas configurações econômicas, culturais e sociais ao longo do processo histórico que constitui a Educação no Brasil. A afirmativa deste autor destaca a responsabilidade que cabe às Instituições de Ensino Superior (IES) quanto à formação dos profissionais que estarão no mercado de trabalho, contribuindo nos diversos campos de atuação funcional da sociedade.

Os processos de escolarização no Brasil, de acordo com Rossato (2006), foram se constituindo, inicialmente, com uma dupla finalidade:

a exploração comercial e a realização da cruzada Católico-cristã, no espírito da Contra-Reforma. Em seu início, o ensino superior brasileiro teve um caráter colonialista, dependente, tardio, classista e desvinculado da realidade nacional. A sociedade colonial era arcaica, de cultura oral, fundada na escravidão, no patriarcado rural e na burocracia colonial. Nessa sociedade, a educação era predominantemente eclesiástica e destinada à manutenção dos privilégios da ordem social rígida e fechada (p. 22).

Rossato (2006) enfatiza que as primeiras escolas profissionais apresentavam características isolacionistas, fundamentava-se na cátedra e possuíam cunho seletivo. Por esse motivo, o Ensino Superior no Brasil encontrou forte resistência na sua implementação. De acordo com Gualberto (2019, p. 21), a tentativa de criar “a primeira universidade no país contou com mais de quarenta projetos que foram apresentados durante o período monárquico, sendo todos eles rejeitados”. Tais projetos encontravam resistência, sobretudo, junto ao parlamento e ao governo. Gualberto (2019) nos informa, ainda, que a ideia de criar escolas voltadas para a profissionalização surgiu somente a partir de 1808, quando chega ao Brasil, especificamente ao Rio de Janeiro, a corte portuguesa.

Contudo, conforme Aranha (1996), com a mudança definitiva de D. João VI para o Brasil, o país passou por modificações sociais consideráveis: a abertura dos portos e a revogação do alvará que proibia a instalação de manufaturas, ações que já significavam, de certa forma, a ruptura com o pacto colonial. Todas essas alterações demonstravam que a corte portuguesa recebia ajuda financeira da Inglaterra para consubstanciar os interesses mercantis voltados ao comércio no Brasil. E, nessa época, D. João decretou a abertura dos portos às nações “amigas”, o que possibilitou o início de um processo de transformação cultural que também provocaria mudanças na Educação que se alicerçava no país.

Martins (2002) assim delimita as primeiras escolas de nível superior criadas no Brasil: de Cirurgia e Anatomia, em Salvador (hoje, Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia); a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e; a Academia da Guarda Marinha, também no Rio. Após dois anos da criação das referidas faculdades, começa o ensino na Academia Real Militar.

Não obstante, no período em que as primeiras ações do Império abriam

caminho para o que seria o embrião da Educação Superior no Brasil, significativas contribuições culturais são efetivadas, conforme descreve Aranha (1996):

1. Criação da Imprensa Régia (1808): até então as publicações eram proibidas, surgem, sob proteção oficial: a *Gazeta do Rio de Janeiro* (1808) e, na Bahia, *A idade de ouro no Brasil* (1811), já o *Correio Braziliense*, impresso em Londres, é o único jornal de oposição à política de D. João VI;
2. A biblioteca (1810), futura Biblioteca Nacional com 60 mil volumes trazidos por D. João VI e em 1814 franqueada ao público;
3. Jardim Botânico do Rio (1810): ao lado do Museu Real, incentiva os estudos de botânica e Zoologia, faz o levantamento das variedades de plantas e animais, bem como estimula expedições científicas;
4. Missão cultural francesa (1816), convidam-se artistas francesas, como Lebreton, Debret, Taunay, Montigny e outros, que influenciam a criação da Escola Nacional de Belas Artes;
5. Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios para formar artistas e artífices para atividades industriais (p. 151).

Neste momento da história do Brasil, segundo Porfiro (2017), as unidades educacionais funcionavam em regime de internato e as disciplinas exigidas eram para os exames visando ao ingresso nos cursos superiores no Brasil e também em Portugal. Outro ponto importante desta fase inicial da educação superior é mencionado por Rossato (2006):

a concepção de universidade mantida naquela época era de criar cursos que suprissem as demandas do império, formando profissionais para atuarem no governo ou para ele. Ao mesmo tempo em que os conceitos de universidade não estavam bem definidos e passavam por embates no interior da monarquia (p. 23).

Martins (2002) frisa que, no ano de 1814, fundou-se o Curso de Agricultura e estabeleceu-se a Real Academia de Pintura e Escultura. Até a proclamação da república, em 1889, o Ensino Superior se desenvolveu muito lentamente no Brasil. Até então, seguia-se o modelo de formação de profissionais liberais em faculdades isoladas e visava a assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito, além de garantir prestígio social.

No final do século XIX, a iniciativa privada criou seus próprios estabelecimentos de ensino superior graças à possibilidade legal disciplinada pela Constituição da República de 1891, conforme ressalta Martins (2002):

As instituições privadas surgiram da iniciativa das elites locais e confessionais católicas. O sistema educacional paulista surgiu nesta época e representou a primeira grande ruptura com o modelo de escolas submetidas ao controle do governo central. Dentre os cursos criados em São Paulo neste período,

constam os de Engenharia Civil, Elétrica e Mecânica (1896), da atual Universidade Mackenzie, que é confessional presbiteriana. Nos 30 anos seguintes, o sistema educacional apresentou uma expansão considerável, passando de 24 escolas isoladas a 133, 86 das quais criadas na década de 1920 (p. 4).

Bottoni et al. (2013) asseveram que, muito tempo se passou e, somente após a primeira guerra mundial, a carência pelo Ensino Superior se tornou mais evidente no Brasil, a partir de exigências forçadas pelo desenvolvimento econômico do país. A Escola Universitária Livre de Manaós foi a primeira universidade brasileira de ensino superior, sendo criada em 17 de janeiro 1909 - fato registrado, inclusive, no Guinness Book, em 1995. Seus cursos, à época de sua criação, eram voltados exclusivamente às principais carências da sociedade manauense no início do século XX.

Bottoni et al. (2013) mencionam que o Ensino Superior foi incorporado pelas primeiras instituições brasileiras mediante recursos orientativos da política educacional da França, além de elementos de origem alemã, sendo que algumas influências das primeiras décadas (de 1910 a 1930) do século passado se transformaram em ideário inspirador às ações formativas para a profissionalização e para a formação técnica e superior no Brasil.

Neste processo histórico, a concepção de universidade ganhou corpo na década de 1920 e tem seu surgimento no início da década de 1930, como relata Rossato (2006):

Esse marco inicial deveu-se a um contexto em que a universidade já tinha condições de aceitação e constituía uma demanda social. Dentro do espírito da inquietação reinante em 1920, três fatos foram decisivos para a organização da universidade na década de 1930: o inquérito sobre instrução pública realizado em São Marcos em 1926, o Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 (p. 19).

Assim, construiu-se, no Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro – atual UFRJ, em 1930, resultante das escolas de Engenharia e Medicina. Outro acontecimento importante para a Educação que ocorria no país, nessa década, era o movimento idealizado por Fernando de Azevedo que, juntamente com outros 26 educadores, publicaram o Manifesto dos Pioneiros, em 1932. Este movimento defendia a educação obrigatória pública, gratuita e laica, como um dever do Estado a ser implantado em todo território nacional – e que, de certa forma, refletiria também no ensino superior.

No ano de 1934, foi criada a Universidade de São Paulo (USP), na qual

trabalharam, inicialmente, professores vindos da Alemanha, da França e da Itália. Seu modelo, à época, segundo Gualberto (2019), consistia no livre pensar, no fomento à pesquisa e no envolvimento da vida política. Nos anos que se seguiram, gradativamente, IES começam a ser criadas no país com a publicação do Decreto nº 6.283 de 25 de janeiro de 1934, no qual se estipulava, em seu Art. 2, quais seriam os fins da Universidade de São Paulo:

1. promover, pela pesquisa, o progresso da ciência;
2. transmitir pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam espírito, ou sejam úteis à vida;
3. formar especialistas em todos os ramos de cultura, e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística;
4. realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências e palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres (BRASIL, 1934).

Tão logo, a Universidade deveria ser constituída pelos seguintes institutos oficiais, determinados no Art. 3º:

- a) Faculdade de Direito;
- b) Faculdade de Medicina;
- c) Faculdade de Farmácia e Odontologia;
- d) Escola Politécnica;
- e) Instituto de Educação;
- f) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras;
- g) Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais;
- h) Escola de Medicina Veterinária;
- i) Escola Superior de Agricultura;
- j) Escola de Belas Artes (BRASIL, 1934).

Em face à promulgação do Decreto 6.286/34, conforme Porfiro (2017), após a criação da USP, surgiram no país outras IES nas cidades do Rio de Janeiro; no Distrito Federal; a Faculdade de Direito do Largo São Francisco; a Escola Politécnica; a Faculdade de Medicina; a Faculdade de Farmácia e Odontologia; o Instituto de Educação e a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, de Piracicaba; a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP.

Para além da formação de profissionais direcionados aos mercados considerados mais importantes para o desenvolvimento do Brasil, a formação de licenciados, para trabalharem na área da Educação, segundo Silva (2021b), também passa a receber a atenção dos governos.

No ano de 1934, explica-nos Silva (2021b), foi instituída a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, no dia 16 de julho, durante o governo de

Getúlio Vargas, que promulgava contribuições influenciadas pelo documento do Manifesto dos Pioneiros no movimento da Escola Nova, o qual trouxe uma nova importância de olhar para a Educação.

Após três anos, ocorreu a promulgação da Constituição Federal de 1937, que ficou conhecida como a legislação em que Getúlio Vargas estabeleceu o Estado Novo. Neste documento, conforme estudos de Arroyo, Caldart e Molina (2009), determinava-se, para a Educação, consequências de um Estado autoritário, transformando em ação supletiva o que, antes, era dever do Estado.

De acordo com estudos de Arroyo, Caldart e Molina (2009) e Moraes, o Estado Novo trouxe significativas mudanças pela denominada Era Vargas, que, na época, em decorrência da industrialização, motivou a migração de pessoas que residiam na zona rural para viverem e trabalharem na área urbana atrás de melhores condições de vida a partir de mudanças econômicas e sociais, além de transfigurar uma nova identidade para os sujeitos migrantes, como uma espécie de ícone modernista.

Para Moraes (2014, p. 22), “o início dessa modernidade e urbanização no país surgia como uma adequação às novas configurações internacionais, como a divisão internacional da produção e do trabalho”. Além disso, esta autora destaca que, com o crescimento das cidades, outra preocupação era a mudança de mentalidade, já que determinados grupos dirigentes queriam tirar o Brasil da condição de atrasado, para integrá-lo aos denominados países modernos ou civilizados, o que requeria novos valores, novos hábitos, enfim, nova mentalidade das populações.

Segundo Moraes (2014), às ações desse momento golpeavam diretamente às instituições democráticas para a obtenção de um controle efetivo sobre as instâncias de poder, com apoio de lideranças militares, em um período que perdurou de 1937 até 1946 – mediante diversas ordens nacionalistas de vigor autoritário. Mas também foi durante o período da ditadura de Vargas, explica Porfiro (2017), que o então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, por meio do Decreto nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939, extinguiu a Universidade do Distrito Federal, incorporando seus cursos à Universidade do Brasil, definida como modelo para as demais IES que viessem a ser criadas no país.

Adiante, frisa Veiga (2007), em 1948, por meio do mandato do Ministro Clemente Mariani, foi elaborado o anteprojeto para a constituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). E, ao chegar à década de 1960, o sistema educacional brasileiro passa a vigorar a partir de um único modelo, seguido por todos estados e

municípios. Com a promulgação da LDB 4.024/1961 (BRASIL, 1961), o estado assume o papel de normatizar a organização do ensino nacional, mas os órgãos estaduais e municipais ganham autonomia, com diminuição da centralização do Ministério da Educação e Cultura.

Menezes (2000) tece algumas considerações sobre a Educação Básica do Brasil a partir da LDB 4.024, de 1961:

com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 4024, de 20/12/61– dá-se um importante passo no sentido da unificação do sistema de ensino e da eliminação do dualismo administrativo herdado do Império. Inicia-se, pela primeira vez, uma relativa descentralização do sistema como um todo, concedendo-lhe considerável margem de autonomia aos estados e proporcionando-lhes as linhas gerais a serem seguidas na organização de seus sistemas, linhas estas que deveriam responder por uma certa unidade entre eles (p. 96).

Menezes (2000) nos informa que, anos depois, em 1968, ocorre a legitimação de uma reforma do Ensino Superior, a partir de orientações da LDB de 1961 que garantiriam os pressupostos didático-científicos, as interfaces disciplinares, administrativa e financeira às universidades. Tal reforma, pode-se dizer, representou um avanço à educação superior brasileira, ao instituir um modelo organizacional único para as universidades públicas e privadas do Brasil.

Sobre essa importante reforma universitária, Saviani (2010) ressalta que:

[o] projeto de reforma universitária (Lei n.5.540/68) procurou responder a duas demandas contraditórias: de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional (p. 9).

Essa nova lógica de organização inserida pela Reforma Universitária de 1968, relata Martins (2009), deu início a uma expansão quantitativa do ensino superior privado, que se tornou predominante desde então. Essa expansão, entretanto, é uma das dimensões de um processo mais complexo, não seu único veículo, da mesma forma que a mercantilização não é exclusividade do setor privado, alerta-nos Minto (2014).

Não obstante, ao longo dos anos 1970, segundo Menezes (2000), observou-se

aumento também na quantidade de universidades estaduais, assim como de IES privadas sem fins lucrativos – estas, voltadas quase exclusivamente às ações de ensino e com pouca atuação em pesquisa, extensão e pós-graduação. Ainda assim, Rodrigues (2011) entende que, nessa época, o ensino superior particular começa a ganhar força, motivado por demandas por parte dos estudantes que não conseguiam vagas nas universidades públicas e que questionavam os governos pela falta de oportunidades para estudarem e também pelas possibilidades abertas aos principais mercados interessados em formação de mão de obra de nível superior.

Todavia, um olhar para os direitos educacionais ganha maior impulsionamento legislativo no ano de 1988, quando é promulgada a atual Constituição Federal (CF) de 1988, em 05 de outubro, sendo denominada Carta Magna do Brasil. Sobre a Constituição Federal de 1988, Saviani (2010) assim se posicionou:

a Constituição Federal de 1988 incorporou várias das reivindicações relativas ao ensino superior e consagrou a autonomia universitária, estabeleceu a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, garantiu a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, assegurou o ingresso por concurso público e o regime jurídico único (p.10).

Para este autor, nesse contexto pró-expansão do Ensino Superior, a demanda dos dirigentes das IES públicas e de seus corpos docentes se encaminhava na direção de uma dotação orçamentária que viabilizasse o exercício pleno da autonomia; e, da parte dos estudantes e da sociedade, de modo geral, pela expansão das vagas das universidades públicas.

Cunha (2011, p. 49), por seu turno, infere que “com a promulgação da CF de 1988, é realçado o papel social da universidade como direito de todos”. Observa-se, daí, o risco de privatização das IES públicas em virtude das suas estruturas precárias e a expansão das IES privadas. Cunha (2011) destaca que, nesse momento, tanto as IES públicas quanto as privadas passaram a buscar maiores espaços no ensino superior, estruturando modelos institucionais conforme às realidades regionais.

Já na década de 1990, salientam Bottoni et al. (2013), significativas contribuições para o Ensino Superior surgem com a promulgação da LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), entre as quais a regulamentação da diversificação e da ampliação do sistema educacional. A partir dessa nova LDB, abre-se a possibilidade para a existência de IES com finalidades lucrativas, grupos educacionais de capital aberto, instituições pertencentes a grupos financeiros e

instituições estrangeiras.

A partir desse contexto de franca expansão e de abertura aos capitais nacional e estrangeiro, observa-se, no início dos anos 2000, um exponencial crescimento do ensino privado em todo território brasileiro, registrando-se significativo aumento no número de matrículas no ensino superior brasileiro de pessoas em busca de oportunidades de formação e profissionalização por baixos custos.

Agapito (2017, p. 132) frisa que a expansão da educação superior brasileira, nesse período, faz parte do “conjunto de metas acordadas entre o governo brasileiro, Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI)”, resultando na implantação dos seguintes programas: Programa Universidade para Todos (PROUNI); Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e; Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Os referidos programas contribuíram para a interiorização do acesso ao ensino superior, para o aumento de vagas e melhora da estrutura das IES públicas, mas, também, sobremaneira, para a investida de médios e grandes grupos educacionais mercantis do Brasil e do exterior. A forte entrada desses grupos no país impacta atualmente a formação de profissionais em diversos segmentos da sociedade e, muito fortemente, a formação de professores – tendo em vista o enorme número de vagas em cursos de Pedagogia abertos anualmente por instituições privadas a distância.

Diante desta exposição inicial, lembramos que a LDB de 1996 (BRASIL, 1996) regulamenta toda a Educação Básica, bem como o Ensino Superior, ordenando a reestruturação do sistema educacional brasileiro por inteiro, trazendo um conjunto de inovações que podem fazer o acesso ao ensino superior menos elitista. Por exemplo, a obrigatoriedade de cursos noturnos nas instituições públicas, a regulamentação e institucionalização da Educação a Distância (EaD), o apoio aos programas de educação superior continuada etc. São prós e contras de uma expansão pouco planejada e desequilibrada.

Além dos processos incentivadores da lei, toda a práxis exequível da Educação Superior é tratada especificamente no Capítulo IV – Da Educação Superior, do Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, da LDB, sem prejuízo de outros artigos esparsos no texto legal. Neste capítulo, a LDB traça as principais normas referentes à estrutura e à funcionalidade desta etapa educacional no Brasil.

Ranieri (2000, p. 142) sinaliza que “a edição da Lei nº 9.394/96 assinala,

efetivamente, um marco inovador e modernizador em termos de organização, oferecimento e controle das atividades públicas e privadas na área da educação”. Esta autora também mensura os primeiros avanços com a LDB:

[...] o avanço ocorre em direção a um novo modo de intervenção do Estado, concentra na União substantivos poderes de formulação, execução e avaliação da política nacional de educação, estendendo-se desde o rendimento escolar do ensino fundamental, médio e superior aos cursos das instituições de ensino superior e aos estabelecimentos de seu sistema de ensino, sem prejuízo do comando do processo nacional de avaliação das instituições de ensino superior (RANIERI, 2000, p. 142).

Além da LDB de 1996, o Ensino Superior é delimitado pelas metas e estratégias que devem ser asseguradas conforme o Plano Nacional de Educação do decênio de 2014-2024 (BRASIL, 2014). O documento instituiu a Meta 12, que trata prioritariamente do Ensino Superior para consubstanciar, até o final dessa planificação, a elevação da taxa bruta de matrículas na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33%, da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e a expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014).

Atualmente, em tempos de significativas alterações sociais impulsionadas pelas tecnologias emergentes, os cidadãos buscam maior e melhor qualificação profissional em atendimento às demandas do mercado, usualmente, por meio de cursos técnicos e/ou do Ensino Superior. A busca por esta etapa de ensino, em geral, é motivada pelo objetivo de alcançar resultados sociais e aumentar as possibilidades de sucesso das pessoas no mercado de trabalho – mas, cada vez em menor proporção, visa a formação humana na sua integralidade.

Bacich e Moran (2018) explicam que novos modelos e abordagens de ensino foram sendo propostos ao Ensino Superior, entre os quais a inserção de metodologias ativas e a lógica pedagógica do aprender a aprender, no sentido de introduzir uma “modernização” no ensino como mecanismo para potencializar o desenvolvimento econômico às exigências do mercado, como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Conforme explicitam Brito e Cunha (2009), o modo de compreender o ideal universitário e de ver o que temos de políticas de criação e autonomia é revisitando as bases históricas que influenciaram o traço peculiar das tendências estrangeiras e suas marcantes orientações. Outrossim, é verificar os preceitos que foram instituídos

legalmente no Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio de 2014-2024 que, ao criar a meta 13, enfatiza o seguinte:

elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores (BRASIL, 2014, p. 34).

Para alcançar os desafios promulgados pela meta proposta, o PNE definiu algumas estratégias, listadas abaixo:

1. aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão;
2. ampliar a cobertura do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), de modo a ampliar o quantitativo de estudantes e de áreas avaliadas no que diz respeito à aprendizagem resultante da graduação;
3. induzir processo contínuo de autoavaliação das instituições de educação superior, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente.
4. promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência;
5. elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação stricto sensu (BRASIL, 2014).

As metas acima já determinam que a avaliação da aprendizagem deve estar a serviço da qualidade no Ensino Superior. Conforme discorrem Aragão e Bertagna (2012), todavia, a perspectiva avaliativa, nesse caso, passou a se basear em ferramentas de qualidade típicas da Administração (como controle estatístico) visando a mensurabilidade, a comparação, a hierarquização e ao ranqueamento de todo o ensino ofertado. Então, a operacionalização da avaliação passa a ocorrer por meio de exames, em momentos isolados, com a finalidade de observar o avanço quantitativo do ensino na Educação Superior.

Segundo Polidori et al. (2006), a preocupação com o nível de qualidade com que é oferecida a educação superior desencadeou vários processos avaliativos de ordem nacional e em termos de organização de ações de avaliação reguladoras e de

ordem institucional, na busca por obter mecanismos que fornecessem informações acadêmicas e administrativas para auxiliar na gestão das IES e em resposta às avaliações em larga escala promovidas por órgãos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial. E este processo de vinculação a órgãos e sistemas internacionais não é recente, mas fruto da colonização eurocêntrica controladora que deixa marcas até hoje na sociedade brasileira.

Para que se observe a dimensão do tamanho do Ensino Superior do Brasil, apresentamos, a seguir, a Tabela 1 números atuais das IES públicas e privadas como forma de delinear uma tabela estratificada do avanço nessa etapa educacional nas cinco regiões do país no período de 2016 a 2020, a partir de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira (INEP):

Tabela 1 - Número de Instituições de Educação Superior no Brasil

Ano	Instituições								Total
	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet		
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	
2020	112	91	12	310	140	1.752	40	n.a	2.457
2019	108	90	11	283	143	1.933	40	n.a	2.608
2018	107	92	13	217	139	1.929	40	n.a	2.537
2017	106	93	8	181	142	1.878	40	n.a	2.448
2016	108	89	10	156	138	1.866	40	n.a	2.407

Fonte: INEP (2020)

Os dados do Inep mostram o número de Instituições de Educação Superior no Brasil entre os anos de 2016 e 2020. Na Tabela 1, ficaram evidentes que a maioria das universidades é pública e que, entre as instituições privadas, predominam as faculdades. Segundo os dados, desde 2010, essa predominância permanece.

No total, até 2020, havia 2.153 instituições privadas (87,6%) e 304 instituições públicas (12,4%) no Brasil. Das 304 instituições públicas, 42,4% são estaduais (129 instituições), 38,8% federais (118 instituições) e 18,8% municipais (57 instituições). Outro dado interessante é que, entre as 118 instituições federais, 66,1% são universidades e 33,9% são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) – refletindo um grande aumento destes últimos nas últimas duas décadas.

Também podemos destacar que, nas 203 universidades existentes no Brasil, o equivalente a 8,1% do total de instituições, estão 54,3% das matrículas de graduação.

Por outro lado, mesmo com o alto número de faculdades, nelas estavam matriculados apenas 16,2% dos estudantes de graduação quando da pesquisa.

Cabe salientar, ainda, que, dos números de IES no ano de 2020 no Brasil, existe somente uma universidade no Estado de Rondônia. Em contrapartida, existem nove faculdades neste estado. A Tabela 2 ilustra o panorama neste estado:

Tabela 2 - Número de instituições de Educação Superior – 2020

	Instituições								
	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet		Total
	Capital	Interior	Capital	Interior	Capital	Interior	Capital	Interior	
BRASIL	86	117	127	195	613	1.279	30	10	2.457
Pública	48	64	1	11	19	121	30	10	304
Privada	38	53	126	184	594	1.158	-	-	2.153
NORTE	14	3	15	6	67	72	7	-	184
Pública	12	3	-	-	-	1	7	-	23
Privada	2	-	15	6	67	71	-	-	161
RONDÔNIA	1	-	2	2	8	16	1	-	30
Pública	1	-	-	-	-	-	1	-	2
Privada	-	-	2	2	8	16	-	-	28

Fonte: INEP (2020)

Verificamos na Tabela 2 que havia 2.457 Instituições de Ensino Superior no Brasil em 2020, das quais 77% faculdades e 67,6% são faculdades localizadas em cidades do interior. Das 203 universidades existentes no Brasil, apenas 8,3% se encontram na Região Norte, sendo 17 instituições, das quais apenas uma no estado de Rondônia – como já destacado.

Apesar do alto número de faculdades concentradas no interior, as IES nas capitais representam 34,8% do total no Brasil. Em função da grande expansão das instituições que ofertam cursos de Ensino Superior na modalidade EaD, cabe discriminar as ofertas educacionais no formato presencial e no formato EaD. A Tabela 3 apresenta os números, até 2020, referentes às ofertas presenciais em cursos de graduação no país:

Tabela 3 – Número de Cursos de Graduação Presencial – 2020

	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet		Total
	Capital	Interior	Capital	Interior	Capital	Interior	Capital	Interior	
BRASIL	5.671	8.936	4.112	4.203	3.483	7.751	346	1.335	35.837
Pública	2.593	5.256	13	138	72	514	346	1.335	10.267
Privada	3.078	3.680	4.099	4.065	3.411	7.237	-	-	25.570
NORTE	563	521	389	96	529	388	79	103	2668
Pública	428	497	-	-	-	4	79	103	1.111
Privada	135	24	389	96	529	384	-	-	1.557
RONDÔNIA	35	30	49	31	67	143	7	22	384
Pública	35	30	-	-	-	-	7	22	94
Privada	-	-	49	31	67	143	-	-	290

Fonte: INEP (2020)

Com 2.457 IES no Brasil em 2020, havia 35.837 cursos de graduação na modalidade presencial, dos quais 40,7% se encontram nas universidades e, entre esses, 17,7% nas universidades públicas. Entre os cursos de graduação nas universidades, 85,3% são ofertados na modalidade presencial.

Das 187 instituições da Região Norte, existem 2.668 cursos na modalidade presencial, o equivalente a somente 7,4% aos cursos de graduação na modalidade presencial ofertados no Brasil. Desses, 14,3% são ofertados no estado de Rondônia, entre os quais 290 na rede privada, o equivalente a 18,6% em relação a região Norte e 1,1% em relação ao Brasil.

Dando sequência a sistematização dos dados sobre o Ensino Superior no Brasil, a Tabela 4 apresenta as matrículas nos cursos de graduação no ano de 2020:

Tabela 4 – Número de Matrículas de Graduação Presencial – 2020

Rede	Região/Unidade da Federação		
	Brasil	Norte	Rondônia
Pública	1.798.980	127.389	10.831
Privada	3.775.571	239.193	33.015
TOTAL	5.574.551	366.582	43.846

Fonte: INEP (2020)

Dos 35.837 cursos de graduação presenciais no Brasil, 67,7% dos estudantes estão matriculados na rede privada, 6,3% se encontram na região Norte e 13,8% no estado de Rondônia. No Norte, o número de matrículas presenciais na rede pública é praticamente a metade da rede privada, já em Rondônia, tem quase o triplo de estudantes em cursos de graduação presencial na rede privada do que na rede

pública.

De acordo com esses mesmos dados do Inep, em 2020, com 5.574.551 matrículas realizadas, em cursos de graduação presencial, o número de concluintes teve queda de 6,0% em relação a 2019, no entanto, a modalidade a distância aumentou 26,7% no mesmo período. Desde 2016, o número de concluintes na modalidade a distância oscila para cima, aumentando a sua participação de 19,7%, em 2016, para 31,3% em 2020. Na modalidade presencial, a participação no total de concluintes de graduação é de 68,7%.

No que concerne ao objeto deste estudo, o Curso de Pedagogia, realizamos um levantamento específico ao ano de 2020, cujos dados constam na Tabela 5:

Tabela 5 - Graduação Presenciais em Pedagogia – 2020

Cursos Presenciais em Pedagogia								
	Nº de Instituições que oferecem o Curso		Número de Cursos		Matrículas		Concluintes	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
BRASIL	161	976	494	1.359	118.930	697.497	13.030	123.003
Total	1.137		1.853		816.427		136.033	
NORTE	26	335	70	73	9.903	77.486	1.051	11.896
Total	361		143		87.389		12.947	
RONDÔNIA	2	52	6	10	1.065	5.598	116	1.186
Total	54		16		7.763		1.302	

Fonte: INEP (2020)

As informações apresentadas na Tabela 5 nos mostram que as matrículas em cursos de licenciatura presencial representam 40,7%, enquanto na modalidade a distância representa 59,3% do total de matrículas. Com relação aos cursos de graduação presenciais em Pedagogia, no Brasil, em 2020, havia 1.137 instituições, das quais 14,16% da rede pública e 85,8% da rede privada. Dos 1.853 cursos ofertados em Pedagogia presencial no Brasil, até esse período, 143 se encontravam na região Norte, com 7,7% e 11,1% no estado de Rondônia – em um total de 16 cursos.

Em 2020, o número de matrículas em cursos de graduação presenciais em Pedagogia no Brasil foi de 816.427, do qual 338.419 eram matriculados, o que corresponde a 40,1% dos estudantes concluintes. Dos concluintes de cursos presenciais de Pedagogia no Brasil, 9,5% se encontravam na região Norte, sendo

12.947 (10%) no estado de Rondônia, totalizando 1.302 concluintes.

Diante dos resultados expostos acima, percebemos que o Curso de Pedagogia, a cada ano, acende o número de interessados cuja preferência é pelo ensino a distância. Resta questionar a qualidade da formação desse cada vez mais expressivo número de professores titulados pelas faculdades privadas a distância no Brasil – temática interessante para estudos futuros.

Os dados apresentados nesta subseção discorreram sobre o panorama histórico de marcos que devem ser delineados quando o assunto é o ensino superior no Brasil, no sentido de contextualizar como esta etapa de ensino surgiu e se desenvolveu no Brasil até os dias atuais, com atenção especial às licenciaturas e, mais especificamente, ao curso de Pedagogia.

1.2 DIRETRIZES CURRICULARES E PERFIL FORMATIVO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Para fundamentar a compreensão das Diretrizes Curriculares e o Perfil Formativo do Curso de Pedagogia, torna-se essencial descrever o processo histórico de sua constituição enquanto curso de formação de profissionais que atua na Educação. Esses aspectos históricos apresentam diferentes tendências teóricas e metodológicas, bem como implicações políticas ao longo da história, junto ao campo de atuação do pedagogo no território brasileiro, oriundos de pesquisas educacionais, movimentos sociais e políticas públicas que se encontravam (e que ainda se encontram) em tensão no país.

Dermeval Saviani é um dos importantes autores que se debruça a contextualizar as ideias pedagógicas disseminadas no Brasil, suas obras, a cada momento da história, até chegar em tempos hodiernos (SAVIANI, 2013). Para alcançar o entendimento sobre todo o movimento ocorrido acerca dessas ideias pedagógicas, este autor empreendeu uma minuciosa revisão crítica dos movimentos de educadores em volta da Pedagogia no Brasil até o ano de 2001, conforme sistematiza o Quadro 1:

Quadro 1 – Período das Ideias Pedagógicas

PERÍODO	DESCRIÇÃO
1º Período (1549-1759)	Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases: <ol style="list-style-type: none"> 1. Uma pedagogia brasílica ou o período heróico (1549-1599) 2. A institucionalização da pedagogia jesuítica ou o <i>Ratio Studiorum</i> (1599-1759)
2º Período (1759-1932)	Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional <ol style="list-style-type: none"> 1. A pedagogia pombalina ou as ideias pedagógicas do despotismo esclarecido (1759-1827) 2. Desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932)
3º Período (1932-1969)	Predominância da pedagogia nova, subdividido nas seguintes fases: <ol style="list-style-type: none"> 1. Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (1932-1947) 2. Predomínio da influência da pedagogia nova (1947-1961) 3. Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (1961-1969)
4º Período (1969-2001)	Configuração da concepção pedagógica produtivista, subdividido nas seguintes fases: <ol style="list-style-type: none"> 1. Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (1969-1980) 2. Ensaio contra hegemônicos: pedagogias da “educação popular”, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica (1980-1991) 3. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neocronstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001)

Fonte: Saviani (2013).

Saviani (2013, p. 18) ressalta que, no primeiro período, constitui-se a fase na qual se tentou implantar o “plano formulado pelo padre Manoel da Nóbrega, em sintonia com as particularidades da situação colonial”. O marco final dessa fase coincide com o ano de 1599, data de promulgação do “*Ratio Studiorum*, o Plano Geral dos Estudos da Companhia de Jesus que passou a ser adotado por todos os colégios jesuíticos independentemente dos locais em que se situavam”.

Para atender a esse mandato, os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram se espalhando pelas diversas regiões do território. Por essa razão, considera-se que a história da educação brasileira se inicia em 1549, com a chegada desse primeiro grupo de jesuítas. Saviani (2013) descreve como era organizado o ensino nessa época:

A organização das classes dava-se pela reunião de alunos aproximadamente da mesma idade e com o mesmo nível de instrução aos quais se ministrava um programa previamente fixado composto por um conjunto de conhecimentos proporcionais ao nível dos alunos, sendo cada classe regida por um professor. Os exercícios escolares tinham como objetivo mobilizar, no

processo de aprendizagem, as faculdades do aluno. Baseando-se na escolástica, o *modus parisiensis* tinha como pilares a *lectio*, isto é, a preleção dos assuntos que deveriam ser estudados, o que podia ser feito literalmente por meio da leitura: a *disputatio*, que se destinava ao exame das *questiones* suscitadas pela *lectio*; e as *repetitiones*, nas quais os alunos, geralmente em pequenos grupos, repetiam as lições explanadas pelo professor diante dele ou de um aluno mais adiantado (p. 50).

Continuando, o autor descreve criticamente o segundo período, que apresentou duas fases distintas:

A primeira corresponde à pedagogia pombalina, que tem continuidade no governo de Dom João VI entendendo-se até a lei de 1827 que instituiu as Escolas de Primeiras Letras, determinando a sua implantação em todo o território da nação recentemente autonomizada de Portugal, dando origem à segunda fase. A discussão de um projeto nacional abre-se para a influência das correntes de pensamento que, nos países europeus, expressavam as ideias laicas em matéria da educação. Pela ordem, essas ideias traduziram-se nas correntes do ecletismo, liberalismo e positivismo (SAVIANI, 2013, p. 50).

Nesse período, ocorre a defesa do desenvolvimento cultural do Império português pela difusão das novas ideias de base empirista e utilitarista pelo “derramamento das luzes da razão” nos mais variados setores da vida portuguesa, mas voltaram-se especialmente para a Educação – que precisaria, conforme Saviani (2013), ser libertada do monopólio jesuítico, cujo ensino se mantinha, preso a Aristóteles e avesso aos métodos modernos de fazer ciência.

Continuando, Saviani (2013, p. 102) menciona que, no ano de 1759, foi instituído o Alvará de 28 de junho, que se ateve à “reforma dos estudos menores”, que correspondem ao ensino primário e secundário. Após um preâmbulo, o documento trazia as disposições relativas ao diretor de estudos e aos professores de gramática latina, de grego e de retórica. Contudo, especificamente no dia 6 de julho de 1759, portanto, apenas oito dias após a promulgação do Alvará, foi assinada a carta régia de nomeação do cônego Dom Tomás de Almeida, principal da Igreja Patriarcal de Lisboa como diretor de estudos do Reino e Ultramar. Saviani (2013) nos informa que, em 28 do mesmo mês, Dom Tomás lançou o primeiro edital convocando os candidatos ao novo magistério a se apresentarem para, após análise dos dados referentes à disciplina pretendida, e, sendo o caso, de experiência anterior no magistério, serem submetidos aos exames de capacitação e de conhecimentos correspondentes à disciplina escolhida. Veiga (2007) menciona da seguinte forma sobre os desdobramentos desse período:

O documento que oficializou tal mudança foi o “Alvará Régio de 28 de junho de 1759, em que se extinguem todas as Escolas reguladas pelo método dos Jesuítas e se estabelece um novo regime administrativo, o cargo de Diretor de Estudos e a nomeação de professores régios de Gramática Latina, de Grego e Retórica” (p.134).

Contribuindo com esta discussão, Vicentini e Lugli (2009) ressaltam que

[a] instituição do concurso para a seleção de docentes inicia-se quando a tarefa do ensino é assumida pelo Estado, durante as Reformas Pombalinas, em Portugal e suas colônias. Nas aulas correspondentes ao Brasil, o processo de seleção de professores iniciou-se em 1760 – os candidatos eram submetidos a uma prova de gramática e outra de matemática para ocupar uma aula atribuída em uma cidade ou vila. Aprovado, o professor receberia um documento que o autorizava a ensinar. Após o concurso, o cargo seria vitalício, a menos que o professor decidisse mudar de localidade, ocasião em que perderia o direito à aula. No entanto, era preciso primeiro conseguir ser nomeado para o cargo de modo a obter a vitaliciedade: muitas vezes as licenças não chegavam, perdidas nos meandros da administração colonial – era preciso que o Diretor-Geral de Estudos ratificasse, em Portugal (p. 69-70).

Tão logo, pode-se frisar que, no Brasil, o primeiro concurso para admissão de professores régios foi realizado no Recife, em 20 de março de 1760. E, em 7 de maio do mesmo ano, foram realizados exames para professores régios de gramática latina no Rio de Janeiro. Mas as nomeações demoravam a acontecer. Entretanto, com a proclamação da independência no Brasil, em 1822, o imperador julgou necessário que uma Constituição fosse implantada, colocando em evidência que leis deveriam ser criadas sobre a instrução pública, assim organizando as escolas públicas que seriam instaladas no novo Estado.

De acordo com Saviani (2008), a instrução passa a ser defendida como o instrumento necessário a ser utilizado para integrar a população na nação. É diante desse cenário que a ideia de escola laica passa a existir e também é apossada pela elite, que apoiou o processo da independência do Brasil e do novo Estado. Romero e Romero (2016, p. 6) destacam que, no dia 25 de março de 1824, o imperador outorgou a “primeira Constituição do Império do Brasil, que declarava que a instrução primária deveria ser gratuita a todos os cidadãos”. O ensino na instrução primária seria dividido em quatro graus, que seriam: o primeiro, referente a pedagogias; o segundo, aos liceus; o terceiro, aos ginásios; e o quarto às academias.

Mas a preparação para a formação de professores teve seu início com a institucionalização do “mundo moderno”, no qual teriam acesso ao Ensino Primário todas as classes sociais. A formação de professores teve seu pontapé inicial com a

revolução francesa, que formaria os nossos primeiros professores leigos. Conforme nos orienta Tanuri (2000):

Somente com a Revolução Francesa concretiza-se a ideia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos, ideia essa que encontraria condições favoráveis no século XIX quando, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais (p. 62).

Já os primeiros Cursos Normais brasileiros foram criados em algumas cidades um pouco depois de proclamada a lei de 15 de outubro de 1827 e do Ato Adicional de 1834. De acordo com Vicentini e Lugli (2009),

[i]nicialmente, essas escolas foram instituídas em Minas Gerais e em Niterói, na Província do Rio de Janeiro no ano de 1835. Em seguida, foram abertos cursos na Bahia em 1836, no Ceará em 1845 e em São Paulo em 1846. Todas essas escolas eram de responsabilidade dos governos provinciais, tal como estabelecido pelo Ato Adicional. Isso significou que essas escolas foram abertas por opção dos dirigentes de cada Estado e estavam condicionadas à disponibilidade de verbas, sempre escassas, tendo em vista as dificuldades materiais que todas enfrentaram. Em parte, a precariedade da estrutura fez com que esse tipo de ensino tivesse, durante muito tempo, uma existência incerta, atraindo alunos (não eram admitidas mulheres) em número insuficiente para manter-se em atividade (p. 32).

Romero e Romero (2016) explicam que, no final do século XIX, as escolas normais no Brasil foram criadas e é com elas que a formação de professores para a alfabetização (ensino das primeiras letras) teve seu início. As escolas normais desempenharam um papel fundamental na formação do magistério primário, conforme os ideais da escola republicana e da Pedagogia Moderna, constituindo-se num importante marco da formação de professores no país.

Não obstante, realizando um salto neste segundo período destacado por Saviani (2013), somente em 1930, começam as discussões sobre as diretrizes nacionais para pensar naqueles que iriam ministrar os conteúdos no Brasil. Ademais, o autor enfatiza que esses dois primeiros períodos resistiram mantendo-se no fundamental o enunciado correspondente à formulação original lançada à guisa de hipótese de trabalho, no qual os seis últimos períodos (1932-1996) deveriam ser reduzidos há dois grandes períodos caracterizados pela predominância da Pedagogia Nova (1932-1969) e pelo confronto entre as pedagogias críticas e a pedagogia do capital humano, então dominante (1969-1996) (SAVIANI, 2008; 2013).

No período compreendido ao terceiro período, os movimentos pelos

educadores buscavam consubstanciar uma escola laica, gratuita e obrigatória para todos os cidadãos, fato esse que impulsionou o Manifesto dos Pioneiros em 1932. Saviani (2013, p. 204) frisa as defesas realizadas, neste movimento, por Lourenço Filho, conjuntamente com Fernando de Azevedo, sendo estes os principais educadores que queriam uma “Escola Nova”, como explicitava o “Manifesto”, cujo objetivo era a reconstrução educacional dos sistemas públicos de ensino.

Na concepção de Saviani (2013):

A escola nova se constituiu como “uma reação categórica, intencional e sistemática contra velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida” (idem, ibidem). Em lugar dessa concepção tradicional, que servia a interesses de classes, a nova concepção vem fundar-se no “caráter biológico” que permite a cada indivíduo se educar, conforme é de seu direito, “até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social”. Assim procedendo, o escolanovismo assumiu verdadeira feição social, formando “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, construída a partir de todos os grupos sociais, cujos membros seriam contemplados com as mesmas oportunidades educacionais (p. 244).

A partir deste momento, exalta-se a defesa por um ensino no qual os estudantes não fossem passivos nas aulas. Contudo, mesmo após esse movimento,

[o] surgimento do curso de Pedagogia ocorreu em 1939 com formas “estritamente técnicas”, tendo as suas primeiras versões como “estudos da forma de ensinar”, onde se formava basicamente um “técnico administrativo em educação, sem uma essência pedagógica estabelecida para esse profissional” (grifos do autor).

Dessa maneira, a oferta para formar pedagogos era a título de Bacharel, com o tempo de curso em três anos, sendo que havia possibilidade de fazer a licenciatura desde que realizasse mais um ano de formação para atuar na docência.

Entretanto, o surgimento da oferta dos cursos para Pedagogia, segundo destaca Saviani (2008), foi estabelecido por um enorme distanciamento do curso diante da perspectiva de formação voltada para os espaços escolares, visto que o diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentando-se ao curso de bacharelado. O autor explicita, em passagem destacada abaixo, como era a forma de organização desses currículos:

1º ano: complementos de Matemática; História da filosofia; Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação, Psicologia Educacional.
2º ano: Psicologia Educacional; Estatística Educacional; História da Educação, Psicologia Educacional.

3º ano: Psicologia Educacional, História da Educação, Administração Escolar, Educação Comparada, Filosofia da Educação. (idem). Nota-se, assim, o predomínio das disciplinas de Psicologia da Educação, História da Educação e Administração, e às demais foi reservado apenas um ano de estudo (SAVIANI, 2008, p. 39).

Essa dicotomia entre bacharelado e licenciatura se perpetuou por quase duas décadas nos cursos de Pedagogia, permanecendo até a elaboração da LDB de 1961 (BRASIL, 1961). Sobre este contexto, Santos (2011) destaca o seguinte:

Na vigência da lei, a primeira providência tomada foi a instalação do Conselho Federal de Educação (CFE), o que ocorreu em fevereiro de 1962, visto que neste ano Valnir Chagas, em seu Parecer nº 252, orienta o curso de Pedagogia a formar o especialista, oficializando a intenção de dicotomizar a separação entre bacharelado e licenciatura, não havendo ruptura entre estrutura curricular e método. Esse parecer deu abertura, nos anos seguintes, à criação das habilitações, tendendo a formar o profissional especialista, que atuaria somente nas funções de supervisão, inspeção e orientação educacional na escola (p. 23).

Assim, toda a organização deveria ser efetivada para garantir ao profissional da Pedagogia, de acordo com Libâneo (2006):

[...] concepção de Pedagogia como Ciência independente e unitária, acentuando-se a ideia de que ela não teria conteúdo científico próprio; ao mesmo tempo, introduz nos estudos pedagógicos a concepção de Ciência da Educação dando cunho cientificista à reflexão científica da problemática e educacional;

Tende gradativamente a caracterizar os chamados “estudos pedagógicos” como aqueles destinados a preparação de professores e de técnicos de educação e não para investigação científica como campo teórico; Atribui ao trabalho pedagógico a conotação tecnicista que predominará até nossos dias, após ter sido reforçada pela política educacional do regime militar (1964 -1984);

Cria nos estudos pedagógicos em nível superior a ambiguidade que até hoje caracteriza o sistema de formação de educadores:
a) sua destinação para a preparação de professores;
b) sua destinação para aprimoramento da reflexão científica sobre a educação e formação de especialistas (p. 124).

Entretanto, de acordo com Frigotto (2010), a partir de 1968, começa a se pensar na importância de formar profissionais para garantir o capital humano na sociedade, ao estabelecer uma política universitária pela Lei nº 5.540, bem como a Lei nº 5.692 de 1971 da reforma do ensino de 1º e 2º graus, em que a educação torna-se um projeto conservador e autoritário nos governos da ditadura civil-militar

No campo da Pedagogia, sustenta Saviani (2007), todas essas transformações que ocorriam no país delimitam um ensino de concepção tecnicista da Educação,

sendo o pedagogo concebido por meio de uma formação para a compatibilização do modelo da modernização conservadora, cujas expressões normativas mais relevantes são as Leis nº 5.540/68 e 5.692/71. Assim, o quarto período mensurado por Saviani (2013), de forma inicial, insere-se nesta perspectiva.

Aguiar (2006, p. 18) afirma que, neste contexto, as “reformulações propostas para os cursos de pedagogia encontrar-se-iam numa indefinição dos conteúdos básicos do currículo e na falta de especificidades do curso”. Por conseguinte, a Pedagogia se transformou num campo de aplicação de outras ciências, manifestando a ideia de se “treinar pedagogos” para executar tarefas não escolares.

Caminhando neste contexto histórico, delineia-se que o maior impulsionamento da figura do Pedagogo surge, a partir de 1980, por importantes manifestações de resistência por parte de um grande conjunto de educadores em todas as regiões do país. Como afirma Libâneo (2007, p. 49), parte relevante das críticas foi dirigida contra a concepção de pedagogo especialista então em vigor, que fragmentava e alienava a formação do profissional de educação.

De acordo com Santos (2011), surgiu nesta década de 1980, a “Pedagogia Histórico-Crítica” (PHC), de Dermeval Saviani, que também era conhecida como “pedagogia dialética”, compreendendo a Educação com base no desenvolvimento histórico-objetivo. Saviani (2003, p. 93) explica, na sua Pedagogia Histórico-Crítica, que “a realidade escolar implica a compreensão da realidade nas raízes históricas”. Nesse sentido, o homem precisa continuamente produzir sua existência, agindo sobre a natureza e na Educação por meio do trabalho.

Em outra obra, Saviani (2008) defende que a Pedagogia, enquanto ciência da educação e da abordagem histórico-crítica, possibilita subsídios a uma formação de pedagogos – professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental – que integre a teoria e a prática dialeticamente, tendo, na prática social, os pontos de partida e de chegada do processo educativo, mediada pela Filosofia e pelas Ciências da Educação, reiterando a necessidade da formação de educadores a partir da globalidade do processo educacional.

Por conseguinte, promulgou-se no Brasil a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que atualizou toda a orientação educacional no país, bem como toda a organização da oferta do ensino e da valorização do profissional na educação. Desta feita, a LDB da Educação Nacional configurou-se como o primeiro dispositivo orientador da formação docente, nos Artigos 61, 62, 63, e permanece vigente até os

dias em que o presente trabalho é escrito (BRASIL, 1996).

Após três anos da determinação da LDB/9.394, salienta Santos (2011), iniciou a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DNC) de Pedagogia, para difundir, nas suas formulações, uma concepção de Educação voltada para a noção de empregabilidade que, por sua vez, toma como pressupostos as relações flexíveis de trabalho. Isso explica porque tais diretrizes buscam operacionalizar a ideia de um conteúdo de ensino prático e fluido, tanto para a formação dos licenciados, como para os aprendentes da escola pública (SANTOS, 2011).

Além do mais, Santos (2011) frisa que houve um crescimento significativo da oferta de cursos de Pedagogia em todo o território nacional. Entretanto, somente em março de 2005, o Conselho Nacional de Educação propôs dar prosseguimento às discussões estagnadas das DCN de Pedagogia, objetivando homologar o documento rapidamente e, com isso, estipulando um curto prazo para que as Faculdades e Institutos Superiores de Educação se adequassem a essas regras – sendo homologadas em 2006 pela Resolução CNE/CP, nº 01/2006.

Ainda sobre as DCN, Santos (2011) menciona que:

as faculdades de Pedagogia de todo o país viram-se obrigadas a cumprir as exigências das Diretrizes Curriculares de Pedagogia, diminuindo muitas vezes as disciplinas de caráter teórico como Sociologia da Educação, Filosofia da Educação e Economia Política, à medida que aumentavam a carga de disciplinas de caráter prático, como Didática e Prática do Ensino e, com isso, estabelecendo nos currículos, a dissociação entre teoria e prática. O estágio ficaria, então, restrito a 300 horas, com a totalidade da carga horária limitada a apenas 3.200 horas. Em muitas faculdades, disciplinas de caráter político foram simplesmente extintas da grade curricular (p. 49).

Tão logo, conforme o Art. 4º da Resolução CNE/CP nº 1/2006:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2001, p. 22) defendem que a Pedagogia é “[...] um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”. Esses autores ainda ressaltam que:

A formação e a atuação do pedagogo devem estar atentas à integralidade do processo formativo humano, as suas necessidades hodiernas e futuras, tendo em vista que a atuação deste profissional transversalizar gerações, integrando-se a diferentes interfaces da prática educativa que se relacionam direta e indiretamente com as perspectivas da interdisciplinaridade, da multidisciplinaridade e da transdisciplinaridade da formação, da convivência e do desenvolvimento humanos, aos processos de organização, coordenação e condução de práticas pedagógicas que coadunem na construção, socialização e assimilação ativa de conhecimentos contextualmente relevantes, modos de ação, atitudes, princípios e valores, considerando objetivos de formação da humanidade e do projeto societário edificados a partir de processos históricos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2001, p. 22).

As DCN de 2006 trouxeram significativas contribuições para nortear o delinear do profissional da Pedagogia em relação ao seu campo de atuação, contudo, ao chegar no ano de 2015, instituiu-se a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), promulgando DCN voltadas à formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Entre os aspectos sincronizados com as proposições da comunidade educacional, essa resolução apresentava a gestão integrante do currículo nas licenciaturas, requisito à formação de profissionais capacitados à gestão educacional e não apenas escolar:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação (BRASIL, 2015, p. 11).

Oliveira e Brasileiro (2022) salientam que, de acordo com as DCN de 2015, o conhecimento teórico e prático nas formações inicial e continuada deveria oferecer condições para o desenvolvimento e a aplicação da investigação nas ações profissionais, amparados nos princípios da interdisciplinaridade, sensibilidade, ética e estética, enfatizando aspectos humanizadores no processo formativo. Entretanto, as autoras mencionam que, em 2019, após instituir a Base Nacional Comum Curricular no Brasil (BNCC), o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou a Resolução CNE/CP nº 02/2019, e o Estado impôs a subordinação e a adaptação do currículo da formação de professores ao currículo da Educação Básica prescrito na BNCC. Conseqüentemente, os pressupostos teóricos-ideológicos que a caracterizam, como a formação que se baseia em competências e habilidades, predomina a política educacional brasileira vigente.

Notamos, nesta seção, que o Curso de Pedagogia, desde o seu surgimento, sofre idas e vindas, tendo suas preconizações legais elaboradas conforme o momento político, social e econômico do país, deixando, em muitos momentos, de pensar naquele que significativamente se dedica para garantir a qualidade educacional (o professor brasileiro) e no seu público-alvo (o estudante brasileiro).

Na subseção a seguir, trataremos da avaliação no curso de Pedagogia.

1.3 A AVALIAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA

A atual LDB (BRASIL, 1996) orienta, no seu artigo 13, as incumbências dos docentes para com a instituição segundo as quais atua e os discentes atendidos. Dentre elas, o inciso III assinala que o docente deve zelar pela aprendizagem do educando e, posteriormente, no inciso IV, que cabe ao professor estabelecer estratégias de recuperação para aqueles estudantes cujo rendimento não foi adequado ao longo do processo educativo (BRASIL, 1996).

Na mesma LDB, em relação aos procedimentos de avaliação, ficou regrado que cabe ao professor decidir quais serão utilizados. Na forma do art. 13, inciso III, a atribuição de “zelar pela aprendizagem dos alunos”, não obstante também, no art. 9º, inciso VI, que esteja normalizada atribuição da União para “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996).

Desse modo, a avaliação da aprendizagem constitui contemporaneamente uma ação a ser realizada pelo professor em relação ao seu ensino e ao desempenho do estudante na apropriação dos conteúdos ministrados; e pela União ao Sistema Educacional brasileiro como um todo. Nessa perspectiva, segundo Santos (2005),

[n]o caso específico da educação, a avaliação pode ser considerada a apreciação da qualidade e da eficiência do sistema de ensino como um todo ou de parte dele e também o processo pelo qual se compara o comportamento que os alunos manifestam em dado momento diante dos objetivos propostos nos planos de ensino (da disciplina) ou nos de aula (do professor). Nesses casos, o professor deve provocar no aluno uma reflexão sobre o que vivenciou em uma situação de aprendizagem para poder ampliar seus conhecimentos (p. 22).

Nesse sentido, ao buscar pela compreensão da avaliação no Curso de

Pedagogia, especificamente, compreendemos que o perfil do egresso deve ser capaz de compreender o real sentido de avaliar em sua prática pedagógica, bem como na organização do ensino a ser ofertado. Para tanto, Batista (2003) discorre que

[a] avaliação deve ser o ponto inicial para qualquer tentativa de mudança, e a vontade de mudar é, em geral, resultado de insatisfação com relação ao processo, aos objetivos, aos conteúdos, aos métodos ou ao resultado final, pois, em geral, a primeira ideia associada à avaliação é a de elevação da qualidade. É preciso que se conheça a dimensão dos problemas, das falhas e também os aspectos positivos e as conquistas para que se possa estabelecer com clareza novas metas, novos rumos e uma nova missão. Avaliar possibilita que se faça um balanço entre a realidade e o que é desejável (p. 8).

Assim, cabe ao pedagogo ter as expertises para compreender as concepções do ato pedagógico de avaliar, visto que seu campo de atuação perfaz toda a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, períodos esses da Educação Básica nos quais os cidadãos se encontra em desenvolvimento físico e intelectual. Mas nomenclaturas, definições e jargões vêm tornando mais difícil e mais complexo o debate sobre avaliação no Brasil:

No universo avaliativo, as palavras vão surgindo de forma tempestiva cada vez que é necessário atribuir significados às novas práticas adotadas. Análises pautadas em diversas interpretações paralelas conduzem a uma ampla profusão de significações, pois não há uma linguagem uniforme para tratar das práticas avaliativas. Regras funcionais de linguagem são sistematicamente construídas, tendo em vista o funcionamento de um sistema amplo, mas pouco estruturado e pautado em semânticas que diluem o discurso pedagógico tradicional. Assim, a comunidade dos atores sociais responsáveis pela execução das avaliações se comunica através de uma sintaxe que se recusa a deixar de ser prolixa (MARCHELLI, 2010, p. 563).

Escolas e universidades necessitam organizar seus processos educativos de forma a selecionar as abordagens e os instrumentos mais adequados para avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento de seus estudantes. E esta é a questão central da pedagogia escolar. Mas, para tal, os professores precisam receber formação teórico-prática para compreenderem as abordagens avaliativas e os instrumentos passíveis de utilização em sua prática pedagógica futura. Ademais, a forma como são avaliados no próprio curso de Pedagogia também fornece indicativos para a sua prática futura.

O debate acumulado pela área nos últimos anos aponta para a formação de profissionais da educação que possam lidar com os processos formativos de nossas

crianças, jovens e adultos em suas dimensões cognitiva, afetiva, da educação dos sentidos, da estética, corporal, artística e dos valores. Nessa mesma linha de pensamento, Freitas (2003) contextualiza que o pedagogo deve atuar dentro de uma capacidade de romper com

a fragmentação disciplinar e avançar para outras formas de trabalho com as crianças, na direção da unidade metodológica, do trabalho coletivo e interdisciplinar; as condições de auto-organização dos estudantes na gestão democrática da escola; na participação dos pais, da comunidade e dos movimentos sociais na vida da escola (p. 1117).

É nessa esteira de proposições que os cursos de formação de pedagogos foram estruturados, como pela Resolução nº 2/2015, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais, ao mencionar, por meio do Art. 12,

que os professores aprofundem e diversifiquem os estudos de sua área de atuação, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos e atendam as demandas sociais, tendo a possibilidade de realizar “investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional”, bem como realizarem a “avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira” e ainda permear o campo da “pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo (BRASIL, 2015).

Dessa forma, o pensar sobre a avaliação da aprendizagem perfaz uma atribuição a ser vivenciada pelos futuros professores formados para atuarem em suas práticas pedagógicas, dentre elas, o ato de avaliar para acompanhar a a apropriação dos conteúdos trabalhados em sala de aula e o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Outro ponto salutar, este destacado por Poli (2011), é que cabe ao pedagogo acompanhar as intensas mudanças sociais, os impactos causados pelo avanço tecnológico e pelos problemas sociais e educacionais no Brasil, visto que a avaliação é hoje objeto de interesse crescente e tema presente na maioria dos debates educacionais.

Para Hoffmann (2001), o processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato dos estudantes das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Todos os aprendizes, segundo essa pesquisadora, estarão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados,

provocando-os a prosseguir sempre.

Para melhor compreendermos todo escopo que envolve avaliar a aprendizagem, é necessário termos em mente que se trata de um processo deveras complexo e que mensura resultados para quem avalia e para o avaliado. E são inúmeras as teorias que podem contribuir com a formação de professores no sentido de melhor conceber e, por conseguinte, melhor aplicarem em suas práticas a avaliação da aprendizagem.

Entre todas as instituições que oferecem o curso de Pedagogia no Brasil, e que participaram da prova em 2021, apenas 50 obtiveram conceito 5 (a maior nota possível no Exame), o que corresponde a apenas 4% do total.

Quando se pensa especificamente nas avaliações nos cursos de Pedagogia, verificamos os resultados disponibilizados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) no ano de 2021. Dos dados gerais disponibilizados no site do INEP¹, dos 1.249 cursos participantes, 551 (44,1%) classificaram-se com conceito 3, o valor mais frequente nesta edição da prova. Esse foi também o conceito mais frequente na maioria das regiões: Nordeste (44,4%), Sudeste (44,5%), Sul (44,2%) e Centro-Oeste (45,3%). O conceito 2 foi a segunda nota mais frequente em nível nacional (28,7%, correspondendo a 358 cursos), tendo sido o conceito que mais se verificou nos cursos da região Norte (42,0%). Apenas 4% dos cursos têm nota máxima na Região Norte.

A seção abordou o Ensino Superior em relação ao Curso de Pedagogia, destacando aspectos históricos que permitem compreender o processo formativo atual e a realidade dos profissionais formados para atuar na área, como evidenciado pelos números apresentados nas tabelas.

Além disso, o percurso do curso evidencia um processo que passou por modificações em sua estrutura, no perfil a ser formado, bem como no campo de atuação, buscando garantir uma aprendizagem significativa e evitar a violação do perfil do estudante.

Sendo relevante expandir as discussões sobre a avaliação da aprendizagem no processo de ensino, em particular no Ensino Superior, que será contextualizado na seção a seguir.

¹ Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2021/Enade_2021_Relatorios_Sintese_Area_Pedagogia.pdf. Acesso em 02 de dez.2022.

2. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ENSINO

Esta seção foi produzida a partir de estudos baseados em pesquisadores e teóricos que dialogam sobre a avaliação da aprendizagem na contemporaneidade, discorrendo sobre sua importância, sua complexidade e suas implicações nos processos educativos. Para consubstanciar o conhecimento sobre avaliação, buscamos, ao longo desta seção, discutir e evidenciar, por meio de um panorama histórico, os principais conceitos, as principais concepções e os tipos de avaliação da aprendizagem adotados na Educação.

Assim, buscaremos relacionar práticas avaliativas desde o momento do planejamento até os métodos de ensino utilizados em sala de aula, a partir de três autores que são referência no Brasil ao discutirem essa temática: Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann e Celso Vasconcellos. Nossa intenção é pensar a avaliação e discutir sobre as pesquisas e estudos realizados por autores que a tomam enquanto ato pedagógico.

Libâneo (2015, p. 197), por exemplo, discorre que a avaliação é um termo geral que diz respeito a um conjunto de ações voltadas ao estudo sistemático de um fenômeno, uma situação, um processo, um evento, uma pessoa, visando a emitir um juízo valorativo. Desse modo, a avaliação na escola vem sendo adotada como ferramenta que coleta e apresenta os dados que permitem aferir e analisar o conhecimento adquirido pelos educandos em todas as etapas da Educação formal.

Ao contextualizar sobre avaliação, Mendez (2002) destaca que ela

[...] está estreitamente ligada à natureza do conhecimento: uma vez esta seja esclarecida, a avaliação deve ajustar-se a ela se quiser ser fiel e manter a coerência epistemológica que lhe dê consistência e credibilidade práticas, mantendo coesão entre concepção e as realizações concretas (p. 30).

Não obstante, apresentar esses levantamentos sobre a avaliação é fundamentar o campo analítico que garante a constituição pedagógica da sua real finalidade no processo de ensino e para a emancipação do educando por meio do conhecimento curricular.

No território brasileiro, na segunda metade dos anos 1980, começa mais intensamente um movimento de debates sobre a avaliação da aprendizagem e sua inserção na ação profissional do professor. Entretanto, foi na década de 1990 que, de acordo com Vasconcellos (1998, p. 105), acontece uma reflexão válida até os tempos

hodiernos: “avaliar não faz somente com o aluno, mas faz também do currículo empregado, dos recursos didáticos, sobre as condições de trabalho, e estrutura do espaço educativo”. Vasconcellos (1998) afirma que, ao aplicar um instrumento avaliativo, o seu resultado promove o retrato estratificado do processo educativo efetivado pelo conjunto formado de professores, equipe pedagógica, coordenações de curso, estrutura física do ambiente escolar, proposta curricular e estudantes.

Para tanto, deve-se contextualizar o entendimento dialogado de que a avaliação da aprendizagem é um caminho no qual busca-se verificar se ocorreu uma transformação dos estudantes ao longo do processo de escolarização na ampliação dos conteúdos trabalhados. No entanto, esse procedimento vai além de aplicar testes e conceder notas, pois exige um acompanhamento do estudante em seus diferentes momentos do processo educativo.

Sobre a operacionalização do processo de avaliação da aprendizagem, Cipriano Luckesi, principal referência nacional quando o tema é avaliação educacional, indaga o seguinte: o que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? O próprio Luckesi (2000) responde que a avaliação da aprendizagem

não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos, visto que chegam a confundir com exames. Sendo que, a avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam (p.1).

Podemos acrescentar nessa discussão a ideia de Jussara Hoffmann (2019, p. 102), outra destacada referência brasileira sobre avaliação da aprendizagem, quando enfatiza que a avaliação da aprendizagem permite “interpretação, diálogo e interlocução”. Tão logo, quando a avaliação é mediadora, na concepção dessa pesquisadora, leva o professor a desenvolver o papel de interpretação frente à manifestação dos estudantes (suas leituras, escritas, relações, argumentações), dando oportunidades de se expressarem, refletirem, articularem ideias, e estabelecendo desafios para construir suas próprias compreensões do contexto em que vivem em relação com os conteúdos que estão a aprender.

De acordo com Hoffmann (2019), a prática avaliativa como mediadora ocorre quando o professor acompanha a compreensão dos conhecimentos pelos estudantes, analisando, concomitantemente, o seu desenvolvimento cognitivo. Para ela, a

mediação é um ponto a favor da troca de práticas pedagógicas, de interlocução, de diálogo e de interpretação.

De forma explicativa, para Hoffmann (2019), a expressão avaliação mediadora se refere à finalidade essencial do ato avaliativo: de se proceder à adequada intervenção pedagógica a partir da observação dos percursos individuais de aprendizagem, portanto, uma ação docente sintonizada com o processo de desenvolvimento de seus estudantes.

Entre as concepções de avaliação da aprendizagem mais difundidas no Brasil, insere-se o pensamento defendido por Vasconcellos (2005). Na concepção deste autor, a avaliação deve ser dialético-libertadora, visto que as metodologias avaliativas precisam partir da prática, como um desafio para transformar. Segundo menciona este estudioso, somente a partir disso, é possível refletir sobre ela – o sentido de pensar sobre a ação, para buscar o sentido da transformação – e realizar uma transformação da prática que possibilite organizar essa prática e atuar na direção desejada. Vasconcellos (2005) define avaliação como uma ação de acompanhamento do processo educacional, numa perspectiva dialético-libertadora, no sentido que possibilita aos estudantes serem agentes críticos, relacionais, autônomos e com liberdade de pensamento e de expressão.

Conforme enfatiza Saul (2015, p. 25), contudo, é preciso compreender o sentido amplo de avaliar “atividade associada à experiência cotidiana do ser humano”, voltado para a aprendizagem dos educandos. Para tal, de acordo com Hoffmann (2001),

[o] processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, porque não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a progredir sempre (p. 47).

Não se pode descuidar, portanto, da avaliação da função da escola de transmitir o conhecimento acumulado pela sociedade para as futuras gerações. Avaliar a aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes, bem como o desenvolvimento cognitivo advindo desse processo de aprendizagem dos conteúdos – possibilitado pela Educação formal (SAVIANI, 2003; DUARTE, 2010; SILVA, 2021a).

No sentido de compreendermos historicamente a constituição da avaliação no

sistema educacional, discutimos, a seguir, definições conceituais, fatos históricos e suas principais concepções.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA HISTÓRIA, DEFINIÇÕES E CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Luckesi (2011b, p. 71) explica que o termo avaliação se origina do latim *a - valere*, que significa “atribuir valor ou a qualidade a alguma coisa, um ato ou um curso de alguma ação”. Trata-se de uma ação pela qual o estudante realiza um conjunto de operações metacognitivas, de modo consciente e crítico.

Para Lima (2022), nesse processo, cabe ao professor coletar, analisar e sintetizar resultados que devem ser acrescidos de um valor ou qualidade, para que, a partir dessas informações, seja possível realizar comparações ao longo do processo de aprendizagem (LIMA, 2022). Dessa prerrogativa, a avaliação é entendida como um “termômetro” que permite ler dados estratificados em números do panorama do ensino ofertado, bem como das fragilidades do processo de aprendizagem dos estudantes.

Estudos sobre a história da avaliação na Educação indicam que surgem as primeiras pesquisas relacionadas no ano de 1934, por meio das ideias defendidas pelo educador estadunidense Ralph W. Tyler (1902-1994). Santos (2019) frisa que o pai da avaliação, como ficou conhecido Tyler, discorria sobre formas de avaliação que pudessem constatar todos os aspectos do desenvolvimento de um estudante, diferentes daqueles testes que eram aplicados com o intuito de comparar os resultados de desempenho acadêmico dos estudantes.

Tyler (1977) defendia a ideia de uma avaliação centrada nos objetivos definidos pelo professor, denominada “ensino por objetivos”. Depresbiteris e Tavares (2009) salientam que, em sua trajetória evolutiva, a avaliação passou a ser

[p]ensada para além da aplicação de testes, e esse tipo de avaliação se dedicava a comparar o desempenho dos alunos a partir de objetivos que eram previamente estabelecidos, e o julgamento dos resultados se dava a partir das mudanças comportamentais, descritas nos objetivos e que podiam ser observadas. A mensuração por meio de testes continuou a ser utilizada, porém, o enfoque se dava mais no processo (p. 37).

Depresbiteris e Tavares (2009) explicam que as ideias de Tyler provocaram grande impacto na literatura sobre avaliação, propondo uma diversidade de ações

avaliativas como escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registro de observação e outras formas de coletar evidências sobre os desempenhos para avaliar a qualidade dos currículos. Alves e Cabral (2015) salientam que a avaliação era vista por Tyler para verificar se os objetivos definidos seriam alcançados, ideia que teve significativa contribuição de Benjamin Bloom (1913-1999) – com a taxonomia que ficou conhecida com o seu nome: Taxonomia de Bloom. Para Bloom (1944), era necessário identificar e subdividir os objetivos educacionais em três domínios: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor.

Vianna (2014), resumidamente, menciona como Tyler pensava o ato de avaliar ao enfatizar os princípios da avaliação educacional em relação às ações dos professores e às experiências educacionais:

A influência de Ralph W. Tyler durante o período de 1930 a 1945 foi considerável e, assim, com justa razão, passou a ser considerado o verdadeiro iniciador da avaliação educacional. A sua ação foi bastante ampla, influenciando na educação em geral, especialmente em assuntos ligados à teoria, à construção e à implementação de currículos, que procurou conceituar como um conjunto de experiências educacionais diversificadas que deveriam ser planejadas de forma a levar os alunos à concretização de determinados objetivos. A avaliação educacional, cujo termo foi por ele criado, objetivaria que professores aprimorassem seus cursos e os instrumentos de medida que construíssem pudessem verificar a congruência entre os conteúdos curriculares e as capacidades desenvolvidas (p. 18).

As contribuições de Tyler, mesmo concebidas na década de 1930, ainda parece vigorar em tempos atuais quando se menciona o processo de avaliar que está intrinsecamente ordenado ao currículo, ao trabalho professoral e aos objetivos para se alcançar conhecimentos e capacidades. Se estabelecermos um comparativo entre Tyler e Bloom, verificamos a importância dos objetivos que são planejados para complementar as metas a serem alcançadas pelo caminho das aprendizagens a serem integralizadas em sala de aula.

Doravante, já no período de 1970 a 1990, a avaliação da aprendizagem passa a nomear os níveis de conhecimento dos estudantes. Na visão de Alves e Cabral (2015), o principal ponto consistia na prerrogativa de que

[a]valiar implica emitir juízo de valor, assim o professor que, nas gerações anteriores, atuava como técnico e narrador, passa também a desempenhar o papel de juiz, emitindo juízo acerca do mérito (qualidade intrínseca) ou valor (qualidade extrínseca ou contextual) de um objeto, assumindo o avaliador o estatuto de juiz que descreve, compreende, analisa, decide (p. 635).

No entanto, pensar historicamente a avaliação da aprendizagem ganha maiores provocações quando a Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988 promulgou o Art. 206, com a orientação de que - o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: “VII – garantia de padrão de qualidade”. (BRASIL, 1988). À vista disso, todos que compõem as instituições educacionais devem assumir o compromisso de investir na elaboração de propostas que se pautem pelos princípios sociais ao avaliar. Hoffmann (2012, p. 20-21) contextualiza que, a partir da CF de 1988 (BRASIL, 1988), os educadores, em geral, discutem muito “como fazer avaliação” e sugerem metodologias diversas, entretanto, antes deveriam compreender verdadeiramente o sentido da avaliação”.

Contudo, é preciso lembrar que antes da CF de 1988, o país teve a ordenação da lei de Diretrizes e Bases números 4.024/61 e 5.692/71. Com a proposta da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), a avaliação era vista, no Artigo 39, como mera “apuração do rendimento escolar”. A segunda versão, Lei nº 5.962 (BRASIL, 1971), em seu artigo 15, por seu turno, acrescenta à verificação do rendimento escolar a assiduidade, assim como critérios de frequência, além de mencionar a possibilidade de “recuperação” para os alunos com aproveitamento insuficiente.

Observando especificamente as legislações das primeiras LDB, o professor assumia o papel de um juiz no qual a responsabilidade era analisar os méritos dos estudantes, tendo como defensores dessa perspectiva pesquisadores como Scriven (1967), Perrenoud (1979), Allal e Cardinet (1982). O foco nas aprendizagens em sala de aula e a definição de critérios passam a ganhar importância ainda no século XX. Alves e Cabral (2015), enfatizam que

[...] a avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens; a recolha de informação deve ir para além dos resultados que os alunos obtêm nos testes; a avaliação tem de envolver os professores, os pais, os alunos e outros intervenientes; os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação; a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objeto de avaliação (p. 635-636)

A partir da década de 1990, até os dias contemporâneos, para Depresbiteris e Tavares (2009), pensar em avaliar a aprendizagem perfaz a ação de ensino elaborada dentro das incumbências profissionais do professor – utilizando métodos que assegurem verificar a aprendizagem dos conteúdos ministrados em sala de aula,

pelos estudantes. Nota-se, contudo, a partir da referida década, que a ação de avaliar vai sendo estruturada pensando em quantificar aspectos cognitivos e de comportamento social. Com esse impulsionamento, surgem conceitos para validar cientificamente o entendimento do termo avaliar e sua importância no desenvolvimento e na aprendizagem do educando.

O ato de avaliar a aprendizagem de um estudante está diretamente ligado ao ensino praticado em uma escola ou universidade. Todavia, muitos profissionais da Educação não inovam em sua prática de ensino. De acordo com Hadji (2001, p. 117), existe uma complexidade imposta pelo desafio no cotidiano educacional ao avaliar, visto que os resultados “levantam críticas quando se afirma que multiplicaram os debates, mas a prática permanece atrelada à concepção tradicional”, pois “quanto mais se fala disso, menos se muda”. Para Hadji (2001), mesmo na contemporaneidade, ainda encontramos profissionais e defensores da ideia de pensar a avaliação como um mecanismo tradicional de um questionário aplicado que mensure os estudantes que obtiveram ou não êxito em uma disciplina/matéria.

Em relação ao formato de Educação tradicional, de acordo com Luckesi (2011a), o processo avaliativo

perfaz o caminho na qual delimita as práticas de provas e exames que foram sistematizadas a partir do século XVI e XVII, para que os professores agissem com práticas autoritárias e intimidatórias, na intenção de “colocar os educandos “nos eixos”, sob rígido controle (p. 207).

Segundo este mesmo autor, a partir do século XXI, novas perspectivas passaram a ser sinalizadas entre pesquisadores da área de Educação e algumas delas transformadas em legislação, pois começa haver maior reflexão em relação ao percurso de avaliar os estudantes, fruto da produção de conhecimento pelas pesquisas educacionais desenvolvidos por todo o país:

Com este pensamento, iniciou-se novas regras para serem efetivadas quando houvesse a aplicabilidade das avaliações que doravante eram chamadas de provas, dentre os quais deveria haver a presença dos estudantes, tempo estipulado para execução da prova, preparação, forma, cuidados com os que se sentam juntos, saída da aula, entrega das provas, assinatura do nome, conclusões da prova, tempo, apresentação aos exames (orais) (LUCKESI, 2011a, p. 244-246).

Com o passar dos anos, no Brasil, o formato da avaliação caminha pela busca em compreender o real significado e a função pela qual é efetivada. Mas Haydt (2002,

p. 290) entende que avaliar ainda “é julgar ou fazer uma apreciação sobre alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores”. Este pesquisador salienta que avaliar permanece um ato de coletar dados quantitativos e qualitativos com base em critérios pré-estabelecidos que deverão ser interpretados para um julgamento de valor. Para Vianna (2014), determinados atributos podem ser medidos facilmente na avaliação, destacando os da área educacional, como rendimento escolar, habilidades, aptidões, atitudes, dentre outros – a mensuração se torna mais difícil, devido a suas qualidades e a ampla possibilidade de interpretação.

O ato de avaliar é elemento essencial na ação educativa para buscar resultados que demonstrem as premissas da qualidade educacional em detrimento de uma apropriação dos conteúdos com aplicação apenas de atividades práticas. Para Sant’anna (2014, p. 7), ao verificar o quê e como os estudantes estão aprendendo, o professor também pode verificar o que conseguiu ensinar, visto que “a avaliação escolar é o termômetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto”. Esta última perspectiva está mais sintonizada com uma ideia de avaliação de processo.

A avaliação possibilita ao professor contextualizar seu ensino, e essa é a percepção desta pesquisadora a partir de sua experiência com formação continuada de professores na Educação Básica em Rondônia: o professor, ao ministrar os conteúdos curriculares, aprende com os comportamentos e com as formas de apropriação de cada estudante. Nessa concepção, Vianna (2014) frisa que

[p]articularmente, a avaliação que é realizada em sala de aula, sob responsabilidade direta do professor, é mais importante, sem dúvida, porque não se restringe a um único instrumento, mas, resulta, quase sempre, de muitos outros tipos de fazeres, que englobam elementos qualitativos, incluindo entre essas práticas as técnicas de observação (p. 68).

E a avaliação, nesse caso, não se reduz à mera tomada de informações, pois não há avaliação sem observação e sem acompanhamento de processo. Hadji (2001) destaca que

[a] avaliação da aprendizagem requer uma busca de soluções, que deve estar presente conforme a realidade, as variantes e condicionantes que interferem no processo e no rendimento do aluno, pois é agindo sobre elas e reduzindo seus efeitos que a aprendizagem será satisfatória (p.15).

Fernandes (2009) é outro pesquisador que apresenta o seu ponto de vista

vislumbrando novos princípios e concepções para a avaliação:

1. Os professores devem partilhar o poder de avaliar com os estudantes e com os outros atores e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação;
2. A avaliação deve estar integrada ao processo de ensino;
3. A avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens;
4. O feedback, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente ao processo ensino;
5. A avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolver suas aprendizagens do que para julgá-las ou classificá-las em uma escala;
6. A avaliação é uma construção social em que são levados em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula;
7. A avaliação deve empregar métodos predominantemente qualitativos, não se excluindo o uso de métodos quantitativos (p. 55-56).

Vislumbrando o item 7 destacado por Fernandes (2009), ao mensurar sobre a importância de um olhar quantitativo, sem desprezar os aportes quantitativos, visto que a legislação exige uma normatização em valores, percebemos que é possível avaliar qualitativamente mesmo que ainda sejam cobradas as quantificações dentro do sistema educacional formal. Há respeito dessa afirmativa, de acordo com Hoffmann (2001),

os estudos contemporâneos [...] apontam novos rumos teóricos, tendo como diferencial básico o papel interativo do avaliador no processo, influenciando e sofrendo influências do contexto avaliado. O que passa a conferir ao educador uma grande responsabilidade, por considerá-lo indelevelmente comprometido com o objeto da avaliação e com a sua própria aprendizagem do processo de avaliar (p. 18).

A ideia de Hoffmann (2001) demonstra que avaliar deve acompanhar a avanço das tecnologias digitais e a consolidação da internet, que trouxeram significativas mudanças nas relações em sociedade, no que tange às noções e às ações espaço-tempo. Santos (2017, p. 39) frisa que, nos dias atuais, podemos ver um novo formato de avaliação se configurando quando se busca olhar para a qualidade das aprendizagens dos estudantes. Deve-se valorizar o sujeito de forma integral. Cabe ao professor, nesta perspectiva, assumir o novo papel de avaliar para verificar os campos cognitivo, intelectual e socioemocional dos estudantes. Luckesi (2011b) propõe que o professor seja um pesquisador da aprendizagem:

Ser um pesquisador da aprendizagem do aluno, necessitando ter a compreensão de seu objeto de avaliação: deve intervir quando necessário para que o aluno aprenda a ter a consciência de que o conhecimento mediado dependerá das abordagens teóricas, metodologias e dos instrumentos utilizados para coletar dados (p. 177).

Segundo Libâneo (2015), a avaliação implica coleta, análise e apreciação de dados, com base em critérios, para tomada de decisão e planejamento de novas ações de ensino. Para este educador, a avaliação pode ser sintetizada como a estratégia que descreve resultados complexos de uma prática educacional específica. Vasconcellos (1998) entende que, na avaliação da aprendizagem, devem ser considerados os seguintes objetivos, apresentados aqui em formato de síntese e à guisa de conclusão:

- Propiciar a elaboração da síntese do conhecimento por parte do educando;
- Localizar as necessidades (seja dos estudantes, do professor, da escola ou do contexto), para poder trabalhar em direção à superação;
- Dar oportunidades para os estudantes refletir e tomar consciência de sua aprendizagem, de seus relacionamentos em sala, de seus processos mentais (atividade metacognitiva), auto localizando-se;
- A finalidade precípua da avaliação na aprendizagem não é, pois, medir bem ou julgar bem. É captar as necessidades, para se comprometer com sua superação (p. 83).

A avaliação, quando parte dos objetivos acima, impulsiona a compreender os aspectos essenciais do processo educativo e deve focar na apreciação da apropriação dos conhecimentos pelos estudantes, bem como do seu desenvolvimento cognitivo.

2.2 FINALIDADES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Existem finalidades quando se trata do universo operacional da avaliação na Educação formal. Partindo dessas finalidades, é preciso compreender formatos de avaliação que dialoguem com os conteúdos que estão sendo ensinados e com as particularidades dos sujeitos aprendentes.

Barlow (2006) salienta que a avaliação é composta por uma diversidade de funções:

Testar o nível de conhecimentos, ou de habilidades do aluno, identificar suas capacidades ou suas dificuldades, controlar seus progressos, dar nota a seus trabalhos e aos de suas colegas e classificá-los, conceder um diploma, prever a sequência de uma formação (p. 112)

Libâneo (2004, p. 196) infere o conceito de avaliação da aprendizagem como o “componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas”. Nesse sentido, a avaliação não pode ser visualizada como um processo que insere rótulos, punições, retenções, mas como mecanismo pedagógico para subsidiar a melhoria dos processos de ensino (do educador) e de aprendizagem (dos educandos).

Desse modo, é salutar enfatizar as reais finalidades do ato de avaliar. Hoffmann (2005) considera certos princípios que devem ser considerados ao pensar sobre a avaliação da aprendizagem, firmados em duas premissas básicas:

confiança na possibilidade de os educandos construírem suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses, sendo que suas ações são direcionadas para o sujeito e o seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política (p. 18).

Conforme destaca Vianna (2014), um “pensar sobre” deve ser materializado quando se pretende avaliar:

Assim, ao construir um teste, é necessário que se identifique o objetivo do instrumento e em que situação concreta será utilizado, visto que um teste para uso em sala de aula, com a finalidade de promover uma avaliação formativa, não tem, certamente, as mesmas características de um outro empregado para fins de seleção, quando se processa uma avaliação somativa. Um teste serve, ainda, para um determinado contexto e para um fim específico, não tendo a mesma utilidade em outros contextos e para outros fins (p. 39).

Nessa perspectiva, os resultados das avaliações são indicadores do desempenho do trabalho do professor e da aprendizagem e do desenvolvimento do estudante, bem como para a definição de ações em nível de políticas públicas, de atualização curricular, de formações continuadas dos docentes e da elaboração e implementação de intervenções pedagógicas e estratégias que garantam o direito e a qualidade da Educação. Passamos, então, a discutir os três principais tipos, modalidades e funções destacadas na academia, e também os mais mencionados entre os professores da Educação Básica e do Ensino Superior: avaliação somativa, avaliação formativa e avaliação diagnóstica.

A **Avaliação Somativa**, segundo Lima (2022), tem por finalidade efetivar, no contexto educacional, o cumprimento dos objetivos de aprendizagem, sejam eles

implícitos ou explícitos, que, por sua vez, refletem valores e normas sociais para um futuro projeto pessoal individual ou coletivo. No que se refere à lógica da avaliação somativa, Sordi (2001) explica que esse tipo de avaliação

se relaciona mais ao produto demonstrado pelo aluno em situações previamente estipuladas e definidas pelo professor, e se materializa na nota, objeto de desejo e sofrimento dos estudantes, de suas famílias e até do próprio professor. Predomina nessa lógica o viés burocrático que empobrece a aprendizagem, estimulando ações didáticas voltadas para o controle das atividades exercidas pelo aluno, mas não necessariamente geradoras de conhecimento (p. 173).

O escopo da avaliação somativa perfaz um caminho de coleta para análise sintética de dados para atribuir valor ou qualidade à aprendizagem, por isso, é reconhecida como classificatória, ao somar e apresentar uma nota do desempenho obtido dos instrumentos aplicados. Hadji (1994) define por função da avaliação somativa o papel característico de um elemento ou de um objeto no conjunto em que está integrado. Com vistas a favorecer, regular, facilitar e certificar, essa avaliação não se restringe a um único momento, mas integra-se aos processos de ensino e aprendizagem.

A avaliação somativa classifica os estudantes ao final das etapas segundo níveis de aproveitamento. Na opinião de Haydt (2000), o objetivo da avaliação somativa é classificar o estudante para determinar se ele será aprovado ou reprovado, e está vinculada à noção de medir. Este autor destaca o significado de medir:

Significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. Na nossa vida diária estamos constantemente usando unidades de medidas, unidades de tempo. O resultado de uma medida é expresso em números. Daí a sua objetividade e exatidão. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito (HAYDT, 2000, p. 9).

Nesse sentido, conforme Haydt (2000), pode-se enfatizar que esse modelo de avaliação é aplicado para nortear uma visão geral dos resultados obtidos durante um processo educacional, no qual o maior desafio consiste em estabelecer um retrato tirado do percurso percorrido nesse processo. O modelo da avaliação somativa é criticado pelo fato de conter, geralmente, provas e testes empregados no sentido de criar uma classificação final, implicando na criação de hierarquias. Implicação essa que, em nossa visão, impulsiona a desmotivação da continuidade escolar,

ascendendo indicadores de reprovação e de evasão em detrimento de uma visão qualitativa ou minimamente processual do processo educacional.

O formato da avaliação somativa, que implica em classificar os estudantes, é visto por Hoffmann (1993) como

um aspecto disciplinador e punitivo, e, portanto, não possibilita fazer a reflexão sobre o processo de construção dos conhecimentos e das aprendizagens dos educandos, e, não ajuda o sujeito a superar os seus erros e as suas dificuldades, pois, classificam-se e comparam-se uns alunos com os outros, utilizando-se de notas, conceitos, carimbos ou determinam-se o aluno é ótimo, bom regular ou ruim (p. 87).

Esse tipo de “classificação escolar” está presente em nossas escolas e universidades, de certo modo, naturalizado na Educação formal. Hoffmann (1993) salienta que, ao classificar, a avaliação

[...] tem se caracterizado como disciplinadora, punitiva e discriminatória, como decorrência, essencialmente, da ação corretiva do professor e dos enunciados que emite a partir dessa correção. Daí a crítica que faça sobre a utilização de notas, conceitos, estrelinhas, carimbos, e outras menções nas tarefas dos alunos. O sentido discriminatório da avaliação começa neste momento. As crianças comparam as tarefas entre si, o número de estrelinhas, [...], classificam-se, elas mesmas (p. 87).

Assim, a avaliação de cunho classificatório se torna “um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de todos os que passarem pelo ritual escolar” (LUCKESI, 2005, p. 37), por conta do histórico em apresentar notas do campo cognitivo, diferentemente dos aspectos intelectual e socioemocional implicados nos processos educacionais.

Já a **Avaliação Formativa**, por seu turno, é constituída por um modelo que busca resultados formativos da aprendizagem dos educandos quanto à sua apropriação dos conteúdos ensinados e como essa aprendizagem reflete em sua formação. Hadji (2001, p. 21) afirma que a incumbência da avaliação formativa é efetivada como uma prática ideal para o ensino, pois: coloca-se deliberadamente a serviço do fim que lhe dá sentido; tornar-se um elemento, um momento determinante da ação educativa; propõe-se tanto a contribuir para a avanço do estudante quanto a dizer o que, atualmente, ele é; inscreve-se na continuidade da ação pedagógica, em vez de ser simplesmente uma operação externa de controle, cujo agente poderia ser totalmente estrangeiro à ação pedagógica.

O importante neste tipo de avaliação, destaca Silva (2004), não é identificar problemas de aprendizagem, mas necessidades. Para que a avaliação sirva à aprendizagem, é essencial conhecer cada aprendente e suas necessidades. Assim, o professor poderá pensar em caminhos para que todos alcancem os objetivos planejados.

Além do mais, com a execução da avaliação formativa, tem-se a oportunidade de dialogar sobre a aprendizagem desenvolvida pelos educandos, bem como realizar feedbacks, intervenções pedagógicas, observações sobre o acompanhamento do desenvolvimento e das aprendizagens dos conteúdos propostos. Silva (2004) enfatiza que o professor, nessa concepção, atua como o pilar da estruturação da avaliação formativa promovendo um ensino voltado para o desenvolvimento intelectual do estudante – um tipo de avaliação capaz de interpretar o percurso do estudante na apropriação dos conteúdos, sempre aberto ao diálogo.

Esteban (2000) definiu a avaliação formativa em consonância com as possibilidades de sua execução:

[a]companhar a par e passo as aprendizagens dos estudantes, que permite ajudá-los no seu percurso escolar cotidiano que é talvez a única modalidade de avaliação fundamentada no diálogo e congruente com um reajustamento contínuo do processo de ensino, para que todos cheguem a alcançar com sucesso os objetivos definidos e a revelar as suas potencialidades criativas (p. 92).

A conceituação de Esteban dialoga com a perspectiva de Hadji (2001) quando este último explica que:

[a] Avaliação Formativa tem como “função principal é a de contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou da formação, no sentido amplo)”. Trata-se, portanto, de levantar informações úteis à regulação do processo de ensino e aprendizagem. Todavia, ele nos lembra: uma avaliação não precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser formativa (p. 19).

Contudo, Tavares (2008) sinaliza que pensar a avaliação formativa no Brasil é um movimento que iniciou na década de 1980, mas que ainda é pouco efetivado na Educação Básica e no Ensino Superior. Nossa defesa é para que a avaliação formativa saia dos livros dos especialistas e dos artigos publicados em periódicos e possa ser efetivamente implementada em nossas escolas e universidades – em um processo de diálogo com os profissionais da Educação, contemplando um conjunto de práticas variadas que procuram contribuir para que os educandos se apropriem

cada vez mais e melhor dos conteúdos estabelecidas como importantes pelo sistema educativo.

Por fim, a **Avaliação Diagnóstica** constitui-se em um tipo de avaliação que permite a captação de elementos de sondagem individual ou coletiva para projetar ações futuras por meio de estratégias que acompanhem o desenvolvimento cognitivo do estudante. Para Luckesi (2009, p. 81), reconhece-se as possibilidades na avaliação diagnóstica como “um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o [educando], tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem”.

Sua efetivação fundamenta a prática do professor desde o início do ano letivo, contribuindo para pensar o planejamento do ensino a curto, médio e longo prazo, constituindo um contexto avaliativo crítico da realidade da aprendizagem dos estudantes. Entretanto, a avaliação diagnóstica não se resume somente ao princípio do ano letivo, podendo ser realizada no início de cada bimestre ou unidade de ensino – contribuindo na verificação da progressão do desenvolvimento e das aprendizagens dos estudantes no que se refere aos conteúdos ministrados.

Lima (2022) discorre sobre o ponto essencial, entre os principais que se pode mencionar nesse tipo de avaliação: identificar problemas e apontar soluções e caminhos que precisam ser reforçados para o melhor desempenho futuro dos estudantes. Todavia, Luckesi (2003) alerta que a avaliação diagnóstica deve ser comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esse tipo de avaliação está relacionado com a perspectiva de que o educando deverá se apropriar criticamente de conhecimentos e habilidades necessários a seu sucesso escolar, bem como em sua formação enquanto sujeito crítico na sociedade.

Luckesi (2009) frisa princípios técnico-pedagógicos necessários para se alcançar resultados exitosos por meio da avaliação diagnóstica:

- Medir resultados de aprendizagem claramente definidos, que estivessem em harmonia com os objetivos instrucionais;
- Medir uma amostra adequada dos resultados de aprendizagem e o conteúdo da matéria incluída na instrução;
- Conter os tipos de itens que são mais adequados para medir os resultados de aprendizagem desejados;
- Ser planejados para se ajustar os usos particulares a serem feitos dos resultados;
- Ser construídos tão fidedignos quanto possível e, em consequência, ser interpretados com cautela;
- Ser utilizados para melhorar a aprendizagem do estudante e do sistema de ensino (p. 83).

A avaliação diagnóstica impulsiona ações didáticas específicas sobre as fragilidades detectadas, as quais devem ser enfrentadas pelo professor com intervenções para aprimorar, cada vez mais, suas estratégias de ensino. Rabelo (2009, p. 72), corroborando as ideias de Luckesi (2009), reforça que a avaliação diagnóstica identifica a realidade dos estudantes estabelecendo um prognóstico sobre seus conhecimentos individuais, podendo auxiliar o professor a conceber estratégias de ação para o melhor desenvolver suas estratégias de ensino. Sua aplicabilidade pode ser compreendida como um ato de avaliar que estratifica dados a serem utilizados mediante um planejamento que contemple as ações para fundamentar, justamente, a organização do ensino, mediante estratégias pedagógicas.

Luckesi (2011) vem destacando, nas últimas décadas, a diferença entre exame e avaliação. Luckesi (2011), afirma que

[...] hoje na escola brasileira – pública ou particular, de ensino fundamental, médio ou superior –, praticamos predominantemente exames escolares, em vez de avaliação; todavia de forma inadequada, usamos o termo “avaliação” para denominar essa prática (p. 180).

Segundo este autor, a avaliação deve ter como objetivo principal aferir as aprendizagens e o desenvolvimento dos estudantes, por meio da identificação de suas potencialidades e dificuldades. Nesse sentido, a avaliação não deve ser vista como um processo punitivo ou de classificação, mas como uma ferramenta para orientar o processo de ensino.

Luckesi (2009) destaca a importância da participação dos estudantes no processo avaliativo, como forma de valorizar a autonomia e a responsabilidade pelo próprio aprendizado. O autor argumenta que é importante garantir a participação de todos os envolvidos no processo educativo: estudantes, professores e gestores – em um processo democrático de avaliação.

Dessa forma, a relação entre exame e avaliação, para Luckesi, deve ser entendida como complementar e integrada, com o exame sendo apenas uma das possíveis ferramentas de avaliação e não a única ou a mais importante – como tem acontecido na educação brasileira. A avaliação, por sua vez, deve ser vista como um processo contínuo, com o objetivo de melhor acompanhar para promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Na sequência, passaremos aos instrumentos mais utilizados na avaliação

educacional, podendo esses serem aplicados em meio a cada um dos tipos de avaliação acima discutidos.

2.3 INSTRUMENTOS MAIS UTILIZADOS NA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Iniciamos esta subseção com as palavras de Méndez (2002), para o qual, em qualquer modalidade de avaliação, pressupõe-se a utilização de instrumentos que possibilitem a recolha de informações sobre a aprendizagem dos estudantes. Apesar de não serem os instrumentos de avaliação usados que diferenciam o tipo ou a abordagem de avaliação que se pratica, eles estão diretamente ligados à finalidade da avaliação e ao uso das informações por meio deles recolhidas (MÉNDEZ, 2002),

Contribuindo com essa discussão, Vianna (2014) menciona que

[o]s instrumentos de medida, independentemente do seu aspecto formal, mas desde que bem construídos, representam um estímulo para o estudante e um desafio ao seu interesse e à sua curiosidade intelectual. É fato que os bons instrumentos de medida exercem função direcional, pois orientam o examinando sobre o que estudar e, mais importante ainda, sobre como estudar (p. 106).

Neves e Ferreira (2015) defendem que é apropriado o uso da observação dos educandos durante a realização de tarefas, embora essa observação nem sempre seja efetuada pelos professores de forma sistemática e estruturada. No entanto, a observação dos estudantes durante as tarefas constitui uma técnica de avaliação bastante profícua, na medida em que, quando utilizada, é “aquela em que a avaliação se encontra, por regra, mais integrada no processo de ensino” (NEVES; FERREIRA, 2015, p. 73).

Existem, além da observação, outros instrumentos que podem ser utilizados (e que se interligam à) na prática do professor, como aqueles defendidos por Masseto (2012) ao contextualizar a importância da aula expositiva, do debate com a classe, do estudo de caso, do ensino com pesquisa e por projetos, além da dramatização, da dinâmica de grupo, do uso de painéis integrados, dos grupos de verbalização e grupos de observação (GVGO) e dos seminários (MASSETO, 2012).

Todas as ações didáticas podem gerar resultados para contribuir no desempenho dos estudantes, após a conclusão de uma tarefa ou de um projeto de ensino, como sinalizam Brown e Pickford (2013). Como forma de sistematizar esses

resultados, a utilização de relatórios é uma opção utilizada com frequência por docentes e por supervisores educacionais. A relevância da elaboração desses relatórios sobre a aprendizagem de cada estudante, observam esses autores, deve-se a que

só os estudantes podem avaliar quanto se esforçaram para fazer uma tarefa e assinalar todos os problemas encontrados no decorrer de um projeto. Estimular os estudantes a refletirem sobre as experiências e a aprenderem com elas é, indiscutivelmente, um útil exercício formativo (BROWN; PICKFORD, 2013, p. 113).

Dentre os instrumentos que auxiliam na organização das atividades dos alunos, destaca-se o uso do portfólio, considerado útil por pesquisadores que estudam avaliação, principalmente, na prática da avaliação formativa. Bernardes e Miranda (2003), por exemplo, definem portfólio como um instrumento

que serve, antes de mais nada, para representar o seu autor em termos profissionais, já que nele é possível encontrar a sua filosofia de educação, o seu percurso profissional, as suas estratégias de ensino [...] permite reagrupar, organizar e apresentar a sua formação, as suas práticas pedagógicas e a sua relação com os alunos (p. 33).

Conforme Scallon (2015), o portfólio é uma coleção de trabalhos e ações registradas por um estudante neste instrumento avaliativo com objetivos precisos. Ele deve ser uma construção histórica e natural no decorrer das ações, a partir dos conteúdos trabalhados, e deve representar o estudante, suas escolhas, sua criatividade, a qualidade de seus trabalhos, seus sentimentos, dúvidas, reflexões, percepções, habilidades e a maneira com que as colocou em prática durante o processo de ensino.

O mapa conceitual (MC) é outro instrumento avaliativo que possibilita uma representação estrutural das ações dos estudantes, mas em forma de diagrama com relações hierarquizadas entre dois ou mais conceitos, de modo a formar sínteses, proposições e uma organização hierarquizada de conteúdos trabalhos.

A prova também pode ser utilizada como instrumento que visa a sistematização de conhecimento sobre conteúdos trabalhados ao longo de um processo de ensino. Podemos dizer que se trata do instrumento mais comum na escola, acarretando, o seu resultado, na aprovação ou na reprovação do estudante, bem como a devolutiva dos resultados para o docente como para as famílias. Para Luckesi (1996), o professor

já traz na sua bagagem formativa a cultura da prova, remontando o que, por inúmeras vezes, repetiu na sua vida escolar. A vivência do professor em relação à prova continua sendo incorporada tanto na Educação Básica como no Ensino Superior.

Segundo Vasconcellos (2003,) na prática, outros motivos também levam o professor a usar a prova como principal instrumento avaliativo:

É mais cômodo (permite um tempo para “respirar”, corrige tudo de uma vez, etc.); o docente tem a visão de que “sempre foi assim”; não percebe a necessidade de mudar; não sabe como fazer diferente; sente-se seguro assim, já que há uma legitimação social para este tipo de prática (especialmente, em termos de preparação para os exames); existe a possibilidade de usá-lo como ameaça para o aluno (forma de controle do comportamento); e localiza o problema no aluno, não se questiona o processo (p. 125).

Para Rampazzo e Jesus (2010), a prova pode ser apresentada de forma discursiva ou objetiva. Mas o professor precisa refletir sobre sua metodologia, os conteúdos, o projeto da escola, o currículo e o que esperar do estudante para escolher este instrumento. Em contrapartida, em tempos de acesso à muita informação na internet e de casos cada vez mais recorrentes de plágio nas universidades e também nas escolas, a prova, quando elaborada levando em consideração um processo de trabalho pedagógico com conteúdos específicos, constitui-se em um instrumento “confiável” no que diz respeito à autoria das ideias e à capacidade individual de dissertar sobre os conhecimentos adquiridos (ou não) ao longo desse processo.

Rampazzo e Jesus (2010) também ressaltam o conselho de classe como instrumento de avaliação, utilizado em reuniões periódicas entre professores e estudantes, diretor, supervisor, coordenador, orientador e representante de pais. Vem sendo usado, na Educação Básica, no Brasil, com propósito de se definir coletivamente sobre aprovação ou reprovação de estudantes. Segundo Libâneo (2004), o conselho de classe

É a instância que permite acompanhamento dos alunos, visando a um conhecimento mais minucioso da turma e de cada um e análise do desempenho do professor com base nos resultados alcançados. Tem a responsabilidade de formular propostas referentes à ação educativa, facilitar e ampliar as relações mútuas entre os professores, pais e alunos, e incentivar projetos de investigação (p. 303).

Nesse sentido, precisa estar bem claro e definido o objetivo de cada conselho, com um olhar à intervenção na prática e na melhoria da ação educativa. Todavia o

sucesso de qualquer processo avaliativo não estará assegurado apenas com a utilização de um instrumento de avaliação, mas a partir de um planejamento pedagógico prévio que já leve em consideração qual (ou quais) instrumento será melhor aproveitado para avaliar a aprendizagem de cada conteúdo ou desenvolvimento de cada habilidade ou competência dos estudantes.

Neste estudo, apresentamos, até aqui, as ideias e concepções de diferentes correntes sobre avaliação, considerando suas contribuições e os principais instrumentos utilizados para avaliar na educação brasileira. Ao finalizar a seção, verificou-se que foram apresentados conceitos para o entendimento da estratégia pedagógica de avaliação na ação docente. Destaca-se que os resultados avaliativos refletem o panorama educacional, tanto para o estudante quanto para o professor. Compreender o verdadeiro sentido da avaliação permite uma ação competente e o protagonismo do educando no próprio processo de aprendizagem, culminando na integralização dos conhecimentos curriculares.

A seguir, abordaremos o referencial teórico adotado para refletir sobre a avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes na educação formal: a Teoria Histórico-Cultural.

3. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DO DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A temática “avaliação da aprendizagem” tem sido foco de muitas pesquisas, estudos e discussões do campo da Educação, a partir de perspectivas teóricas diversas. Defendemos, assim como Saviani (2003) e Duarte (2010), que nenhum estudo deva se dar mediante o vazio conceitual, mas constituído a partir de modelos teóricos que foram se constituindo cultural e historicamente, materializados em teorias e práticas.

Nesse sentido, consideramos importante (re)pensar sobre os atuais modelos de avaliação em seus referenciais teóricos (quando esses tiverem uma se teórica clara e coerente do ponto de vista epistemológico). No caso da presente pesquisa, consideramos relevante compreender as contribuições da THC e como certos conceitos principais podem ser relacionados à avaliação, auxiliando professores a repensarem suas práticas e visando a desenvolver todas as potencialidades dos seus estudantes, avaliando-os em uma perspectiva prospectiva, materialista, histórica e dialética.

A THC vem se constituindo como uma fecunda perspectiva teórica que auxilia o campo educacional para enxergar além do que se aparenta nos fenômenos investigados. Pressupostos teórico-metodológicos vinculados a essa corrente têm embasado um considerável número de pesquisas, em especial, na Psicologia e na Educação. Sua riqueza conceitual permite o estudo e o desenvolvimento de práticas educacionais relacionadas a variados níveis e contextos, em diversos países – como é possível verificar na coletânea internacional de Selau e Castro (2015).

Nesta seção, em função do objeto que nos propomos a investigar, discorreremos inicialmente, um breve panorama histórico sobre a Teoria Histórico-Cultural. Na sequência, abordaremos a perspectiva vinculada à ideia de que aprendizagem gera desenvolvimento e depois, especificamente, implicações do conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), de Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934) para os estudos sobre avaliação – a partir da defesa de pensar a avaliação prospectivamente.

3.1 BREVE HISTÓRICO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Para compreender essa perspectiva teórica, é fundamental voltar ao tempo e conhecer suas origens, as bases que constituíram sua criação. Essa base teórica foi desenvolvida na antiga União Soviética, após a Revolução Socialista de 1917, sobre as ideias revolucionárias de Karl Marx (1818-1883), Friedrich Engels (1820-1895) e Vladímir Lenin (1870-1924). De acordo com Prestes (2010), a Revolução de Outubro de 1917 provocou um processo revolucionário não só na Rússia, como nas repúblicas e regiões vizinhas.

As prioridades do novo sistema de governo estabelecido com a Revolução eram retirar a União Soviética da Guerra Mundial, prover alimentação à população e investir numa Educação que, como salientou Prestes (2010, p. 28), “[...] deixa de ser um privilégio de poucos para se transformar em um dos direitos de qualquer cidadão” – o que impulsionou a criação de um novo sistema de instrução nacional. A Rússia era um país arrasado pela guerra, com um poder industrial fraco, com 90% da população analfabeta, milhões de crianças órfãos que viviam nas ruas e outras dificuldades (PRESTES, 2010) expostas em um cotidiano miserável sem perspectiva de mudança pelo czarismo.

Prestes (2010) afirma que muitos cientistas, pesquisadores e especialistas permaneciam no país e outros imigrantes se uniram e colaboraram com o novo regime. A Rússia socialista instituiu a tarefa de criar os fundamentos da Pedagogia e da Psicologia soviéticas, que possuíam como objetivo a formação do novo homem. A formação do novo homem e da nova escola necessitavam da ajuda de todos que acreditavam na transformação do país.

Essa concepção materialista na Rússia pré-revolucionária foi defendida por psicólogos e estudiosos da área que entendiam a Psicologia como uma ciência que deveria superar as concepções mecanicistas e idealistas que apenas descreviam o desenvolvimento humano, focados apenas nos aspectos biológicos do comportamento humano. Castro (2014) explica que, entre 1925 e 1930, os estudos liderados por Vigotski promoveram uma revolução na concepção especial de organização do comportamento humano, que se fundamentava no social: na história e na cultura.

Vigotski nasceu na Bielorrússia em 1896, de origem judaica, e acessou boas escolas. Coursou Direito e Literatura na Universidade de Moscou de 1914 a 1917.

Vigotski, Alexander Ramonovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979) são considerados os principais expoentes da THC pois criaram uma nova abordagem para a pesquisa dos processos psicológicos humanos, propondo uma nova Psicologia do desenvolvimento. De acordo com Prestes (2010), essa perspectiva teórica constituiu um referencial para a psicologia mundial e para os campos da Pedagogia, Pedologia e para a Educação.

Vigotski se baseou no materialismo histórico-dialético, de Karl Marx e Friedrich Engels. Prestes (2010) afirma que o método de Marx guiou os estudos de Vigotski. Por meio do método histórico-dialético, o autor realizou estudos sobre o desenvolvimento do ser humano. Mediante seus estudos sobre os princípios do materialismo, Vigotski entendeu que o homem é um ser social que se constitui historicamente e sua função psicológica está situada na materialidade e no tempo. Para essa concepção epistemológica, o processo de desenvolvimento do indivíduo ocorre por meio do processo histórico e dialético do indivíduo com o mundo e com os outros seres humanos (CASTRO, 2014).

Vigotski investigou sobre os fatos determinados pela história da Psicologia e buscou, durante toda a sua obra, analisar os conteúdos e os limites das vertentes psicológicas de seu tempo (Psicanálise e Reflexologia Experimental) e observou que tais tendências apresentam limitações e equívocos – e que era necessário elaborar uma nova Psicologia com pressupostos e metodologia científica. O autor, então, traçou um caminho metodológico da constituição da Psicologia como uma ciência geral do comportamento humano (VYGOTSKY, 1982; VIGOTSKI, 2009; VIGOTSKI, 2001; VYGOTSKI, 2010).

Inspirados nessa concepção teórica, buscamos estabelecer relações entre o processo de avaliação e as ideias vigotskianas de que aprendizagem gera desenvolvimento cognitivo e de que devemos avaliar não somente o que a pessoa já sabe, mas, prospectivamente, o que ela pode aprender com ajuda. Mediante esses pressupostos, quem avalia necessita compreender o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade e o olhar avaliativo deve se voltar para o futuro e não apenas ao o que o estudante já sabe – mas ao que ele pode aprender, primeiramente, com ajuda, e, depois, realizar sozinho, com autonomia (VYGOTSKY, 1981; PRESTES, 2010; CASTRO, 2014).

3.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DO DESENVOLVIMENTO EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Vasconcellos (2014, p. 57) menciona que a principal finalidade da avaliação no “processo escolar é ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento, a aprendizagem por parte dos alunos”. Nesse sentido, para fazer com que os estudantes aprendam mais e melhor é necessário que a avaliação classificatória e excludente seja deixada de lado. Na contramão desse tipo de avaliação, entre os principais pressupostos da THC, destacamos aqueles que julgamos fundamentais para uma aproximação com os processos avaliativos que direcionam os homens ao desenvolvimento de sua consciência.

De acordo com Facci (2004), a escola e a universidade têm um grande valor para a sociedade, no momento em que adotam como ponto de partida o saber objetivo, elaborado historicamente pela humanidade, para, em seguida, transformá-lo em conteúdos curriculares como o principal meio de conduzir os indivíduos a condições adequadas e necessárias para o seu desenvolvimento e sua humanização.

Segundo Luria (2006, p. 25), “[...] as formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior”, considerando que “[...] o homem não é apenas um produto do seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio”. Podemos aferir que, neste processo, faz-se salutar a ideia de que o homem é um ser social desde o seu nascimento e está em permanente atividade de desenvolvimento.

Os estudos de Vigotski constituem um relevante referencial que pode contribuir com o trabalho dos professores no sentido de criar possibilidades para a superação das dificuldades de seus estudantes no processo de aprendizagem – o que também se aplica à idade adulta, em cursos universitários, como é possível verificar nas pesquisas com acadêmicos do curso de Pedagogia de Castro (2014) no Rio Grande do Sul e de Stangue (2019) em Rondônia.

Prestes (2010) delimita que:

[...] A teoria histórico-cultural, nos anos 20, deu início à pesquisa sobre a condição social da gênese da consciência do indivíduo. As pesquisas teóricas e experimentais levaram a um novo entendimento sobre a origem e a estrutura das funções psíquicas superiores, que se diferenciavam radicalmente da psicologia idealista dominante. “O mais importante para Vigotski, ao elaborar a concepção histórico-cultural, era desvendar a natureza

social das funções psíquicas superiores especificamente humanas (p.36).

Extraímos dos aportes de Prestes (2010) que:

[...] Vigotski não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas transformam-se em novas funções, em funções psíquicas superiores. Para ele, todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e sob a influência do meio. No entanto, as influências podem ser mais ou menos significativas para o desenvolvimento psicológico, dependendo da idade em que ocorrem (p. 37).

A partir desses ideários histórico-culturais, Fernandes (2009) apresenta uma forma prospectiva de conceber a avaliação educacional:

uma cultura assentada na concepção de que o propósito primordial da avaliação é melhorar as aprendizagens, ajudar os alunos a superar suas dificuldades, uma cultura que pode elementar o princípio de que todas as crianças e jovens podem aprender (p. 29).

Dessa forma, pensar na operacionalização da avaliação da aprendizagem deve sustentar ações para desenvolver o sujeito aprendente. Convém, no entanto, não basta aplicar instrumentos, para saber apenas o que o estudante sabe ou não sabe, mas deve-se, pois, antes de tudo, impulsionar o desenvolvimento desse estudante, envolvendo-o no campo das possibilidades mediante as ações nas quais está envolvido. Nessa concepção, há de existir uma relação estreita entre as práticas de avaliar exercidas pelos professores e os diferentes níveis do desenvolvimento dos estudantes no decorrer do processo educacional, abordando ações práticas e teóricas, relacionando conhecimentos espontâneos e científicos (VIGOTSKI, 2010).

Vigotski (2009) explicava que uma criança, ao desenvolver um conceito científico em sua mente, precisa também dominar o conceito espontâneo, em um movimento dialético de retroalimentação:

Para efeito de clareza, poderíamos conceber esquematicamente o caminho do desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos da criança sob a forma de duas linhas de sentidos opostos, uma das quais se projetando de cima para baixo, atingindo um determinado nível no ponto em que a outra se aproxima ao fazer o movimento de baixo para cima. [...] o conceito espontâneo da criança se desenvolve de baixo para cima, das propriedades mais elementares e inferiores às superiores, ao passo que os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, das propriedades mais complexas e superiores para as mais elementares e inferiores. Esta diferença está vinculada à referida relação distinta dos conceitos científico e

espontâneo com o objeto (p. 347).

Para Vygotsky (1984),

o processo de educação escolar é qualitativamente diferente do processo de educação em sentido amplo. Na escola, a criança está diante de uma tarefa particular: entender as bases dos estudos científicos, ou seja, um sistema de concepções científicas (p. 147).

Contudo, dentro e fora da escola, o homem se relaciona com o ambiente que o cerca, introduzindo estímulos artificiais e promovendo uma variedade de relações interpessoais. Tudo isso deve ser levado em conta quando se trata de aprendizagem e desenvolvimento e, conseqüentemente, quando se trata da avaliação desses dois processos pelo sistema educacional.

Em uma perspectiva histórica, para Vigotski (2010), a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar:

A criança aprende a realizar uma operação de determinado gênero, mas ao mesmo tempo apodera-se de um princípio estrutural cuja esfera de ampliação é maior do que a da Operação de partida. Por conseguinte, ao dar um passo em frente no campo da aprendizagem, a criança dá dois no campo do desenvolvimento; e por isso aprendizagem e desenvolvimento não são coincidentes (p.109).

A teoria proposta por Vigotski, em contraposição aos conceitos anteriores, estabelece que o processo de desenvolvimento não é coincidente com o da aprendizagem, nem ocorre antes dela, ele assume uma posição inversa, criando uma área de desenvolvimento potencial, e a sua identificação pode contribuir para o planejamento do trabalho docente. Um dos conceitos mais conhecidos de Vigotski é o de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), que expressa justamente essa prerrogativa de atentar ao desenvolvimento potencial do indivíduo.

Este conceito vem sendo difundido no Brasil como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), no entanto, Prestes (2010) alerta que a sua tradução mais adequada, do Russo para a língua portuguesa do Brasil é iminente:

Tanto uma palavra proximal como o imediato não transmite o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa. Quando se usa zona de desenvolvimento proximal ou imediato não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução

é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento (p. 168).

Os termos *instrucción e desarrollo* se referem a um processo que possui relação com a história da criança, seu passado e seu futuro. “[...] instrução e desenvolvimento têm seus próprios pontos de virada, dominando uma série de anteriores e posteriores” (VIGOTSKI, 2001, p. 236). Em Vigotski, para que seja possível a instrução, é necessário que a criança tenha superado certos ciclos do desenvolvimento; da mesma forma, a instrução promove o desenvolvimento de ciclos futuros. Logo, a instrução deve estar relacionada ao processo de formação de conceitos espontâneos e científicos, e aí reside a sua relação com o ensino. Mas como saber se os estudantes estão aprendendo esses conceitos? Por meio da avaliação.

Pestes (2010) explica que o conceito *Obutchenie* foi traduzido como aprendizagem em algumas obras de Vigotski, contudo, a palavra aprendizagem não existe na língua russa. A autora traduziu o conceito *obutchenie* como instrução [alguém que se desenvolve por meio da instrução de alguém mais experiente], sendo uma atividade que é processual e que seu sentido encontra-se nela mesma, ou seja, “[...] a atividade contém nela própria os elementos que promovem o desenvolvimento” (p. 185): *obutchenie* admite instrução uma relação dialógica, processual e autônoma.

Vygotsky (1982) explicava que o psicólogo ou professor, ao avaliar o estado de desenvolvimento, deve necessariamente levar em conta não apenas as funções maduras, mas também as que estão em processo de amadurecimento. Não apenas o nível atual, mas também a zona de desenvolvimento iminente da pessoa em relação a um conhecimento ou habilidade específicos. Vygotsky (1982) se utiliza de uma analogia do processo de amadurecimento das frutas com o da maturação das funções mentais, conforme observamos a seguir:

[...] um processo de desenvolvimento nunca se determina analisando a parte final unicamente. Um agricultor, desejando avaliar o estado de sua horta, não poderá se limitar a valorizar apenas as frutas que já estiverem maduras, devendo atentar também para as que ainda estão em estado de maturação. O Psicólogo, da mesma forma, ao analisar o estado de desenvolvimento mental de uma pessoa, deve estar atento obrigatoriamente não só às funções mentais maduras, mas também àquelas que estão em processo de desenvolvimento. Não só o nível atual, mas também a zona próxima de desenvolvimento (p. 238).

Vygotsky (1982) analisou a relação entre os processos de instrução e de

desenvolvimento, estabelecendo relações, em partes de sua obra, com situações do espaço escolar. O autor afirmava que a boa instrução é aquela que antecede o desenvolvimento. Todavia, não se trata de instrução como técnica ou treino de funções já desenvolvidas, mas de possibilitar as condições para o desenvolvimento de funções psíquicas. Acerca deste desenvolvimento, Vygotsky (1982) afirmava que, quando se olha para o desenvolvimento infantil, é necessário vê-lo como um processo, como algo que está em constante movimento, e não apenas observar o que a pessoa já é capaz de realizar. Assim sendo, a ZDI se refere às funções que estão se desenvolvendo ontogeneticamente em um dado período etário.

No Brasil, o significado mais difundido do conceito ZDI, desde que a obra de Vigotski passou a ser publicada, possibilitou a compreensão do conceito da seguinte forma:

[a] distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz (VYGOTSKY, 1987, p. 211).

Sendo que a situação social de desenvolvimento provê um meio para caracterizar a relação entre formas de prática historicamente construídas e os interesses e ações do sujeito. Nesta conceituação, Teixeira (2021) menciona as relações mediadas por um adulto, um professor, um estudante “mais adiantado”, ou, até mesmo, por um objeto que promovam esse desenvolvimento do sujeito, o professor é um dos mais importantes sujeitos em um processo educativo.

Durante o desenvolvimento, como relatou Vigotski (1988), a orientação fornecida pelo professor deve considerar atentamente as especificidades de cada sujeito e propor ações conforme o nível de cada um. O professor precisa ter a percepção da ZDI de seus estudantes, incentivando-os a superar um nível para outro, superior, na escala do conhecimento.

Na perspectiva da THC, a avaliação da aprendizagem é vista como um processo integral que envolve a relação entre o sujeito e a realidade concreta em sociedade. No caso da Educação, entre o estudante e o conteúdo que está sendo aprendido. Essa relação é materializada pela ação pedagógica, pelo emprego de signos e instrumentos – mediante as práticas de ensino e o processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a avaliação não deve ser vista como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento para aprimorar a ação pedagógica e possibilitar a aprendizagem dos estudantes, numa concepção prospectiva. A avaliação não se resume à aplicação de provas e exames, mas a um processo contínuo que envolve a observação, o registro e o aprendizado sobre as ações dos estudantes, as dificuldades que enfrentam e as estratégias que utilizam para superá-las.

Dessa forma, a avaliação se torna um processo que não apenas mede o conhecimento dos estudantes, mas também os ajuda a se desenvolver intelectualmente. É importante ressaltar que essa visão da avaliação não se limita apenas ao âmbito escolar, mas se estende a todas as ações de aprendizagem ao longo da vida de homens e mulheres, em sociedade.

Na concepção histórico-cultural, a avaliação deve ser prospectiva, atentando às possibilidades futuras de desenvolvimento, a partir da ZDI de cada estudantes, e não somente em seu desempenho atual. Envolve a compreensão do processo de desenvolvimento da criança como um todo, levando em consideração tanto o que ela já é capaz de fazer sozinha quanto às potencialidades que podem ser desenvolvidas no futuro, mas, inicialmente, com ajuda. Nesse sentido, a avaliação não se limita a verificar se a criança atende ou não certos objetivos de aprendizagem, mas busca identificar quais são as possibilidades de desenvolvimento que podem ser potencializadas por meio da intervenção educacional.

Uma avaliação prospectiva tem como objetivo orientar o trabalho do professor na identificação e no planejamento de ações que pode levar o estudante a avançar em sua ZDI. Essa abordagem da avaliação implica em uma mudança de foco, passando de um olhar retrospectivo para um olhar prospectivo. A avaliação prospectiva parte da compreensão de que os aprendizes se constituem em um processo contínuo em que as possibilidades de desenvolvimento dependem da mediação sócio-cultural em meio às relações sociais, e não de uma condição individual estática. A ideia de avaliação prospectiva se alinha com a concepção de educação como processo, em que o objetivo não é apenas transmitir conhecimentos, mas sim promover o desenvolvimento integral do aprendente.

A avaliação é uma parte importante dos processos de ensino e de aprendizagem e deve ser utilizada de forma consciente e responsável para promover o desenvolvimento dos estudantes. Dessa forma, é possível compreender a importância dos conteúdos escolares, que são a base do processo educativo,

transmitindo conhecimentos, valores e habilidades essenciais para o enfrentamento dos desafios do mundo contemporâneo.

Os conteúdos devem ser selecionados e organizados de forma cuidadosa e estratégica, de modo que atendam aos objetivos educacionais propostos e possam ser aplicados na prática pelos estudantes. Concomitantemente, devem estar alinhados às necessidades e demandas da sociedade e também com as particularidades de cada realidade escolar. Os conteúdos devem ser apresentados de forma clara, objetiva e contextualizada, de modo que os estudantes possam compreendê-los e relacioná-los com suas vivências e experiências. É importante que sejam relevantes para os estudantes, despertando seu interesse e motivando-os a aprender. A qualidade dos conteúdos está diretamente relacionada à formação dos professores, que são responsáveis por selecionar, organizar e apresentar esses conteúdos aos estudantes.

A partir dessa prerrogativa, a avaliação é um instrumento essencial ao desenvolvimento intelectual, para além de aferir o nível de compreensão e domínio que os estudantes têm dos conteúdos escolares trabalhados em sala de aula. Logo, não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como um meio para mensurar o progresso e as dificuldades dos estudantes na aprendizagem dos conteúdos, permitindo que o professor identifique quais conhecimentos e capacidades que precisam ser trabalhados com mais intensidade, bem como a sua própria organização do ensino.

No entanto, é importante destacar que a avaliação não deve ser realizada de forma mecânica e padronizada. Deve ser avaliação formativa, acompanhando os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo do tempo, e não somente uma avaliação estática, que ocorre apenas no final de um período ou etapa. É importante ressaltar, ainda, que existe uma avaliação para averiguar a aprendizagem dos conteúdos, mas também aquela que ajuda o estudante a desenvolver, superar suas dificuldades e desenvolver habilidades e conhecimentos importantes para sua formação como cidadão crítico e participativo na sociedade. Ao concluir a seção, salientamos que uma abordagem da avaliação baseada em pressupostos da THC pode trazer contribuições para a estruturação do ensino, considerando-a como um ato cultural e histórico que se desenvolve em sociedade.

A seguir, apresentamos os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa.

4. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A concepção dos princípios teórico-metodológicos que fundamentaram a investigação, considerando que, no processo de elaboração da pesquisa, o pesquisador se encontra com a realidade investigada e essa relação é mediada por um método, de forma intencional ou não. Relembrando, na presente pesquisa, partimos da seguinte questão: quais as percepções de professores de cursos de Pedagogia de Porto Velho sobre a avaliação da aprendizagem em suas práticas pedagógicas e em relação com seus processos formativos?

A partir dessa questão norteadora, delineou-se o objetivo geral, que consiste em analisar as percepções de professores que atuam nos cursos de Pedagogia ofertados na cidade de Porto Velho/RO quanto às abordagens avaliativas adotadas em suas práticas pedagógicas – anteriores e durante a pandemia – em relação com seus próprios processos formativos.

Para perseguirmos esse objetivo, no percurso investigativo delineado, adotamos o método dialético, concebido por Marx e Engels (2010), e desenvolvido em pesquisas educacionais no Brasil por autores filiados à Teoria Histórico-Cultural, a partir da proposta de novos métodos aplicados aos problemas da Nova Psicologia, por Vigotski, essencialmente, a organização metodológica proposta por Asbahr (2011) e sistematizada por Castro (no prelo) aos estudos desenvolvidos no âmbito do Grupo de Pesquisa “HISTCULT– Educação, Psicologia Educacional e Processos Formativos, da UNIR”.

O projeto elaborado para apresentar esta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Rondônia, sob parecer nº 5.113.520 em 18 de Novembro de 2021 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 50484421.9.0000.5300. E esta investigação está sendo desenvolvida no âmbito do HISTCULT, integrando o Projeto de Pesquisa “Formação docente e trabalho pedagógico em tempos de COVID-19: o que estamos fazendo? Percepções desde a Amazônia Legal” (Portaria nº 60/2020/PROPESQ/UNIR). Este Projeto de Pesquisa integra o Programa de Pesquisa denominado “Educação e Psicologia Histórico-Cultural: investigações teórico-práticas de processos educativos na Amazônia Ocidental” (Portaria nº 70/2019/PROPESQ/UNIR).

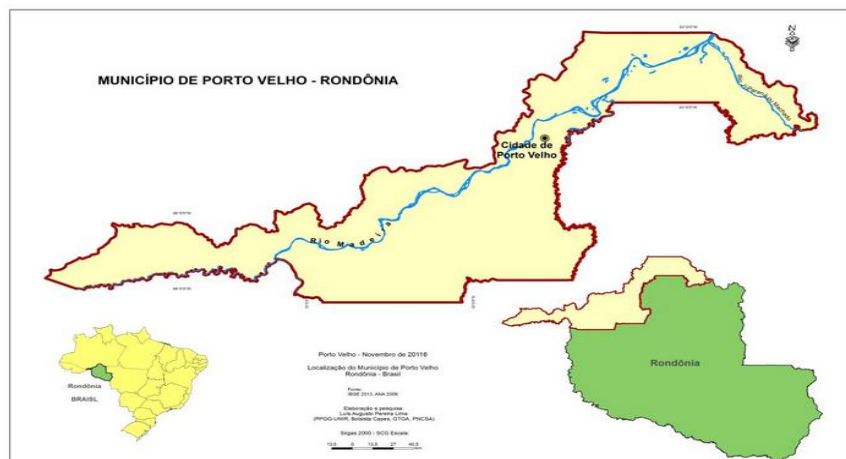
A seguir, descrevemos e justificamos as abordagens, o local, os sujeitos e os

instrumentos selecionados para esta investigação.

4.1 O LOCAL E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A investigação foi realizada no município de Porto Velho, capital do estado de Rondônia (RO), com 23 professores que atuam em IES que ofertam o curso de Pedagogia no referido município, sendo instituições de ordem pública e privada. A cidade de Porto Velho é a sede municipal e capital político-administrativa do Estado de Rondônia, pertencente à região Norte do país, conforme ilustra a Figura 1:

Figura 1 – Mapa do Município de Porto Velho



Fonte: Lima e Michalski (2016)

Porto Velho perfaz um conjunto de municípios que compõem o estado de Rondônia composto pelo quantitativo de 52 municípios. Rondônia é uma das 27 unidades da federação do Brasil e está localizada na região Norte, com limites fronteiriços com os estados de Mato Grosso, a leste, Amazonas a norte, Acre a oeste e a República da Bolívia a oeste e sul. Rondônia ocupa uma área territorial de 237.765,347km², com população estimada de 1.796.460 habitantes, em 2020, no último Censo (IBGE, 2020).

A região que parte é ocupada por Rondônia pertence à área da Amazônia Brasileira, que passou a ser chamada de Amazônia Legal, fruto de um conceito político e não de um imperativo geográfico, a necessidade do governo de planejar e promover o desenvolvimento da região. A área territorial da Amazônia Legal, segundo levantamento da Embrapa (2011, p. 5-8), é

[d]e 5.217.423 km², correspondendo a cerca de 61% da área do território nacional de 8.514.877 km². A região abrange, em sua totalidade, os Estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Roraima, Rondônia e Tocantins e, parcialmente, o Estado do Maranhão (a oeste do Meridiano 44).

A história de Porto Velho inicia a partir da da construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, no ano de 1903, por meio da assinatura do Tratado de Petrópolis, pelo qual os governos do Brasil e da Bolívia acordaram para viabilizar o escoamento de materiais produzidos na região. Lima (2012) contextualiza que a história evolutiva de Porto Velho é uma verdadeira saga de bravura constituída por intermédio de um processo de pioneirismo e persistência de seus fundadores para alcançarem seus objetivos.

Sua ocupação inicial está relacionada à produção e extração da borracha, que ocorrera em dois ciclos. Primeiro, no período de 1877 a 1912, e, com um ciclo migratório em grande escala, as regiões eram ocupadas, em maior índice, por nordestinos e habitantes de demais estados brasileiros, que invadiam as terras banhadas pelos rios e permaneciam trabalhando na extração da borracha (SILVA, 2022). Dessa forma, no ano de 1872, como explica Silva (2022), chegaram os primeiros engenheiros da construtora *Public Works*, contratada pela empresa *Madeira and Mamoré Railway*, de propriedade do Coronel estadunidense *George Earl Church*² *Railway*. Mas seus trabalhos fracassaram, pois, em virtude da insalubridade do local, muitos operários morreram no local, enquanto que deixaram as obras com todo o material e nenhum trilho colocado.

Em seguida, em 1877, conta-nos Silva (2022), que *Church* assinou um novo contrato com a empresa estadunidense *P & Collins*, que enviou operários e engenheiros, entretanto, em 1878, partiu da Filadélfia um navio que naufragou com alimentos, material ferroviário e operários destinados à construção da ferrovia. Neste momento, sentindo as adversidades ambientais, ataques de índios, animais ferozes, doenças e acidentes que exterminaram mais de 400 trabalhadores, a empresa *Collins* abandonou a obra, em 1879, deixando apenas 7 km de trilhos assentados.

Teixeira e Fonseca (2001) explicam que, nesse ínterim, a concessão da

² Coronel George Church foi o encarregado, inicialmente, pelo governo boliviano para administrar e arrecadar fundos para a construção da Madeira-Mamoré, mas diante o fracasso o governo imperial brasileiro visando o processo de integração da Amazônia, passou a injetar dinheiro no projeto fazendo surgir a segunda tentativa de construção da ferrovia, agora com Church sendo contratado pelo governo brasileiro (NOGUEIRA, 2015, p. 26).

construção que pertencia ao Engenheiro Joaquim Catramby foi vendida para o grupo *Percival Farquar*³, que iniciou as obras de construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré (EFMM) em 1907 e a concluiu em 1912. Esta companhia iniciou as obras com 4.500 operários, chegando a 22.000 até a conclusão, pela empreiteira *May, Jekyll & Randolph Co. Ltda.* Esses trabalhadores, conforme pesquisas de Silva (1991), eram oriundos de vários países, e mais de 1000 homens faleceram, vítimas das más condições de trabalho, das febres e dos fatores climáticos. Muitas foram à óbito no decorrer da construção da estrada, que ficou conhecida mundialmente como a “Ferrovia do Diabo” (SILVA, 1991).

O segundo ciclo de povoamento de Porto Velho aconteceu no período de 1942-1945; e está relacionado à segunda Guerra Mundial, quando os japoneses invadiram a Malásia e assumiram o controle dos seringais. A partir disso, inicia outro período de movimentação da extração da borracha nas regiões da Amazônia, dando origem a acordos internacionais entre o Brasil e os Estados Unidos, na produção, extração e escoamento para fora do país (SILVA, 2022).

Diante dos desafios na região, que é cercada por águas e floresta densa, tornou-se essencial por parte da construtora a edificação de forma célere de alojamentos, usinas de eletricidade, telefonia, residências, rede de escritórios, clubes, porto fluvial, rede de esgotos, armazém e hospital – devido ao alto índice de pessoas enfermas de doenças tropicais como malária, disenteria, beribéri, pneumonia (SILVA, 1991; TEIXEIRA; FONSECA, 2001).

O município de Porto Velho, institucionalmente, foi criado por meio da Lei nº. 757, de 02 de outubro de 1914, sancionada pelo então governador do estado do Amazonas, Jonathas de Freitas Pedrosa (SILVA, 1991; TEIXEIRA; FONSECA, 2001, p. 143). Porto Velho foi sendo caracterizado no entorno do complexo da ferrovia, apresentando duas realidades, no que tange aos públicos que aqui residiam:

De um lado, a cidade moderna e funcional caracterizada pelo complexo da ferrovia e de outro o território pobre e miserável, que colocava à margem a população que migrou de Santo Antônio para Porto Velho em virtude da perda de prestígio da antiga Vila ocasionada: pelo deslocamento do ponto inicial da ferrovia que desceu 07 quilômetros; pela construção de um novo porto que passou a controlar os produtos extrativistas que passavam pelo Rio Madeira; e pelo relatório de inspeção de 1910, feito pelo médico sanitário Oswaldo Cruz (NOGUEIRA, 2015, p. 36).

³ Engenheiro estadunidense responsável pela *Madeira-Mamoré Railway CO.*, empresa encarregada pelo projeto, por capitalizar e gerir os recursos para a terceira fase de construção da ferrovia (NOGUEIRA, 2015, p. 20).

Como já mencionado na seção anterior, especificamente na tabela 5, em 2020, o Cursos de Graduação Presenciais em Pedagogia no Brasil, teve 1.137 instituições, das quais 14,16% ofertados na rede pública e 85,8% pela rede privada. Dos 1.853 de Pedagogia ofertados na modalidade presencial, no Brasil, 143 se encontravam-se na região Norte, sendo 7,7% e 11,1% no estado de Rondônia, entre 16 cursos (INEP, 2020).

Das 361 IES da região Norte, 14,9% se encontram no estado de Rondônia, dentre as quais, 54 instituições que equivale ao total de 22,2%, ficam localizadas no município de Porto Velho perfazendo o quantitativo de doze instituições, das quais somente sete instituições ofertam o curso de Graduação em Pedagogia Porto Velho/RO (INEP, 2021). Das sete IES ofertando curso de Pedagogia em Porto Velho na época da pesquisa, quatro assinaram a carta de aceite, concordando e autorizando a realização da pesquisa científica. Das quatro instituições, apenas três efetivamente participaram da pesquisa, pois uma delas havia encerrado a oferta do curso de Pedagogia. Entre as três instituições, todos os docentes indicados foram notificados sobre a pesquisa e receberam o link do questionário disponibilizado on-line. Ao final, entre os professores atuantes, aplicados os critérios de inclusão e de exclusão, participaram da pesquisa os 23 professores.

O presente estudo respeitou os critérios de inclusão e de exclusão definidos, bem como o sigilo das informações prestadas pelos participantes, que assinaram o denominado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A). Tal determinação encontra-se embasada no atendimento à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Não obstante à atenção dada ao participante de forma a respeitar sua individualidade, seus questionários foram manipulados exclusivamente pela pesquisadora e seu orientador, resguardando, assim, o anonimato dos partícipes. Na subseção seguinte, referente à análise dos dados coletados, seus nomes foram omitidos.

Os participantes foram esclarecidos quanto aos objetivos do estudo e à confidencialidade das informações utilizadas para uma pesquisa científica, sendo garantida a possibilidade de recusa de participação/retirada do consentimento a qualquer momento, mesmo depois do início da coleta de dados, sem prejuízo à sua integridade física e moral. As informações e os dados foram controlados, considerando que somente a pesquisadora teve acesso ao material da coleta primária

dos dados. Respeitando o critério de anonimato dos participantes, criamos nomes fictícios para os 23 participantes: que serão assim identificados ao longo das análises, sendo P01 o primeiro a responder ao questionário e, P23, o último: P01, P02, P03, P04, P05, P06, P07, P08, P09, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P21, P22 e P23.

Podemos inferir que os participantes desta pesquisa participam em Instituições de Ensino Superior, os quais foram identificados por meio de siglas para facilitar a compreensão: IES1 - Faculdade Privada; IES2 - Universidade Privada; e IES3 - Universidade Pública.

Além disso, apresentamos o perfil dos profissionais em relação ao gênero, formação inicial, tempo de atuação na docência, o tempo de atuação na IES, bem como o tempo atua especificamente no Curso de Pedagogia. E, por fim, se possuem pós-graduação e natureza jurídica da IES – discorridos no Quadro 2.

Quadro 2 - Perfil dos participantes da pesquisa

ID	Gênero	IES	Formação Inicial (Habilitação)	Pós-Graduação	Tempo de atuação como docente	Tempo de atuação na IES	Tempo de atuação no curso de Pedagogia
P01	M	IES1	Pedagogia	Especialização	5 a 10 anos	5 a 10 anos	5 a 10 anos
P02	F	IES1	Pedagogia	Especialização	1 a 5 anos	1 a 5 anos	1 a 5 anos
P03	F	IES1	Pedagogia	Especialização	5 a 10 anos	5 a 10 anos	5 a 10 anos
P04	F	IES3	Pedagogia	Doutorado	Mais de 20 anos	10 a 15 anos	10 a 15 anos
P05	M	IES3	Letras	Doutorado	Mais de 20 anos	Mais de 20 anos	15 a 20 anos
P06	F	IES3	Letras e Jornalismo	Doutorado	Mais de 20 anos	15 a 20 anos	15 a 20 anos
P07	M	IES3	História e Pedagogia	Doutorado	10 a 15 anos	5 a 10 anos	1 a 5 anos
P08	M	IES3	Pedagogia e Matemática	Doutorado	10 a 15 anos	5 a 10 anos	5 a 10 anos
P09	F	IES2	Pedagogia	Mestrado	1 a 5 anos	1 a 5 anos	1 a 5 anos
P10	F	IES3	Psicologia	Mestrado	10 a 15 anos	10 a 15 anos	10 a 15 anos
P11	F	IES2	Serviço social	Especialização	1 a 5 anos	1 a 5 anos	1 a 5 anos
P12	F	IES2	Pedagogia	Especialização	10 a 15 anos	5 a 10 anos	5 a 10 anos
P13	F	IES2	Letras Espanhol e Pedagogia	Mestrado	15 a 20 anos	1 a 5 anos	1 a 5 anos

P14	F	IES1	Pedagogia	Mestrado	Mais de 20 anos	10 a 15 anos	Mais de 20 anos
P15	M	IES3	Educação Física	Doutorado	Mais de 20 anos	Mais de 20 anos	Mais de 20 anos
P16	F	IES1	Pedagogia	Especialização	10 a 15 anos	1 a 5 anos	1 a 5 anos
P17	M	IES3	Filosofia e Educação Física	Doutorado	Mais de 20 anos	Mais de 20 anos	Mais de 20 anos
P18	F	IES1	Pedagogia	Mestrado	15 a 20 anos	15 a 20 anos	10 a 15 anos
P19	F	IES1	Pedagogia	Especialização	10 a 15 anos	1 a 5 anos	1 a 5 anos
P20	F	IES2	Educação Física	Doutorado	Mais de 20 anos	5 a 10 anos	1 a 5 anos
P21	F	IES1	Letras Português	Mestrado	Mais de 20 anos	1 a 5 anos	1 a 5 anos
P22	M	IES3	Ciência da Computação e Pedagogia	Doutorado	5 a 10 anos	5 a 10 anos	5 a 10 anos
P23	M	IES3	Ciência da Computação e Pedagogia	Doutorado	5 a 10 anos	5 a 10 anos	1 a 5 anos

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2022).

O quadro evidencia o perfil dos sujeitos participantes, em que 15 (quinze) pertence ao gênero feminino, enquanto oito são do gênero masculino, dos quais 13 possuem a graduação em Pedagogia, além do mais dois tem Ciência da Computação, um cursou História, um Letras Espanhol, bem como fizeram Pedagogia. Dois cursaram Educação Física e, concomitante, um deles também cursou Filosofia.

Continuamente, destaca-se um tem Psicologia, um Serviço Social, dois Letras e um fez Jornalismo e Letras. Por conseguinte, em relação à formação continuada, sete são especialistas, seis mestres e dez são doutores.

Quanto ao tempo de atuação na docência três trabalham de 1 a 5 anos, quatro de 05 a 10 anos, seis de 10 a 15 anos, dois 15 a 20 anos e oito mais de 20 anos.

Em relação ao tempo de funcionalidade na Instituição pesquisada, sete estão de 01 a 05 anos, oito de 05 a 10 anos, duas de 10 a 15 anos, dois de 15 a 20 anos e três com mais de 20 anos.

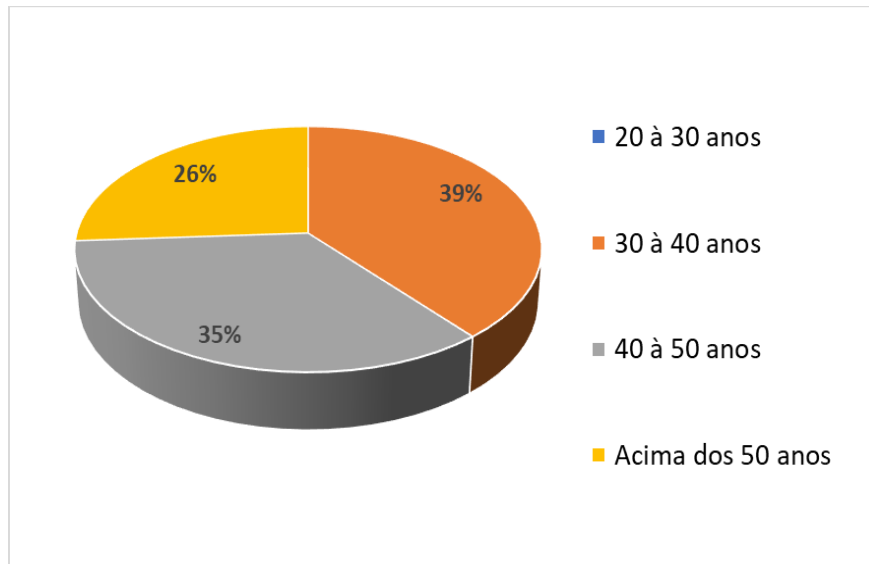
O último dado se refere ao tempo de ação docente, especificamente no Curso de Pedagogia: dez, de 01 a 05 anos; cinco, de 05 a 10 anos; três de 10 a 15 anos, dois de 15 a 20 anos e três há mais de 20 anos.

Tão logo, observa-se que são profissionais, em sua maioria, do sexo feminino, são formados em Pedagogia, com o tempo de atuação na docência de mais de 20 anos, sendo que estão na Instituição de Ensino Superior entre 05 a 10 anos, e

desenvolvendo o ensino no Curso de Pedagogia entre 01 a 05 anos.

Sequencialmente, destaca-se as faixas etárias dos 23 professores estão caracterizados no Gráfico 1, com dados oriundos das informações fornecidas no Bloco A do questionário misto (Apêndice A):

Gráfico 1 - Faixa etária dos participantes



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2022).

Identificamos que, dos cinquenta professores que receberam o link do formulário, somente vinte e três aceitaram em colaborar com a pesquisa, o que representa 46% dos docentes que atuam nas turmas dos Cursos de Pedagogia nas IES em Porto Velho/RO.

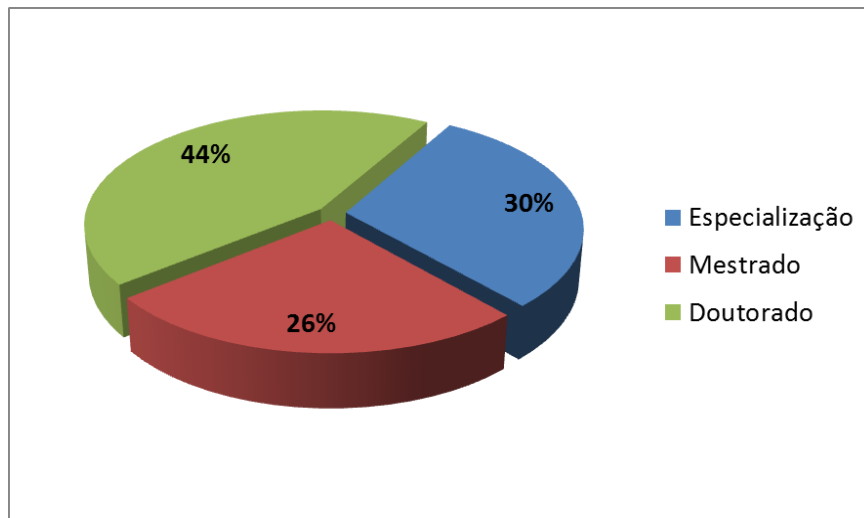
Podemos identificar, dentre os participantes que concordaram em participar da pesquisa, que a maioria 09 participantes (39%), à época da pesquisa, tinha entre 30 à 40 anos; 08 participantes (35%) encontravam-se na faixa entre 40 e 50 anos; enquanto os docentes com mais de 50 anos, 06, representavam 26% do total de participantes da pesquisa. Nenhum docente, cuja idade estivesse entre 20 e 30 anos, participou do estudo.

Em relação ao gênero dos participantes, 15 professores (65%) são do gênero feminino e 8 professores (35%) do gênero masculino entre os professores atuando na docência nos cursos de Pedagogia ofertados em Porto Velho que se propuseram a participar da pesquisa.

Conforme o perfil dos participantes da pesquisa em relação à formação inicial, foi observado que mais de uma formação foi mencionada pelos participantes. Quinze

dos professores mencionaram ter formação inicial em Pedagogia, quatro professores a formação em Letras e oito professores mencionaram a formação inicial em História, Matemática, Psicologia, Educação Física, Serviço Social, Filosofia, Jornalismo e Ciências da Computação. Todos os participantes possuem pós-graduação, conforme ilustra o Gráfico 2:

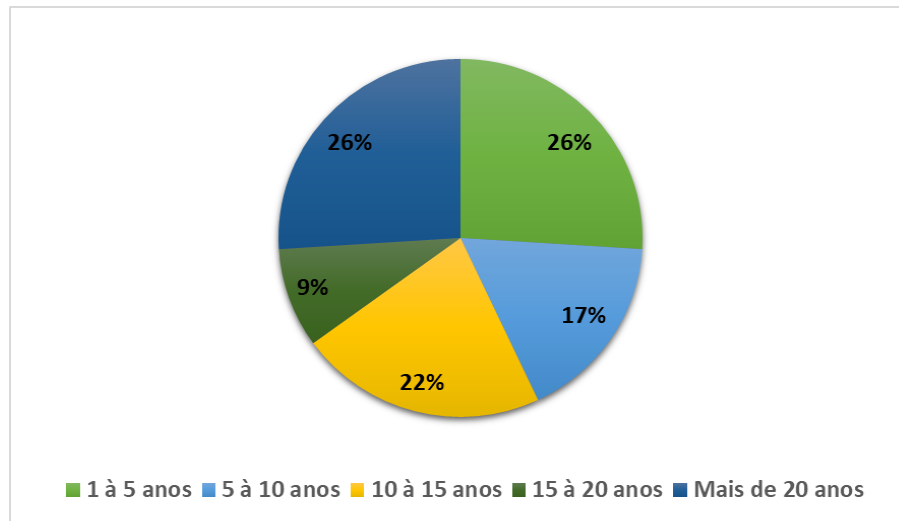
Gráfico 2 - Grau de Formação dos docentes participantes na IES



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2022).

O grau de formação dos docentes participantes, em nível de pós-graduação, atuando nas três instituições investigadas, varia: sete (30%) possuem Especialização, seis (26%) Mestrado e dez (44%) doutorado. Segundo o Inep (2021), o maior número de docentes com doutorado no Brasil, totalizando 126.470 doutores; em seguida, nas faculdades, com um total de 16.599 e; em menor número, nos institutos federais e centros federais de educação tecnológica, com um total de 11.822 professores doutores.

Já a experiência dos participantes da pesquisa na docência na Educação Superior é bem significativa, como indicado no Gráfico 3:

Gráfico 3 - Tempo de atuação como docente IES

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2022)

Dos 23 participantes, foi observado que seis professores (26%) atuam no Ensino Superior entre o período de “um a cinco anos” e “mais de 20 anos”, cinco professores (22%) atuam entre “dez a quinze anos”, quatro professores (17%) possuem experiência entre “cinco e dez anos” e dois professores (9%) possuem experiência entre “quinze e vinte anos”, conforme o gráfico 3. Verificamos, assim, um grupo de professores bem experiente. Todavia, atuando especificamente em cursos de Pedagogia, a maioria, cerca de 15 professores, tem atuação média de um a dez anos, conforme mencionado no perfil dos participantes.

Descrever o contexto educacional e os perfis dos participantes da pesquisa é fundamental em qualquer investigação, principalmente, em se tratando de uma pesquisa histórico-cultural – que adota o método dialético como referencial metodológico. Explicaremos, na sequência, os procedimentos de coleta de dados.

4.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

O instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa foi o questionário (BAUER; GASKELL, 2017; GIL, 2008), disponibilizado em formato eletrônico pela plataforma *Google Forms*. O questionário continha um total de 20 questões, entre perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha (Apêndice B).

Segundo Gil (2017, p. 128), o questionário pode ser definido como “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões

apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Para Gil (2008), o questionário apresenta vantagens sobre as demais técnicas de coleta de dados, tendo em vista que: a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa; b) implica menores gastos; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

A estrutura do questionário foi dividida em cinco blocos: Bloco A – dados dos participantes; Bloco B – formação; Bloco C – atuação no ensino superior; Bloco D – avaliação e; Bloco E – pandemia.

Para não ocorrer certos riscos inesperados sobre aplicação do questionário na pesquisa, definimos como procedimento a aplicação de um primeiro questionário, como aponta Gil (2017), denominado pré-teste. Para validar esse pré-teste, solicitamos professores de uma IES que ministram aula no curso de Pedagogia respondessem a primeira versão do instrumento. Tal procedimento garantiu ajustes necessários, tornando-o mais claro e mais objetivo, sem perder de vista os pontos fulcrais à intencionalidade da pesquisa.

O link do questionário, disponibilizado no *Google Forms*, foi enviado aos e-mails fornecidos pelas coordenações das três instituições, com uma nota explicativa, como recomendado por Lakatos e Marconi (2017, p. 100), enfatizando a importância da pesquisa e a necessidade de obter respostas precisas e comprometidas com o estudo em desenvolvimento. As instituições identificadas como IES1 e IES2 são instituições privadas, enquanto a IES3 é uma instituição pública.

O questionário ficou disponível aos professores já mencionados pelo período de 20 dias, sendo o critério de exclusão dos participantes da pesquisa a “não responder ao questionário no período disponibilizado para tal”. Inicialmente, o critério de inclusão de participantes era “ser professor de um curso superior de Pedagogia ofertado, na modalidade presencial, no município de Porto Velho”.

Na seção seguinte, apresentamos as análises dos dados da investigação, a partir da unidade de análise definida para o estudo, e por entre as abstrações auxiliares que compõem os eixos analíticos relacionados à unidade de análise.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos a análise e discussão dos dados da pesquisa em tela, a partir da compreensão da relação sujeito-objeto, tendo como referência a metodologia de base dialética utilizada por Asbahr (2011), sistematizada e voltada a investigações histórico-culturais por Castro (no prelo). Para tal, definimos a unidade de análise “Relação entre a formação e a prática avaliativa do professor de Pedagogia em Porto Velho/RO”, desenvolvida em dois eixos analíticos, em consonância ao processo da descrição teórica, mediados por duas abstrações auxiliares cada.

O primeiro eixo analítico, intitulado “Contexto da formação para avaliação da aprendizagem por professores de Pedagogia de Porto Velho/RO”, aborda a formação dos professores investigados. O segundo eixo, “Prática avaliativa dos professores de pedagogia de Porto Velho/RO”, direciona-se à prática pedagógica avaliativa desses professores, mas em constante relação com os processos formativos focalizados no eixo anterior.

A organização do processo analítico, partindo da unidade de análise, está representada conforme o Quadro 3:

Quadro 3 - Descrição do procedimento de análise

Unidade de análise	
Relação entre a formação e a prática avaliativa do professor de Pedagogia em Porto Velho/RO	
Eixos de análise	Abstrações auxiliares
1) Contexto da formação para avaliação da aprendizagem por professores de Pedagogia de Porto Velho/RO.	a. Formação inicial; b. Formação continuada.
2) A prática avaliativa dos professores de Pedagogia de Porto Velho/RO.	a. Percepções sobre a avaliação da aprendizagem; b. Relações teórico-práticas implicadas na avaliação da aprendizagem; c. Práticas avaliativas no curso de Pedagogia.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, conforme Asbahr (2011) e Castro (no prelo).

Considerando a organização disposta no Quadro 3, apresentamos, a seguir, a análise dos dados obtidos na pesquisa, visando a reconstruir a realidade investigada, buscando-a para além da superficialidade do primeiro olhar. Os eixos analíticos e suas abstrações auxiliares contribuem no sentido de explicar o fenômeno estudado o mais proximamente possível de sua essência: as percepções dos professores de Pedagogia de Porto Velho acerca de seus processos formativos em relação com suas abordagens avaliativas (anteriores, concomitantes e posteriores à pandemia).

5.1 CONTEXTO DA FORMAÇÃO PARA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM POR PROFESSORES DE PEDAGOGIA DE PORTO VELHO/RO

Nesta subseção, aprofundamos os elementos da pesquisa relacionados às percepções dos professores acerca de seus processos formativos voltados à avaliação da aprendizagem. Por meio de suas abstrações auxiliares, esse eixo visa a explicar como as formações recebidas (inicial e continuada) reverberam na prática avaliativa dos professores da Pedagogia.

Para tanto, partimos do processo de formação inicial, tendo como base as questões do Bloco B do questionário misto. Cada abstração que subsidia esse eixo está relacionada a um momento formativo distinto de todo professor: a) formação inicial e; b) formação continuada. Isso porque o processo formativo dos professores é constante: não se finda na conclusão da graduação, mas perfaz todo o seu percurso profissional, seja por meio de políticas públicas, por iniciativas privadas ou por iniciativa do próprio professor (SAVIANI, 2008; SILVA, 2021).

Desse modo, percebemos a necessidade de sempre questionar os processos de formação inicial e de potencializar ações de formação continuada dos professores, com a finalidade de suprir necessidades e superar deficiências também entre os profissionais que atuam no contexto do Ensino Superior. Começaremos discutindo sobre as relações entre a formação inicial para a avaliação dos professores atuantes nos cursos de Pedagogia.

5.1.1 Formação inicial

Duarte (2010) aborda a formação inicial de professores e aponta para a necessidade de uma formação mais crítica e centralizada, que permita ao futuro professor compreender as diferentes teorias pedagógicas e suas implicações na prática educativa. O autor destaca a importância de uma formação que vá além da mera transmissão de técnicas e métodos, buscando o desenvolvimento dos conhecimentos e das capacidades necessárias para uma atuação mais efetiva e comprometida com a Educação. Duarte (2010) é um pesquisador que defende a essencialidade de uma formação que prepare o professor não apenas para o ensino, mas também para a transformação social e cultural da realidade educacional.

Desse modo, à luz da Teoria Histórico-Cultural (pela qual são problematizados e elaborados conceitos teóricos que trazem, na sua essência, a atividade humana), a

formação dos professores deve levar ao desenvolvimento do psiquismo por esses profissionais. Nessa concepção, Vygotsky (1997) afirma que os seres humanos se constituem a partir das relações que estabelecem com o ambiente e com os outros. Dessa forma, compreendemos que o processo formativo do docente é desenvolvido coletivamente e no meio cultural, também pelas relações.

Esse desenvolvimento resulta “de um choque real entre o organismo e o meio” (VYGOTSKI, 1995, p. 142). Por este ponto de vista teórico, analisamos as respostas dos professores à Questão 09 do Bloco B do questionário aplicado: “Sua formação inicial forneceu base teórico-prática sobre avaliação aplicada à sua futura prática como professor(a)?”. Essa questão busca despontar percepções dos professores no que se refere ao contexto de sua formação inicial em relação a sua prática no curso de Pedagogia em que estavam lecionando, especificamente sobre a avaliação da aprendizagem, haja vista que 48% desses profissionais atuam, em média, há mais dez anos no Ensino Superior, como já revelado anteriormente.

Em relação à formação inicial prover base teórico-prática sobre avaliação da aprendizagem aplicada à sua prática docente, 13 professores (57%) responderam “sim”; seis (26%) responderam “não” e quatro (17%) responderam “em parte”. Os 13 professores (57%) que responderam de forma positiva apresentaram respostas genéricas sobre o conhecimento adquirido, como é possível observar na resposta de P2: “Sim, me ensinou a ser a profissional que sou hoje”.

Segundo Silva (2021a, p.100), pautada em Vigotski, “o que a criança faz hoje com a ajuda dos adultos, amanhã será capaz de fazer independentemente”. Essa declaração é feita imaginando ser possível essa prerrogativa também entre adultos, o que vem ao encontro das manifestações dos professores P02 e P07:

P02: Bons ensinamentos concederam para ser o profissional que sou hoje.

P07: Sim, principalmente na relação de trabalho com o estudante e na avaliação do seu tempo e espaço.

Para Libâneo (2004), a prática educativa comprova seu caráter pedagógico a partir da ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, sendo consciente tanto de quem organiza o ensino (e avalia) como de quem aprende. Na visão dos professores P03, P04 e P09, pensar, propor, implementar e avaliar a aprendizagem no curso de Pedagogia tem sido possível mediante conhecimentos apreendidos na formação inicial:

P03: Sim, tivemos uma disciplina exclusiva sobre avaliação.

P04: Sim, sobretudo porque meu trabalho de conclusão de curso/versou a temática Avaliação da Aprendizagem Escolar.

P09: Sim, [...] cursei a disciplina “Avaliação em Educação”. [...] foi um espaço para refletir sobre as avaliações durante a educação básica e pensar novas propostas/conceitos, uma visão bem mais ampliada do que é a avaliação.

A formação inicial ofertou disciplina direcionada à avaliação da aprendizagem, como citado pelos participantes acima, tendo seus conhecimentos aplicados nas suas práticas como professores de cursos de Pedagogia. Cabe destacar que P03, P04 e P09 são graduados em Pedagogia, curso que costuma ofertar disciplina específica sobre avaliação da aprendizagem, o que não acontece em outras licenciaturas; sendo assim, nas demais áreas, é mais difícil haver discussões específicas sobre avaliação da aprendizagem.

Para seis professores (26%), não houve essa base teórico-prática na formação inicial; portanto, não foram atendidas suas necessidades educacionais relacionadas à avaliação em suas futuras práticas docentes, conforme mencionaram P12, P13, P14, P15, P20 e P21, graduados em Pedagogia, P12 e P14, em Letras P13 e P21 e P15 e P20, em Educação Física, respectivamente:

P12: [...] foi algo superficial.

P14: Não. Os estudos em avaliação da aprendizagem desenvolvidos no curso de Pedagogia foram restritos a definições, tipos e classificações de avaliação.

P21: [...]. O que aprendi sobre a prática teórica de avaliação foi por meio de pesquisas, leituras e cursos de extensão.

A formação inicial de professores é uma etapa fundamental para que esses profissionais possam exercer suas atividades de forma eficaz, em consonância a suas atribuições funcionais e na perspectiva da formação integral dos sujeitos. No entanto, é preocupante constatar que muitos graduados, em diferentes áreas, não recebem uma base teórica sobre avaliação da aprendizagem, o que pode comprometer suas futuras práticas docentes. Segundo relato de seis professores (P12, P13, P14, P15, P20 e P21), o conteúdo ministrado em suas graduações não atendeu às suas necessidades educacionais nesse aspecto.

Esse é um dado preocupante, pois, mesmo em cursos como Pedagogia, que costumam oferecer disciplinas específicas sobre avaliação da aprendizagem, professores relataram que o conteúdo foi superficial ou insuficiente. É lamentável que as instituições de ensino superior não tenham proporcionado uma base teórico-prática suficiente para atender às necessidades educacionais desses docentes, oferecendo uma formação superficial em relação à avaliação da aprendizagem. No entanto, é encorajador que esses profissionais tenham buscado outras formas de se capacitar e desenvolver, através de pesquisas, leituras e cursos de extensão e/ou pós-graduação *Stricto sensu* – cursos de mestrado e doutorado.

De acordo com Vasconcellos (2005), a ausência de uma base teórico-prática na área de avaliação, na formação inicial dos professores, pode ter consequências na avaliação da aprendizagem dos estudantes, haja vista que, por falta de uma base adequada, os professores passam a experimentar práticas avaliativas não propícias às necessidades educacionais dos estudantes. Tais práticas podem prejudicar o processo de aprendizagem dos estudantes, pois não fornecem informações úteis e precisas sobre seu desempenho, dificuldades e progressos. Portanto, é importante que os professores tenham formação em avaliação, para que possam aplicar práticas avaliativas eficientes e que realmente atendam às necessidades educacionais dos estudantes.

Em uma linha de aproximação entre prática e teoria, no que se refere particularmente à avaliação na formação inicial, seis professores (17%) responderam “em parte”. P17, por exemplo, assim respondeu: [...] “tive uma ótima professora de didática [...] tivemos muitas práticas envolvendo a relação com a prática”. Para Vasconcellos (2011), a “didática é um dos campos teórico-metodológicos mais específicos da função docente”. De acordo com o autor, nem sempre a didática ocupa lugar privilegiado na vida do professor e somente dominar bem a área de conhecimento não nos faz professores, mas especialistas naquela área. O autor reforça a necessidade de uma formação completa e abrangente, que inclua não apenas o conhecimento técnico da área de atuação, mas também práticas pedagógicas e éticas para atender às necessidades educacionais dos estudantes. Isso significa que, além de dominar bem o conteúdo, é preciso saber transmiti-lo de maneira eficiente e adequada ao público-alvo, considerando as características individuais de cada estudante e as condições histórico-culturais em que estão

inseridos. A didática, portanto, é um campo teórico fundamental para o sucesso da prática docente e deve ser valorizada na formação inicial dos professores.

A formação inicial dos professores é uma etapa essencial para o desenvolvimento de seus domínios e conhecimentos profissionais. No entanto, é importante destacar que cursos de formação inicial apresentam base teórico-prática superficial em relação às práticas avaliativas. Isso pode deixar lacunas na preparação dos professores para lidar com as demandas da avaliação da aprendizagem em suas futuras práticas docentes.

Contudo, defendemos ser fundamental que os cursos de formação inicial invistam em uma base teórico-prática consistente em relação às práticas avaliativas, garantindo que os futuros professores tenham conhecimentos necessários para aplicá-las de maneira adequada e eficiente. Isso contribuirá para a formação de uma geração de professores mais preparados e capazes de atender às necessidades educacionais dos estudantes em todas as etapas da educação brasileira.

A seguir, na próxima abstração auxiliar, tratamos da formação continuada.

5.1.2 Formação continuada

De acordo com Libâneo (2006), a formação continuada requer que os professores se fundamentem em uma teoria que os ajude a compreender sua prática e a melhorá-la, que tenham domínio de conteúdos e processos de formação, além de desenvolver convicções e atitudes necessárias para ajudar os estudantes em suas aprendizagens. O autor enfatiza que os professores precisam de formação teórica e prática para serem capazes de ajudar seus estudantes a aprenderem de maneira eficaz e se desenvolverem cognitivamente.

Vasconcelos (2011) argumenta que a formação de professores é crucial para garantir a qualidade da educação escolar e é um desafio importante. Para esse educador, a qualidade do trabalho dos professores está diretamente relacionada à sua formação teórico-prática e essa formação é delicada, porque afeta a autoimagem dos profissionais, especialmente quando eles percebem a fragilidade na sua formação, em geral, “medida” pela avaliação.

Essa percepção pode ser melhor compreendida nas respostas à Questão 10 do Bloco B, pela qual os professores participantes da pesquisa se manifestam sobre se participaram de algum tipo de formação continuada específica sobre avaliação. As respostas nos fornecem elementos para analisar mais concretamente a relação entre

a formação e sua base teórico-prática, visto que 13 professores (56%) avaliaram como positivas suas participações em ações de formação continuada voltadas ao campo da avaliação e dez (44%) relataram não ter recebido nenhuma formação continuada específica sobre avaliação.

A formação continuada é uma ferramenta essencial para que os profissionais possam desenvolver e atualizar suas habilidades e conhecimentos em sua área de atuação, acompanhando as últimas pesquisas e desenvolvimentos e se adaptando às mudanças no ensino e na sociedade. No entanto, são raras as formações continuadas voltadas à avaliação, ainda mais em se tratando de Ensino Superior.

A pós-graduação pode ser considerada um momento de formação continuada, seja *Lato sensu* (especialização) ou *Stricto sensu* (mestrado e doutorado). Neste estudo, identificamos uma variação na formação pós-graduada dos docentes entre as três instituições investigadas: 30% dos professores têm especialização (cinco na IES1 e dois na IES2); 26% têm mestrado (três na IES1, dois na IES2 e um na IES3); 44% têm doutorado (um na IES2 e nove na IES3).

Entre os professores participantes da pesquisa, sete (30%) têm especialização, uma formação mais abrangente e de mais fácil acesso a professores graduados. É uma alternativa importante de formação continuada; há diversos cursos disponíveis no atual mercado, cada vez mais competitivo e dominado por instituições privadas que oferecem cursos rápidos e baratos. Por isso, devemos ter parcimônia quando se trata de especialização, tendo em vista a qualidade de muitos desses cursos que vêm sendo oferecidos, em grande escala, em todo o país.

Seis professores (26%) cursaram pós-graduação *Stricto sensu* em nível de mestrado, o que pode lhes ter proporcionado o desenvolvimento de habilidades importantes, como a capacidade de conduzir pesquisas e analisar dados, o que é fundamental para melhorar o seu ensino e, conseqüentemente, as aprendizagens dos estudantes. Dez professores (44%), por seu turno, são doutores, possibilitando o aprofundamento de conhecimentos relacionados à pesquisa. No caso dos cursos *Stricto sensu*, há uma relação intrínseca com a avaliação, pois o perfil investigativo desenvolvido nesses cursos converge diretamente com processos de avaliação. Em função dessa formação voltada à investigação, professores com mestrado e doutorado tenderiam, teoricamente, a serem bons avaliadores.

A formação continuada nos níveis de mestrado e doutorado é fundamental para que os professores possam conduzir pesquisas de alta qualidade e desenvolver

conhecimentos importantes, como a capacidade de análise crítica e de produção de conhecimento, que também são relevantes para a prática pedagógica e, conseqüentemente, para a avaliação da aprendizagem dos estudantes. "Por fim, a pesquisa em educação é essencial para o aprimoramento da prática educacional, abordando as principais correntes teóricas e metodológicas em pesquisa educacional" (SAVIANI, 2008, p. 82).

As IES, sejam particulares ou públicas, podem ter implicações significativas na formação continuada dos docentes e, conseqüentemente, na forma como eles realizam a avaliação da aprendizagem dos estudantes. As instituições federais, por exemplo, geralmente oferecem uma estrutura mais ampliada, com laboratórios, bibliotecas e outras ferramentas que podem favorecer a pesquisa e a produção acadêmica na sua totalidade. Além disso, costumam contar com um corpo docente altamente qualificado - como retratado no perfil dos participantes da pesquisa, na Seção 4.

Por outro lado, as instituições particulares, na maioria dos casos, apresentam enfoque voltado à prática profissional, buscando atender às demandas do mercado de trabalho. Isso pode refletir no modo como os docentes são formados e na sua atuação em sala de aula. Nessa perspectiva, as instituições particulares são vistas como um negócio, em que a lógica de mercado e a busca pelo lucro podem comprometer a qualidade do ensino e a formação crítica dos docentes. Além disso, a busca pela formação, sem uma base didática adequada e crítica, pode comprometer a capacidade de repensar a transformação da realidade social (SAVIANI, 2008; DUARTE, 2010).

Dessa forma, é necessário que as instituições (tanto públicas quanto particulares) sejam valorizadas e avaliadas constantemente, a fim de garantir a qualidade do ser integral, por meio da formação docente, do ensino, da pesquisa científica e da extensão. Somente assim poderemos promover e consolidar métodos e estratégias para avaliar o aprendizado dos estudantes na sua totalidade. Por meio da pesquisa, é possível constatar limites e propor ajustes constantes nas estratégias de avaliação, contribuindo para que ela possa ser cada vez mais eficiente e justa. Nesse contexto, segundo Vasconcellos (2011), a formação continuada é fundamental para suprir lacunas na formação inicial e garantir que os professores estejam aptos a aplicar uma avaliação de forma adequada e eficiente.

A seguir, no próximo eixo de análise, trataremos das práticas avaliativas dos professores de Pedagogia de Porto Velho/RO.

5.2 A PRÁTICA AVALIATIVA DOS PROFESSORES DE PEDAGOGIA DE PORTO VELHO/RO

Neste eixo analítico, discorreremos sobre respostas ao questionário relacionadas ao desenvolvimento das abstrações auxiliares que o sustentam: “Percepções sobre a avaliação da aprendizagem”; “Relações teórico-práticas implicadas na avaliação da aprendizagem” e “Práticas avaliativas no curso de Pedagogia”.

A primeira abstração, “Percepções sobre a avaliação da aprendizagem”, refere-se a como os participantes entendem a importância da avaliação no processo educativo, bem como as dificuldades e os desafios enfrentados ao avaliarem seus estudantes em suas práticas pedagógicas. A segunda, “Relações teórico-práticas implicadas na avaliação da aprendizagem”, busca perceber as relações entre as teorias pedagógicas e sua aplicação na avaliação da aprendizagem pelos docentes, buscando compreender como os eles situam as conexões entre as diferentes teorias e como elas são aplicadas na prática. A terceira abstração, “Práticas avaliativas no curso de Pedagogia”, se direciona à análise das técnicas, métodos e instrumentos utilizados pelos professores no processo de avaliação do desempenho dos estudantes, na prática, incluindo a reflexão crítica sobre a eficácia dessas técnicas, métodos e instrumentos.

Para Luckesi (2011a, p. 17), “a avaliação deve ser vista como um processo contínuo e formativo, que tem como objetivo principal contribuir para a aprendizagem do estudante e para o aperfeiçoamento do processo educativo como um todo”. Nessa perspectiva, o professor deve utilizar uma variedade de instrumentos e técnicas avaliativas que permitam uma avaliação mais completa e justa do desempenho dos educandos. Segundo o autor, a avaliação deve ser concebida como um processo que ocorre ao longo de todo o processo educativo e não apenas como um momento pontual do processo de ensino. Deve ter por objetivo promover consciência e controle (CASTRO, 2021) do estudante de seus processos mentais, identificando pontos fortes e fracos em suas aprendizagens, para que possam ser planejadas intervenções pedagógicas direcionadas aos pontos em que se identificam limites e dificuldades.

Esse eixo analítico fornece um panorama abrangente sobre a avaliação da aprendizagem no curso de Pedagogia, incluindo a percepção dos participantes, a relação com as teorias pedagógicas e as práticas avaliativas adotadas pelos professores das IES de Porto Velho/RO. A seguir, tratamos da primeira abstração auxiliar desse eixo, que diz respeito às percepções dos docentes sobre a avaliação da aprendizagem.

5.2.1 Percepções sobre a avaliação da aprendizagem

Para referendar nossa discussão, nesta primeira abstração, exploramos as percepções dos participantes sobre a avaliação da aprendizagem. Isso inclui a compreensão dos participantes sobre a importância da avaliação no processo educativo, bem como os desafios e as dificuldades enfrentadas na aplicação dessas avaliações no cotidiano do processo educativo.

Para coletar essas informações, elaboramos perguntas específicas aos participantes da pesquisa, visando a melhor compreender suas visões sobre o tema. Indagamos aos sujeitos participantes, na Questão 14 do Bloco D: “Qual o entendimento sobre avaliação da aprendizagem?”

Destacamos as seguintes respostas:

P01: Algo mensurado diariamente que nos dá indicadores para o planejamento das próximas intervenções pedagógicas.

P02: A avaliação serve para medir se realmente o objetivo está sendo alcançado.

P8: Importante processo de averiguação e aferição dos processos de ensino-aprendizagem. Por meio dela, podemos buscar estratégias para melhor solucionar as (não)aprendizagens e redirecionar as metodologias de ensino e práticas pedagógicas.

P09: A avaliação é um procedimento para conseguir visualizar em detalhes uma turma, os alunos... É, a partir dos instrumentos avaliativos, compreender se os alunos estão conseguindo entender determinado conteúdo etc. Também serve como um feedback para as práticas pedagógicas do professor.

P10: Compreendo como sendo um processo dinâmico, interativo, contínuo e qualitativo que visa identificar, investigar e analisar o desenvolvimento do aluno. A avaliação deve oportunizar, ao docente, uma reflexão permanente da sua prática e do processo de construção do conhecimento de cada aluno.

P12: A avaliação perpassa por processo, onde os pilares precisam ser entendidos (o conhecer, fazer, conviver e o ser) precisam ser contemplados dentro deste processo de aprendizagem independente do segmento.

P13: Ferramenta com rápido Feedback do ensino aprendizagem.

P14: A avaliação da aprendizagem é um processo diretivo vinculado a todos os outros ocorridos no âmbito escolar e educacional (planejamento, práticas de ensino, conteúdos, métodos) que tem por objetivo analisar possibilidades de avanço e necessidades de retomada para que os estudantes sejam capazes de regular e orientar a própria conduta.

P22: É parte do processo pedagógico e não pode ser considerada somente para aprovação/reprovação de estudantes. Deve ser processual e formativa ao longo de uma disciplina.

As declarações dos sujeitos participantes evidenciam que a maioria tem uma compreensão conceitual sobre a avaliação da aprendizagem e sua conexão com o planejamento e a utilização de estratégias para superar as dificuldades, tanto no ensino como na aprendizagem, em sintonia com o que autores como Luckesi (2000; 2003; 2011), Hoffmann (2012) e Vasconcellos (2011) vêm defendendo no Brasil há cerca de três décadas. Eles enfatizam a intensificação da avaliação como um meio de mensurar e verificar se os objetivos estão sendo alcançados, bem como de fornecer direcionamentos para aprimorar as práticas de ensino.

Os docentes enfatizam que a avaliação é uma parte intrínseca ao processo pedagógico, como expresso por P22, que ainda acrescenta: “não pode ser considerada somente para aprovação/reprovação de estudantes”. Essa fala dialoga perfeitamente com P12, que salientou: “avaliação perpassa por processo, onde os pilares precisam ser entendidos (o conhecer, fazer, conviver e o ser) precisam ser contemplados dentro deste processo de aprendizagem independente do segmento”.

Além disso, as respostas estão em consonância com a teoria geral que define o objeto conceito de avaliação da aprendizagem. De acordo com Saul (2015, p. 9), “pensar e fazer avaliação contém clareza em relação às finalidades da prática, inserida em um contexto educacional que busca a humanização do ser humano”. Somente dessa forma a avaliação ganha significado e oferece direcionamentos para a melhoria do ensino e também da aprendizagem. Nesse sentido, os professores parecem adotar uma visão atualizada da avaliação, rompendo com conceitos ultrapassados.

Essa nova postura dialoga com o pensamento de Vianna (2014), que enaltece a importância de observar que:

Os resultados das avaliações não devem ser usados única e exclusivamente para traduzir um certo desempenho escolar. A sua utilização implica servir de forma positiva na definição de novas políticas públicas, de projetos de implantação e modificação de currículos, de programas de formação continuada dos docentes e, de maneira decisiva, na definição de elementos para a tomada de decisões que visem a provocar um impacto, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema e na formação do estudante com qualidade (VIANNA, 2014, p.17).

Vianna (2014) enfatiza que os resultados das avaliações não devem ser usados apenas para medir o desempenho dos estudantes, mas sim como informações para redefinir práticas pedagógicas e até para a promoção de novas políticas públicas e novos projetos educacionais. Além disso, esses resultados devem ser utilizados para tomar decisões que possam impactar positivamente a forma como os integrantes do sistema educacional pensam e agem. A avaliação deve ser vista como uma ferramenta para aprimorar o processo educacional como um todo e não apenas como um fim em si mesma (LUCKESI, 2000; 2003; 2011; HOFFMANN, 2012; VASCONCELLOS, 2011).

As contribuições dos participantes trazem uma importante observação nesta investigação, que se refere à compreensão de avaliar a aprendizagem e sua finalidade enquanto instrumento pedagógico, que vai além da utilização de números, em um processo formativo que busca atender à qualidade do conhecimento a ser ministrado, bem como da inserção de metodologias que contribuam para o desenvolvimento de novas formas de ensinar.

Ao analisar as respostas dos professores da IES3 (pública) e das IES1 e IES2 (privadas), em relação ao entendimento sobre a avaliação da aprendizagem, percebemos semelhanças e diferenças. Enquanto alguns professores enfatizam a importância da avaliação como um processo contínuo e formativo, outros destacam a necessidade de utilizá-la como um instrumento para medir o alcance dos objetivos. Porém, ambos os grupos de professores concordam que a avaliação é fundamental para o planejamento de intervenções pedagógicas e para uma reflexão sobre as práticas de ensino.

Os professores P08 e P10, da IES3, destacam a importância da avaliação como um processo contínuo e formativo, que deve ser utilizado para identificar as dificuldades dos estudantes e orientar a prática pedagógica. Já os professores P1 e P2, da IES1, salientam a importância da avaliação como um meio de mensurar o alcance dos objetivos e planejar intervenções pedagógicas. Por outro lado, o professor

P22, da IES3, destaca a importância da avaliação como parte do processo pedagógico e não somente para a aprovação ou reprovação dos estudantes, o que também é mencionado pelo professor P12, da IES2, que destaca a importância de contemplar os diferentes pilares da aprendizagem.

Considerando a diferença entre as respostas dos professores das instituições públicas e privadas em relação ao entendimento sobre avaliação da aprendizagem, podemos concluir que, apesar dessas variações, ambos os grupos de professores reconhecem a importância da avaliação como um processo contínuo e formativo, que deve ser utilizado para orientar a prática pedagógica e contemplar diferentes aspectos da aprendizagem.

A seguir, na próxima abstração auxiliar, abordaremos as relações teórico-práticas implicadas na avaliação da aprendizagem, segundo os docentes participantes da pesquisa.

5.2.2 Relações teórico-práticas implicadas na avaliação da aprendizagem

Esta abstração se concentra na compreensão dos professores sobre como as teorias pedagógicas podem ser aplicadas na avaliação da aprendizagem. Aqui, buscamos compreender como os participantes percebem as conexões entre diferentes teorias e sua aplicação, na prática, na sala de aula ou numa aula remota.

Essa análise é importante para avaliar como as teorias pedagógicas estão sendo implementadas na prática e se estão sendo efetivas para a aprendizagem dos estudantes; além disso, possibilita verificar se há um processo de negociação entre as teorias pedagógicas adotadas pelos professores e as estratégias de avaliação empregadas na prática educacional. A teoria desempenha um papel essencial na compreensão e na melhora da prática pedagógica e o ensino pressupõe uma relação recíproca entre teoria e prática (SAVIANI, 2008; SILVA, 2021).

A partir das respostas apresentadas, é possível conhecer, mesmo que basicamente, um pouco da formação inicial dos professores participantes, destacando a importância das disciplinas ministradas e da relação teoria-prática no que se refere à avaliação da aprendizagem. Durante a investigação, por meio da pergunta 13 do Bloco C, indagamos aos sujeitos participantes: “Qual disciplina(s) você ministra no Curso de Pedagogia?”

Após análise das respostas dos 23 participantes, constatamos que seis professores (26%) ministram disciplinas voltadas para a prática docente e avaliação

da aprendizagem, enquanto os demais 17 (74%) lecionam em diferentes áreas do currículo do curso de Pedagogia.

Entre as disciplinas mais relevantes ao tema central da nossa pesquisa, estão a Didática, a Psicologia da Educação e o Estágio Supervisionado. A Didática, de acordo com Libâneo (2004), constitui um conjunto de conhecimentos e práticas que se articulam em torno do processo educativo para possibilitar o desenvolvimento das capacidades dos estudantes e a formação de pessoas críticas, reflexivas e autônomas.

Já a Psicologia da Educação estuda o comportamento, o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes. Para Vygotsky (1984), há uma conexão entre desenvolvimento e aprendizagem, mas o aprendizado surge primeiro, no plano social, para, depois, tornar-se individual, no plano intrapsicológico. O autor destaca a influência significativa do contexto social e cultural no processo de aprendizagem.

O Estágio Supervisionado, por seu turno, deve proporcionar ao futuro educador a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica em relação com os estudos das licenciaturas. Segundo Libâneo (2004), o estágio supervisionado é essencial na formação do professor, pois permite que o futuro docente entre em contato com a realidade escolar e vivencie a prática docente na sua concretude. Além disso, o autor defende que o estágio supervisionado deve ser um momento de reflexão e avaliação sobre a prática, para que o futuro professor possa aprender com seus erros e acertos e se preparar melhor para sua futura atuação profissional.

Outras disciplinas relevantes mencionadas pelos professores participantes, mas que não tratam especificamente dos processos educativos voltados à sala de aula, ao ensino e à aprendizagem, são a Filosofia da Educação e o Currículo. A primeira possibilita uma reflexão sobre a educação como uma prática social e política. Segundo Brito e Cunha (2009), a Filosofia da Educação permite refletir sobre as intenções do sistema educativo, as relações entre ensino, pesquisa e extensão, a formação dos professores, entre outros aspectos fundamentais para a prática educativa

Já a disciplina de Currículo, segundo Porfiro (2017), problematiza acerca dos processos de seleção, organização e distribuição de conhecimentos a serem transmitidos em uma instituição de ensino. Essa autora destaca que o currículo não é algo fixo e inalterável, mas sim um processo dinâmico, que deve ser constantemente revisado e adaptado às mudanças sociais e culturais. Além disso, seis dos

professores ministram disciplinas voltadas para a prática docente e à avaliação da aprendizagem, as quais estão relacionadas com temas de avaliação e suas práticas, como mencionado nos trechos abaixo destacados:

P01: [...] Prática do Ensino de Matemática, [...] Prática na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

P06: Fundamentos e Práticas do Ensino de Língua Portuguesa, Gestão Escolar, Estágio em Gestão Escolar, Gênero e Sexualidade na formação docente.

P08: Matemática Básica e Fundamentos e Práticas da Educação a Distância.

P09: Avaliação Educacional e Gestão Educacional.

P14: Avaliação Educacional, Pedagogia Hospitalar e Pedagogia Empresarial.

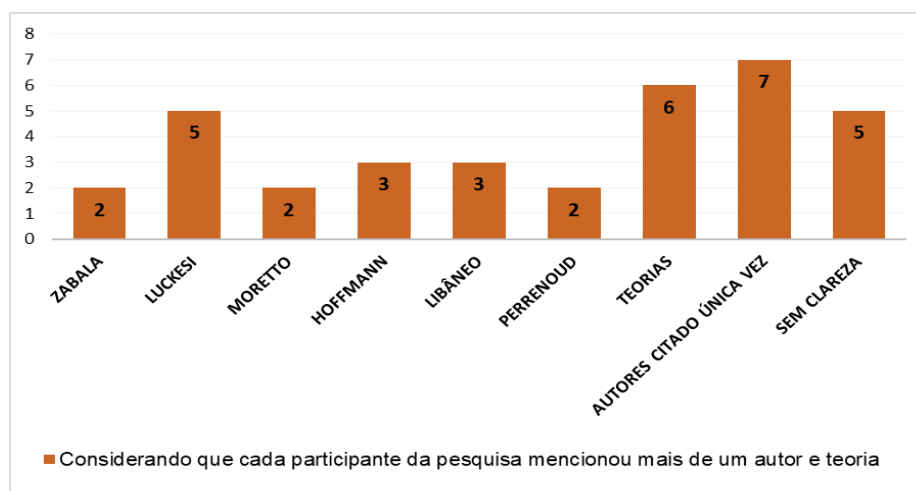
P15: Fundamentos e Práticas em Recreação e Jogos.

As disciplinas ministradas por P01, P06, P08, P09, P14 e P15 possibilitam promover a relação teórica, desde que reflitam sobre sua própria prática de ensino e também sobre a avaliação, identificando possíveis desafios e objetivos de mudança. E o estudo dessas disciplinas é fundamental para que o profissional de Pedagogia possa compreender a complexidade do processo educacional e desenvolver práticas eficazes e inovadoras, que contribuam para uma formação integral dos estudantes, colocando em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do curso.

Para tal, de acordo com Libâneo (2011), é fundamental que o professor tenha domínio do conteúdo que está ministrando. Além disso, a formação didático-pedagógica é essencial para estabelecer a conexão entre os princípios gerais de ensino e da aprendizagem e os desafios específicos relacionados ao aprendizado de uma disciplina específica.

A fim de perceber mais intensamente a relação teoria/prática adotada pelos participantes em sua atuação docente, apresentamos os resultados e nossas discussões acerca das respostas à Questão 16 do Bloco D: “Você se baseia em algum referencial teórico para planejar e utilizar estratégias de avaliação com seus estudantes de Pedagogia?”.

A síntese das respostas está representada no Gráfico 4, a seguir:

Gráfico 4 - Bases teóricas para a avaliação da aprendizagem pelos professores de Pedagogia

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2022).

Prosseguindo com as respostas à Questão 16, observamos que cada participante mencionou mais de um autor e/ou teoria como base teórico-prática para suas práticas avaliativas. Luckesi foi cinco vezes mencionado, enquanto os autores Hoffmann e Libâneo três vezes; Zabala, Moretto e Perrenoud, por duas vezes.

Esses resultados indicam a preponderância de Luckesi e Hoffmann quando o assunto é avaliação entre os educadores brasileiros. Libâneo, Zabala, Moretto e Perrenoud também são autores reconhecidos na área educacional, por suas contribuições teórico-práticas, e muito utilizados por educadores vinculados à perspectiva do professor reflexivo e ao construtivismo.

Cipriano Luckesi é um educador e filósofo da educação brasileira, conhecido por suas contribuições para o campo de avaliação educacional; defende a ideia de que a avaliação deve ser compreendida como uma parte integrante do processo de ensino e não apenas um momento de verificação do aprendizado. Para esse educador, a avaliação deve ser concebida como um processo contínuo, que envolve a observação sistemática do desempenho dos estudantes, a realização de ações avaliativas compartilhadas e a reflexão sobre os resultados obtidos; destaca, ainda, a importância de avaliar não apenas os conhecimentos adquiridos pelos estudantes, mas também suas habilidades, atitudes e valores (LUCKESI, 2011).

Além disso, Luckesi (2011) propõe que a avaliação seja um processo participativo, em que estudantes e professores estejam envolvidos em todas as etapas, desde o planejamento até a análise dos resultados. Sua obra enfatiza a

necessidade de que a avaliação seja baseada em critérios claros e objetivos, de forma a garantir sua validade e confiabilidade.

A autora Jussara Hoffmann é outra importante referência teórica na área de avaliação educacional no Brasil. Em suas obras, defende uma abordagem crítica e centralizada da avaliação, considerando a importância da participação do estudante no processo de avaliação e a necessidade de avaliar não apenas o produto final do aprendizado, mas também o processo de formação desse aprendizado (HOFFMANN, 1993; 2001; 2012).

Segundo a citada pesquisadora, a avaliação deve estar diretamente relacionada ao projeto político-pedagógico da escola, tendo como objetivo promover uma aprendizagem significativa e a formação de cidadãos críticos e participativos. Para isso, é necessário que a avaliação seja um processo contínuo e formativo, que precisa acontecer ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas ao final de um ciclo ou período (HOFFMANN, 2001). Essa autora também destaca a importância da diversidade de instrumentos de avaliação, que devem ser adaptados às diferentes necessidades e características dos estudantes, além de considerar diferentes tipos de conhecimentos, tanto os científicos quanto os populares, que eles trazem consigo para a sala de aula.

O educador Libâneo (2004) defende uma avaliação formativa e crítica, que permita ao professor e ao estudante identificar as dificuldades de aprendizagem e buscar soluções para superá-las. O autor acredita que a avaliação deve ser um processo contínuo e integrado ao processo de ensino, permitindo que o professor ajuste sua prática pedagógica de acordo com as necessidades dos estudantes. Para Libâneo (2004), a avaliação deve ser pautada pela compreensão do processo de aprendizagem do estudante, levando em consideração sua história de vida, suas experiências e seu contexto socioeconômico e cultural.

Na concepção de Zabala (1998), a avaliação deve ter um caráter formativo e ser utilizada como ferramenta para orientar e melhorar a aprendizagem. O autor propõe que a avaliação seja realizada de forma contínua e sistemática, permitindo ao professor identificar o nível de aprendizagem de cada estudante, suas dificuldades e necessidades específicas e, ainda, enfatiza a importância de uma avaliação qualitativa, que leve em consideração não apenas o conhecimento adquirido pelo estudante, mas também seus conhecimentos e atitudes.

Moretto (1999) propõe uma avaliação formativa, que tem como objetivo ajudar o estudante a aprender e não apenas classificá-lo ou medir o seu conhecimento. A avaliação deve ser um processo contínuo e integrado à prática pedagógica, visando à identificação dos pontos deficientes e fortes dos estudantes e à promoção de uma aprendizagem significativa e autônoma.

Perrenoud (2000) é um educador conhecido por seus estudos sobre avaliação da aprendizagem. De acordo com o autor, a avaliação não deve ser vista apenas como uma forma de medir o conhecimento adquirido pelo estudante, mas sim como um processo que visa à melhoria da aprendizagem; ele propõe uma visão ampliada e crítica na avaliação da aprendizagem, compreendendo-a como um processo formativo orientado para a melhoria da aprendizagem e para a construção da autonomia do estudante (PERRENOUD, 2000).

As bases teóricas e práticas são elementos essenciais para uma avaliação educacional efetiva. Isso implica que os professores devem estar familiarizados com as teorias e abordagens da avaliação educacional e aplicá-las em sua prática de ensino. No que diz respeito aos referenciais da Teoria Histórico-Cultural, apenas um dos participantes mencionou Vigotski e Davydov na mesma resposta, o que sugere que esses autores não tiveram um papel significativo na formação entre os 23 professores participantes. Abaixo, apresentamos essa única resposta destacada:

P22: Sim. Vygotsky, Davydov e Luckesi.

Diante da diversidade de referências teóricas apontadas pelos participantes, vale considerarmos que cada um dos autores mencionados tem sua própria abordagem teórica em relação à avaliação. Nos casos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, a formação docente e a prática pedagógica perpassam uma visão crítica da educação e da sociedade, enfatizando a importância da transformação social por meio da educação. Essas teorias têm como base epistemológica o pensamento de Marx e Engel e têm sido utilizadas em diversos campos da educação, incluindo a avaliação (CASTRO, 2014). Abaixo, duas respostas de professores que mencionaram esses dois referenciais:

P14 - Considerando que desenvolvo estudos na perspectiva da psicologia histórico-cultural, da pedagogia histórico-crítica e do materialismo histórico-dialético, procuro atuar de acordo com essas linhas teórico-metodológicas.

P17: Sim. SAVIANI Dermeval. Pedagogia Histórico Crítica. Também SEVERINO, Antônio Joaquim. Filosofia da Educação. Luckesi, Cipriano Filosofia da Educação.

Vigotski foi influenciado pelo materialismo histórico-dialético e incorporou algumas de suas ideias em sua teoria. De acordo com Castro (2014), ele acreditava que o desenvolvimento cognitivo é influenciado pela comunicação entre o indivíduo e seu ambiente social e cultural.

Ainda com relação às referências teóricas mencionadas pelos participantes em relação à avaliação, destacamos as seguintes respostas:

P06: Nos últimos anos tenho me filiado a uma corrente teórica que está fazendo a revisão de literatura do trabalho da Doutora Sueli Carneiro que leva em consideração raça e gênero nos resultados obtidos por crianças pretas: epistemicídio.

P07: Sim. Teoria pós-crítica, teoria pós-colonial, os estudos culturais e a antropologia educacional.

P15: Desenvolvi estratégias de avaliação compatíveis com as características teóricas e práticas da disciplina, porém tenho como referência a Teoria do Valor de Makiguti.

Todas as teorias mencionadas por P06, P07 e P15 têm sua importância para o ensino e a aprendizagem na avaliação da aprendizagem, pois propõem uma reflexão crítica sobre as práticas educacionais e caminhos para uma educação mais justa e inclusiva.

De acordo com os resultados da pesquisa, cinco dos 23 professores participantes não conseguiram definir claramente uma base teórico-prática para suas práticas de avaliação. Essa constatação é coerente com estudos recentes, realizados na região da Amazônia Ocidental brasileira, os quais identificaram professores da educação básica que também tiveram dificuldade em definir suas práticas com base em um referencial teórico (SILVA, 2021a; SOUZA, 2021; SANTOS, 2021).

Na concepção dialética contemporânea, Vasconcellos (2005, p. 72) prioriza “as elaborações sintéticas, ainda que provisórias, possibilitando a relação na perspectiva de superação do senso comum”. Essa concepção enfatiza a importância de uma avaliação que seja libertadora e empoderadora para os estudantes, em vez de apenas medir seu desempenho. De tal modo, a avaliação deve ser usada para ajudar os estudantes a aprender os conteúdos propostos, questionar o conhecimento e não

apenas para medir o quão bem eles retêm informações; a avaliação deve ser feita de forma justa e objetiva e deve ser usada para melhorar o ensino e a aprendizagem.

Para Vigotski (1926; 1997), o professor é o responsável por orientar e regulamentar a relação entre o meio educativo e cada estudante, conduzindo essa relação com base em princípios científicos. O professor é o indivíduo capacitado para prover uma orientação intencional, planejada e estruturada para o ensino: é o líder, o orientador e o organizador da relação entre a educação e cada estudante. Em nossa percepção, a Teoria Histórico-Cultural destaca o estudante como o centro do desenvolvimento psicológico.

Nesse sentido, a relação dialética entre teoria e prática, mencionada pelos participantes, pode possibilitar a proposta de ações de formação continuada, revisitando a metodologia aplicada e enfatizando a relação entre teoria e prática para a avaliação da aprendizagem; desse modo, a avaliação prospectiva de Vygotsky (1982) atende a um processo que se concentra no potencial de desenvolvimento futuro do estudante. Em vez de se concentrar apenas nas experiências e conhecimentos atuais do estudante, a avaliação prospectiva busca identificar as experiências e conhecimentos que ele será capaz de desenvolver com a ajuda do professor e dos colegas.

Para Vygotsky (1982), o aprendizado ocorre por meio da relação social e da mediação do conhecimento pelo professor e pelos pares. Assim, a avaliação prospectiva oportuniza ao professor identificar a ZDI do estudante, que é a distância entre o que o estudante é capaz de fazer sozinho e que pode ser alcançado com a ajuda do professor ou de outros estudantes mais experientes, identificando, assim, as necessidades de desenvolvimento do estudante e criando oportunidades para que ele possa avançar em direção ao seu potencial máximo.

Dessa forma, os estudos desenvolvidos sobre a avaliação prospectiva, na perspectiva de Vygotsky (1982), relatam que a avaliação consiste em uma abordagem que busca antecipar o desenvolvimento futuro do estudante, a partir de suas possibilidades e potencialidades atuais. Para tanto, é necessário considerar a ZDI como uma ferramenta fundamental na elaboração de atividades avaliativas.

Assim, as relações teórico-práticas que permeiam a avaliação da aprendizagem anteriormente mencionada estão diretamente relacionadas à compreensão dos resultados da pesquisa sobre as práticas avaliativas no curso de Pedagogia, os quais serão apresentados na próxima abstração.

5.2.3 Práticas avaliativas no curso de Pedagogia

Esta abstração tem como foco a compreensão das práticas avaliativas dos professores no curso de Pedagogia, bem como sobre as concepções de avaliação subjacentes a essas práticas. Tal abstração é importante porque retrata que a avaliação é um recurso fundamental para o processo de ensino e pode influenciar diretamente a forma como os estudantes aprendem e se relacionam com os conteúdos. Além disso, a avaliação também tem implicações na formação dos professores, uma vez que precisam desenvolver conhecimentos avaliativos adequados para, futuramente, avaliar seus próprios estudantes. Portanto, a análise das práticas avaliativas no curso de Pedagogia é relevante para compreendermos as concepções e práticas relacionadas à avaliação na formação de professores.

Para alcançar a percepção dos participantes sobre a organização do conteúdo ministrado com a prática de avaliar, foi-lhes assim perguntado, por meio da Questão 15 do Bloco D: “Como você realiza a avaliação de seus estudantes do curso de Pedagogia nas disciplinas que você ministra?”

Os participantes apontaram diferentes modos de avaliação e destacaram a importância dessas práticas para diversos cursos, como Pedagogia, Educação Física, Letras, Jornalismo, Ciências da Computação, Matemática, Filosofia, Psicologia e Serviço Social. De acordo com os professores participantes, essas diferentes formas de avaliação possibilitam a diversificação dos métodos de análise do processo de aprendizagem dos estudantes, levando em consideração suas singularidades e conhecimentos prévios adquiridos em suas formações iniciais, como descrito no perfil apresentado. Dessa forma, as diferentes estratégias de avaliação funcionaram para um ensino mais individualizado e adaptado às necessidades de cada estudante, proporcionando uma formação mais completa e abrangente em cada área de conhecimento.

Os 23 docentes participantes relataram como realizaram as avaliações em suas disciplinas. Destacamos, inicialmente, os relatos das instituições privadas IES1 e IES2:

P01: Diariamente por meio de diálogos sobre o processo que está sendo ensinado.

P02: Sempre que abordo algum conteúdo em sala de aula, gosto da participação dos alunos e sempre ao final do conteúdo faço atividades relacionadas ao tema abordado.

P03: Além das avaliações, como professora avalio meus alunos de forma contínua e trabalhando com suas produções e interações.

P12: Avaliação de forma contínua, de diferentes formas (prova, debates, projetos, diálogos direcionados, produções).

P13: Ao término de cada aula;

P14: Busco analisar a atuação dos estudantes em todas as aulas e, também, durante outras formas de relação, a exemplo das comunicações que temos pelas redes sociais. [...].

P16: Contínua.

P18: Avaliar continuamente para acompanhar a sua progressão com Debates, *Google forms*, *socrative*.

P19: Processo contínuo.

P20: Participação nas aulas e instrumentais, avaliação escrita, prática e apresentações de trabalhos.

P21: Portfólios, exposições orais como seminário, debates regrados, mural digital, texto escrito, elaboração de vídeos.

Outros instrumentos avaliativos foram mencionados pelos participantes pertencentes à Instituição pública IES3, assim como outras formas de avaliação. E enfatizaram que, no dia a dia da sala de aula, é essencial a utilização da avaliação, conforme os trechos em destaque:

P04: [...] trabalho com três instrumentos de avaliação, considerando o desempenho dos discentes em sala de aula e extraclasse, individual e grupal, por escrito e verbal.

P05: A pesquisa empírica, seminários e produção textual individual.

P06: Por meio de ensaios, seminários, participação nas aulas, frequência: o conjunto da obra produz aprendizagem.

P07: Por meio de atividades práticas e de pesquisa que promovam o protagonismo e a aprendizagem do estudante, [...].

P08: Avaliações formativas, projetos integradores, projetos de ensino e trabalhos de pesquisa.

P10: Busco fazer uso de variados recursos para avaliar [...], atividades dirigidas, [...] mapa mental; avaliações escritas (dissertativas); fichamentos; resenhas; vivências práticas de autoconhecimento; relato vivencial da disciplina, etc. [...] Costumo sempre fazer devolutivas aos alunos, no tocante aos instrumentos [...], fomentam o pensamento crítico e criativo do aluno, bem como a dimensão afetiva, o autoconhecimento e as relações presentes no processo de ensino e aprendizagem.

P15: A avaliação é realizada em processo e subdividida em 5 blocos: a) Estudo, análise e síntese de textos pré-estabelecidos; b) Fundamentação teórica sobre laboratórios pedagógicos, confecção e utilização dos materiais alternativos; c) Participação nos laboratórios pedagógicos; d) Pesquisa de campo; e) Avaliação escrita: Realização de 03 (três) seminários.

P17: Atividades de fichamentos sobre temas da Filosofia da Educação, 2. Preparação de Seminários, 3. Apresentação oral e escrita em equipe a respeito de temas de Filosofia da Educação.

P22: Utilizo fóruns de discussão, textos individuais de 2 a 4 laudas, seminários em sala de aula, atividades em grupo e prova individual ao final de cada disciplina.

P23: De maneira processual ao longo do semestre, escritas, elaboração de comentários, participação em fóruns, seminários, produção de vídeos.

De acordo com o Masetto (2012), é essencial que as formas de avaliação sejam completas e estejam em consonância com os objetivos de ensino, bem como os instrumentos de avaliação sejam coerentes com os conteúdos e métodos adotados pelo professor e com os conhecimentos que os estudantes precisam desenvolver. Além disso, é fundamental que esses instrumentos possibilitem o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem e forneçam *feedback* ao professor e aos estudantes.

Os participantes destacaram que a avaliação por meio de diálogos e trabalhos contínuos pode ser uma forma de desenvolver a capacidade argumentativa e o senso crítico dos estudantes. O P01 afirmou realizar diariamente diálogos sobre o processo que está sendo ensinado; P02 destacou que, sempre que aborda algum conteúdo em sala de aula, busca a participação dos estudantes e realiza atividades relacionadas ao tema facilmente; P13 mencionou que faz estimativas ao término de cada aula; P14 analisa a atuação dos estudantes em todas as aulas e em outras formas de relação, como comunicações pelas redes sociais. Todos esses relatos evidenciam a importância de uma avaliação contínua e dialogada para o desenvolvimento dos estudantes.

Essa abordagem de avaliação, como mencionado por P03 e P04, não só verifica o conhecimento, mas também pode estimular a criatividade e a capacidade interação dos estudantes. A produção de texto, seja individual ou em grupo, pode ser uma forma eficaz de estimular a escrita e a interação sobre um tema específico, promovendo o desenvolvimento da habilidade argumentativa e crítica dos estudantes. Além disso, como destacado por P03 e P05, avaliar de forma contínua e trabalhar com as produções e interações dos estudantes pode permitir um acompanhamento mais

individualizado e uma maior compreensão das necessidades de cada estudante no processo de aprendizagem.

Os professores destacaram a importância de utilizar diferentes formas de avaliação para estimular o aprendizado dos estudantes. Dentre as formas mencionadas, estão: seminários, debates, participação nas aulas, projetos integradores, trabalhos de pesquisa e mapas mentais, como mencionado por P06, P08, P10 e P22; apontaram, ainda, que a avaliação deve ser contínua e considerar o desempenho dos estudantes em sala de aula e extraclasse, individual e grupal, por escrito e verbal. Esses recursos avaliativos podem estimular a criatividade, o planejamento e o pensamento crítico dos estudantes.

Os participantes P17 e P18 ressaltaram a importância da avaliação contínua para acompanhar o progresso dos estudantes. Enquanto P17 enfatizou a realização de atividades específicas, como fichamentos e apresentações, P18 mencionou o uso de ferramentas tecnológicas como o *Google Forms* e o *Socrative*. Independentemente da estratégia utilizada, é importante avaliar os estudantes de forma regular, para garantir que estejam acompanhando o conteúdo e desenvolvendo suas habilidades de maneira adequada. Além disso, as atividades de fichamentos e análises, citadas por P17, são importantes para desenvolver a capacidade de síntese e análise dos estudantes, habilidades fundamentais para o sucesso acadêmico e profissional.

De acordo com Hoffmann (2001), os estudos contemporâneos em avaliação têm tomado novos rumos teóricos, destacando o papel interativo do avaliador no processo, no qual ele é influenciado e também exerce influência sobre o contexto avaliativo. Essa abordagem coloca uma grande responsabilidade sobre o educador, que deve estar comprometido com o objeto da avaliação e com sua própria aprendizagem no processo de avaliação. A perspectiva apresentada por Hoffmann (2001) indica que a avaliação deve acompanhar o avanço das tecnologias digitais e a consolidação da *internet*, que geram mudanças significativas nas relações sociais, especialmente em relação às noções e ações espaço-tempo.

A realização de provas bimestrais, por distribuição de pontos, mencionada por P14, segundo ele, segue uma resolução da IES em que trabalha. Embora valorize as manifestações dos estudantes, a distribuição de pontos parece estar baseada em um sistema pouco flexível e que não considera a diversidade de habilidades e os conhecimentos dos estudantes. Além disso, a maioria das questões são objetivas, o

que pode limitar a avaliação da capacidade dos estudantes em argumentar e expressar ideias de forma clara e coerente.

Hoffmann (1993) critica o formato da avaliação somativa, que classifica os estudantes, por considerá-lo disciplinador e punitivo, o que não permite refletir sobre o processo de formação do conhecimento e da aprendizagem dos educandos. De acordo com a autora, esse formato não ajuda o estudante a superar seus erros e dificuldades, uma vez que classifica e compara os estudantes usando notas, conceitos, carimbos ou rótulos.

Em consonância com Hoffmann (1993), Luckesi (2005) entende que a avaliação com viés classificatório acaba sendo vista como um instrumento autoritário, que inibe o desenvolvimento de todos os que passam pelo sistema escolar, devido à sua ênfase histórica na apresentação de notas relacionadas ao campo cognitivo, em detrimento dos aspectos intelectuais e socioemocionais envolvidos nos processos educacionais.

Os portfólios e fóruns são instrumentos de avaliação formativa que podem acompanhar o desenvolvimento do estudante e do professor no processo de ensino. O portfólio foi citado por P21: “Portfólios, exposições orais como seminário, debates regrados, mural digital, texto escrito, elaboração de vídeos”. Portfólio é uma coleção organizada de trabalhos, incluindo aqueles que evidenciam o processo de aprendizagem, o desenvolvimento do estudante e o planejamento do professor.

Já o fórum foi mencionado por P22 e P23:

P22: Utilizo fóruns de discussão, textos individuais de 2 a 4 laudas, seminários em sala de aula, atividades em grupo e prova individual ao final de cada disciplina;

P23: De maneira processual ao longo do semestre, escritas, elaboração de comentários, participação em fóruns, seminários, produção de vídeos.

Essa ferramenta permite a troca de informações entre os participantes do processo educativo, permitindo a formação do conhecimento e o convívio social.

Os participantes P21, P22 e P23, por seu turno, mencionaram instrumentos de avaliação formativa que visam a acompanhar o desenvolvimento do estudante e do professor nos processos de ensino e de aprendizagem. P21 citou o portfólio e P22 e P23 destacaram a importância de utilizar instrumentos de avaliação formativa que ajudem a acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e dos professores.

O fórum é visto pelos participantes como uma ferramenta que permite a troca de informações e a formação do conhecimento por meio de atividades diversas, como discussões, elaboração de textos e produção de vídeos. Ao utilizarem esse instrumento, os participantes enfatizaram a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento dos estudantes de forma mais completa e aprimorar suas práticas como professores. Além disso, destaca-se a importância da interação entre os participantes do processo educativo, tanto para a aprendizagem dos conteúdos como para o convívio social.

Para Masetto (2012), é importante utilizar uma variedade de instrumentos de avaliação, incluindo aqueles mencionados pelos participantes, como fóruns, mapa mental, fichamentos, resenhas, relatos e seminários. O autor enfatiza que esses instrumentos podem fornecer um *feedback* contínuo para os estudantes e que o processo avaliativo deve ser um elemento integrado aos processos de ensino e de aprendizagem, de modo a permitir uma reflexão constante sobre as práticas pedagógicas, valorizando a participação ativa dos estudantes. Assim, é importante que as formas de avaliação sejam coerentes com os objetivos de ensino, bem como instrumentos e métodos adotados pelo professor devem estar em consonância com esses objetivos, com os conteúdos e com os conhecimentos a serem desenvolvidos pelos estudantes.

Avaliar o estudante de maneira contínua traz ao professor ferramentas que acompanham o desempenho e a compreensão dos conteúdos ministrados, visando a uma formação com significados. Para Vasconcellos (2011), a avaliação formativa é uma maneira de fornecer *feedback* contínuo aos estudantes, permitindo que eles ajustem sua aprendizagem ao longo do tempo. Segundo o autor, a avaliação formativa contribui para melhorar a eficácia do ensino e ajudar os estudantes a se tornarem mais responsáveis por sua própria aprendizagem, devendo se constituir em um processo colaborativo entre professores.

Considerando a importância de adaptar as práticas de avaliação aos diferentes níveis de desenvolvimento dos estudantes, tanto em ações práticas quanto teóricas, é fundamental estabelecer uma relação próxima entre as estratégias de avaliação integradas pelos professores e a relação do conhecimento espontâneo ao científico (VIGOTSKI, 2010).

Para Vigotski (2010), o conhecimento científico é a passagem do pensamento prático, do conhecimento intuitivo, para o conhecimento teórico. De acordo com o

autor, a formação de conceitos, tanto os espontâneos quanto os teóricos, ocorre na atividade coletiva, isto é, nas condições proporcionadas pela convivência social e pelo acesso à cultura. Trazemos para esta reflexão uma importante contribuição de Silva (2004): avaliar não é identificar problemas de aprendizagem, mas necessidades. Para que a avaliação sirva à aprendizagem, é essencial conhecer cada estudante e suas fragilidades. Assim, o professor poderá pensar em caminhos para que os estudantes se apropriem dos conceitos científicos sem perder de vista os conhecimentos do cotidiano.

Adiante, questionamos os professores sobre suas práticas avaliativas durante a pandemia, o que foi um grande desafio a todos os educadores em todo o país, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. A pergunta 17 do Bloco E assim versava: “Quais foram as principais dificuldades/desafios de avaliar durante a pandemia (no Ensino Remoto Emergencial)?” Os participantes responderam:

P01: Adaptação ao modelo remoto.

P05: Operacionalizar os sistemas.

P14: A primeira e maior dificuldade foi perceber que todos estávamos mediados pela presença constante da tristeza, da morte e do medo, gerados pela Covid-19 e do descaso por parte dos gestores da IES e dos governantes das três esferas (federal, estadual e municipal), o que gerou impotência. Enfrentamos dificuldades de toda ordem e precisamos criar as nossas próprias possibilidades de continuarmos vivos e trabalhando, inclusive adquirindo equipamentos, aumentando pacotes de Internet e intensificando as nossas jornadas de trabalho, que não eram suficientes para as demandas, que eram muitas.

P15: As dificuldades não foram apenas para avaliar, mas para todo o processo de desenvolvimento da disciplina, um período de adaptação que requereu um exercício de sair do presencial para o remoto. Em relação ao processo de avaliação, ficou uma lacuna para as atividades práticas, mas foi possível recorrer ao recurso da sala invertida e manter as estratégias de avaliação da disciplina, tendo sido estabelecidas estratégias de plataforma e ferramentas para o desenvolvimento da disciplina. Não senti dificuldade para avaliar na disciplina.

P20: A falta de experiência e instrumentos para os professores.

P22: Incorporar as tecnologias de forma a complementar outros instrumentos avaliativos, mas sem perder a essência de um referencial que oriente o processo avaliativo processual e formativo.

Durante a pandemia de COVID-19, os participantes da pesquisa enfrentaram muitos desafios e passaram por reconstruções pessoais e profissionais. A falta de experiência em ministrar aulas a distância e a necessidade de incorporar tecnologias

emergentes para o ensino e para a avaliação se tornaram uma nova realidade marcante. Para muitos professores, a falta de conhecimento sobre as ferramentas tecnológicas precisou ser superada, para se adequarem a novas práticas de ensino.

A pesquisa apontou diversas dificuldades enfrentadas pelos participantes no processo de adaptação ao modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Conforme relatos dos participantes P01, P05, P15, P20 e P22, a operacionalização dos sistemas e a falta de experiência e de instrumentos foram algumas das maiores barreiras encontradas. Foi necessário um período de adaptação, o que exigiu um esforço para sair do ensino presencial para o remoto emergencial.

No contexto da avaliação, a incorporação das tecnologias emergentes foi vista como uma forma de complementar outros instrumentos avaliativos, mas sem perder a essência do processo avaliativo processual e formativo. Houve uma preocupação em manter o referencial que orienta o processo de avaliação e em não perder de vista o caráter formativo da avaliação.

Os relatos apontam para a necessidade de se investir em formação e capacitação dos professores, de modo a prepará-los para a utilização de tecnologias e instrumentos avaliativos adequados ao contexto remoto. Além disso, foi preciso buscar formas de garantir a qualidade do processo de ensino e também da aprendizagem, de modo a superar as dificuldades e os desafios impostos pela pandemia e pelo ERE.

Castro (2019) destaca que a aprendizagem com tecnologias tem uma premissa convergente à educação híbrida, visando a flexibilizar as divergências de espaço e tempo. Além disso, Castro (2019) enfatiza que essa perspectiva vai além do híbrido, sendo uma forma de aprendizagem móvel e totalmente *online*. No contexto da pandemia, a interposição das tecnologias emergentes se tornou uma solução imediata para garantir a continuidade do processo educacional. As ferramentas digitais se tornaram essenciais para que a aprendizagem pudesse ocorrer; porém, isso aconteceu de forma abrupta e apressada, influenciando, na maioria dos casos, na piora da qualidade do ensino. É importante lembrar que, nos tempos contemporâneos, ainda há muitos analfabetos digitais e falta de acesso aos dispositivos tecnológicos, o que evidencia a importância de se buscar formas de inclusão digital.

Durante a pandemia, o ensino precisou ser adaptado para o ambiente virtual, o que gerou diversos desafios para estudantes e professores. Um dos principais problemas enfrentados foi a falta de acesso à *internet* e computadores por parte de

muitos estudantes, o que dificultou sua participação nas aulas remotas e o acompanhamento das atividades. Do ponto de vista dos professores do Ensino Superior, como é o caso dos participantes da nossa pesquisa, as percepções sobre avaliar via ERE foram as seguintes:

P2: Os desafios, foram de alguns alunos não tinha internet em suas residências e nem computadores para acompanhar suas aulas remotas.

P3: Distanciamento.

P7: De "estar junto", de poder escutar mais e ver o processo de criação do acadêmico na produção das atividades práticas;

P8: Comprometimento do estudante. Práticas metodológicas. Evasão, entre outros.

P11: A falta de interesse dos discentes.

P12: As atividades práticas, de diálogos, discussões, debates, ficou muito na área da aprendizagem passiva.

P13: O Feedback dos alunos.

P17: Comunicação entre os acadêmicos.

P18: Entender que todos nós somos feitos de potencialidades, por isso o ato de avaliar deve priorizar a qualidade do conhecimento, pois número não significa resultado de uma ação.

Além desses desafios, houve uma grande preocupação com o comprometimento dos estudantes e a aplicação de práticas metodológicas eficazes, como relatado por P8, P11, P12, P13, P17 e P18. A evasão também foi uma situação recorrente, assim como a falta de interesse dos estudantes em relação ao conteúdo das disciplinas, a falta da sensação de "estar junto" e de poder observar mais de perto o processo de criação dos colegas durante as ações práticas.

As atividades que envolviam diálogos, discussões e debates acabaram ficando muito focadas na aprendizagem passiva, levando à memorização superficial do conteúdo, sem que houvesse uma compreensão profunda ou uma relação significativa entre os conceitos aprendidos. O *feedback* dos estudantes também foi uma preocupação constante para os professores, que buscavam sempre melhorar a qualidade do ensino e adaptar suas práticas de acordo com as necessidades dos estudantes. O distanciamento imposto pela situação pandêmica também afetou a

comunicação entre os acadêmicos e entre estudante e professores, exigindo a adoção de novas estratégias para manter a relação e a colaboração em um ambiente virtual.

Para Castro (2019), o uso crescente de dispositivos móveis e sua forte presença no cotidiano das pessoas, juntamente com o rápido desenvolvimento tecnológico e as melhorias nos sistemas de comunicação e acesso à informação, permitem que o processo de aprendizagem seja cada vez mais mediado por esses dispositivos. Segundo Castro (2019, p.7), “o aprendizado passa a ocorrer a qualquer momento e em qualquer lugar, de forma ubíqua, autônoma e criativa”. As práticas educacionais se adaptaram para garantir o direito à educação em todos os níveis de ensino. Avaliar com as mídias tecnológicas trouxe novos desafios para o cotidiano educacional, que se fizeram necessários para reorganizar a forma de ensinar e verificar a apropriação do conteúdo ministrado pelos estudantes

Outros docentes relataram o seguinte:

P06: Eu penso que o desafio não foi avaliar: foi manter esperançado e atuantes em novas rotinas estudantes com ausências que enfraquecem, desesperançada e afastaram da academia: a ordem para a sobrevivência.

P14: A primeira e maior dificuldade foi perceber que todos estávamos mediados pela presença constante da tristeza, da morte e do medo, gerados pela Covid-19 e do descaso por parte dos gestores da IES e dos governantes das três esferas (federal, estadual e municipal), o que gerou impotência. Enfrentamos dificuldades de toda ordem e precisamos criar as nossas próprias possibilidades de continuarmos vivos e trabalhando, inclusive adquirindo equipamentos, aumentando pacotes de Internet e intensificando as nossas jornadas de trabalho, que não eram suficientes para as demandas, que eram muitas.

P23: Lidar com diferentes reverberações que afetam sobremaneira os processos de aprendizagem como questões relacionadas à saúde mental, aspectos sociais, entre outros.

Os professores P06, P14 e P23 revelaram outros desafios em relação ao ensino durante a pandemia, para além do ato de avaliar os estudantes. O primeiro obstáculo foi manter a motivação dos estudantes, diante das novas rotinas de estudos e da ausência de recursos tecnológicos adequados. Muitos estudantes não tinham acesso à *internet* e a computadores, o que prejudicou seu desempenho nas aulas remotas.

Além disso, a presença constante da tristeza, da morte e do medo gerados pela COVID-19, bem como o descaso dos gestores de algumas IES e de governantes, em todas as esferas, tornaram o cenário ainda mais desafiador. Os participantes

enfatazaram que a dificuldade foi perceber as dificuldades enfrentadas por grande parte dos estudantes. Diante desse contexto, os docentes tiveram que criar suas próprias possibilidades para continuar trabalhando e mantendo-se ativos no processo educativo, adquirindo equipamentos, aumentando pacotes de *internet* e intensificando as jornadas de trabalho.

Um aspecto levantado pelos participantes foi a necessidade de lidar com diferentes reverberações que afetam os processos de aprendizagem. Essas questões incluem a saúde mental dos estudantes, aspectos sociais e outros fatores que interferem no engajamento e na motivação para aprender.

Outro aspecto apontado pelos participantes foi a perda da dinâmica de aulas dialogadas e interativas, a importância de ter consciência de que a aprendizagem não encerra nunca e de retomar algumas habilidades essenciais para consolidar o aprendizado ao longo da vida, como relatado por P10 e P21:

P10: Como valorizo aulas dialogadas, interativas em que os alunos participem ativamente, com o ensino remoto houve uma perda nessa dinâmica. O fato da maioria dos alunos manter as suas câmaras fechadas e não se comunicar, fazendo uso do microfone, foi algo que limitou a minha percepção sobre o processo de compreensão dos conteúdos trabalhados ao longo das aulas. Tentei adaptar as atividades avaliativas de acordo com as demandas que os alunos me apresentavam. Sempre busquei abrir espaço para que pudéssemos falar sobre as dificuldades vivenciadas, as quais foram considerados ao longo do processo de avaliação. Limitações no uso das ferramentas digitais pelos alunos; os problemas psicológicos verbalizados pelos alunos resultantes da pandemia; a desmotivação por parte dos alunos; a ausência das atividades em grupo e do contato físico – foram algumas das principais dificuldades vivenciadas, e, que, indiscutivelmente afetaram na aprendizagem e no desempenho dos alunos.

P21: Ter consciência que precisamos retomar algumas habilidades e, principalmente, propor o que é essencial para consolidar a aprendizagem. É necessário ter clareza que a aprendizagem não encerra nunca porque ela acontece ao longo da vida.

Haydt (2002) menciona que avaliar não se refere apenas aos aspectos quantitativos da aprendizagem, mas também aos qualitativos, envolvendo tanto a aquisição de novos conhecimentos, decorrentes dos conteúdos curriculares, quanto de habilidades, interesses, atitudes, hábitos de estudo e ajustamento pessoal e social.

Dessa nova forma de aprendizagem, mesmo com as inquietações trazidas pela pandemia, posturas foram assumidas, relações foram adaptadas e o uso constante da tecnologia se fez presente no cotidiano educacional, nos planejamentos e nas avaliações. Provavelmente, essas estratégias devem ser viabilizadas hodiernamente

na ação professoral, mesmo com o fim do percurso pandêmico, visto que algumas delas foram exitosas e permaneceram. Outrossim, compreendemos que os processos de formação precisam ser enriquecidos e privilegiar mídias tecnológicas, para que os docentes possam acompanhar o perfil dos educandos do século XXI, nativos digitais.

Por fim, a última pergunta efetivada buscou respostas à Questão 18 do bloco E: “Você incorporou instrumentos avaliativos utilizados no Ensino Remoto à sua prática em sala de aula presencial após a pandemia? Em caso afirmativo: qual(is)?”

As relações entre os relatos dos professores sobre os instrumentos avaliativos utilizados no ERE e em sua prática em sala de aula presencial, após a pandemia, evidenciam a importância de refletirmos sobre as novas possibilidades e desafios que vivenciaram nesse contexto. P01 destacou a importância do diálogo e da interação como ferramentas para a aprendizagem, o que pode ser aplicado tanto em aulas presenciais quanto remotas. P02 enfatizou o uso da tecnologia como um recurso importante para dinamizar as aulas e engajar os estudantes, o que pode ser incorporado ao ensino presencial. P05 destacou o uso de recursos midiáticos e a pesquisa *online* como ferramentas importantes para a aprendizagem, que também podem ser aplicadas em aulas presenciais. Por fim, P6 destacou a importância das metodologias para o sucesso da aprendizagem, o que também pode ser aplicado em aulas presenciais. As interações sobre os instrumentos avaliativos utilizados no ensino remoto podem contribuir para aprimorar as práticas pedagógicas, tanto no contexto remoto quanto no presencial.

Segundo esses participantes, conversas e diálogos sobre aprendizagem, mesmo virtualmente, foram elementos importantes para superar dificuldades. A partir dessas conversas, os professores conseguiram compreender as dificuldades dos estudantes e buscar soluções para superá-las, adaptando suas metodologias de ensino e também a avaliação, como destacaram P01, P02, P05 e P06:

P01: Sim. As conversas e diálogos sobre aprendizagem.

P02: Sim, principalmente as dinâmicas nas aulas, é o uso da tecnologia.

P05: Sim, recursos midiáticos e pesquisa online.

P06: Sim: e metodologias também.

Os participantes mencionaram ferramentas digitais para apresentação de conteúdos e atividades, tais como vídeos e jogos, contribuindo para que os estudantes se engajassem mais na aprendizagem, tornando o processo de avaliação mais dinâmico e interessante. Recursos midiáticos e pesquisa *online* também foram mencionados como instrumentos avaliativos incorporados à prática em sala de aula presencial após a pandemia. A pesquisa *online* permitiu que os estudantes buscassem informações complementares aos conteúdos apresentados em sala de aula, enriquecendo a aprendizagem e permitindo a criação de atividades mais motivadoras, como evidenciado nos seguintes relatos:

P07: Praticamente os mesmos que utilizava: atividades práticas de pesquisa a partir da produção do acadêmico, na busca de identificar o protagonismo.

P08: Sim. Recursos tecnológicos, dinâmicos e ensino com pesquisa a distância, entre outros.

P10: Incorporei o uso do Relato Vivencial sobre a disciplina.

P12: Sim, os jogos e algumas plataformas permaneceram nas minhas práticas.

P14: Tenho utilizado o WhatsApp e o Classroom, mais pela facilidade do que por escolha, além do Google Meet para o caso de parturientes e demais estudantes que estão impossibilitados de frequentar as aulas presenciais. Utilizo, também, essas ferramentas para a postagem, arquivamento e correção de documentos.

P15: Na verdade, a utilização de estratégias remotas com o auxílio de tecnologias, facilitou algumas estratégias de comunicação com a turma agora no modo híbrido e ou presencial.

P16: Classroom.

P17: Sim. Todos. Elaboração de fichamentos, Preparação dos Seminários e Seminário final.

P18: Sim. Teams, kahoot, padlet.

Apenas P07 mencionou utilizar praticamente os mesmos instrumentos que já utilizava antes. Os demais mencionaram ações práticas de pesquisa, buscando identificar o protagonismo dos estudantes; outros enfatizaram a importância do uso de recursos tecnológicos e dinâmicos.

P10 mencionou ter incorporado o uso do Relato Vivencial em sua prática avaliativa. P12 afirmou ter inserido jogos e plataformas digitais em suas práticas. P14 e P16 informaram ter utilizado o WhatsApp, o Google Classroom e o Google Meet

para postagem, arquivamento e correção de documentos, além de estratégias remotas com o auxílio de tecnologias para facilitar.

Os relatos de P22 e P23 destacam o uso de ferramentas *online* como uma parte essencial da avaliação durante o ERE. Ambos mencionaram o uso de fóruns de discussão e tarefas escritas individuais como métodos de avaliação, além do desenvolvimento de videoaulas e *podcasts* em grupo. P23 também mencionou o uso de plataformas como o *Google Meet* para ações assíncronas. Essas experiências podem ser utilizadas na prática presencial após a pandemia, de forma a enriquecer o ensino e a aprendizagem com o uso de tecnologia e metodologias inovadoras. É importante que os professores avaliem a eficácia dessas ferramentas e adaptem-nas, conforme necessário, para garantir que as necessidades dos estudantes sejam atendidas e que a aprendizagem seja significativa e relevante.

Os professores P22 e P23 mostram como as ferramentas tecnológicas foram fundamentais durante o período de ERE para a realização de atividades avaliativas. Porém, é preciso avaliar a crítica por trás do uso dessas tecnologias, visto que elas podem fortalecer desigualdades de acesso e uso entre os estudantes. É necessário garantir que o uso dessas ferramentas seja inclusivo e que todos os estudantes possam participar e ser avaliados de forma justa. Além disso, é importante considerar a adaptação das ferramentas tecnológicas para a realidade da sala de aula presencial, a fim de explorar suas potencialidades e enriquecer a aprendizagem. No entanto, é necessário ter em mente que as tecnologias não substituem a importância do contato pessoal e da interação em sala de aula.

Esses relatos evidenciam a importância da adaptação e do uso de tecnologias e ferramentas *online* no contexto educacional atual, como vêm apontando diversos pesquisadores (TOMAZINHO, 2020; MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2012). Os participantes revelam a intenção de continuar a utilizar ferramentas tecnológicas também para avaliar a aprendizagem, mesmo com a diminuição dos casos da doença (pandemia) e o retorno às aulas presenciais. A intenção desses professores em incorporar ferramentas tecnológicas para avaliar sugere indícios de atualização profissional, mediante a inserção de novas estratégias pedagógicas ao ensino.

Cabe salientar que, anteriormente à pandemia, poucos professores não tinham acesso às mídias; entretanto, muitos não sabiam como utilizá-las e se viram obrigados a aprender isso durante a pandemia, de modo que, hoje, podem utilizá-las presencialmente. Avaliar é uma tarefa que precisa ser contextualizada. Há um mundo

de possibilidades para que possamos efetivar a avaliação. Nesse sentido, o professor deve ser o profissional capaz de organizar seu formato, sua intenção, bem como os instrumentais que lhe trazem o *feedback* do processo de ensinar e, aos estudantes, o *feedback* sobre suas aprendizagens.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo investigar as concepções de professores de Pedagogia sobre as abordagens avaliativas utilizadas em suas práticas pedagógicas – antes, durante e após a pandemia -, em relação a seus processos formativos e em diálogos teóricos estabelecidos com pesquisadores dedicados a estudar a avaliação da aprendizagem.

A decisão de estudar essa temática surgiu do nosso reconhecimento das dificuldades enfrentadas por muitos professores no que se refere a avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento de seus estudantes, decorrentes de limitações em seus processos formativos e de orientações político-educacionais que moldam a estrutura da educação brasileira para manter padrões de medição do desempenho escolar e educacional, os quais se assemelham mais a exames do que a avaliação.

Defendemos ser fundamental que os professores que atuam no Ensino Superior incluam abordagens avaliativas consonantes com a realidade histórico-cultural formativa do estudante e com os conteúdos propostos nos cursos de Pedagogia, pois se trata do lócus em que se formam os futuros professores da Educação Básica e também do Ensino Superior. Entendemos que, nos cursos de Pedagogia, a avaliação da aprendizagem deve ser conteúdo, produto e processo, pois os licenciandos tomarão como exemplos as práticas avaliativas vivenciadas em suas trajetórias acadêmicas, com potencial de uso semelhante em suas futuras práticas pedagógicas.

Com base nessas prerrogativas, nossa pesquisa foi desenvolvida a partir da seguinte questão norteadora: Quais as percepções de professores de cursos de Pedagogia de Porto Velho sobre a avaliação da aprendizagem em suas práticas pedagógicas e em relação com seus processos formativos?

Estabelecemos, então, como objetivo principal, analisar as percepções de professores que atuavam em cursos de Pedagogia ofertados na cidade de Porto Velho/RO quanto às abordagens avaliativas adotadas em suas práticas pedagógicas, em relação com seus processos formativos. Para tanto, foi definida a unidade de análise dialética “Relação entre a formação e a prática avaliativa do professor de Pedagogia em Porto Velho/RO”.

Com o intuito de compreender essas experiências, as bases teóricas que sustentaram nossa investigação se apoiam em princípios da Teoria Histórico-Cultural,

em especial, dos trabalhos de Vygotski (1997); Vigotski (2019), Vygotski (1998); e no Materialismo Histórico e Dialético de Marx e Engels (2002), além de três autores-referência em avaliação da aprendizagem no Brasil: Luckesi (2000); Hoffmann (2019); Vasconcellos (1998). Esses pressupostos teóricos atuaram como os guias para iluminar nossa jornada até a essência do fenômeno investigado (ASBAHR, 2011).

O lócus da pesquisa foi composto por três Instituições de Ensino Superior, aqui identificadas como IES1, IES2 e IES3 (entre quatro que ofertavam o Curso de Pedagogia no município de Porto Velho na época da pesquisa), sendo que uma delas encontra-se finalizando o atendimento formativo na cidade. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, 23 professores participaram da pesquisa, respondendo ao questionário *online*, mediante o envio do *link* para todas as instituições participantes.

O questionário, do tipo misto, foi estruturado com 18 questões, divididas em quatro blocos distintos (A, B, C e D), entre os quais havia 11 questões abertas, seis fechadas e uma de múltipla escolha, permanecendo disponível no período de 17 de outubro a 05 de novembro de 2022. De posse das respostas dos 23 professores, utilizamos o método dialético para a análise dos dados, com base na unidade de análise delineada, seguindo os pressupostos metodológicos de Asbahr (2011) e Castro (no prelo). A partir da unidade de análise delimitada, definimos dois eixos de análise: “Contexto da formação para avaliação da aprendizagem dos professores de Pedagogia de Porto Velho/RO” e “A prática avaliativa dos professores de Pedagogia de Porto Velho/RO”.

O primeiro eixo, “Contexto da formação para avaliação da aprendizagem dos professores de Pedagogia em Porto Velho/RO”, foi estabelecido com o objetivo de investigar os processos formativos dos professores de Pedagogia, no intuito de, no eixo seguinte, relacionar os dados desses processos com suas práticas avaliativas. Para tal, foram desenvolvidas duas seguintes abstrações auxiliares: “Formação inicial” e “Formação continuada”.

Nesse primeiro eixo, verificamos que a formação inicial, em específico para a avaliação na prática pedagógica, foi muito bem avaliada entre os 23 docentes: 13 (57%) afirmaram ter recebido uma formação teórico-prática adequada, seis (26%) disseram não ter recebido essa formação e quatro (17%) afirmaram ter recebido parcialmente. Os 13 professores que acenaram positivamente à formação inicial relacionaram a formação para avaliação com as disciplinas de Didática e Metodologia

do Ensino. Essa avaliação, em maioria positiva, foi creditada principalmente aos professores que os participantes tiveram em seus cursos de graduação, os quais foram considerados pilares para a aquisição do conhecimento.

Por outro lado, a formação inicial foi vista de maneira negativa por seis dos professores, que atribuíram sua insatisfação ao distanciamento da prática. Vasconcellos (2011) aponta que a exigência da formação está relacionada à conversão e à complexidade da atividade e, neste caso, a conversão da avaliação da aprendizagem é mais importante para a sociedade, enquanto a complexidade é maior para o sujeito, o educador.

Nesse eixo, analisamos também a avaliação da formação contínua dos participantes. De acordo com Libâneo (2006), a formação continuada para os professores requer que eles possuam teoria, conhecimento e habilidades para compreender e melhorar sua prática educacional. É necessário que os professores tenham domínio de conteúdos e dos processos de formação. Esse proeminente educador brasileiro salienta que os professores precisam de formação teórico-prática, para serem capazes de ajudar seus estudantes a aprender de maneira eficaz.

Dos docentes participantes, sete (30%) têm pós-graduação *Lato sensu* em nível de especialização, seis (26%) têm titulação de pós-graduação *Stricto sensu* em nível de mestrado e dez (44%) cursaram mestrado e doutorado. No que se refere ao embasamento teórico e às práticas avaliativas, destacam-se os docentes com mestrado e doutorado, pois, segundo eles, essas práticas são baseadas em relações de diálogo, em atividades de pesquisa e diversificadas.

O segundo eixo, “A prática avaliativa dos professores de Pedagogia de Porto Velho/RO”, por seu turno, apoiou-se nas abstrações auxiliares “Percepções sobre a avaliação da aprendizagem”, “Relações teórico-práticas implicadas na avaliação da aprendizagem” e “Práticas avaliativas no curso de Pedagogia”. Neste ponto, analisamos as relações teórico-práticas sobre o que avaliar e como avaliar, buscando compreender as práticas avaliativas nos cursos de Pedagogia nas IES de Porto Velho/RO pelos professores pesquisados.

Nesse eixo de análise, de acordo com as respostas dos participantes, observamos suas percepções sobre a importância da avaliação na verificação do alcance dos objetivos e na orientação das práticas de ensino. Para os participantes, a avaliação é vista como parte fundamental do processo pedagógico, conforme destacado por P22, para quem a avaliação não deve ser restrita somente à aprovação

ou reprovação dos estudantes. P12 enfatizou que a avaliação é um processo que abrange os pilares de conhecer, fazer, conviver e ser, e não é limitado pelo segmento de aprendizagem. Ademais, os 23 professores compreendem a verdadeira finalidade da avaliação da aprendizagem, fornecendo uma visão contextualizada de que sua implementação não tem como objetivo rotular estudantes, mas fornecer *feedback*, como destacado por P13.

Os docentes envolvidos na pesquisa apresentaram diferentes recursos de avaliação para fomentar a habilidade argumentativa e crítica dos estudantes: P01 realiza diálogos diários para discutir o processo de ensino; P02 incentiva a participação dos estudantes em atividades relacionadas ao conteúdo abordado em sala; P13 faz estimativas ao final de cada aula; P14 analisa a atuação dos estudantes tanto nas aulas quanto nas interações via redes sociais.

Além disso, P03 e P05 destacaram a importância da produção de textos individuais ou em grupo para uma avaliação contínua e personalizada do desempenho dos estudantes. Por sua vez, P06, P08, P10 e P22 mencionaram recursos como seminários, debates, projetos integradores, trabalhos de pesquisa e mapas mentais para estimular a criatividade, planejamento e pensamento crítico dos estudantes.

P17 e P18 ressaltaram a relevância de atividades específicas, como fichamentos e apresentações, para acompanhar o progresso dos estudantes e desenvolver habilidades de síntese e análise, fundamentais para o sucesso acadêmico e profissional. P21 e P22 destacaram a utilização de portfólios e fóruns como instrumentos de avaliação formativa para acompanhar o desenvolvimento do professor e do estudante durante o processo de ensino e de aprendizagem.

P14 apontou que a distribuição de pontos em provas bimestrais é um sistema pouco flexível e limitante para avaliar a capacidade dos estudantes em argumentar e expressar ideias de forma clara e coerente. Para garantir que os estudantes acompanhem o conteúdo e desenvolvam suas habilidades adequadamente, a avaliação contínua, dialogada e compartilhada foi considerada fundamental.

Com relação às principais dificuldades e desafios na avaliação, durante a pandemia, por meio do Ensino Remoto Emergencial, destacamos, principalmente, a falta de experiência dos docentes para trabalhar nessa modalidade, a ausência de contato físico com os estudantes e a imposta necessidade de incorporação de tecnologias também para a avaliação, levando os professores a um esforço adicional para adquirir novos conhecimentos e adaptar suas práticas.

Nos relatos dos professores participantes, verificamos que tiveram dificuldades para se adaptar ao ensino remoto, como afirmado por P1: "Adaptação ao modelo remoto". P5 mencionou a necessidade de "operacionalizar os sistemas". P15 destacou que as dificuldades foram sentidas não apenas na avaliação, mas no desenvolvimento da disciplina como um todo, requerendo um período de adaptação para sair do presencial e ir para o remoto. P20 apontou a falta de experiência e de instrumentos. P22 enfatizou a importância de incorporar as tecnologias para outros instrumentos avaliativos complementares, mas sem perder a essência do processo avaliativo processual e formativo. As práticas educacionais foram reformuladas para garantir o acesso à educação em todos os níveis.

A avaliação utilizando tecnologias emergenciais, conforme as definiu Castro (2020), trouxe novos desafios para a educação. Foi necessário reorganizar a forma de ensinar e verificar, de outras formas, a compreensão do conteúdo pelos estudantes. Além disso, os profissionais da educação precisaram se adaptar ao uso de ferramentas digitais, à velocidade da *internet*, à ausência dos estudantes e aos aspectos socioemocionais que interferiram fortemente na dinâmica das aulas.

Após a análise dos dados, concluímos os 23 docentes demonstraram ter uma compreensão precisa sobre a importância da avaliação da aprendizagem e sua relação com o processo educativo, em consonância com o que apregoavam nossos educadores especialistas em educação mais destacados: Luckesi (2000; 2003; 2005; 2009; 2011); Hoffmann (1993; 2001; 2005; 2012; 2019,); Vasconcellos (1998; 2003; 2005; 2011; 2014).

Embora um dos participantes, explicitamente, tenha estabelecido conexões entre a Teoria Histórico-Cultural e sua prática docente, pudemos identificar, nas respostas dos demais participantes, uma possível aproximação com essas bases teóricas, pois as relações das fases de desenvolvimento (Cf. VYGOTSKY, 1934/1982), a avaliação como processo e ideias de que a aprendizagem leva ao desenvolvimento cognitivo evidenciam que devemos avaliar não apenas o conhecimento já adquirido, mas também o potencial de aprendizagem com apoio. De acordo com essa concepção epistemológica, o desenvolvimento do indivíduo ocorre por meio da sua relação dialética com o mundo e com os outros seres humanos (CASTRO, 2014).

Nessa perspectiva, o avaliador precisa compreender o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade e a avaliação deve ser prospectiva, voltada para o futuro

e não apenas para o que o estudante já sabe. O objetivo é avaliar o que ele pode aprender, com apoio, e, posteriormente, realizar sozinho, com autonomia. (VYGOTSKY, 1981; PRESTES, 2010; CASTRO, 2014).

Segundo Vygotsky (1982), ao avaliar o estado de desenvolvimento de um indivíduo, seja como psicólogo ou professor, é essencial levarmos em conta não apenas as funções maduras, mas também aquelas que estão em processo de amadurecimento. Isso inclui não apenas o nível atual de conhecimento ou habilidade, mas também a ZDI da pessoa em relação a esses aspectos.

A realização deste estudo contribui para fortalecer o pensamento sobre a importância da avaliação da aprendizagem como instrumento de acompanhamento do processo educativo e para o desenvolvimento de estratégias para aprimorar as práticas de ensino no Ensino Superior. Propagar os dados obtidos para a sociedade é uma forma de contextualizar a cultura de pesquisas dessa natureza para todas as áreas do conhecimento e fomentar discussões acerca do ato de avaliar a aprendizagem.

Expressamos aqui nossa gratidão por ter encontrado todos os elementos que nos permitiram responder à problemática inicial e por ter tido a oportunidade de contribuir para a produção de conhecimento na área da avaliação educacional.

REFERÊNCIAS

- ALVES, José Joaquim Ferreira Matias. CABRAL, I. **Os demônios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 26, n.23, p. 630-662, set/dez. 2015.
- AGAPITO, Ana Paula Ferreira. **Ensino superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade**. Temporalis, v. 16, n. 32, 2017, p. 123-140.
- AGUIAR, M. A. da S., et al. **Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil**. V Encontro Nacional da ANFOPE. Belo Horizonte, jul. 2006.
- ARAGÃO, José Euzébio de Oliveira Souza; BERTAGNA, Regiane Helena, **Políticas públicas de avaliação do ensino superior: Tateando um conceito de qualidade da educação**. Revista Nupem. Campo Mourão, v. 4, n. 7, ago./dez. 2012.
- ARANHA. Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. Editora Moderna, 2012.
- ARROYO, Miguel G. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- ASBAHR, F. Da s. **Por que aprender isso professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia histórico cultural**. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo - USP, 2011.
- BACICH, Lilian. MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico]** Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARLOW, Michael. **Avaliação escolar: mitos e realidades**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARKLEY E. F.; MAJOR, C. H. **Técnicas para Avaliação da Aprendizagem – Um manual para os professores universitários**. Curitiba: Pucpress, 2020.
- BATISTA, Maria Luiza W. **O olhar do egresso sobre o curso de Letras da UFS**. 2003. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2003.
- BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BERNARDES, C; MIRANDA, F. B. **Portfólio: uma escola de competências**. Porto: Porto Editora, 2003.
- BOTTONI, Andrea; SARDANO, Edélcio de Jesus; COSTA FILHO, Galileu Bonifácio

da. Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. **Gestão universitária: os caminhos para a excelência**. Porto Alegre: Penso, p. 19-42, 2013.

BRASIL. **Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96**. Brasília. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 09/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 01/2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Sistema Nacional de Educação. **Bases para uma nova proposta de avaliação de educação superior**. 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de Avaliação de cursos de graduação**. Brasília: INEP, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 01/2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Lei nº 13.005. Plano Nacional de Educação – PNE**. Ministério da Educação. Brasília: 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 02/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415**. Altera a Lei nº 9.394/1996 e Lei nº 11.494/2007. Brasília, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 02/2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação). Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Ministério da Educação-história**. Ministério da Educação - MEC. Brasília,

2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>. Acesso em 19 de fev. 2022.

BRITO, T. T. R., CUNHA, A. M. de O. **Revisitando a História da Universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência**. Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, v. 1 n. 12. Ano VII, Nº 12, jan./jun. Especial: Pedagogia na Educação Superior. 2009.

BLOOM, B. S. **Alguns grandes problemas na educação medição**. Revista ou Pesquisa Educacional, v. 38, n. 1, pág. 139-142, 1944.

BROWN, S.; PICKFORD, R. **Evaluacin de habilidades y competencias en Educacin Superior**. Madrid: Narcea, 2013.

CASTRO, Rafael F. **A expressão escrita de acadêmicas de um curso de pedagogia a distância: uma intervenção histórico-cultural**. 2014. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas, RS. 2014.

CASTRO, Rafael F. de. **Tecnologias Emergentes e Formação de Professores: o que as grades curriculares de cursos de Pedagogia sinalizam? Múltiplos Olhares sobre a Formação de Professores no Brasil**. (Orgs.) SILVA, Marijâne S.; PEDROSA, Neide B.; ISOBE, Rogéria M. R. Porto Velho: EDUFRO, 2019.

CATANI, D. B. & GALLEGO. R. C. **Avaliação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CUNHA, M. R. **Gestão estratégica de IES: modelos e funções do planejamento estratégico em universidades públicas e privadas de Palmas – Tocantins**. Dissertação (Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, Portugal, 2011.

DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

DIAS SOBRINHO. José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DINIZ, Yasmine. **3 instrumentos de avaliação escolar que atendem à BNCC e auxiliam no desempenho escolar de seus alunos**. 2020. Disponível em: <https://educacao.imagine.com.br/instrumentos-de-avaliacao-escolar/>. Acesso em 02 de jul. 2022.

DUARTE, N. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo. UNESP, 2010.

ESTEBAN, Maria Tereza. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A Periodização do Desenvolvimento Psicológico**

Individual na Perspectiva de Leontien, Elkonin e Vigotski. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p.64-81, abr. 2004.

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

FREITAS, Helena C. L. **Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização.** Educ. Soc. [online]. Set/dez. 2003, vol. 24, n. 85. p. 1095-1124.

FRIGOTTO, G. **A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos.** In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). Teoria e educação no labirinto do capital. Petrópolis: Vozes, 2010.

GUALBERTO, Selena Castiel. **Educação Integral e a Avaliação da Aprendizagem Escolar: um estudo em uma escola de Ensino Médio de Tempo Integral no Município de Porto Velho-RO.** 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação – MEDUC, Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho: 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo.** Portugal, Porto Editora, 1994.

HADJI, Charles. **A Avaliação desmitificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2000.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** Curso de Didática Geral. São Paulo: editora ática, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista,** 12 ed. Porto Alegre: Educação e realidade, 1993.

HOFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2001

HOFFMANN, Jussara. **Entrevista com Jussara Hoffmann: Por uma mudança efetiva da avaliação.** [Entrevista concedida a Luiza Oliva]. Destaque em educação. Entrevista publicada na edição 9. Revista Direcional Educador, out., 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 32 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. Campinas: Educação e Sociedade, v. 27, n. 96, out. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização**. 10. ed. SP: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LIMA, Osni Keller. **Ensino Superior no Brasil e Inclusão Social: uma experiência concreta**. Dissertação (Mestrado) em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

LIMA, Michele Fernandes. ZANLORENZI, Cláudia Maria Petchack. PINHEIRO, Luciana Ribeiro. **A função do currículo no Contexto Escolar**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

LIMA, Selena Castiel Gualberto. **O processo avaliativo no percurso pandêmico: as vozes dos professores em uma ies particular do ensino superior no município de Porto Velho-RO**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2022.

LUCKESI, Cipriano. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **A avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem: Estudos e Proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: Componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011b.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora, 2006.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. **Expansão e qualidade da Educação Básica no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 140, p. 561-585, maio/ago. 2010.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. **Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais**. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acb/a/8jQH56v8cDtWGZ8yZdYjHHQ/?lang=pt>. Acesso em 19 de fev. 2022.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boi tempo, 2010.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Didática: a aula como centro**. 4ª ed. São Paulo: FTD, 1997.

MASSETO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. rev. São Paulo: Summus, 2012.

MENDEZ, Alvarez. **Avaliar para conhecer: examinar para excluir**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

MENEZES, L. C. **Universidade sitiada: a ameaça de liquidação da universidade brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

MINTO, L. W. **A educação da “miséria”: particularidade capitalista e educação superior no Brasil**. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

MORAES, Agnes Iara Domingos. **Ensino primário tipicamente rural no estado de São Paulo: um estudo sobre as granjas escolares, os grupos escolares rurais e as escolas típicas rurais (1933-1968)**. 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Marília, 2014.

NETTO, J. P; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

NEVES, A. C.; FERREIRA, A. L. **Avaliar é Preciso?** Guia Prático de Avaliação para Professores e Formadores. Lisboa: Guerra e Paz, 2015.

NOGUEIRA, Mara Genecy Centeno. **Entre catéguas e munições: territórios e territorialidade da morte na cidade de Porto Velho**. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2015.

OLIVEIRA, Lílian Aquino. BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 09, p 1-28, Jan., 2022.

POLI, E. C. **Elementos da avaliação em larga escala e da aprendizagem no ensino superior**. In: OLIVEIRA, D. E. M. B.; SANTOS, A. R. J; REZENDE, L. A. Formação

de professores e ensino: aspectos teórico-metodológicos. Londrina: UEL, 2011

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAÚJO, Claisy m; BAREVRO, Gladys Beatriz. **SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 425-436, out./dez. 2006.

PORFIRO, Neire Abreu Mota. **O processo de construção do Referencial Curricular de Língua Portuguesa do Município de Porto Velho**. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação – MEDUC. Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho: 2017.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. 2010. Tese de doutorado. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis. JESUS, Adriana Regina de. **Instrumentos de avaliação: reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino e aprendizagem**. 2010. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portais/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uel_ped_pdp_sandra_regina_dos-reis.pdf. Acesso em 20 de set. 2022.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **Educação Superior, Direito e Estado**. São Paulo: Edusp/FAPESP, 200.

RODRIGUES, G. M. **Ensino privado: a qualidade e a imagem**. In: S. S. Colombo, G. M. Rodrigues & Colaboradores (Orgs.). **Desafios da gestão universitária contemporânea**. [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2011.

ROMERO, Márcia Cicci. ROMERO, Maria Helena Cicci . **O percurso histórico da formação de professores: do século XVIII à promulgação da LDB**. X Seminário Nacional do Histedbr. Unicamp, 2016.

ROSSATO, Ermelio. **A expansão do Ensino Superior no Brasil: do domínio público à privatização**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2006.

SÃO PAULO. **Decreto nº 6.283 de 25 de Janeiro de 1934**. São Paulo, 1934.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 17. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SANTOS, Clóves Roberto dos (org.) **Avaliação educacional: um olhar reflexivo sobre sua prática**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

SANTOS, Mariana dos Reis. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia: disputas e “Consensos” no Conselho Nacional de Educação**. Dissertação

(Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, 2011.

SANTOS, Pricila Kohls dos. **Avaliação da aprendizagem [recurso eletrônico]**. – Porto Alegre: SAGAH, 2017.

SANTOS, Luciana Schroeder dos. **Avaliação Externa da Educação Superior in loco: relação entre os conceitos e os pareceres dos avaliadores**. Tese (Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE. Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2019.

SAUL, Ana Maria. **Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória**. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. especial, dez., 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 8 ed. São Paulo: Autores Associados, 2003

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **A Expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades**. *Póiesis Pedagógica*. v. 8, n. 2, ago/dez. 2010, p. 4-17.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados 4. ed. 2013 (Coleção Memória da Educação)

SCALLON, G. **Avaliação da Aprendizagem numa Abordagem por Competências**. Curitiba: PUCPress, 2015

SCHMIDT, Jeani Escher. **A obra de Lev Semionovith Vigotski: conceitos e interpretações** *Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Cascavel, , 2019.*

SELAU, B. CASTRO, R. F. **Cultural-historical approach: educational research in different contexts**. *Orgs.* Bento Selau, Rafael Foseca de Castro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

SILVA, Amizael Gomes da. **Amazônia**. Editora: Palmares. Porto Velho, 1991.

SILVA, Janssen Felipe. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SILVA, Epifânia Barbosa da. **Processos formativos e atuação docente por professores de 5o Ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Porto Velho/RO: uma investigação histórico-cultural**. Orientador: Rafael Fonseca de

Castro. 2021. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021a.

SILVA, Josineide Macena da. **A Base Nacional Comum Curricular e o Currículo da Educação no Campo para o ensino de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho-RO.** 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação – MEDUC, Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho: 2021b.

SORDI, Mara Regina L. de. **Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não?** In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai/jun/jul/ago de 2000 (Número Especial – 500 anos de educação escolar), p. 61-88.

TAVARES, Cristina Zukowsky. **Formação em Avaliação: A formação de docentes no enfrentamento de um processo de avaliação a serviço da aprendizagem.** Tese (Doutorado em Educação: currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2008.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues. FONSECA, Dante Ribeiro da. **História Regional: Rondônia.** Porto Velho, Rondoniana, 2001.

TEIXEIRA, Kétilla Batista da Silva. **Vivências de pessoas com autismo que concluíram o Ensino Superior no município de Porto Velho/RO: uma análise histórico-cultural.** Orientador: Rafael Fonseca de Castro. 2021. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora.** São Paulo: Libertad, 1998.

VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora.** São Paulo: Libertad, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula.** 16. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VASCONCELLOS, Celso. **Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas.** In: VASCONCELLOS, Celso. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. Universidade Estadual Paulista. Prograd. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 33-58, v. 9.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** 20. ed. São Paulo: Libertad, 2014. (Cadernos Pedagógicos Libertad; v.3).

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação.** São Paulo: Ática, 2007.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional: conceituações e definições.** IN: VIANNA, Heraldo Marelim. Contribuições de Heraldo Vianna para a avaliação educacional. **Fundação Carlos Chagas.** v. 25. n. 60. n. especial. São Paulo, 2014.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa.** São Paulo: Cortez, 2009 (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira; v.4).

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes. 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo, Martins Fontes. 1987.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância.** Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas Tomo II (Pensamiento Y Lenguaje).** Moscú: Editorial Pedagógica, 1934/1982.

VYGOTSKI, Lev Semenovich, 1896-1934 V741L. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem/** Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11a edição - São Paulo: ícone, 2010.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar.** Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre, ARTMED, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme disposto na resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome do participante: _____
(Professores do curso de pedagogia nas Instituições de Ensino Superior no município de Porto Velho/RO)

II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1) **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM POR PROFESSORES DE PEDAGOGIA EM PORTO VELHO/RO NO PERCURSO PANDÊMICO: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL

2) **PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** Claudenice Ambrosio Lima de Brito

3) **DURAÇÃO DA PESQUISA:** março de 2022 a setembro de 2022

III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA, CONSIGNADO:

O(a) Sr.(Sr.^a) está sendo convidado para participar da pesquisa: “**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM POR PROFESSORES DE PEDAGOGIA EM PORTO VELHO/RO NO PERCURSO PANDÊMICO: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL**”, de responsabilidade da pesquisadora CLAUDENICE AMBROSIO LIMA DE BRITO, mestranda do Programa de Pós Graduação *Stricto sensum* Educação, Mestrado Acadêmico em Educação (MEDUC) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Esta investigação compreende em uma abordagem qualitativa com Professores do Ensino Superior do Curso de Pedagogia nas instituições particulares e pública do município de Porto Velho – RO

Objetivo geral: Analisar como os professores de Cursos de Pedagogia de Porto Velho percebem a avaliação da aprendizagem em suas práticas pedagógicas em tempos de pandemia.

Objetivos Específicos:

- a) Contextualizar historicamente os processos de avaliação no ensino superior brasileiro;
- b) Problematizar os principais conceitos relacionados à avaliação da aprendizagem em uma perspectiva histórico-cultural;
- c) Verificar como ocorre o processo avaliativo pelos professores de pedagogia em tempos de pandemia;
- d) Identificar limites, dificuldades, avanços e desafios de processo de avaliar no ensino superior, pré e pós-pandemia.

Dessa forma convém esclarecer que:

- 1) O(a) Sr.(Sr.^a)foi convidado(a) a participar desta pesquisa, que planejar, implementar e avaliar, voltada a abordagem qualitativa à avaliação da aprendizagem por professores do curso de pedagogia nas Instituições de Ensino Superior no município de Porto Velho/RO.
- 2) Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista semi-estruturada, no qual primeiramente será levantado o perfil e doravante perguntas relacionadas a prática docente sobre o ato de avaliar.
- 3) Caso O(a) Sr.(Sr.^a)tenha interesse, a qualquer momento, poderá procurar a pesquisadora para tirar dúvidas ou o comitê de ética em pesquisa, cujo endereço encontra-se abaixo. Assim como, O(a) Sr.(Sr.^a)é livre para retirar seu consentimento, basta procurar a pesquisadora responsável e comunicá-la do seu interesse em encerrar ou interromper sua participação na pesquisa.
- 4) Esclarece-se que a divulgação dos dados levará em consideração sempre os princípios éticos adotados nesta pesquisa;
- 5) A guarda dos arquivos das entrevistas, dos textos produzidos a longo da intervenção e dos demais materiais produzidos ficarão em poder da pesquisadora. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o professor/pesquisador e a mestranda/pesquisadora terão acesso aos dados.
- 6) O(a) Sr.(Sr.^a) tem a livre escolha em recusar a participar desta pesquisa e sua decisão não lhe acarretará em nenhum prejuízo ou dano.
 - a) A qualquer momento, O(a) Sr.(Sr.^a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
 - b) Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.
- 7) É garantido a total privacidade dos participantes desta pesquisa, quanto aos dados confidenciais que por ventura sejam fornecidos.
 - a) É assegurado o sigilo das informações obtidas em caráter confidencial nesta pesquisa.
 - b) É garantido o anonimato do participante.
- 8) O(a) Sr.(Sr.^a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação na mesma.
- 09) Ao concordar, este termo de consentimento será enviado virtualmente por e-mail, as quais serão assinadas, ao seu término, pelo(a) Sr.(a), assim como, pela pesquisadora responsável. Neste termo, consta o número do telefone e endereço da pesquisadora, a qual poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

IV AVALIAÇÃO DO RISCO/BENEFÍCIO DA PESQUISA

(X) Risco Mínimo () Risco Maior que mínimo

Descrição do Risco: participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados pela mesma obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 - Conselho Nacional de Saúde CONSEP. No entanto, como toda a pesquisa que envolve seres humanos pode oferecer algum tipo de risco, classificamos, nesta investigação, como risco mínimo, cuja probabilidade de dano ou desconforto pode ser previsto antecipadamente, pois na maioria das vezes esses danos são semelhantes aos vivenciados no cotidiano das pessoas. Abaixo, destacamos alguns possíveis riscos, formas e medidas de prevenção e providências para minimizar tais riscos. **Método de**

Coleta de dados: os instrumentos de coleta de dados serão utilizados, um questionário para consubstanciar uma entrevista semi-estruturada, no qual primeiramente será levantado o perfil e perguntas relacionadas a prática docente sobre o ato de avaliar.

Neste sentido, será realizado o **contato com os coordenadores** dos cursos de Pedagogia, para recolher os **dados dos docentes** que serão pesquisados e posterior envio do questionário para participação da pesquisa, por meio do **google forms**. O TCLE será **disponibilizado por e-mail** para cada docente, no qual será explicado o teor do mesmo, para possível aceite. Portanto há **possibilidade do seguinte risco:** É possível que os participantes fiquem constrangidos em se expor, para compartilhar as vivências. Aos **riscos da pesquisa**, são mínimos referindo-se a algum desconforto quanto ao tempo para responder o formulário da pesquisa no ambiente virtual, por meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Portanto, serão adotadas as seguintes **medidas de prevenção e providências para minimizar o risco:** a pesquisadora utilizará estratégias voltadas para metodologias ativas associadas ao grupo focal, para propiciar ao participante um ambiente seguro. Será assegurada a assistência ao participante durante toda a pesquisa, bem como será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa e suas consequências. Enfim, tudo o que o colaborador queira saber antes, durante e depois da sua participação. O colaborador tem a livre escolha em recusar a participar da investigação pedagógica e sua decisão não acarretará em nenhum prejuízo ou dano. É garantida total privacidade dos participantes da pesquisa, quanto aos dados confidenciais que porventura sejam fornecidos. As informações obtidas por meio dessa pesquisa, em caráter confidencial, serão asseguradas total sigilo das informações. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, somente a pesquisadora e o professor orientador terão acesso aos dados; é garantida a não violação e a integridade dos documentos apresentados; os resultados da pesquisa terão divulgação pública; sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes. Destaca-se ainda, a inexistência de conflito de interesses entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa. Não está prevista nenhuma forma de ressarcimento de despesas, pois se considera que o/a participante não terá nenhuma despesa ao participar desta pesquisa. As entrevistas ocorrerão nas Instituições de Ensino Superior, conforme cronograma a ser estabelecido entre a pesquisadora e os participantes.

Descrição do Benefício: Quanto aos benefícios, esta pesquisa visa contribuir no contexto educacional do ensino superior diante de novas práticas pedagógicas adotadas pelas aulas remotas que impulsionou um ato de avaliar inovador.

Entretanto, esperamos que este estudo traga indícios importantes no sentido de disponibilizar à comunidade e aos pesquisadores em Educação dados sobre as possibilidades de intervenção sobre a escrita de universitários em uma perspectiva Histórico-Cultural, bem como poderá servir de apontamento para futuras pesquisas acerca dessa temática no município, no estado de Rondônia e em âmbito nacional e/ou internacional. Ao final desta pesquisa, será produzida uma Dissertação de Mestrado, artigos científicos sobre as contribuições e apontamentos percebidos a partir da investigação realizada. Comprometemo-nos a manter uma parceria de diálogos com os colaboradores, divulgando os resultados desta pesquisa, assim como contribuindo em parcerias e/ou projetos futuros.

V INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADORA: Claudenice Ambrosio Lima de Brito; Celular/*Whatsapp*: (69) 992142142; E-mail: clau.bncc@gmail.com. Programa de pós-graduação em Educação Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR; Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. (69) 2182-2172 Sala 110-C, Bloco 4^a <http://www.ppge.unir.br/> | E-mail: mestradoeducacao@unir.br.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - CEP

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. Telefone: (69) 2182-2116. E-mail: cep@unir.br.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP

Endereço: SEPN 510 Norte, Bloco A 1^o Subsolo, Edifício Ex-INAN – Unidade II – Ministério da Saúde, CEP: 70.750-521, Brasília-DF, telefone: (61) 3315-5878. E-mail: conep@saude.gov.br.

VI CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

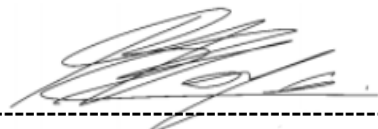
Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa **“AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM POR PROFESSORES DE PEDAGOGIA EM PORTO VELHO/RO NO PERCURSO PANDÊMICO: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL”**. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Fundação Universidade Federal de Rondônia; Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. Telefones: (69) 2182-2116, E-mail: cep@unir.br. **Consinto**, também, que os resultados obtidos por meio da entrevista ou dos textos produzidos sejam apresentados e/ou publicados em periódicos, artigos, livros, comunicações orais e/ou pôsteres em congressos da área de educação e outros julgados relevantes pela pesquisadora em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais. Li e estou de acordo.

Porto Velho (RO), 29 de setembro de 2021.



Assinatura do participante da pesquisa

Pesquisador(a)/orientando(a)



Pesquisador(a)/orientador(a)

GRUPO DE PESQUISA

“HISTCULT - EDUCAÇÃO, PSICOLOGIA EDUCACIONAL E PROCESSOS FORMATIVOS”
(Portaria 33/PROPESQ de 29 de agosto de 2017)

<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4588784079192347>

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

O(a) Sr.(Sr.^a) está sendo convidado para participar da pesquisa: "AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE COM DOCENTES DE PEDAGOGIA EM PORTO VELHO/RO", de responsabilidade da pesquisadora CLAUDENICE AMBROSIO LIMA DE BRITO, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Esta investigação está aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIR, sob parecer nº 5.113.520 em 18 de Novembro de 2021 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 50484421.9.0000.5300.

Mestranda: Claudenice Ambrosio Lima de Brito

Orientador: Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro

1. Leia o Termo abaixo e, caso esteja de acordo, assinale abaixo a opção que Concorda em participar da nossa pesquisa. Para abrir o TCLE em formato PDF, clique no link abaixo: [TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.](#)

Marcar apenas uma oval.

- () Concordo
() Não concordo

BLOCO A: DADOS PESSOAIS

01. Iniciais do seu nome completo: *

02. Idade: *

Marcar apenas uma oval.

- () 20 a 30 anos
() 30 a 40 anos

- 40 a 50 anos
- Acima de 50 anos

03. Sexo: *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino
- Outro
- Prefiro não responder

04. E-mail de uso frequente: *

05. Tempo de atuação como docente: *

Marcar apenas uma oval.

- 1 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- 10 a 15 anos
- 15 a 20 anos
- Mais de 20 anos

BLOCO B: FORMAÇÃO

06. Área(s) de formação inicial: *

07. Possui Pós-Graduação? *

Marque todas que se aplicam.

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Não possuo

08. Caso possua especialização, mestrado ou doutorado, especifique a área da Especialização, do Mestrado e/ou do Doutorado.

09. Sua formação inicial forneceu base teórico-prática sobre avaliação aplicada à sua futura prática como professor(a)? Caso afirmativo, cite exemplo(s).

10. Recebeu, ou participou por sua iniciativa, de algum tipo de formação continuada específica sobre avaliação?

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim

BLOCO C: ATUAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

11. Tempo de atuação no Ensino Superior: *

Marcar apenas uma oval.

- 1 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- 10 a 15 anos
- 15 a 20 anos
- Mais de 20 anos

12. Tempo de atuação em cursos de Pedagogia: *

Marcar apenas uma oval.

- 1 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- 10 a 15 anos
- 15 a 20 anos
- Mais de 20 anos

13. Disciplina(s) que ministra atualmente no Curso de Pedagogia:

BLOCO D: AVALIAÇÃO NA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

14. Qual o seu entendimento sobre avaliação da aprendizagem?

15. Como você realiza a avaliação de seus estudantes do curso de Pedagogia nas disciplinas que você ministra?

16. Você se baseia em algum referencial teórico para planejar e utilizar estratégias de avaliação com seus estudantes de Pedagogia? Em caso afirmativo: qual(is)?

BLOCO E: PANDEMIA

17. Quais foram as principais dificuldades/desafios de avaliar durante a pandemia (no Ensino Remoto Emergencial)?

18. Você incorporou instrumentos avaliativos utilizados no Ensino Remoto à sua prática em sala de aula presencial após a pandemia? Em caso afirmativo: qual(is)?