

Dayse Rodrigues dos Santos
Nila Luciana Vilhena Madureira
Mary Jose Almeida Pereira

Organizadoras

**CONQUISTAS,
REFLEXÕES
E DESAFIOS
NA FORMAÇÃO
CONTINUADA
DOCENTE
VOLUME II**



2020

Dayse Rodrigues dos Santos
Nila Luciana Vilhena Madureira
Mary Jose Almeida Pereira
(Organizadoras)

**Conquistas, reflexões e desafios na
formação continuada docente
Volume II**



Pantanal Editora

2020

Copyright© Pantanal Editora
Copyright do Texto© 2020 Os Autores
Copyright da Edição© 2020 Pantanal Editora
Editor Chefe: Prof. Dr. Alan Mario Zuffo
Editores Executivos: Prof. Dr. Jorge González Aguilera
Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora
Edição de Arte: A editora e Canva.com
Revisão: Os autor(es), organizador(es) e a editora

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – OAB/PB
- Profa. Msc. Adriana Flávia Neu – Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã
- Profa. Dra. Albys Ferrer Dubois – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – IF SUDESTE MG
- Profa. Msc. Aris Verdecia Peña – Facultad de Medicina (Cuba)
- Profa. Arisleidis Chapman Verdecia – ISCM (Cuba)
- Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo - UEA
- Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu – UNEMAT
- Prof. Dr. Carlos Nick – UFV
- Prof. Dr. Claudio Silveira Maia – AJES
- Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – UFGD
- Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva – UEMS
- Profa. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos – IFPA
- Prof. Msc. David Chacon Alvarez – UNICENTRO
- Prof. Dr. Denis Silva Nogueira – IFMT
- Profa. Dra. Denise Silva Nogueira – UFMG
- Profa. Dra. Dennyura Oliveira Galvão – URCA
- Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves – ISEPAM-FAETEC
- Prof. Me. Ernane Rosa Martins – IFG
- Prof. Dr. Fábio Steiner – UEMS
- Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez (Colômbia)
- Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles – UNAM (Peru)
- Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira – IFRR
- Prof. Msc. Javier Revilla Armesto – UCG (México)
- Prof. Msc. João Camilo Sevilla – Mun. Rio de Janeiro
- Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales – UNMSM (Peru)
- Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski – UFMT
- Prof. Msc. Lucas R. Oliveira – Mun. de Chap. do Sul
- Prof. Dr. Leandro Argente-Martínez – ITSON (México)
- Profa. Msc. Lidiane Jaqueline de Souza Costa Marchesan – Consultório em Santa Maria
- Prof. Msc. Marcos Pisarski Júnior – UEG
- Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla – UNAM (Peru)
- Profa. Msc. Mary Jose Almeida Pereira – SEDUC/PA
- Profa. Msc. Nila Luciana Vilhena Madureira – IFPA
- Profa. Dra. Patrícia Maurer
- Profa. Msc. Queila Pahim da Silva – IFB
- Prof. Dr. Rafael Chapman Auty – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke – UFMS
- Prof. Dr. Raphael Reis da Silva – UFPI

- Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo – UEMA
- Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca – UFPI
- Prof. Msc. Wesclen Vilar Nogueira – FURG
- Profa. Dra. Yilan Fung Boix – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT

Conselho Técnico Científico

- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Esp. Tayronne de Almeida Rodrigues
- Esp. Camila Alves Pereira
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
C753	<p>Conquistas, reflexões e desafios na formação continuada docente [recurso eletrônico] : volume II/ Organizadoras Dayse Rodrigues dos Santos, Nila Luciana Vilhena Madureira, Mary Jose Almeida Pereira. – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020. 111p.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web ISBN 978-65-88319-01-7 DOI https://doi.org/10.46420/9786588319017</p> <p>1. Educação. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. I. Santos, Dayse Rodrigues dos. II. Madureira, Nila Luciana Vilhena. III. Pereira, Mary Jose Almeida.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.1</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

O conteúdo dos livros e capítulos, seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva do(s) autor (es). O download da obra é permitido e o compartilhamento desde que sejam citadas as referências dos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000.
 Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.
 Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br

APRESENTAÇÃO

O referido e-book “Conquistas, reflexões e desafios na formação continuada docente volume II” se trata de mais uma realização editorial, que tem por objetivo dispor aos profissionais que atuam na área de ensino e da pesquisa em educação no Brasil, trabalhos que analisam o contexto da educação brasileira. Ele é composto por sete capítulos envolvendo temas diversos sobre o debate atual da formação de professores.

Portanto, da nossa parte, convidamos os professores leitores deste livro a refletirem, a agirem, e a internalizarem o propósito de mudança como um compromisso, assumido sobre a natureza e o conteúdo de sua profissão, quais seriam: remeter o planejamento do ensino, a organização dos conteúdos, articulados ao contexto sócio- cultural dos alunos e as suas necessidades concretas, de modo que tais medidas possam assegurar-lhes a apreensão do conhecimento científico, da arte, da filosofia, a ampliação da capacidade de pensar, em que a escola, nesse sentido, possa contribuir nas lutas pela eliminação da desigualdade social, formando uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

Assim, reunimos oito investigações e reflexões a começar o **capítulo I**, intitulado *Educação e Internet: um estudo sobre o estado da arte (2007-2016)*, do autor Mauricio dos Reis Brasão, tem por objetivo mapear as produções no período de 2007 a 2016, que compreende as políticas educacionais brasileiras referentes à abordagem da Internet nas escolas. A partir das pesquisas realizadas o autor pontua os desafios da democratização do acesso a internet nas escolas.

No **capítulo II**, cujo título é *Memórias discentes sobre a avaliação da aprendizagem – Pressupostos à formação continuada docente*, escrito por Beatriz Maria Zoppo, Claudino Gilz, Ana Paula de Andrade Janz Elias, tem por objetivo analisar um conjunto de memórias discentes que se encontram a cursar etapas da Educação Básica ou que já a concluíram, os pressupostos correlatos à formação docente.

No **capítulo III** aborda o seguinte tema *Gênero discursivo cartão-postal digital: uma proposta de aplicação no ensino de Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos*, das autoras Patrícia Maria da Silva, Viviane Cristina de Alencar Tomé e Anair Valênia, traz a experiência reflexiva do uso do gênero cartão-postal digital em turma de jovens e adultos em Goiás.

No **capítulo IV**, que aborda o tema *O Pnaic no Campo das Políticas de Formação Continuada do Professorado Campesino: estrutura, enfoques e impactos na Amazônia Bragantina*, elaborado pelos autores Daniel Rodrigues Corrêa e Waldir Ferreira de Abreu, pretende problematizar as questões que envolvem a política de educação no campo.

No **capítulo V** intitulado *Análise dos repositórios Educacionais Brasileiros para a Educação Básica*, dos autores Maria Cristina Mesquita da Silva e Queila Pahim da Silva tem por objetivo identificar quais foram e são os principais repositórios educacionais brasileiros criados pelo MEC/BRASIL, em especial

para a educação básica. Os autores identificaram as bases ativas e os documentos e serviços disponíveis em cada uma delas para auxílio do professor.

No **capítulo VI**, cujo tema é sobre o *Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas: formação continuada docente*, dos autores Dayse Rodrigues dos Santos e Maria Nilva Rodrigues Neves, tem por objetivo refletir sobre o a formação continuada docente, proporcionada pelo “Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas”, o qual disponibiliza o projeto de intervenção, evidenciando as técnicas de revisão bibliográfica, assim como os dados interinstitucionais e a análise documental.

No **capítulo VII**, intitulado *Avaliação educacional e sua repercussão na formação e no trabalho dos professores do Brasil*, das autoras Mary Jose Almeida Pereira e Nila Luciana Vilhena Madureira tem por objetivo analisar a formação de professores e a influência da avaliação em larga escala, assim como a sua relação com o IDEB. Desse modo, o referido artigo pretende evidenciar como esses aspectos repercutem sobre a formação de professores e conseqüentemente no trabalho do professor.

Por fim, esperamos que este e-book possa colaborar e instigar mais estudantes e pesquisadores na constante busca de novos avanços na formação continuada docente. Assim, garantir para a sociedade uma difusão de conhecimentos consolidados e amparados por fundamentos teóricos.

As organizadoras

SUMÁRIO

Apresentação	5
Capítulo I	7
Educação e Internet: um estudo sobre o estado da arte (2007-2016)	7
Capítulo II	19
Memórias discentes sobre a avaliação da aprendizagem – Pressupostos à formação continuada docente	19
Capítulo III	40
Gênero discursivo cartão-postal digital: uma proposta de aplicação no ensino de Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos.....	40
Capítulo IV	55
O PNAIC no Campo das Políticas de Formação Continuada do Professorado Campesino: estrutura, enfoques e impactos na Amazônia Bragantina	55
Capítulo V	74
Análise dos Repositórios Educacionais Brasileiros para a Educação Básica	74
Capítulo VI	89
Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas: formação continuada docente	89
Capítulo VII	99
Avaliação educacional e sua repercussão na formação e no trabalho dos professores do Brasil... ..	99
Índice Remissivo	111

Memórias discentes sobre a avaliação da aprendizagem – pressupostos à formação continuada docente

Recebido em: 01/06/2020

Aceito em: 12/06/2020

 10.46420/9786588319017cap2

Beatriz Maria Zoppo^{1*} 

Claudino Gilz² 

Ana Paula de Andrade Janz Elias³ 

INTRODUÇÃO

Nas suas mais diversas situações, etapas e aspectos, a avaliação é uma prática inerente à vida humana. Fala-se, por exemplo, em avaliação: esportiva; topográfica; técnico agrícola; climática; estrutural; tomográfica; magnética; econômica; política; espiritual; odontológica; mecânica; empresarial; sanitária; clínica; médica; psicológica; jurídica; prisional; profissional; relacional; sociocultural; filosófica; pedagógica; diagnóstica; formativa; somativa; educacional; escolar; universitária; à distância; randômica; e existencial. Diante disso, pode ser levantada, em um primeiro momento, a seguinte questão: quais são os pressupostos históricos e teóricos basilares comuns às práticas avaliativas citadas anteriormente?

Do ponto de vista existencial, a avaliação possibilita apurar de que modo o ser humano se encontra em relação a determinadas metas a que se propôs alcançar. Essa avaliação possibilita a ele refletir, obter diagnósticos e aprendizados, assim como reconfigurar caminhos mais oportunos por onde se conduzir, visando um ponto de chegada, livremente divisado como necessário.

No âmbito educacional, a avaliação tem se configurado historicamente por meio de diferentes instâncias, finalidades, modalidades e formatos, tais como: (i) avaliação na elaboração colegiada dos projetos pedagógicos dos sistemas de ensino e das unidades escolares (Veiga, 2002); (ii) avaliação na escolha dos conteúdos a serem contemplados por cada área de conhecimento em determinada etapa da educação (Gandin; Gandin, 2001); (iii) avaliação nos programas de formação docente, no

¹ Doutoranda em Educação pela PUC-PR. Mestre em Educação em Ciências e em Matemática pela UFPR. Pedagogia pela UEL-PR. Integrante do Grupo de Pesquisa GPTEM – Tecnologias na Educação Matemática; Grupo CIDES – Pesquisa Criatividade e Inovação Docente no Ensino Superior.

² Doutor em Educação pela USF-SP. Mestre em Educação e Pedagogia pela PUC-PR. Professor Do Curso de Pedagogia da FAE Centro Universitário, PR. Membro do Grupo de Pesquisa Rastros, Linha de Pesquisa Rastros – Patrimônio Cultural Franciscano e Educação.

³ Doutoranda em Educação pela PUC-PR. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela UTFPR. Matemática pela UFPR e Pedagogia pela UNINTER-PR. Integrante do Grupo de Pesquisa GPTEM – Tecnologias na Educação Matemática e Grupo CIDES – Pesquisa Criatividade e Inovação Docente no Ensino Superior; GPINTEDEC – Grupo de Pesquisa Inovação e Tecnologias na Educação.

* Autor de correspondência: beazoppo@hotmail.com; zoppo8@gmail.com

desenvolvimento das atividades de ensino e de aprendizagem em sala de aula (Luckesi, 2003; Carvalho, 2014).

Em escala mundial, uma instância avaliativa vem sendo realizada desde o ano 2000 por meio do *Programme for International Student Assessment* – em português Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (doravante PISA). Embora tenha sido criado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com sede em Paris (França), o PISA tem sido elaborado por estudiosos e profissionais da educação de diferentes países. A finalidade do referido programa é identificar determinados aspectos relacionados ao desempenho escolar (conhecimentos e capacidades de raciocínio) dos estudantes dos sistemas de ensino em diversos países. Ele visa, por exemplo, averiguar de que modo os estudantes – com 15 anos de idade e matriculados no Ensino Fundamental a partir do 7.º ano – conseguem articular os conhecimentos obtidos dentro das instituições escolares relacionados à leitura, à matemática e a ciências, por meio da resolução de problemas e do letramento financeiro⁴. Em outras palavras, os estudantes são convidados a interpretar textos, a buscar resolução para problemas matemáticos e a explicitar cientificamente de que modo ocorrem determinados fenômenos (Pereira, 2018)

No contexto de sala de aula, avalia-se a aprendizagem específica de cada estudante, a qual envolve diferentes aspectos a serem observados pelo professor. Entre esses aspectos está a reflexão, a qual pode levar o docente a identificar os percursos de ensino que deve percorrer para auxiliar todos os estudantes nos processos de compreensão dos diferentes conteúdos. A palavra *percurso* está no plural, porque em uma sala de aula o objetivo por excelência é garantir a aprendizagem de todos, e sabe-se que cada indivíduo desenvolve seu próprio processo de construção do conhecimento.

Em relação ao último resultado de 2018 da avaliação realizada pelo PISA, divulgado em 3 de dezembro de 2019, o Brasil ocupou o 59.º lugar em uma escala de 79 países avaliados. Ficou abaixo, por exemplo, do Chile e do Uruguai (OCDE, 2020). Essa avaliação possibilita verificar como se encontra a educação em território brasileiro e nos demais países contemplados pelo PISA.

Com base na leitura e na análise do relatório da OCDE, algumas reflexões podem surgir. Para esta pesquisa, uma reflexão diz respeito à percepção dos pesquisadores acerca da maneira equivocada pela qual a avaliação está sendo feita, ao não compreender a aprendizagem escolar como um processo e não um momento único de resolução de questões pontuais. Se a avaliação continuar a contemplar momentos únicos e isolados, é possível que o Brasil ainda demore para evoluir em relação aos demais países quando se trata do desempenho escolar dos estudantes. Vale lembrar que o PISA não pretende, a princípio, comparar e nem ranquear os países participantes desse Programa de Avaliação Internacional

⁴ É a “[...] capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar e usar novas tecnologias em contextos relativos ao tratamento de problemas que envolvam planejamento e gerenciamento de finanças pessoais” (Coutinho; Teixeira, 2015).

(Lingard, 2016). Ele pretende apurar se os sistemas de ensino dos países estão conseguindo avançar no itinerário de aprendizagem de seus estudantes, na qualificação deles para o mercado de trabalho e no desenvolvimento das habilidades socioemocionais, tais como autonomia, criatividade, interação, comunicação, empatia, responsabilidade e alteridade.

Alguns pesquisadores já vêm se dedicando há alguns ao tema da avaliação: Miranda (2011) ateuve-se a verificar a questão da avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio do uso do Portfólio; Gonçalves (2012) analisou as concepções de aprendizagem dos docentes com base em um conjunto de relatórios produzidos por eles próprios; Favarão (2012) focou, durante sua pesquisa, nos professores que atuam no Ensino Fundamental II, com o intuito de compreender tanto a concepção de avaliação de aprendizagem desses professores, como as características atribuídas por eles a tal prática; Araújo (2014) estudou também a concepção dos professores sobre a avaliação; Bernardi (2016) teve como objetivo compreender a avaliação da aprendizagem no âmbito da Graduação em Enfermagem por meio do uso do Portfólio; e o estudo desenvolvido por Ramos (2018) procurou investigar uma metodologia avaliativa capaz de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem em Biologia.

Um dos aspectos que pode ser considerado em uma investigação é que a avaliação – independente das situações, das etapas ou dos aspectos privilegiados – se constitui de dois grupos de pessoas envolvidas: o grupo que a elabora e a aplica; e o grupo que a ela se destina e, por isso mesmo, a experiencia. Diante disso, três questões são levantadas:

- 1.^a) em relação ao grupo de pessoas que elabora e aplica uma determinada avaliação: o que é necessário considerar, em termos de pressupostos e de qualificação?
- 2.^a) do grupo de pessoas a que se destina e que experienciam um momento avaliativo: quais memórias de tal atividade ele passa a acompanhar?
- 3.^a) quais pressupostos à formação docente emanam da análise, por exemplo, das memórias discentes submetidas, no âmbito da Educação Básica, às práticas avaliativas decorrentes dos conteúdos acadêmicos abordados no espaço da sala de aula?

A presente pesquisa busca, nesse sentido, contribuir para os estudos já desenvolvidos sobre o tema. Visando identificar, com base na análise de um conjunto de memórias discentes que se encontram a cursar etapas da Educação Básica ou que já a concluíram, os pressupostos correlatos à formação docente.

AVALIAÇÃO – O QUE ALGUMAS PESQUISAS TÊM SINALIZADO E PROPOSTO?

Avaliar é inerente a toda atividade humana, inclusive em se tratando de atividades desenvolvidas no âmbito educacional. Mas, o que é e de que modo avaliar? Segundo Perrenoud (1999), “[...] avaliar é

também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo”. Considerando a história da educação e o atual contexto escolar, a avaliação tem sido, nas últimas décadas, um dos objetos de pesquisa discutido e problematizado.

Construir uma proposta pedagógica para a escola, inclusive sobre a avaliação, foi a intenção inicial de um grupo de trabalho no ano de 1990, descrito por Rabelo (2001), desse modo:

[...] Primeiro porque buscávamos estabelecer, com clareza, uma proposta filosófica de educação; uma proposta pedagógica coerente com tal filosofia; uma proposta metodológica que viabilizasse a consecução de uma proposta curricular condizente com tais princípios. Além disso, queríamos construir uma proposta de avaliação na qual estes princípios fossem assumidos como uma filosofia comum na escola, refletindo, com clareza, uma tomada de posição. Segundo porque queríamos desmitificar vários aspectos da avaliação na escola, como, por exemplo, o estudar para fazer provas, para tirar notas; a nota como quase única expressão de resultados de aprendizagem; a nota como moeda de troca, de instrumento de classificação, de rotulação *etc.*

Por meio da implantação de uma proposta de avaliação ao longo de cinco anos, assegura o referido pesquisador ter, tal grupo, conseguido derrubar mitos em relação à avaliação. Um desses mitos diz respeito à finalidade do ato de avaliar não somente para emitir notas aos estudantes a cursar determinada etapa educacional. Notas essas a ‘medir’, a ‘classificar’ e a ‘inventariar’ – geralmente ao final do processo de ensino de um ou mais conteúdos – os alunos mais exímios a partir da aplicação de determinados instrumentos avaliativos, tal como o que se denominou como exame. Exame esse cuja operacionalização deu vazão a uma prática avaliativa inquisitiva que se reduziu quase que só a aprovar-reprovar e, conseqüentemente, a servir de alibi à exclusão e até mesmo ao fracasso escolar (Luckesi, 2003).

Avalia-se não para endossar um percurso histórico em que as atividades letivas se pautavam em supostas ‘verdades’, ostensivamente transmitidas de maneira expositiva pelos professores. A finalidade de uma prática avaliativa não é excluir, alimentar fracassos, mas fomentar aprendizagens junto aos estudantes (Bloom et al., 1983; Carvalho, 1997).

Avaliar, sim, o processo educativo de modo amplo, dinâmico, reflexivo e contínuo em vista da aferição dos diversos estágios de evolução em termos de aprendizagem por parte dos alunos. Avaliar tanto o processo de ensino e aprendizagem como a sistematização dos conhecimentos, considerando os saberes prévios, as hipóteses, os acertos, os erros, inclusive, as dimensões motora-corporal, cognitiva, afetiva e social dos estudantes. Avaliar no intuito de “[...] dar ênfase também à comparação do aluno com o seu próprio desenvolvimento, ao invés de apenas comparar o seu *rendimento*, em um dado momento, com parâmetros externos a ele.” (Rabelo, 2001). E qual a razão de tal modo de compreender a avaliação nem sempre ter sido levado em conta, mas a embasar o uso de instrumentos com a finalidade de vigiar e punir?

Os modelos de avaliação a denotar uma prática de ‘vigiar’ e ‘punir’ remontam, cada um a seu modo, aos suplícios medievais ainda existentes na França e em outros países da Europa durante o século XVIII que eram impetrados aos ditos ‘infratores’: multas a pagar, tortura, açoite, marcação com ferrete, amputação, esquartejamento, forca, incineração de corpos, entre outros. A que se deve a gênese de tais meios punitivos a reafirmar uma política e uma pedagogia do medo?

Às relações de poder e às práticas disciplinares que foram se constituindo não só dentro das prisões, mas também dentro das fábricas, dos quartéis, dos seminários, das escolas e dos hospitais e, atualmente, por meio dos sistemas eletrônicos (câmeras, radares, código de barras, aplicativos de rastreamento e de localização etc.). Relações de poder e práticas disciplinares essas denominadas por Foucault (1999) como

[...] uma microfísica do poder posta em jogo pelos aparelhos e instituições [...]. Ora o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma ‘apropriação’, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter.

Microfísicas do poder a incidir, com o passar do tempo, em diferentes espaços e situações da vida diária dos cidadãos, inclusive, em alguns dos modos de educar, de ensinar, de aprender e de avaliar saberes acadêmicos tão contestados nas últimas décadas. Modos esses que foram se constituindo e se articulando com a finalidade de submeter, adestrar, diferenciar, examinar, classificar, aprovar ou reprovar (punir).

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade por meio da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. [...] A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível. Mais uma inovação da era clássica que os historiadores deixaram na sombra (Foucault, 1999).

Ao se referir às experiências desenvolvidas com cegos de nascença, com meninos-lobo e até mesmo com a hipnose, indaga o autor se haverá alguém munido de ousadia para vistoriar de modo mais amplo os ritos, os métodos, os personagens e seus papéis, os jogos de perguntas e respostas, os sistemas de notas e de classificação inerentes à prática do exame. Tal indagação advém da preocupação de que a escola se tornou “[...] uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino [...], que permite ao mesmo tempo medir e sancionar” (Foucault, 1999). Operação de ensino tal que mede e sanciona por meio de provas aplicadas quase todos os dias da semana a classificação a demonstração de aprendizagem dos discentes em relação à ortografia, à aritmética, à história, à geografia etc.

Constata-se, nesse sentido, que o termo ‘exame’ para esse pensador não se reduz a um conjunto de aspectos relacionados ao modelo de notas ou classificações aferidas no espaço da sala de aula. A ideia abrange todas as áreas da atuação humana: acadêmica, antropológica, cultural, social, filosófica, econômica, política, jurídica, psiquiátrica, médica, fabril, tecnológica, militar, entre outras. Fomenta o autor não a erradicação do exame em si, mas a mudança de compreensão quanto ao teor e quanto à finalidade de tal modalidade de avaliação: possibilitar ao professor “[...] levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos. [...] o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes [...]”. A escola torna-se o local de elaboração da Pedagogia” (Foucault, 1999).

Elaboração de uma Pedagogia enquanto ciência investigadora dos melhores meios de educar, de ensinar e de aprender. Pedagogia que se dá ao ofício de elaborar e documentar o desenvolvimento das diferentes atividades educacionais não para ‘vigiar’, ‘punir’ e incitar o medo. Não para simplesmente homogeneizar o perfil de uma turma de alunos. Não para justificar determinada seriação ou exclusão de estudantes com base unicamente em médias de notas mensuradas atribuídas a eles, mas para identificar aptidões, suscitar curiosidades, “[...] fornecer indicações de tempo e lugar, dos hábitos das crianças” (Foucault, 1999).

Essa compreensão de exame no âmbito das instituições de ensino inibe qualquer tendência de situar tal estratégia de avaliação como disseminadora dos processos que, por um lado, enquadram o discente como efeito e objeto do poder hierárquico docente e, por outro, como efeito e objeto de saber. Atenta, tanto quanto possível, para o aluno não se tornar

[...] o átomo fictício de uma representação ‘ideológica’ da sociedade [...]. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ‘reprime’, ‘recalca’, ‘censura’, ‘abstrai’, ‘mascara’, ‘esconde’. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (Foucault, 1999).

Em outras palavras, o autor sugere um modo de ser docente, um modo docente de avaliar a aprendizagem dos seus alunos com base na inclusão, no desenvolvimento das potencialidades, na percepção do que foi proposto e demonstrado, pesquisado e descoberto. Modo esse propício, segundo o autor, à aprendizagem, à busca do saber inerente a cada área do conhecimento, sem as insídias de uma vigilância docente hierarquizada, piramidal, dissimulada e panóptica, afoita a fomentar a pedagogia do medo e a endossar a arquitetura de uma sociedade competitiva, excludente e desumana.

Nesse sentido, a avaliação denominada como diagnóstica se situa mais no âmbito das proposições oriundas de determinadas pesquisas desenvolvidas. A avaliação diagnóstica é, segundo Rabelo (2001), “[...] o momento de situar aptidões iniciais, necessidades, interesses de um indivíduo, de verificar pré-requisitos. É, antes de tudo, momento de detectar dificuldades dos alunos para que o professor possa melhor conceder estratégias de ação para solucioná-las.”

Ao discorrer sobre a avaliação diagnóstica, Luckesi (2003) propõe que ela passe a ser uma prática contínua e constitutiva do processo de ensinar e de aprender em suas mais variadas etapas. Trata-se de uma prática que pode também se fazer presente em qualquer etapa do processo de ensino e de aprendizagem, tais como:

- inicial, na qual se pretende verificar os conhecimentos prévios dos discentes;
- no decorrer da aprendizagem, com a finalidade de apurar, por exemplo, dificuldades discentes ou ampliar os conhecimentos por parte deles com o estudo de certo conteúdo proposto pelo professor;
- ao final de uma etapa proposta para a aprendizagem de um determinado conhecimento, ainda com a finalidade de analisar eventuais equívocos, identificar distorções, constatar lacunas cognitivas ainda pendentes que podem ser contempladas em atividades subsequentes.

A avaliação não se reduz, nessa perspectiva, a apontar resultados negativos ou positivos frente a uma aprendizagem proposta. Menos ainda se reduz a uma prática opressora ou amedrontadora, mas de observação ampla e acolhedora daquilo que se está propondo aos alunos em termos de aprendizagem. Ela visa identificar os progressos, as lacunas e as dificuldades apresentadas pelos estudantes. E ainda, essa avaliação auxilia no desenvolvimento de novas estratégias por parte dos docentes. Para Hoffmann (2000), “[...] ao invés do certo/errado e da pontuação tradicional, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes a oportunidade de descobrir melhores soluções.”

A avaliação pressupõe um olhar e um planejamento docente, capazes de considerar cada etapa do ensino e da aprendizagem em desenvolvimento com uma turma de alunos, bem como para cada estudante em sua individualidade. Nisso, a avaliação é constitutiva enquanto ponto de partida, na observação reflexiva, na sondagem dos conhecimentos discentes prévios, no percurso, na mediação e no contínuo acompanhamento docente dos avanços ou das lacunas de atividades desenvolvidas. Ela fundamenta-se na observação e na identificação dos avanços diários em sala de aula visando uma mediação para o aprendizado. Mediação que, segundo Mello (1985), “[...] refere-se ao que está ou acontece no meio, [...] a passagem de um nível a outro, [...] de uma parte a outra, dentro daquela realidade”.

É por meio de tal mediação que o docente passa a conhecer melhor seus alunos e passa a fomentar a curiosidade e os potenciais cognitivos deles (Hoffmann, 2011). Considerando que em uma turma não acontece uma aprendizagem homogênea, porém heterogênea, a avaliação pode acontecer de modo contextualizado, acolhedor, processual, contínuo e inclusivo, com base em um diagnóstico dos processos de ensino e de aprendizagem.

Cabe ao docente ponderar, em diferentes momentos, se as estratégias metodológicas e os recursos didáticos por ele mobilizados foram os mais oportunos para auxiliar no desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. Por meio de tal reflexão, torna-se possível ao docente ressignificar sua postura, avaliando as atividades já em andamento, com o objetivo de levar os alunos a obterem melhores avanços em termos cognitivos. Nisso, a prática de avaliar pressupõe uma “[...] visão de acompanhamento, não como um caminho de certezas do professor, mas uma trajetória de entendimento, trocas de ideias por ambos os elementos de ação educativa” (Hoffmann, 2011).

Pelo exposto, compreende-se que as avaliações são fundamentais no contexto de sala de aula. Elas oferecem informações relevantes para o próprio desenvolvimento do ensino, visto que o responsável por esse ato pedagógico é preponderantemente o próprio professor. Dessa forma, fica evidente porque a avaliação há de ser uma atividade contínua e incorporada às atividades diárias desenvolvidas pelo próprio professor em sala de aula. Isso permite que esse profissional construa um acervo de atividades para que possa acompanhar e compreender o desenvolvimento da aprendizagem, tanto individual como da turma (Gatti, 2003).

A construção de uma avaliação é tarefa do professor e o modelo de provas utilizados ainda atualmente é entranhado pela importância que os professores atribuem a esse tipo de instrumento avaliativo (Luckesi, 2003). Prova que pode acabar sendo experienciada com altos índices de *stress*, de insegurança, de medo e de desmotivação por parte dos discentes.

Preocupa ao constatar que alguns professores se orgulham quando o resultado de suas provas é insatisfatório, com notas de cifras expressivas de estudantes abaixo da média esperada, assim como de professores que ‘facilitam’ as ditas *provas* de modo que seus alunos não se motivam a demonstrar, por meio delas, as aprendizagens alcançadas. Sequer presumem tais profissionais do processo de ensino e aprendizagem que

[...] ao avaliar seus alunos os professores estão avaliando a si mesmos, embora a maioria não tenha consciência disto ou admita isto. Ensino e aprendizagem são indissociáveis e a avaliação é intrínseca a esse processo. A avaliação daqueles a quem se propôs ensinar algo também traz informações sobre como se procurou ensinar esse “algo”. Alguém atuou neste “como”: o professor. Então o melhor indicador da realização de uma atividade de ensino é o nível em que nela, pela ação docente, se promove o crescimento geral dos alunos: cognitivo, afetivo, motor, atitudinal, comunicacional, valorativo etc (Gatti, 2003).

É válido pontuar que as escolhas dos instrumentos de avaliação podem variar de acordo com cada situação de aprendizagem e a lente teórica do docente que os elabora. Por fim, Hoffmann (2001) propõe uma avaliação mediadora, ou seja, “[...] um processo de permanente troca de mensagens e de significados, um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de ideias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores de saber”. A autora acrescenta

que, embora complexo, esse tipo de avaliação favorece ao docente desenvolver ajustes, inclusive aos percursos individuais de aprendizagem de seus discentes.

O PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa se caracteriza como qualitativa e social, de cunho exploratório (Gil, 2008). Busca revelar as memórias discentes sobre avaliação da aprendizagem sob a perspectiva de diferentes interlocutores.

O estudo foi realizado com estudantes de um curso de Pedagogia, em uma Instituição do Ensino Superior (IES) localizada em Curitiba/PR, na disciplina de Avaliação da Aprendizagem e dos Sistemas de Ensino, com o objetivo de realizar um diagnóstico sobre a compreensão e as memórias que esses estudantes tinham sobre avaliação. Posteriormente, com o intuito de ampliar o escopo da pesquisa, os estudantes entrevistaram familiares e amigos de diferentes faixas etária para ver o que esses também traziam de memórias acerca dos momentos avaliativos.

O instrumento utilizado foi uma entrevista semiestruturada respondida por 103 participantes. Os dados foram coletados no mês de março de 2020. Todos os participantes foram informados sobre o objetivo do estudo e preencheram a documentação de consentimento informado antes de concluir a coleta de dados. A quantidade de entrevistas formou um rico banco de dados das memórias discentes sobre as avaliações escolares. A entrevista procurou identificar o perfil dos respondentes: dados pessoais como idade, escolaridade e profissão; as lembranças das avaliações escolares; o nível de escolaridade no qual essas memórias foram marcantes; e, por fim, qual o motivo de as avaliações terem marcado.

A codificação seguiu um processo indutivo no qual começamos organizando os dados. Em seguida, os dados foram importados para o *software* Atlas.ti. A codificação inicial partiu da constituição da categoria “Memórias discentes”. Com base em tal conceito, foram construídas subcategorias a partir dos códigos.

Com base na categoria principal “Memórias discentes”, a codificação inicial com base nos extratos das entrevistas resultou na identificação de 5 subcategorias. Essas se tornaram categorias temáticas para análise, pois estão presentes nas memórias discentes dos participantes da pesquisa, ou seja, são fatos e memórias trazidas que influenciaram o processo avaliativo no seu período de escolarização: “finalidade da avaliação”; “Punição”; “nível de escolaridade”; “disciplinas”; “instrumentos avaliativos”; “postura docente” e “Sentimentos”.

O processo de codificação foi baseado em Yin (2016), conforme Tabela 1.

Tabela 1. Etapas metodológicas da pesquisa. Fonte: Os autores.

Etapa	Descrição
Etapa 1	Organização dos dados
Etapa 2	Importação dos dados para o <i>software</i> ATLAS.ti.
Etapa 3	Leitura flutuante das respostas
Etapa 4	Codificação
Etapa 5	Criação de memórias das observações surgidas durante o processo de codificação para auxiliar o processo de análise.
Etapa 6	Revisão e validação dos códigos por um segundo pesquisador.
Etapa 7	Apresentação dos resultados
Etapa 8	Análise dos dados segundo Yin (2016)

A respeito de memória, essa é uma habilidade humana tanto de cunho individual quanto coletivo. Segundo Bosi (1994), “[...] por muito que deva à memória coletiva, é o indivíduo que recorda. Ele é o memorizador e das camadas do passado a que tem acesso pode reter objetos que são, para ele, e só para ele, significativos dentro de um tesouro comum”. Em outras palavras, a memória se define como uma habilidade do ser humano que lhe permite acessar, a qualquer momento, embora de modo seletivo e parcial, lembranças, sentimentos, imagens, expectativas e aprendizagens ocorridas em um tempo cronológico do seu passado. Fica na memória não a totalidade das experiências vividas pelo ser humano, mas em parte o que, em dado momento, lhe foi significativo, sofrível, conflitivo, passível de contestação ou mesmo motivo de alegria.

Da categoria **Memórias Discentes** foram construídas subcategorias com o respectivo agrupamento de códigos com base nos extratos das entrevistas. À medida que as categorias temáticas emergiram, passou-se para a fase de análise dos dados. A identificação dessas subcategorias temáticas facilitou o desenvolvimento das análises, das ideias e das comparações entre os teóricos e os dados.

As subcategorias supracitadas se tornaram categorias temáticas para análise das Memórias Discentes dos participantes da pesquisa: “finalidade da avaliação”; “disciplinas nas práticas de avaliação”; “etapa acadêmica do processo avaliativo”; “postura docente”; e “sentimentos”.

RESULTADOS E ANÁLISES

Com o intuito de preservar a identidade dos participantes, optou-se por nomeá-los da seguinte maneira: P01, P02, P03, P04, ..., P103. Em relação à idade dos participantes, optou-se por uma classificação por períodos, tal como apresentado na Tabela 2:

Tabela 2. Idade aproximada dos participantes. Fonte: Os autores.

Idade	Participante
10 a 15 anos	P43; P44; P48
16 a 20 anos	P12; P13; P19; P20; P45; P47; P64; P73; P75; P82
21 a 30 anos	P6; P11; P14; P16; P21; P22; P33; P38; P46; P49; P51; P52; P53; P58; P66; P72; P85; P86; P88; P89; P91; P97; P103P70;
31 a 40 anos	P01, P02, P03; P07; P08; P09; P10; P15; P17; P18; P23; P24; P29; P31; P32; P34; P39; P42; P56; P57; P65; P68; P71; P74; P83; P87; P94; P98; P99; P100; P101
41 a 50 anos	P26; P41; P54; P55; P67; P76; P77; P93; P95; P96
51 a 60 anos	P04; P25; P27; P36; P37; P40; P61; P62; P63; P69; P84; P102
61 a 70 anos	P5; P28; P59; P60
NI	P35; P50; P77; P78; P79; P80; P81; P90; P92

O período que mais prevalece entre os participantes, conforme apresentado no Quadro 2, engloba aqueles com idades entre 21 a 40 anos. Outro dado apresentado refere-se ao nível de escolaridade. Percebe-se que é bastante diversificado, entretanto, identifica-se um número expressivo de participantes com Ensino Médio completo ou cursando o Ensino Superior, conforme apresentado na Tabela 3.

Tabela 3. Escolaridade. Fonte: Os autores.

Escolaridade	Participante
Especialização	P84
Superior	P01; P03; P06; P41; P53; P57; P67; P68; P70; P71; P86; P91; P93
Superior cursando	P16; P21; P34; P35; P42; P50; P51; P52; P58; P76; P77; P78; P79; P80; P81; P82; P83; P85; P87; P88; P89; P92
Superior incompleto	P14; P15; P38; P101
Ensino Médio	P04; P05; P07; P08; P09; P10; P11; P12; P17; P18; P22; P24; P25; P26; P30; P31; P40; P45; P46; P54; P56; P60; P61; P68; P72; P73; P90; P95; P96; P99; P100; P103
Ensino médio cursando	P19; P20; P32; P47; P48
Ensino Médio incompleto	P27; P49; P94
Ensino Fundamental	P37; P55; P59; P98; P102
Ensino Fundamental cursando	P43; P44
Ensino Fundamental incompleto	P23; P28; P29
Não Informado	P02; P13; P33; P36; P39; P62; P63; P64; P65; P66; P74; P75; P97

Em relação à pergunta sobre a profissão exercida, foram citadas algumas como: vendedor, caminhoneiro, do lar, estudante, empresária, pastor, entre outras. Quanto às profissões relacionadas à área da educação, notou-se duas delas: a do pedagogo (P10) e a do professor (P44, P71; P69; P70; P55; P68; P82; P83; P84; P85; P86; P89; P76; P43; P72; P07; P18; P47). Notável a constatação de que dentre as profissões citadas, uma porcentagem expressiva apontada pelos entrevistados não está estritamente ligada à área da educação, conforme apresentada na Figura 1:

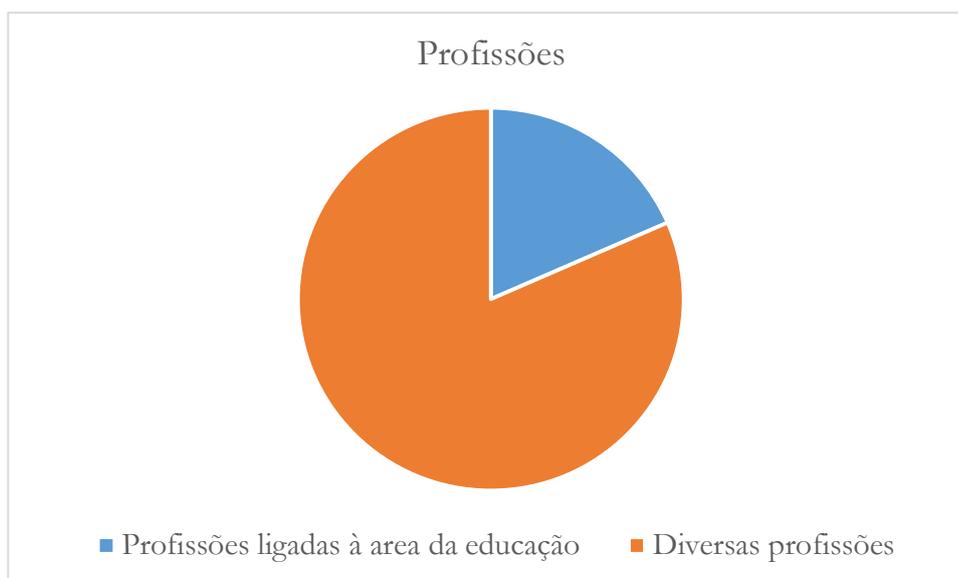


Figura 1. Profissão dos participantes. Fonte: Os autores.

Quando questionados em relação às memórias sobre as avaliações que tiveram, os participantes deram respostas diferentes, porém elas foram reunidas em subcategorias temáticas no decorrer da análise.

MEMÓRIAS DISCENTES

A primeira subcategoria identificada dentro da categoria “Memórias discentes” recebeu a denominação “Finalidade da Avaliação”, na qual os discentes relatam aspectos alinhados ao objetivo das avaliações resolvidas por eles, seja no âmbito da Educação Básica ou do Ensino Superior.

- “Alcançar média, atingir resultados” (P05);
- “Estudar para responder questionário” (P08);
- “Ter aprimorado muita coisa” (P12);
- “Diagnosticar a aprendizagem de cada aluno” (P14);
- “Ver se fui bem ou se fui mal e o que precisa melhorar” (P50);
- “Os professores avaliam o que aprendemos durante o ano” (P52);
- “Eram perguntas com palavras difíceis de se entender, que tinha que relembra tudo o que estudamos e decorar tudo” (P75);
- “As professoras davam provas para sermos avaliados” (P80);
- “As avaliações eram bem tradicionais e se baseavam em decorar e passar para o papel” (P08);
- “Avaliação escolar se resume em avaliações burocráticas, onde era somente aplicada em função de obter uma nota final do bimestre e também para medir o resultado de quanto o aluno absorveu determinado assunto” (P89);
- “Aprendendo coisas novas que essas avaliações vinham propor” (P92);
- “Me fez estudar mais, me preparar melhor, pesquisar mais, visto que naquela época não tínhamos internet, eram somente os livros e revistas” (P101);

“Avaliações eram oralmente e com castigo para os alunos que não sabiam” (P59);
 “Avaliações eram oralmente com a professora e o aluno e se você não tivesse um desempenho bom ficava de castigo. Naquela época os castigos eram severos por isso muitos desistiam de estudar” (P60);
 “Se não fosse bem eu não passaria de ano” (P74);
 “Nos tempos que estudei os professores eram mais rigorosos, avaliações eram mais constantes, os professores até agrediam os alunos” (P95).

Das respostas dos entrevistados, somente dezesseis fizeram menção ao que foi denominado por subcategoria temática “Finalidade da Avaliação”. Dessas dezesseis respostas, identifica-se três diferentes ênfases: a primeira delas alinha-se a uma finalidade de avaliação voltada para aferição de resultados (P05; P08; P50; P75; P80; P81; P89), contestada pelos autores: Bloom (1983) e Carvalho (1997), visto que tal finalidade de avaliação privilegia uma prática seletiva, classificativa e até mesmo excludente; a segunda diz respeito a uma finalidade de cunho punitivo (P59, P60, P74 e P95), conforme assinalado por Foucault (1999) ao denotar uma vigilância docente hierarquizada, piramidal, dissimulada e panóptica, a disseminar a pedagogia do medo em uma sociedade competitiva e desumana; a terceira e última dessas ênfases refere-se a uma finalidade de avaliação compreendida como diagnóstica e de aprimoramento da aprendizagem (P12; P14, P92, P101 e P52), conforme propõe Rabello (2001), Luckesi (2003), Hoffmann (2011) e Gatti (2003).

A segunda subcategoria refere-se a memórias das “Disciplinas nas Práticas de Avaliação”. Das diferentes disciplinas de um currículo escolar, somente dezesseis participantes compartilharam memórias relacionadas às práticas de avaliação mencionando as disciplinas, conforme apresentadas na Tabela 4:

Tabela 4. Disciplinas nas práticas de avaliação. Fonte: Os autores.

Disciplina	Participante
Educação Física	P11
Literatura	P77
Química	P51
Física	P35
Filosofia	P38
Língua Portuguesa	P65; P77
História	P08; P77

Geografia	P53; P41; P12
Matemática	P06, P18; P21; P34; P57; P78

Dentre os dezesseis participantes que mencionaram as práticas de avaliação nas disciplinas, somente oito deles relataram o motivo dessas memórias ainda estarem presentes.

- ☐ Memória da reprovação sinalizada pela participante P07: “Matemática quando fui quase reprovada”.
- ☐ Memória da dificuldade sinalizada pelos participantes: P57 “Matemática, onde no começo senti dificuldades no aprendizado da tabuada; P08 “História, eu não conseguia gravar datas”; P78 “Matemática, eu não conseguia aprender”.
- ☐ Memória da prova relatada pelo P35: “Física, fui muito mal na prova”.
- ☐ Memória dos docentes: conforme pontuado por P51: “Química, no terceiro ano, porque não gostava da professora”; e conforme pontuado por P11: “Educação Física, onde o professor pediu para estudar os ossos do corpo humano. Depois de uma semana, ele chamou um por um dos alunos em sua mesa onde estava um desenho do esqueleto, e ele apontava com a caneta em um determinado osso e eu tinha que falar qual o nome daquele osso”.
- ☐ Memória da disciplina favorita segundo o relato do P38: “Filosofia, era minha matéria preferida. Gostava muito de falar sobre os filósofos”

Observou-se elementos distintos e individuais o que reitera Bosi (1994) que define memória como um fator seletivo, parcial, sofrível, conflitivo e até mesmo passível de contestação.

A terceira subcategoria foi denominada “Etapa Acadêmica do Processo Avaliativo”, que conta com quatro grupos distintos de participantes entrevistados: o número mais expressivo das memórias em relação à etapa acadêmica diz respeito ao Ensino Fundamental I, o que corresponde à fala de 32 participantes; o segundo número mais expressivo diz respeito ao Ensino Fundamental II, o que corresponde à fala de 25 participantes; seguido do Ensino Médio (21 participantes); e por último, Ensino Superior (03 participantes). Isso pode ser mais bem visualizado por meio da Figura 2.

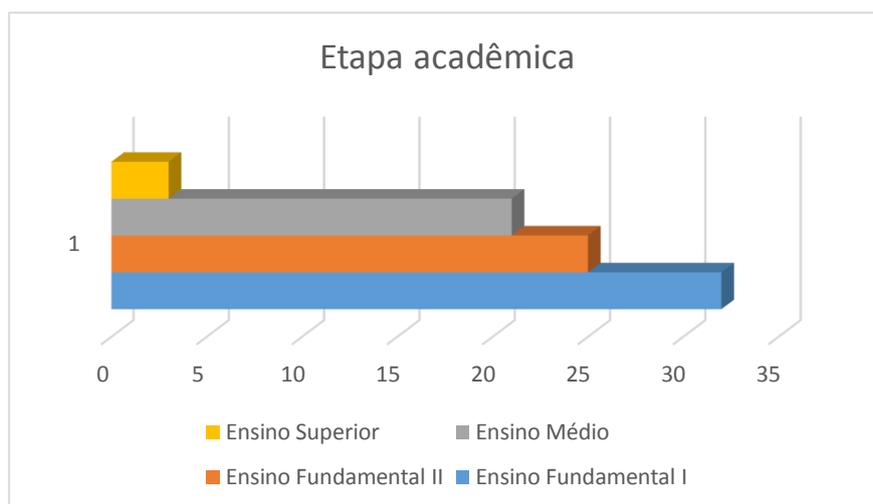


Figura 2. Etapa acadêmica do processo avaliativo. Fonte: Os autores.

Constata-se que dos 103 participantes entrevistados somente 78 deles fizeram menção à etapa acadêmica alinhada ao processo avaliativo. Mesmo assim, esses dados não deixam de endossar o que Perrenoud (1999) define como prática avaliativa: “[...] um modo de estar em aula e no mundo”.

A quarta subcategoria representada na fala de 21 participantes refere-se às “Memórias da Postura Docente”, conforme relatório extraído do Atlas.ti e apresentado na Tabela 5 com as citações:

Tabela 5. Memórias da postura docente. Fonte: Os autores.

Participante	Conteúdo de Citação
P03	“Os professores verificavam nossa interação com os demais e como nos desenvolvíamos”
P11	“Professor pediu para estudar os ossos do corpo humano. Depois de uma semana, ele chamou um por um dos alunos em sua mesa onde estava um desenho do esqueleto, e ele apontava com a caneta em um determinado osso e eu tinha que falar qual o nome daquele osso”
P22	“Professor de Educação Física, no 1º ano do Ensino Médio que sempre eram provas fáceis demais e de conteúdo pobre”
P30	“Lembranças daqueles professores que nos ensinaram”
P37	“A professora apenas passava a prova”
P40	“A professora queria me reprovar”
P51	“Porque não gostava da professora”
P53	“Um professor de geografia, onde tinha que falar países e capitais do mundo inteiro, isso ficou marcado”

- P54 “A razão sempre era da professora”
- P55 “O certo era apenas o que o professor ensinava, não podia questionar, os professores eram muito rígidos somente eles sabiam”
- P58 “O certo era o que a professora falava, a professora era muito rígida não aceitava nossa opinião”
- P68 “Por críticas das professoras me marcou, quando não era entendido”
- P70 “Os professores mencionavam como um peso muito grande e não progresso”
- P73 “Eu tive uma professora muito querida que tá no meu coração até hoje, no EF. Ela tinha muita paciência comigo. Minhas notas sempre foram na média, eu tinha problema de concentração”
- P82 “Sempre fui muito boa nas avaliações, eu estudava o professor revisava, tirava dúvidas”
- P87 “Lembro da professora muito séria entrando na sala com as provas embaixo do braço”
- P89 “Eu sentia uma certa deficiência no que era feito após essas avaliações. Tendo em vista que toda a avaliação termina em ação, em alguns casos não era trabalhado em sala o que foi aplicado nessas avaliações”
- P100 “Tinha dificuldade no aprendizado especialmente no sétimo ano, pois tinha muitos alunos e percebia que os professores não eram muito preparados”
- P102 “Minha professora era muito dedicada e querida”
-

As falas expressas nas frases dos participantes (P11; P37, P22; P40, P51; P53; P54; P55; P58; P68; P70; P87; P89; P100) divergem da conduta da postura docente proposta por Hoffmann (2011), sobre a qual a pesquisadora propõe uma avaliação que tem como pressuposto a mediação docente. Nessa perspectiva de avaliação envolvendo a postura docente é necessário que se privilegie uma “[...] visão de acompanhamento, não como um caminho de certezas do professor, mas uma trajetória de entendimento, trocas de ideias por ambos os elementos de ação educativa” (Hoffmann, 2011). A citação da já mencionada autora pode ser comprovada nas frases dos participantes (P03, P30, P73, P82, P102), nas quais são mencionadas a interação, a parceria educativa e a dedicação como elementos que marcaram essas memórias discentes em relação à postura docente na prática avaliativa. Luckesi (2003) e Gatti (2003) ressaltam ainda que a avaliação da aprendizagem é tarefa do professor e não pode estar atrelada a uma postura amedrontadora e opressora, mas sim aliada a uma observação que possa acompanhar tanto o desenvolvimento individual como o da turma.

Gatti (2003) evidencia que ao avaliar a aprendizagem do estudante, o professor está avaliando a si mesmo, uma vez que ensino e aprendizagem são indissociáveis. Nesse sentido, tanto a postura docente quanto a ação desse profissional devem promover “[...] o crescimento geral dos alunos: cognitivo, afetivo, motor, atitudinal, comunicacional, valorativo etc.” (Gatti, 2003).

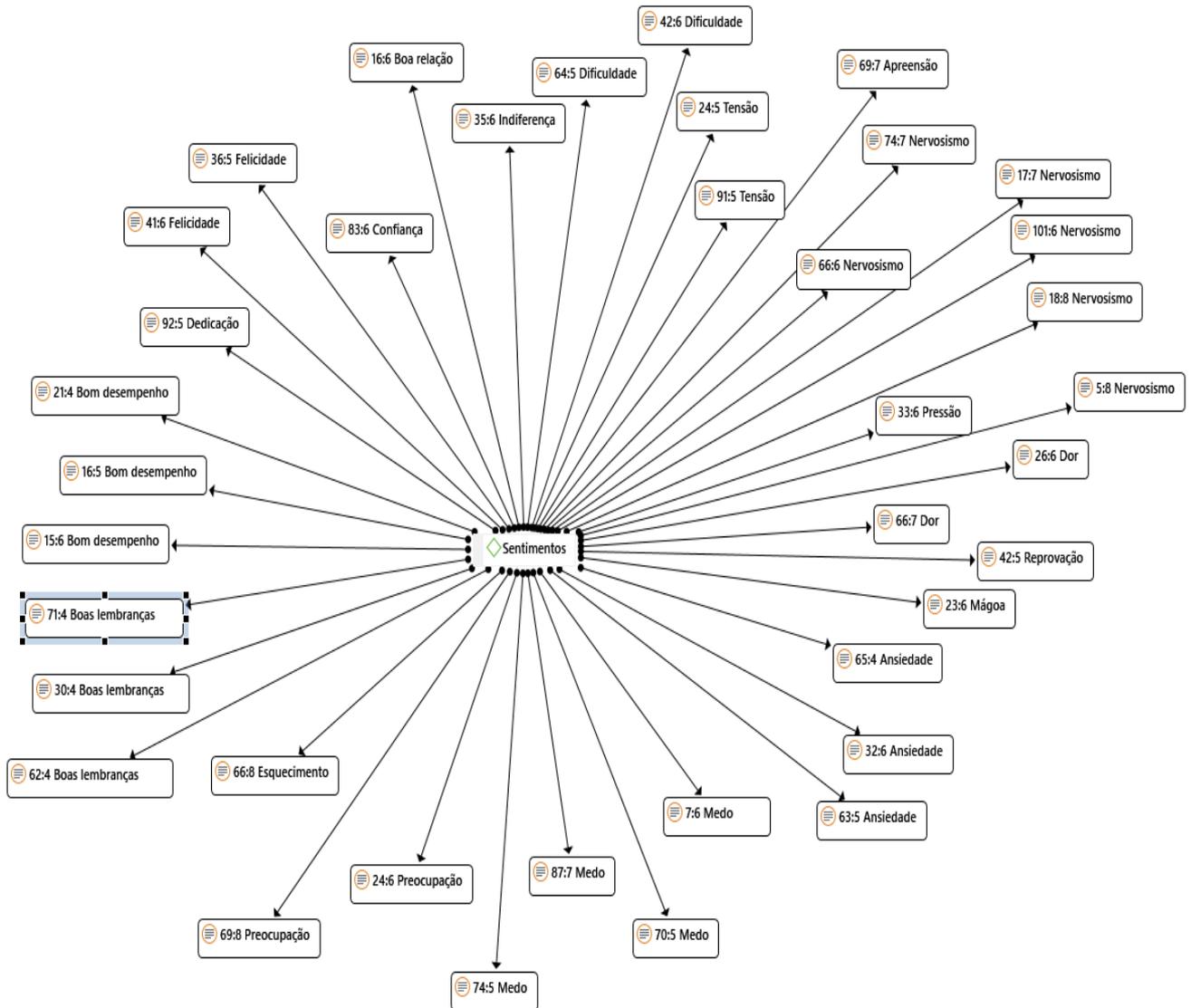


Figura 3. Memórias dos sentimentos discentes em meio aos processos avaliativos. Fonte: Os autores.

A quinta subcategoria se refere às memórias dos “Sentimentos Discentes” em meio aos processos avaliativos que estão expressos em uma rede importada do *software* Atlas.ti, conforme apresentada na Figura 3.

De trinta e oito participantes que relataram seus sentimentos quanto às memórias que tinham das avaliações no âmbito da Educação Básica e do Ensino Superior, vinte e sete pontuam sentimentos adversos apresentados em: dificuldade (P42, P64); tensão (P24, P91); apreensão (P69); indiferença (P35); nervosismo (P74, P66, P17, P101, P18, P05); pressão (P33); dor (P26, P66); reprovação (P42);

mágoa (P23); ansiedade (P65, P32, P63); medo (P07, P70, P87, P74); preocupação (P24, P69); e esquecimento (P66). Em contrapartida, onze delas expressam sentimentos de satisfação apresentados em: boas lembranças (P30, P62, P71); bom desempenho (P21, P16, P15); dedicação (P92); felicidade (P36, P41); confiança (P83); boa relação (P16).

Dada a proporção de tamanha disparidade, constata-se a relevância de se construir uma proposta de avaliação escolar e universitária a qual permita superar o estigma do ‘fazer provas para tirar notas’, do ‘aplicar exames inquisitivos’, ‘classificatórios’ e ‘excludentes’. Uma proposta de avaliação que não tenha a finalidade de apurar resultados negativos ou positivos, mas que se baseia numa prática constitutiva de consideração dos conhecimentos prévios, das hipóteses, dos acertos, dos erros e dos sentimentos dos alunos em relação à aprendizagem. Uma proposta de avaliação não amedrontadora e nem punitiva, mas diagnóstica e processual, capaz de apurar aptidões iniciais, curiosidades, interesses, dificuldades e lacunas cognitivas ainda pendentes dos alunos. Uma proposta de avaliação decorrente de uma postura docente amorosa dada à mediação, à reflexão em relação à aprendizagem, capaz de fomentar a descoberta, a ampliação dos conhecimentos dos estudantes, conforme proposto pelos autores: Rabelo (2001), Luckesi (2003); Hoffmann (2000), Mello (1985) e Gatti (2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida sinaliza – no conjunto dos mais diversos aspectos abordados e analisados – para a importância de se levar em conta as memórias discentes sobre a avaliação da aprendizagem. É o que atesta a análise das mencionadas cinco subcategorias temáticas (Finalidade da Avaliação; Disciplinas nas Práticas de Avaliação; Etapa Acadêmica do Processo Avaliativo; Postura Docente e Sentimentos Discentes). Considerá-las de tal modo a torná-las pressupostos à formação continuada docente.

Pressupostos docentes esses indispensáveis na elaboração colegiada dos projetos pedagógicos dos sistemas de ensino e das unidades escolares. Indispensáveis na escolha dos conteúdos a serem contemplados por cada área de conhecimento em determinada etapa da educação. Indispensáveis mais ainda no planejamento e no desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Cabe aqui ressaltar que a pesquisa desenvolvida sobre o tema *Memórias discentes sobre a avaliação da aprendizagem – pressupostos à formação continuada docente* aponta para uma continuidade. Continuidade essa capaz de contemplar, ao longo de novos percursos investigativos, aspectos relacionados à avaliação e ao projeto pedagógico das instituições de ensino, à avaliação e aos recursos de aprendizagem, à avaliação e a metodologias afins, enfim, à avaliação em larga escala, tal como realizada pelo PISA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo AW (2014). Análise do modelo de avaliação da aprendizagem de uma escola pública do Distrito Federal na percepção dos docentes. Dissertação (Mestrado em Matemática). Universidade de Brasília, Brasília. 55p.
- Bernardi MC (2016). Avaliação da aprendizagem na graduação em enfermagem por meio do portfólio do estudante Tese (doutorado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Florianópolis, 195p.
- Bloom BS, Hastings JT, Madaus GF (1983). Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 307p.
- Bosi E (1994). Memória e sociedade, lembranças de velhos. 3.^a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 488p.
- Carvalho AOP (2014). A avaliação diagnóstica como subsídio às práticas docentes no ensino da matemática: uma análise dos resultados das avaliações dos alunos do 2º ano do ensino fundamental do Estado da Bahia. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 206p.
- Carvalho JSF (1997). As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, JG (Org.). Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: *Summus*, 1 (1):11-24.
- Coutinho CQS, Teixeira J (2015). Letramento financeiro: um diagnóstico de saberes docentes. Letramento financeiro: um diagnóstico de saberes docentes. *Revemat*, 10(2): 1-22.
- Favarão CFM (2012) Avaliação da aprendizagem: concepções e características. Dissertação Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. Londrina, 92p.
- Foucault M (1999). Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 20.^a ed. Petrópolis: Vozes, 262p.
- Gandin D, Gandin LA (2001). Temas para um projeto político-pedagógico. 4.^a ed. Petrópolis: Vozes, 166p.
- Gatti BA (2003). O professor e a avaliação em sala de aula. *Revista Estudos em Avaliação*, 27, 18p.
- Gil AC (2008) Métodos e técnicas de pesquisa social. 6.^a ed. São Paulo: Atlas, 200p.
- Gonçalves JA (2012). Concepções de aprendizagem em relatórios de avaliação. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 73p.
- Hoffmann JML (2001). Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 192p.

- Hoffmann JML (2001). Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 41.^a ed. Porto Alegre: Mediação, 2011, 104p.
- Hoffmann JM (200). Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade, 2000. 160p.
- Lingard B (2016). PISA: fundamentações para participar e acolhimento político. *Educação & Sociedade*, 37(136): 609-627
- Luckesi CC (2003). Avaliação da aprendizagem escolar. 15.^a ed. São Paulo: Cortez, 180p.
- Mello GN (1985). Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 168p.
- Miranda JR (2011). A avaliação das aprendizagens na educação de jovens e adultos por meio do portfólio. Tese. Universidade de Brasília, Brasília, 250p.
- OCDE (2019). Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento. PISA 2018 Results combined executive summaries, 25p.
- Pereira RS (2018) Avaliação de sistemas e política de competências e habilidades da OCDE. *Práxis Educativa*, 1(1): 107-127.
- Perrenoud P (1999). Avaliação: da excelência à regulamentação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 183p.
- Rabelo EH (2001). Avaliação: novos tempos, novas práticas. 5.^a ed. Petrópolis: Vozes, 144p.
- Ramos RA (2018). Avaliação da aprendizagem: uma proposta emergente para o ensino-aprendizagem de Biologia. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 215 p.
- Veiga I (2002). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: ____ (org.). Projeto político-pedagógico: uma construção possível. 15.^a ed. Campinas: *Papirus*, 1(1):11-35.
- Yin RK (2016). Pesquisa qualitativa do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 313p.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Amazônia Bragantina, 56, 57, 59, 68, 71, 72, 73
avaliação da aprendizagem, 20, 22, 28, 36, 38,
39

C

Canva, 42, 53, 54
cultura de desempenho, 104, 105, 106

E

educação
a distância, 79, 89, 92, 97
do campo, 9, 10, 16, 18, 60, 61, 63, 68, 72
e Internet, 8, 9, 17
enfoques, 12, 56, 57, 59, 66, 79
escolas campesinas, 59, 69
estado da arte, 8, 14, 17, 18, 89, 111
estrutura, 46, 48, 49, 56, 91

F

formação
continuada, 20, 38, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 64,
65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 81, 89, 90,
91, 92, 93, 94, 97, 98, 102, 103, 104, 106
de professores, 12, 90, 98, 101

G

gênero discursivo, 41

I

impactos, 56, 57, 68, 105

L

língua inglesa, 41, 44, 45, 46, 47

M

memórias discentes, 20, 28, 32, 38
meritocracia, 104, 105
Ministério da Educação (MEC), 9, 75, 79, 80,
82, 83, 86, 89, 92

P

PNAIC, 56, 57, 59, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70,
71, 73
políticas educacionais, 9, 102, 103
produtividade, 70, 108
professorado Campesino, 56

R

repositórios educacionais, 75, 77, 87
responsabilização, 88, 101, 102, 104, 105, 106,
107

T

tecnologia e educação, 14
trabalho alienado, 108
trabalho docente, 62, 66, 69, 81, 90, 93, 107,
108, 109, 110



Dayse Rodrigues dos Santos

Licenciada em Letras Português e Inglês pela URI e em Pedagogia pela UFSM. Especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação pela FURG. Mestra em Estudos da Linguagem na UFG. Professora do IFPA em Santarém.



Nila Luciana Vilhena Madureira

Licenciada em Pedagogia (UEPA). Especialista em Gestão em Educação (UEPA), em Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa (UFPA), e em Ensino e Aprendizagem em Ciências e Matemática (IEMCI-UFPA). Mestra em Educação (UFPA). Professora do IFPA em Santarém.



Mary Jose Almeida Pereira

Graduada em Pedagogia (UFPA). Especialização em Metodologia da Pesquisa Científica (UEPA). Mestre em Educação (UFPA). Doutoranda em Educação (UFPA). É técnica em educação na SEDUC/PA.

ISBN 978-658831901-7



9

786588

319017

Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000

Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil

Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)

<https://www.editorapantanal.com.br>

contato@editorapantanal.com.br