

A (im)pertinência da avaliação da aprendizagem no processo de escolarização docente: entre o não mais e o ainda não

The (im)pertinence of learning assessment in process school of teachers: between the no more and the not yet

La (im)pertinencia de la evaluación del aprendizaje la escolarización de los maestros: entre el no más y el todavía no

Maria Angélica Martins Ferreira¹
Kleber Tüxen Carneiro²

Resumo

O artigo retrata um estudo no qual se cotejou a trajetória e experiências vividas por docentes na etapa de educação básica no tocante à avaliação da aprendizagem, haja vista seus efeitos incidirem, de alguma maneira, no desenvolvimento profissional e na composição da identidade professoral, tendo em vista que a profissão docente decorre dum processo longitudinal (continuum), compreendendo uma profusão de experiências adquiridas ao longo da história de vida e dos processos formativos (inicial e continuado em serviço), inclusive de vivências pregressas à docência. Tratou-se de uma investigação de natureza qualitativa, com enfoque narrativo enquanto procedimento para a coleta das fontes orais, subsidiado por roteiro semiestruturado. Na qualidade de método para análise dos dados empregou-se a triangulação de dados. Contou-se com a participação de dez pesquisadas. A iniciativa (epistêmica) facultou compreender em síntese, que as entrevistadas se dependessem tão somente das experiências e práticas avaliativas advindas da escolarização para desenvolverem uma concepção e formulações mais sofisticadas, provavelmente não empreenderiam ou avançariam em termos de (novas ou outras) proposições formativas, afora à tradição dos exames e da “cultura da nota”, a despeito de averiguarmos algumas boas vivências, todavia pontuais.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Professoras do ensino fundamental; Escolarização.

Abstract

The article portrays a study in which the trajectory and experiences lived by teachers in basic education stage were compared with regard to the evaluation of learning, given that its effects affect, in some way, the professional development and the composition of the teacher's identity, taking into account considering that the teaching profession stems from a longitudinal process (continuous), comprising a profusion of experiences acquired throughout life history and training processes (initial and continued), including experiences prior to teaching. It was a qualitative investigation, with a narrative focus as a procedure for the collection of oral sources, subsidized by a semi-structured script. As a method for data

¹ Universidade Federal de Lavras- UFLA, Lavras/MG, Brasil. E-mail: mariaangelicamartinsferreira@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-6052-1667>

² Universidade Federal de Lavras – UFLA, Lavras/MG, Brasil. E-mail: kleber2910@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0826-6172>

analysis, data triangulation was used. It counted with the participation of ten researched. The (epistemic) initiative made it possible to understand, in summary, that if the interviewees depended solely on the experiences and evaluative practices arising from schooling to develop a more sophisticated conception and formulations, they would probably not undertake or advance in terms of (new or other) formative propositions, beyond from the tradition of exams and the “culture of scholastic achievement”, despite we ascertain some good experiences, however punctual.

Keywords: Learning assessment; Elementary school teachers; Schooling.

Resumen

El artículo presenta un estudio en el que se comparan la trayectoria y las experiencias vividas por los docentes en la etapa de educación básica en lo que se refiere a la evaluación de los aprendizajes, dado que sus efectos inciden, de alguna manera, en el desarrollo profesional y en la composición de la identidad del docente, teniendo en cuenta en cuenta considerando que la profesión docente surge de un proceso longitudinal (continuo), que comprende una profusión de experiencias adquiridas a lo largo de la historia de vida y procesos de formación (inicial y continua), incluyendo experiencias previas a la docencia. Se trató de una investigación cualitativa, con enfoque narrativo como procedimiento de recolección de fuentes orales, subvencionado por un guión semiestructurado. Como método para el análisis de datos se utilizó la triangulación de datos. Contó con la participación de diez investigados. La iniciativa (epistémica) permitió comprender, en síntesis, que si los entrevistados dependieran únicamente de las experiencias y prácticas evaluativas surgidas de la escolarización para desarrollar una concepción y formulaciones más sofisticadas, probablemente no emprenderían ni avanzarían en términos de (nuevas u otras) propuestas formativas, más allá de la tradición de los exámenes y de la “cultura del rendimiento”, a pesar de que constatamos algunas buenas experiencias, aunque puntuales.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje; Maestros de escuela primaria; Enseñanza.

Preâmbulo

A constituição da docência decorre de um processo complexo, multifatorial, multidimensional e de modo longitudinal (continuum). Em outros termos, a compleição da carreira professoral intercorre de uma profusão de experiências adquiridas ao longo da história de vida e dos processos formativos (inicial e continuado em serviço), portanto, do (intricado) desenvolvimento profissional docente (PIMENTA, 2000; MARCELO, 2009a; 2009b; NÓVOA, 1999, 2000), inclusive de vivências pregressas à docência (FRIGOTTO, 1991; ARROYO, 2000).

Uma particularidade da carreira professoral reside no fato dos/as futuros profissionais adentrarem a formação inicial com uma experiência prévia, sucedida da/na educação básica (Educação Infantil; Ensino Fundamental I e II; Ensino Médio). A esse respeito comenta

Frigotto (1991, p.131) “[...] a aprendizagem dos professores não começa no primeiro dia de sua formação como professor. Começa em sua infância, no lar e quando esse futuro professor vai à escola”.

Diferentemente da maior parte das ocupações laborais, os/as aspirantes à docência inscrevem-se em instituições de formação inicial docente com idealizações e crenças preestabelecidas, relativas à pedagogia; a escola; profissão e carreira docente; em relação ao “ofício de aluno”³; sobre o que é ensinar e aprender; relativa à avaliação; a respeito da cultura escolar; dentre tantas outras representações e crenças (MARCELO, 2009a). Em outros termos, tem-se um contato prolongado com a futura profissão, mediante à observação de seus professores, com efeito, isso “afetará, em maior ou menor grau, o seu entendimento e a sua prática de ensino, quer como alunos candidatos a professor, quer como professores principiantes” (FLORES, 2010, p. 183).

Em relação às implicações desse processo de “aprender o ofício docente” por observação ao longo da escolarização, o estudo de Lortie (1975) chama a atenção para a influência peremptória da “aprendizagem pela observação”, em resultado da experiência escolar ao longo de milhares de horas cujos/as estudantes (futuros/as professores/as) passaram no contexto da sala de aula. De acordo com Lortie (1975), esse acultramento tácito é (re)ativado durante a formação inicial, persistindo ainda no momento da prática professoral.

Esses lastros educativos, nem sempre exitosos, por vezes são reportados para o exercício profissional, na realidade, em algumas ocasiões o/a professor/a em atividade aproveita-se de experiências sobrevividas da escolarização, de modo a encontrar respostas às demandas do ofício ou mesmo para sobrevivência docente (WOODS, 1990; CHARLOT, 2008). Entretanto, há perigo nisso, de acordo com Frigotto (1991, p.131), em virtude de “o mau sistema escolar formar não só maus alunos, como maus professores que, por sua vez, reproduzirão o círculo vicioso e empobrecerão cada vez mais a educação”.

Em que pese à advertência do autor apresentar verossimilhança, ela incorre num certo generalismo, dado ser possível extrair boas-experiências desse período, com isso reaproveitá-

³ De acordo com as reflexões de Régine Sirota (1993), no texto intitulado: *Le Métier d'Élève* (“A profissão do aluno” – tradução livre) há um “ofício de aluno”. No interior dele, aprende-se às “regras do jogo” escolar. Ser “bom aluno” não equivale a assimilar conhecimentos apenas, mas, além disso, estar disposto a “jogar o jogo” da instituição escolar e estar aberto para desempenhar um papel que revela tanto “inércia” quanto “destreza”. Assimilar o currículo, não somente o formal, mas o chamado “currículo oculto” – no qual se aprendem as regras não explícitas, mas igualmente necessárias da cena pedagógica – consiste em se tornar um “nativo da cultura escolar”, capaz de desempenhar o “papel de aluno” sem perturbar a ordem institucional, tampouco demandar atenção particular (SIROTA, 1993).

la – *mutatis mutandis* e às devidas ressalvas contextuais – ao longo da carreira. Conquanto, constate-se a ausência de estudos dedicados a analisar as influências (e injunções) das experiências prévias dos/as candidatos/as à docência, *pari passu* os constrangimentos situacionais e institucionais, conseqüente o modo com o qual refutam ou incorporam os mesmos (FLORES, 2010; ZEICHNER; GORE, 1990; KELCHTERMANS; BALLETT, 2002). Eis, portanto, uma das justificativas para o empreendimento de nossa investigação.

Até porque, de acordo com a exegese de Pacheco e Flores (1999), essa experiência antecedente corresponde à primeira etapa da carreira docente, a qual denominou de: a fase de “Pré-treino”, em cujos/as docentes recorrem às experiências enquanto aprendizes escolares. Trata-se de um ciclo formativo sobre o qual o/a sujeito/a da aprendizagem urde referências para se tornar um/a professor/a, um período bastante significativo, pois, inscrevem-se nele as primeiras impressões relativas à docência. Os olhares estão voltados para os vários exemplos observados ao longo dessa vivência, são as marcas formativas, pelas quais haverá entusiasmo ou repulsa em relação à docência (BORGES; DERBIENS, 2005).

Dentre as quais se encontram as nódoas (ou experiências) concernentes à avaliação, ou sendo mais preciso conceitualmente: em relação aos exames, haja vista a confusão teórica frequente, ao se conceber exame na condição de sinônimo de avaliação, incorrendo-se numa compreensão equivocada, notadamente por professores/as, mas não apenas (LUCKESI, 2002). Com efeito, adota-se uma postura e recursos, no mínimo, questionáveis em relação às práticas avaliativas, por seu turno, afetando tanto as representações sociais sobre avaliação quanto sua finalidade no interior da organização do trabalho pedagógico, na medida em que se encontra reduzida ao exercício de atribuir expressões numéricas (cultura da nota⁴) aos aprendizes – figurando como uma espécie de treinamento para o exame amiúde (PERRENOUD, 1999) –, por intermédio de instrumentos padronizados, desde os primeiros anos de escolarização, estendendo-se ao longo de todo o itinerário formativo e instâncias

⁴ As práticas do cotidiano escolar imprimem: valores, representações (ou deformações representativas), crenças/superstições, mitos, conceitos, tensões (forças simbólicas), opressões (e controle), etc., os quais engendram concepções relativas a determinados motes, sendo inequívoca essa constatação em relação à avaliação. Introjeteu-se (historicamente) a noção de avaliar como medir, acompanhando a lógica classificatória dos exames, provas e testes, na medida em que os discentes, amiúde, preocupem-se tão somente com o “tirar nota” e não com a (coparticipação na) aula, aprendizagens ou o nível de apropriação dos saberes/conhecimentos com os quais interagem, limitando-se, via de regra, ao círculo vicioso da aprovação ou reprovação (VASCONCELLOS, 2013). Esse quadro educacional intrigante leva-nos a admitir a existência de uma “cultura das notas (suficientes)” escolar (PERRENOUD, 1999).

formadoras (MOTA; COSTA, 2016; BORGES; SILVA, 2017; LUCENA et al., 2018; ROTHEN; SANTANA; BORGES, 2018).

Quando, deveras, à noção de avaliar consistir-se-ia no ato de aferir uma experiência de aprendizagem, de acordo com (LUCKESI, 2002). Portanto, avaliar não se resume à aplicação de provas e/ou atribuição de notas, mas exige daquele/a o/a qual avalia uma tomada de decisão segundo a qual possibilitará a reorientação da prática e a promoção da aprendizagem dos estudantes (HOFFMANN, 2019). Conquanto, segundo Perrenoud (1999) há um exíguo ou inexistente espaço para tratar de avaliação na formação dos/as professores/as ou pretendentes. Alega, além disso, o autor supracitado, corresponder a outro obstáculo a insuficiência ou excessiva complexidade dos modelos de avaliação (formativa) proposta aos aspirantes ou docentes em exercício profissional (PERRENOUD, 1999).

Se por um lado admitimos a relevância e pujança dos processos avaliativos para formação e desenvolvimento humano, doutro reconhecemos e concordamos com o desprezo cujo mote tem granjeado no complexo tecido da formação professoral. O ponto central consiste, portanto, em conhecer a história formativa e (o desenvolvimento) profissional de professores/as – a literatura especializada vem indagando e produzindo estudos, os quais tomam como objeto de análise a constituição professoral, sinalizando, entre outras coisas, para a imperativa condição de uma formação em cujas implicações resultem num profissional crítico, reflexivo, investigador de sua prática docente e produtor de conhecimento a partir do trabalho pedagógico o qual desenvolve, em outros termos, da epistemologia da/na prática profissional docente, perspectiva da qual somos arautos (SCHÖN, 1987; ZEICHNER, 1993; MALDANER, 2000; PERRENOUD, 2002; BOLZAN, 2002; GALIAZZI, 2003; LÜDKE, 2007) –, de modo que uma investigação aprofundada faculte o cotejamento dos microsquadros analíticos da formação, no caso em tela a ênfase repousa no processo de escolarização para composição docente, em especial, no que se refere ao contato e apropriação dos saberes e práticas avaliativas ao longo da educação básica, a fim de lançar rebento ou se (re)pensar a docência e o desenvolvimento profissional docente, conseqüente sobrepujar os discursos genéricos, representações deformadas e sem grandes elaborações ou ancoragem científica. Malgrado haja consciência de cuja avaliação per se não proscruva as mazelas (complexas e históricas) sobre as quais se encontra o sistema escolar, tampouco possa colmatar fragilidades sem tocar no conjunto do sistema didático (PERRENOUD, 1999).

A conjuntura até aqui discorrida, conduziu-nos a erigir uma investigação mediante a qual pudéssemos prospectar (analiticamente) as apropriações e experiências escolares relacionadas às práticas avaliativas, estabelecendo correlações com o desenvolvimento professoral das entrevistas, de igual modo cotejar se os resultados acompanham os avanços e tendências relativas à literatura científica – tanto em relação às tipificações da avaliação [diagnóstica, formativa, somativa (HAYDT, 2011; LUCKESI, 2018); e mediadora (HOFFMANN, 2019)] quanto às evoluções históricas e conceituais da avaliação, de acordo com o modelo heurístico preconizado pela professora Thereza Penna Firme (1994), no qual postula uma subdivisão dos ciclos avaliativos em quatro gerações. A despeito de haver ciência de outros axiomas explicativos para entender o decurso histórico da avaliação, fez-se a opção por esse devido ao teor epistemológico propostos pela expoente supramencionada, parecendo-nos apropriado e alinhado ao fito de nossa investigação (FERREIRA, 2022).

Na continuidade expô-lo-emos a organização científica segundo a qual a pesquisa se orientou epistemologicamente.

Estrutura metodológica do estudo

Em termos de diretrizes científicas, nossa investigação corresponde a uma pesquisa qualitativa. Ao aludirem os aditamentos de uma pesquisa qualitativa, Sampieri, Collado e Lucio (2013, p.102) explanam que se trata de investigações as quais pretendem analisar informações de maneiras independentes “ou conjunta sobre os conceitos ou as variáveis a que se referem. Logo, podem integrar as medições ou informações de cada uma das variáveis ou conceitos para dizer como é e como se manifesta o fenômeno de interesse”.

Ao eleger a abordagem qualitativa o/a pesquisador/a volta-se para a busca do significado dos acontecimentos, porquanto este tem um papel organizador nos seres humanos. Aquilo que as “coisas” (fenômenos, manifestações, ocorrências, fatos, eventos, vivências, ideias, sentimentos, assuntos) representam oferece “molde” à vida das pessoas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Num outro nível, os significados cujas “coisas” granjeiam passam, além disso, a ser compartilhados culturalmente e, assim, organizam o grupo social em torno dessas representações e simbolismos (CHIZZOTTI, 2003).

Sob o prisma qualitativo “cada estudo é, por si só, um desenho de pesquisa” figurando como “peças artesanais do conhecimento”, “feita a mão”, na medida das circunstâncias. Com

efeito, carece de assertividade em sua abordagem (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 497).

Há, portanto, várias tendências epistemológicas inscritas na denominação qualitativa, ao abrigo de variados métodos de pesquisa, à vista disso, torna-se imperativo que haja um delineamento mais preciso, o qual confira adequabilidade aos procedimentos adotados ao longo do estudo, tal e qual confiabilidade científica, ao passo que as análises, associações e ilações sejam coerentes com o mesmo. Em nosso estudo optamos pelo enfoque narrativo. Corresponde a uma perspectiva a qual “fornece estrutura para entender o indivíduo ou grupo e escrever a narrativa – contextualizando a época e o lugar onde a pessoa ou o grupo viveu ou, ainda, onde as experiências e os eventos ocorreram” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 509).

Segundo a compreensão de Creswell (2007) o desenho narrativo, por vezes, figura na qualidade de um esquema de pesquisa, do mesmo modo que uma espécie de intervenção, em virtude de suscitar indagações, às quais, a priori, não eram claras ou conscientes. Fornece igualmente, segundo o referido pesquisador, um quadro microanalítico.

A literatura especializada a qual versa a respeito de estudos qualitativos, recomenda de cuja seleção da amostragem deva estar vinculada à dimensão do objeto epistemológico da pesquisa, por sua vez, articulada com a escolha do grupo que será entrevistado e acompanhado ao longo da observação (MINAYO, 2017).

Participaram de nossa investigação dez (10) professoras. A escolha das participantes deu-se por conveniência, sendo as mesmas priorizadas devido ao interesse manifesto por elas e abertura/viabilidade para acessá-las, considerando os interditos de uma conjuntura pandêmica (SAUNDERS; TOWNSEND, 2019). O quadro pandêmico (decorrente da COVID-19) imprimiu implicações as quais remodelaram o alcance e o planejamento da investigação (MORSE, 2000, 2008; MINAYO, 2012).

Dois foram os critérios para escolha da amostragem, a saber: o primeiro solicitava a graduação em Pedagogia (ou outros cursos com a mesma equivalência, por exemplo, Normal Superior) e preferencialmente ter cursado o (extinto desde o ano de 1996) Magistério, dado ao interesse em examinar a escolarização; enquanto o segundo postulava à atuação profissional nos anos iniciais do ensino fundamental, em razão de almejarmos cotejar os efeitos da escolarização para o desenvolvimento profissional docente, refletidos nas propostas ou práticas avaliativas realizadas na referida etapa de ensino.

As identidades das participantes foram suprimidas em respeito às entrevistadas e em atenção às questões éticas envolvendo pesquisas com seres humanos. Empregou-se a sigla P1, P2 e assim sucessivamente, em cujo “P” corresponde à inicial do pronome de tratamento “Professor/a”. Todas demonstraram concordância anuindo o termo de consentimento livre e esclarecido. A pesquisa recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos de uma universidade pública situada no estado de Minas Gerais, segundo parecer: 5.013.254.

Empregou-se o procedimento da entrevista semiestruturada para coleta dos dados, na medida em que, embora haja o suporte de um roteiro com questões previamente definidas, seu teor permite o acréscimo de novas indagações ou observações, se porventura houver imprescindibilidade (BONI; QUARESMA, 2005; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Não incorreríamos em nenhuma hipérbole avaliar de que a entrevista traduz o apogeu de uma pesquisa assentada sob os pressupostos qualitativos, com desenho narrativo. Devido à situação imposta pela crise sanitária o material empírico se restringiu aos relatos docentes.

Empós as entrevistas, efetuamos a transcrição “bruta”, porém notou-se a necessidade de se textualizar o material transcrito, sem, no entanto, alterar seu conteúdo, ou seja, seu sentido e significado. O tempo total para a realização de todas as entrevistas, registrado em nossas gravações, somou 9 horas, 38 minutos e 5 segundos (9:38’5’’).

Para formular as categorias analíticas e perscrutar os dados erigidos empregaremos à técnica de triangulação dos dados. De acordo com Denzin e Lincoln (2000) a triangulação diz respeito à conjunção de metodologias diferentes para analisar o mesmo fenômeno, de modo a consolidar a construção de conjecturas e ilações. Corresponde a uma “estratégia de pesquisa que se apoia em métodos científicos testados e consagrados, servindo e adequando-se a determinadas realidades, com fundamentos interdisciplinares” (GOMES, et al., 2010, p. 71).

Sua premissa analítica pressupõe categorias predefinidas, ou não, a depender da pertinência (epistêmica) ou contingência do/da pesquisador/a em relação ao mote investigado. Se porventura houver definições a priori às categorias, após a coleta de dados as classificações poderão ser revistas, ou ainda formuladas nesta etapa da pesquisa e não previamente.

Em termos de princípios procedimentais, no primeiro processo interpretativo, deve-se realizar “uma valorização fenomênica e técnica dos dados primários, em si mesmos e à exaustão” (GOMES et al., 2010, p. 185). Posteriormente, num segundo movimento analítico,

as narrativas orais são “contextualizadas, criticadas, comparadas e trianguladas” (GOMES et al., 2010, p. 185). Oportuno citar de cujo processo interpretativo ocorre mediante três etapas, quais sejam: 1) preparação e reunião dos dados; 2) a avaliação da qualidade e, por último, 3) a elaboração de categorias de análise, tendo sido essa sequência seguida por nós, preterindo, portanto, estabelecer categorias irrefletidas.

Faz-se adequado explicitar cujos dados notabilizados neste artigo correspondem ao recorte de um estudo mais amplo, conquanto ter-se-iam contributos os quais se justificam per si, quer para perscrutar as experiências e o contato com as práticas avaliativas ao longo da escolarização, quer para compreender as repercussões atinentes à constituição da docência e o desenvolvimento profissional das entrevistas (FERREIRA, 2022).

Quanto aos dados e análises

Arquitetamos o estudo em duas categorias de análise e uma subcategoria na esteira da última. Sendo a primeira dedicada a apresentar as participantes e suas idiossincrasias formativas, de modo a compreender a constituição professoral cujas entrevistadas desfrutam. Na segunda, têm-se as “heranças formativas” advindas do período no qual foram aprendizes na educação básica, subdividida num segundo momento em que se expõe o contato sistematizado com as práticas avaliativas decorrentes do período em questão.

Ouvir as entrevistadas decerto nos oportunizou compreender – com algum nível de exame analítico – e cotejar os modos de se constituírem docentes, de igual modo perscrutar as crenças e conhecimentos concernentes à avaliação da aprendizagem. Permitindo-nos expor os detalhes sobre recordações de suas experiências vividas na educação básica, em outros termos, traduzem os primeiros anos de escolaridade até o ensino médio.

Quem são as pesquisadas?

O intento desta categoria reside em apresentar as pesquisadas enfatizando as repercussões dos dados pessoais para a formação professoral, portanto, a análise, embora pessoal, demove-se e estabelece ilações pensando as dimensões formativas, em virtude de cujas mesmas afetam a constituição docente, conforme exprimido em outros momentos, convindo redizer. A síntese das informações consta no quadro doravante.

Quadro 1 - Perfil das Depoentes

	NACIONALIDADE	GÊNERO ⁵	IDADE	ATUAÇÃO PROFISSIONAL
P1	Brasileira	Feminino	43 anos	Docência
P2	Brasileira	Feminino	25 anos	Docência
P3	Brasileira	Feminino	33 anos	Docência
P4	Brasileira	Feminino	49 anos	Docência
P5	Brasileira	Feminino	36 anos	Docência
P6	Brasileira	Feminino	34 anos	Docência
P7	Brasileira	Feminino	34 anos	Docência
P8	Brasileira	Feminino	40 anos	Docência
P9	Brasileira	Feminino	46 anos	Docência
P10	Brasileira	Feminino	39 anos	Docência e Coordenação Pedagógica

Fonte: Elaborado pelos autores

Em linhas gerais, com base nos dados expostos, notam-se alguns aspectos relevantes para o estudo, o primeiro deles diz respeito à nacionalidade das participantes, sendo todas brasileiras, um fato esperado, já que a pesquisa investigou um cenário situado em um estado (Minas Gerais) da federação brasileira.

A incidência de estrangeiros/as atuando na educação básica brasileira consiste num acontecimento infrequente, até porque, as condições de trabalho, os frequentes relatos de exposição às violências, a remuneração pouco atrativa, a dificuldade e morosidade na convalidação de diplomas estrangeiros, os inexpressivos índices educacionais brasileiros, dentre outros fatores, não atraem à atenção de educadores/as ao redor do mundo, senão raríssimas exceções. Um quadro o qual difere expressivamente quando se trata da educação superior (ABABACAR CISSE BA et al., 2015). Ademais, historicamente, o Brasil, tem sido um país de imigração e não de emigração (FIGUEREDO; ZANELATTO, 2017). Além disso,

⁵ A despeito de não ser o propósito desta investigação, debater questões de gênero e o conflito existente em estudos estatísticos ao preferir gênero e empregar sexo, em nosso estudo optou-se por adotar o termo gênero, sendo ele compreendido como uma categoria relacional entre mulheres e homens, o qual, ao rejeitar o sentido do determinismo biológico, passa a envolver valores construídos socialmente ao longo da história. Ao passo que ele, o gênero, torna-se “a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. Ele é, [portanto], segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (SCOTT, 1995, p. 75).

há de se considerar, as questões e desafios (gastronomia, multiculturalismo e xenofobia, idioma, fatores climáticos, etc.) os quais compreendem a permanência de um adventício.

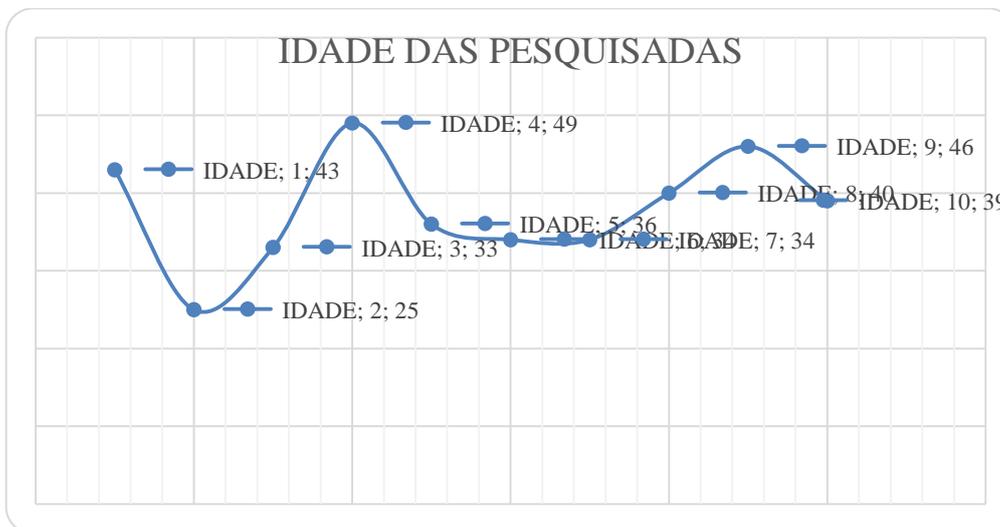
Vê-se ainda, o fato de todas as participantes serem mulheres. De acordo com os estudos de Gatti et al. (2019) a proporção significativa de mulheres como professoras polivalentes (primárias) ocorrera em função de ter havido no século passado uma grande expansão dos cursos normais. Porém, nem sempre foi assim, embora as mulheres tenham ocupado um espaço significativo nesta profissão, antes, a docência, como tantas outras profissões, era exclusivamente um ofício masculino. Por longos anos na história da educação brasileira os aprendizes eram do sexo masculino e o ensino era conduzido especialmente por homens, sendo eles: padres, jesuítas e representantes religiosos. As mulheres somente ocupam os espaços escolares com a instituição do magistério, mediante a lei do ensino de 1827, a qual prevê o direito ao ensino primário a todos, incluindo às mulheres, logo, surge à necessidade de formação de professoras do sexo feminino, em função de mulheres exclusivamente serem formadas por outras mulheres (RABELO; MARTINS, 2006).

Entretanto, a formação da mulher na educação ocorre, mormente, em razão das exigências sociais (de subserviência) direcionadas às mulheres, à semelhança da explanação de Catani (1997 p. 28), ao anotar que “[...] a ênfase do ensino feminino [residia] nas boas maneiras, nas técnicas, na aceitação da vigilância, na aparência, na formação moralista”. E conclui glosando, “o ensino fundamental se destinava às classes populares, pois o que estava em jogo não era difundir as perigosas luzes do saber, mas disciplinar as condutas e refrear a curiosidade”.

Por muito tempo o magistério foi uma espécie de prolongamento das exigências de um padrão social das mulheres, apesar disso, não há como negar que foi por intermédio dele (leia-se o magistério) cujas mulheres iniciaram suas lutas abrindo caminho ao exercício profissional. Em um estudo realizado por Gatti et al. (2019) sobre as escolhas profissionais de estudantes as quais ingressam em cursos de formação de professores, indica de cujos homens são influenciados pela possibilidade de ascensão na carreira, ao passo que as mulheres são mais sensíveis à possibilidade de salário imediato, razão pela qual há maior presença feminina na docência.

Em relação à idade, nota-se uma variação expressiva entre 25 e 49 anos. Por corresponder a um dado relevante para constituição da carreira docente, elaborou-se um gráfico pelo qual seja plausível notar tais “flutuações” numéricas. Percorramo-lo.

Gráfico 1 - Idade das pesquisadas



Fonte: Elaborado pelos autores

Constata-se de acordo com a ilustração do gráfico uma variação expressiva entre a idade das participantes, em alguns casos se aproxima de quase o dobro da existência. Em princípio aparenta ser um dado inexpressivo, entretanto se a profissão docente se faz de modo longitudinal à semelhança do antes exprimido, logo estamos diante de um quadro diversificado com o qual se verifica docentes com pouca experiência e outras com significativo *savoir-faire*. Além disso, essa conjuntura evidencia uma diversidade profícua para o estudo em tela, na medida em que faculta-nos conferir se há alguma correlação admissível entre uma elaboração conceitual mais sofisticada relativas às práticas avaliativas, ou mesmo se refletem, de alguma maneira, na constituição e desenvolvimento professoral, devido às experiências e representações provenientes das “heranças formativas” do período no qual foram aprendizes na educação básica.

Ora, se repousa no tempo a variável indispensável à aquisição de saberes/conhecimentos docente, logo a história de vida de cada professor/a, resultante de sua convivência com suas famílias, professores/as e estudantes, da formação profissional e continuada (desenvolvimento profissional), da experiência em sala de aula, dentre outros fatores, constituem-se em questões fundamentais para compreender a profissão docente e as práticas de ensino – em nosso caso àquelas concernentes à avaliação – (ALMEIDA, et al., 2021). No entendimento de Tardif (2002), o saber docente refere-se a um saber plural, o qual não é inato, mas antes produzido nas diferentes socializações dos indivíduos (famílias,

grupos, amigos, escolas etc.). O autor em questão deslinda a tendência de haver mais continuidades do que rupturas entre o conhecimento profissional do/a professor/a e às experiências as quais antecedem a profissionalização, sejam as vividas na socialização primária (família e ambiente de vida) ou na socialização escolar enquanto aprendiz. Por outro lado, a formação inicial e continuada para a docência provê os saberes disciplinares e curriculares necessários ao ensino, os quais serão complementados pelos saberes experienciais.

De certa maneira, o estudo de doutoramento de Resende (2017), ratifica a noção longitudinal do percurso do aprender a ser professor/a. A autora entrevista oito docentes, concluindo aquelas cujas principais fontes de aprendizagem para a docência foram: “a) a experiência em sala de aula, na voz deles, a aprendizagem na prática (62,5% das respostas), a qual compreende aprender com os próprios alunos; b) o curso de magistério (37,5%); c) com outros/as professores/as (enquanto eram alunos) (6,2%); d) em outros cursos, como especializações e mestrado (6,2%)” (RESENDE, 2017, p. 226).

Examinado ainda o gráfico relativo à idade, a diversidade retratada no mesmo indica uma potência à premissa do trabalho colaborativo entre pares, em que pesem seus desafios. De acordo com Cardelli e Elliot (2012) a construção e execução de abordagens comuns, definidas coletivamente com uma unidade de propósitos, conferem à prática dos/as professores/as mais integralidade e consistência, com efeito, podem contribuir para o desempenho escolar dos/as estudantes. Santos (2017), por sua vez, admite de cujo planejamento coletivo (docente) favorece o trabalho interdisciplinar das diferentes áreas, graças ao fato de se organizarem em torno de saberes comuns, estabelecendo parcerias. Tal cultura profissional colaborativa, além disso, contribui para a construção de uma identidade coletiva institucional, constatando esse fato em sua tese (SANTOS, 2017). Malgrado reconheçamos a laboriosa tarefa de mobilizar um coletivo docente voltado a uma unidade de propósitos. Romper a “membrana do individualismo” enraizado nas profundezas da cultura escolar (e da sociedade hodierna) não parece um movimento simples, tampouco tranquilo, mas por certo premente.

Na continuidade debateremos os aspectos referentes à formação escolar, contudo se trata de uma questão atinente à segunda categoria analítica.

A escolarização e suas implicações formativas

A categoria em questão versa por conhecer às trajetórias formativas das entrevistadas, com a circunscrição observacional à escolarização, ou seja, prospectando, em especial, a formação escolar. Conjectura-se que essa verificação, possa lançar rebento em relação às influências da “aprendizagem pela observação”, resultantes da experimentação escolar ao longo de milhares de horas em que estudantes (futuros/as professores/as) passaram no contexto da sala de aula (LORTIE, 1975), cujos efeitos reverberarão no momento da prática profissional docente, tendo em vista o fato de a literatura (especializada em formação docente) fazer referência quanto às repercussões da escolarização para constituição docente, conquanto haja uma inópia de estudos dedicados a perscrutar as defluências dessas experiências escolares dos/as aspirantes à docência (ZEICHNER; GORE, 1990; KELCHTERMANS; BALLETT, 2002; FLORES, 2010; FERREIRA, 2022).

No entender de Pacheco e Flores (1999), essa experiência antecedente corresponde à primeira etapa da carreira docente. Trata-se de uma fase em cujo/a sujeito/a passa para construir sua referência de se constituir professor/a. A atenção se inclina aos vários exemplos observados os quais forjam marcas formativas em relação à docência (BORGES; DERBIENS, 2005).

Ocorre, portanto, no interior do processo de escolarização dos/as futuros/as professores/as, os primeiros sinais e processos identitários, cujos efeitos ecoarão na construção de uma identidade docente. São elaborações as quais têm subjacentes um vocabulário, um conjunto de procedimentos e um universo simbólico próprio, veiculando uma referência de um campo especializado de atividade laboral (DUBAR, 1997).

Pois bem, solicitamos então às entrevistadas, a descrição geral da escolarização (educação básica), relatando as principais lembranças, sendo “boas” ou eventualmente “ruins”, se porventura a evocação não ocasionasse nenhum incômodo. Percorramos os relatos de agora em diante.

Bom, eu fiz o ensino básico até o ensino médio no Colégio da Polícia Militar. Vou descrever uma coisa que me marcou, quando entrei na escola no meu primeiro ano, naquela época as escolas tinham um conceito “engraçado” porque elas repartiam as turmas em: A, B e C, então, evidentemente havia uma seleção de alunos, os melhores alunos ficaram na turma A, os medianos na turma B, e àqueles com muitas dificuldades na turma C. Eu ingressei na turma A, contudo em razão dos muitos problemas com a escrita a professora me mudou de sala – ela não entendia sequer entendia as minhas garatuñas –. No entanto, eu já havia estabelecido a minha rede de amizades, ainda assim desconsiderou esse fato e isso me marcou muito, pois fui para outra sala, novas pessoas, [...]. Tratava-se apenas de uma criança tentando se apropriar do letramento/alfabetização. Descobri mais tarde que ela me mudou justamente por causa da minha letra, por ser muito feia. Acontecimento o qual me marcou profundamente nos anos iniciais (P1 – grifo nosso);

Eu entrei na escola aos seis anos de idade, direto na primeira série, na época era primeira série. Iniciei meus estudos em outro estado, quando foi em setembro do mesmo ano nos mudamos para o estado de Minas Gerais, então nesse finalzinho de ano, de setembro até dezembro, eu dei continuidade em uma escola pública. Aliás, sempre estudei em escola pública. Durante minha trajetória da escola sempre gostei muito de ler, gostava muito de aprender, mas sempre tive muita dificuldade, nunca fui àquela aluna nota 10! Não, sempre tive muita dificuldade, sempre ficava ali na média. O ensino médio eu fiz na escola estadual, primeiro, segundo e terceiro ano e, na época do ensino médio eu não tinha vontade de fazer faculdade. Hoje percebo que se tratava de uma forma de negar ou dissimular minhas dificuldades, então preferia dizer que não queria, ao invés de enfrentá-las. Não havia vontade de fazer o ENEM. Conclui o ensino médio com dezesseis para dezessete anos (P2 – grifo nosso);

Eu estudei em escola pública bastante tempo, mas houve também o contato com a particular. Senti uma diferença muito grande, porque até então só havia estudado em escola pública, quando adentrei a particular, pensei, não vou dar conta, porque é um pouco mais puxado. Sabemos de cujo ensino da escola pública também é bom, mas da escola particular, pelo fato de os professores serem um pouco mais cobrados, então se exige mais. O ensino médio foi em um colégio particular, conferindo uma base muito boa, a qual me preparou notadamente à questão da escrita (P3 – grifo nosso);

Da primeira até a quarta série estudei em uma escola privada, lembro-me ter sido uma parte muito boa de minha vida escolar. Tive professores muito bons! Consegui mediante a uma bolsa para estudar, notava certa diferenciação devido a isso, em que pese às professoras serem muito atenciosas, parte dos/as colegas de classe se achavam melhores. Suspeito corresponder a um preconceito sucedido da família, não sei ao certo identificar as razões. Minha mãe exprimia amíúde: “você tem bolsa, portanto, deve sempre tirar um dez”, logo, fui criada sob tal cobrança. No colégio a cobrança disciplinar era muito rígida, não tínhamos acesso a qualquer espaço dentro da escola, muito medo de tudo, era uma educação austera, opressora. Havia a divisão de pátio: das meninas e dos meninos [...]. O ensino médio transcorreu no colégio militar. Repare, saí de uma escola cuja vida religiosa era austera e ingressei num colégio militar rijo e pouco acolhedor. Embora na primeira as irmãs e as professoras eram carinhosas, mesmo sendo bravas, enquanto na segunda cheguei e o primeiro professor a me receber, quando nós entramos na sala, aquela turma de aluno, deu de cara um soco na mesa para o pessoal abaixar a bola, então era assim, militar mesmo, apesar disso gostava do colégio (P4 – grifo nosso);

Eu tive a oportunidade de estudar em várias escolas, ao longo da educação básica, porque eu morei tanto aqui (estado de Minas Gerais) quanto no estado do Rio de Janeiro. Foram experiências bem diferentes. Iniciei no pré-escolar, não havia o maternal à época. Alfabetizei-me rapidinho, não tendo nenhuma dificuldade. No segundo ano fui morar no Rio de Janeiro, em uma escola cuja proposta era de tempo integral, entrava às 8h da manhã e sai às 17h. Não havia muita coisa diferente para a gente fazer, somente conteúdo e muitos experimentos. Na quarta série retornei para Minas Gerais, igualmente uma escola pública. Ocasão a qual coincide com o início da aprovação automática, tendo sido muito desestimulante para todo mundo, até mesmo no meu que gostava de estudar. Lembro-me nitidamente de como foi meu quarto ano, pois era a passagem para a quinta série, a qual era diferente. Aprendi muito pouco nessa época, de história, geografia, se comparado aos dias atuais. Estudei o básico, reduzido às operações matemáticas e em português a leitura, um texto, uma coisa muito superficial. Tive a oportunidade depois de ir para o ensino médio, fiz no colégio particular, consegui uma bolsa no primeiro ano. Passei muito aperto, pois percebi a ausência de uma base. Bateu-me certo desespero, pensei, devo rever tudo aquilo que não me foi apresentado na escola pública anterior, então notei diferenças da escola particular para a escola pública [...]. Tínhamos palestras na escola, falando da questão das drogas, isso me marcou muito sabe, além disso, recordo-me de questões relativas à higiene, de cuidado com o corpo (P5 – grifo nosso);

Eu não tenho muita lembrança, conjecturo de cujo fato de não haver muitas lembranças seja em virtude de não ter sido muito legal a minha experiência na educação básica. Sempre estudei na escola pública do meu bairro e não desfrute de quase nenhuma lembrança do ginásio ou do ensino médio. Perdoe-me (P6);

Estudei a vida toda em escola pública, desde criança, primeiramente na escola do meu bairro do primeiro até o quarto ano. Era uma escola muito boa, gostava muito, inclusive das vivências práticas. Aliás, optei pelo magistério devido a uma professora que eu tive na segunda série. Havia, evidentemente, professores os quais trabalham sob a perspectiva do autoritarismo, mas me senti

bastante envolvida na educação, eu gostava de estar na escola, não tinha problema em ir para escola não, gostava muito. O ciclo seguinte (quinta série até oitava série) na escola pública igualmente. No ensino médio fui para outra escola, saindo no segundo ano por causa da alta violência, já queria frequentar mais a escola, tinha medo havia uma “briga” entre bairros, então preferir sair, transferindo-me para o colégio militar, cursando até o terceiro ano, sendo a mesma também uma escola pública (P7 – grifo nosso);

A minha vida escolar foi toda na escola pública. Sou moradora da zona rural, logo minha formação ocorre em uma escola pública da zona rural. Desfruto de boas lembranças dessa época, principalmente em relação à leitura. Recordo-me quando iniciei estudos, já no pré-escolar, a professora contava histórias, ela tinha um livrinho o qual tocava uma música quando apertava um botão. Ah, achava aquilo muito encantador. Desde muito cedo gostei da escola e da leitura, a vida inteira houve apreço pela leitura, embora minha família não dispusesse de condições para adquirir livros. Lia, portanto, tudo aquilo que estivesse à minha volta. Tive um padrinho o qual assinava muitos jornais, porque ele morava na cidade, e meu pai fazia “mudas em potinhos de jornal”, então buscávamos esses jornais para fazê-las. A sementinha era colocada nesse copinho o qual era feito de jornal, graças a isso tinha contato com jornal, achava tudo maravilhoso, na medida em que ia separando jornal, simultaneamente os lia e recortava para guardá-los. Gostava das histórias em quadrinhos e de caça-palavras, o qual, às vezes, fazia ali mesmo, porque realmente a gente não tinha acesso à compra (P8 – grifo nosso);

Principiei na escola em que trabalho hoje, bem pequenininha. Na sequência mudei de escola, para uma escola pública, da qual guardo as melhores lembranças, até o quarto ano. Na continuidade transfiro-me para uma escola particular na qual continuo até 8º ano. Em seguida, adentro outro colégio, no qual me formei no magistério. Tenho muitas lembranças, mormente em relação a minha professora de primeira série, ela era pequenina, quase do tamanho dos alunos, “meio gordinha”, daquelas pessoas as quais “se tem vontade de pôr na mochila e levar para casa”, embora parecesse brava, era aparência (“só da boca para fora”), porque tinha um jeito afetuoso de lidar com a gente, semelhante a uma mãe. Conferia-nos a oportunidade de falar, expor nossas vontades. Facultou algo que eu nunca vou esquecer, a saber: colecionar figurinhas junto com os/as aprendizes. Ela trocava figurinha conosco na hora do recreio. Tínhamos tanto interesse e atenção nas aulas, em outras palavras, desejo em participar. Outra questão a qual me marcou muito se refere à leitura. Cobrava-se a leitura de uma forma que você ficava tensa, apreensiva, sequer poderia passar o dedinho sobre o livro e aleatoriamente se escolhia o/a próximo/a leitor/a e onde o amiguinho terminou dever-se-ia continuar, aquilo me dava um calafrio, um terrorismo, pois ficava preocupada se conseguiria saber o local de continuidade da leitura. Eu amava minha professora, mas essa atitude dela detestava. Quando eu tinha seis anos perdi a minha mãe, então era muito novinha, coincidindo com o momento em que fui para a escola pública na primeira série, exatamente quando conheci essa professora. Ela dispensava um cuidado em meu favor, mas não no sentido de superproteção, era um cuidado de fazer com que me sentisse acolhida, aceita pelos coleguinhas, porque eu era diferente. A escola naquele momento foi fundamental, aludi minha tia/mãe frequentemente, a supervisora e a professora juntas foram essenciais (P9 – grifo nosso);

Educação infantil foi cursada na rede privada. Migrei para rede pública no momento da alfabetização, sete anos, naquela época era com sete anos, depois regressei para a rede privada, permanecendo até o nono ano (antiga oitava série). No ensino médio voltei para rede pública. Guardam-se muitas lembranças. Mas aquela a qual me marcou foi uma professora da antiga oitava série, ela lecionava História e solicitou um resumo. O fiz e entreguei certinho. Então ela espontaneamente aconselhou que fizesse o magistério, alegando o seguinte: “- olha, trata-se de uma oportunidade, por que você não tenta?”. Precisarás apenas de uma carta de recomendação e nós podemos indicá-la, porque as outras meninas não manifestaram interesse, optando pela formação geral. Tratava-se de turma pequena (entre oito ou dez alunos/as). Completei as avaliações, tudo direitinho, e eles me recomendaram. Fiz a matrícula e com a carta entrei e cursei o magistério (era muito difícil conseguir uma vaga naquela escola), então concluí o magistério. (P10 – grifo nosso);

Os relatos evidenciam cujas entrevistadas são provenientes do ensino público, em alguns casos entressacham experiências com o ensino privado, voltaremos a essa questão. Trata-se de um cenário comparável a pesquisa de Gatti et al. (2019), a qual revelou que 71,1%

dos alunos de Pedagogia do Brasil frequentaram a escola pública, ratificando a tendência igualmente demonstrada nos estudos de (DINIZ-PEREIRA, 2011).

A esse respeito Gatti et al. (2019) advertem quanto ao empobrecimento do recrutamento de professores da educação básica, pois antigamente eram recrutados principalmente em camadas médias da população (correspondendo a uma renda de 3 a 10 salários-mínimos), já recentemente observaram um aumento no recrutamento da população com renda de até 3 salários-mínimos, segundo as autoras “é nos intervalos mais baixos que se concentra a grande maioria dos alunos da docência” (Ibidem, 2019 p. 168).

No entanto, apesar de algumas serem oriundas exclusivamente de escolas públicas, seis delas (equivalente a mais da metade das entrevistadas) experienciaram ambas as esferas de ensino, fato inclusive alegado pelas mesmas como uma grande transformação em sua vida escolar básica, à semelhança do teor dos relatos das P3 e P5. Não corresponde ao propósito deste texto debater ou ajuizar a respeito da qualidade ou condições objetivo-subjetivas sobre as quais se constituíram tais instituições de ensino, haja vista toda complexidade histórica, cultural e política, somada as variáveis as quais concorrem e operam para granjearem seus desígnios (teleológicos e axiológicos). Até porque, a quantidade de conteúdos nem sempre se traduz em eficácia da aprendizagem. A esse respeito explana Becker (2008, p. 71) “A aprendizagem escolar é reduzida, em larga escala, à repetição de conteúdos repassados aos alunos pelo professor. Conteúdos que devem ser memorizados mediante exaustiva repetição”. E conclui advertindo, são respostas “saturadas de ambiguidades, pagando um pedágio [caríssimo] por essa concepção escolar de inteligência”. Tampouco o fato de haver uma cobrança mais acentuada na esfera privada consubstancie uma apropriação/interação melhor em relação aos conhecimentos/saberes (historicamente situados) ensinados, às vezes, dizem respeito tão somente à lógica clientelista (neoliberal) de conceber a formação escolar enquanto produto a ser adquirido/consumido, *pari passu* fomentando a precarização do trabalho docente, sendo possível igualmente existir na instituição pública, conquanto com roupagens díspares (SAVATER, 2012).

Outro ponto o qual se sobressai entre as narrativas refere-se à organização do ensino em torno da leitura (letramento e alfabetização) – tanto no âmbito público quanto no privado – uma prática presente e marcante principalmente nos anos iniciais. Patentado na manifestação do gosto pela mesma, conforme aludem P2 e P8. A propósito, o relato da P8 concernente ao encantamento pelo letramento/alfabetização originado em razão da

subutilização do jornal, revela um caminho formativo auspicioso! Repare na subversão advinda do inesperado. Além da leitura, há menção à presença da matemática, marcada pelas operações, como colocado pela P5.

Seguindo a esteira das “heranças formativas” perscrutadas nos relatos, averigua-se na descrição da P7 a influência de uma professora à predileção pela carreira professoral, à vista disso, torna-se inequívoco se tratar dos primeiros sinais e processos identitários com a docência, na medida em que esse contato (prolongado) como aprendiz inscreve (consciente ou não) um conjunto de crenças, representações, procedimentos e implicações simbólicas relativas à atividade laboral em questão (DUBAR, 1997; PACHECO; FLORES, 1999). Correspondem, portanto, às primeiras impressões sobre o magistério (BORGES; DERBIENS, 2005). Não sem razão, na seção de abertura, relativizou-se o generalismo contido na advertência de Frigotto (1991), quanto ao mau sistema escolar e a reprodução de círculo vicioso, o qual, segundo o autor, incidirá de modo peremptório na depauperação da formação escolar, conquanto a despeito de ele existir, verificou-se ser possível extrair boas-experiências desse período, à semelhança do teor presente no depoimento subscrito pela P7, indicando, nesse sentido, a relevância de investigações as quais dilucidem o processo de escolarização à constituição professoral, inclusive a nossa, com seus contornos heurísticos.

Ainda na sequência de prospectar lembranças marcantes, não poderíamos deixar de notabilizar àquelas relativas à avaliação, mote central de nosso estudo. Uma delas diz respeito à presença da classificação, assinalada pela P1, ao trazer a lume o nivelamento segundo o qual se dividia as turmas/salas em: bons, médios e ruins. Trata-se da “força da avaliação classificatória”, de acordo Vasconcellos (2013, p. 18). Segundo o referido autor há uma “estranha indiferença para com a lógica classificatória, bem como para com os elevadíssimos índices de reprovação e evasão escolar” (Ibidem, 2013, p. 45). Os efeitos da exclusão seletiva têm lastros profundos, cujas raízes incidem nos sujeitos (manifesto em crenças, representações, hábitos, valores, etc.), nas estruturas (por intermédio de normas, leis, rituais, ambiente institucional, entre outras dimensões), no interior da organização do trabalho (projeto) pedagógico, dentre outras manifestações (VASCONCELLOS, 2013).

Nota-se, além disso, a presença da cultura da nota (cf. a explicação contida na quarta nota integrada ao preâmbulo) na medida em que o relato da P2 faz referência ao nível de aprendizagem em ser bom (correspondendo ao aluno nota 10), médio e ruim (atribuído àquele/a o qual demonstrasse dificuldade). Para Hoffmann (2018b, p.38), procedimentos

como ambos os descritos são resultados de processos homogeneizantes. Explana a autora supracitada, “o entendimento de que devemos tratar os alunos da mesma maneira, por uma questão de justiça em avaliação, deu origem a vários procedimentos seletivos na escola dentre eles: [...] a (ainda) enturmação de alunos pelo mesmo nível de aprendizagem; as médias ponderadas de aprovação; etc.”.

Trata-se de práticas classificatórias baseadas em justificativas de tratamentos iguais a todos os/a estudantes com critérios padronizados, no entanto, num contexto no qual se congrega uma enorme diversidade de aprendizes com necessidades, anseios e tempos de aprendizagens diferentes, portanto, em tempo algum homogêneo. Somente a P6 alega não possuir recordações significativas de sua trajetória na educação básica, justificando, a propósito, de cuja falta de lembranças quiçá decorra do fato de não haver boas experiências, a tal monta de serem rememoradas.

Doutra parte, houve relatos de experiências sensíveis, surpreendentemente em escolas cuja perspectiva de ensino assentava-se no viés tradicional – em alguns casos com elevado nível de autoritarismo (vide relato da P4). Malgrado se averiguou ações acolhedor-humanas as quais não dirimiram os limites formativos, entretanto acabam por mitigá-los, como no caso da P9, em que pese à concepção deformada sobre a avaliação do processo de leitura exposta, ao se conceber exame como sinônimo de avaliação, incorrendo-se numa compreensão equivocada (LUCKESI, 2002). Na prática, adota-se uma postura e recursos, no mínimo, questionáveis em relação às práticas avaliativas, figurando como uma espécie de treinamento para o exame (PERRENOUD, 1999). Um cenário o qual, via de regra, se conserva ao longo de todo o itinerário formativo e instâncias formadoras (MOTA; COSTA, 2016; BORGES; SILVA, 2017; LUCENA et al., 2018; ROTHEN; SANTANA; BORGES, 2018).

Na continuidade do estudo se indagou quanto às disciplinas as quais mais apreciavam e àquelas não tão atraentes ao longo da educação básica. Há, no conjunto de respostas, certa diversidade de inclinações ou identificação em relação aos campos disciplinares, cientes disso, elaborou-se um quadro cujas representações numéricas pudessem sintetizar os relatos, que igualmente demonstrassem a prevalência de afeições em relação aos componentes curriculares e seus saberes. O panorama foi o seguinte:

Quadro 2 - Preferência por Componentes Curriculares

	MAT	FÍS	QUÍ	PORT	GEO	HIST	ART	ING	CIE	ART	BIO
P1	Não	Não	Não	Sim	---	Sim	---	---	---	---	---
P2	Sim	---	---	---	---	---	Sim	---	---	---	---
P3	Sim	---	---	Sim	Não	Não	---	---	Sim	---	---
P4	Não	---	---	Sim	---	---	---	---	---	---	---
P5	Não	---	---	Sim	---	Sim	---	---	---	---	---
P6	Não	---	---	Sim	---	---	---	---	---	---	---
P7	---	Não	Não	Sim	---	---	---	---	---	---	---
P8	Não	---	---	Sim	---	---	Sim	---	---	---	---
P9	Não	---	---	Sim	Não	Sim	---	---	Sim	---	---
P10	Não	---	---	Sim	Sim	Sim	---	---	---	---	---

Fonte: Elaboração Própria

Com base no “retrato numérico” contido no quadro, depreende-se a existência de uma expressiva rejeição em relação à matemática, sendo que oito (8) pesquisadas não guardam apreço ou interesse pela disciplina e seus saberes, embora reconheçam sua relevância para formação humana, enquanto nove (9) são inclinadas às letras (leia-se língua portuguesa, incluindo literatura) e seus conteúdos/saberes. Há quatro (4) participantes as quais apreciam história e duas (2) ligadas às artes e ciências e uma (1) guarda simpatia por geografia. Por outro lado, duas aludem afeição à matemática.

Trata-se de uma representação relativa à matemática, demasiadamente negativa, não para todas, no entanto para a maioria delas. Resta, no entanto, saber se, “o posterior processo de formação profissional poderá desconstruir e reconstruir essas aprendizagens ou simplesmente estabilizá-las” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005, p. 4). Doutra parte indica uma identificação epistêmica com o campo das humanidades, fato notável para quem atua no campo do letramento/alfabetização, ou das linguagens (oral, escrita, artística, corporal), por assim dizer. Se bem que adverso e desafiador para o ensino dos conhecimentos lógico/matemáticos cuja natureza traduz igualmente uma linguagem – um sistema simbólico, com signos próprios os quais se relacionam segundo determinadas regras, numa espécie de

“tradução” da linguagem natural para uma linguagem formalizada (específica dessa disciplina), por assim dizer, de acordo com (GOMÉZ-GRANELL, 2003).

Corresponde, portanto, a um quadro formativo complexo e árduo, de nossa parte coube cotejá-lo de maneira a pensar o lugar da escolarização para constituição da docência e às representações sociais concernentes aos componentes curriculares, não sendo possível verificar seus efeitos na continuidade do processo do desenvolvimento profissional docente, dados aos desígnios e limites do estudo em tela.

Objetivando analisar mais detidamente à relação com a avaliação (da aprendizagem) – mote central de nossa prospecção – ao longo da escolarização das entrevistadas, dedicá-los emos uma nova subseção na qual perscrutamos os detalhes de tais experiências.

O contato sistematizado com a avaliação (da aprendizagem) na escolarização

Intentando examinar pontualmente a questão dos processos avaliativos à época, indagamos a respeito. Percorramos os relatos doravante.

Bom, eu acho que a avaliação não era [pensativa] tão formativa quanto é hoje. Atualmente há várias, hoje a avaliação é um método processual, na minha época era uma prova a qual media o seu conhecimento. Uma passagem a qual me marcou a respeito de avaliações ocorreu quando realizei uma prova não me sentindo muito bem, com muita dor de cabeça, resultando numa péssima prova. Tentei argumentar com a professora, pelo fato de não me encontrar muito bem, com mal-estar, e, ela, simplesmente ignorou, por conseguinte fiquei com uma nota baixa por causa disso. Mas tive algumas boas-experiências, precisei fazer uma intervenção cirúrgica e meus professores me acolheram muito nessa questão, fornecendo avaliações diferenciadas, orais, por exemplo, então, recebi apoio, em outras circunstâncias de outros professores quando eu precisei (P1 – grifo nosso);

Há algo que me marcou muito na época da escola, do ensino fundamental. Sempre relato aos meus alunos/as. Tenho pavor de cópia, eu não gosto de cópia, apresento trauma de cópia! Porque à época tudo era cópia! Por um lado, algumas coisas eram boas, pois consistia num modo de a gente praticar, por exemplo, “conjugue tal verbo”, logo ficávamos copiando sem qualquer sentido. O mesmo ocorria com a tabuada, fazia-se muita repetição. Em virtude de eu ter passado o tempo da escola toda fazendo cópia, acabo propondo o caminho inverso, fomentando a criatividade, porque detesto cópia (P2 – grifo nosso);

Então as avaliações eram muito tradicionais. Havia ali um conteúdo, você se preparava para expô-lo e geralmente ocorria bimestralmente. Durante aqueles dois meses se fazia uma ou duas provas. Tive uma professora a qual marcou bastante, pois trazia um método diferenciado, mesmo prevalecendo o ensino tradicional, o método de avaliar era diferenciado, às vezes ela fazia algumas avaliações orais, sem marcar, separava um dia e realizava algumas perguntas, sequer sabíamos que estávamos sendo avaliados, acontecia mais naturalmente, era bem bacana. Tento levar essa perspectiva para as minhas aulas, o jeito com o qual ela avaliava, porque às vezes o aluno sabe que está sendo avaliado e fica nervoso com a prova, mesmo sabendo o conteúdo, mas devido ao nervosismo, às vezes, não se sai tão bem, então isso foi algo que me marcou bastante. (P3 – grifo nosso);

Então, eram provas escritas, provas difíceis, não eram fáceis. Não me lembro de prova de múltipla escolha, prova com associação, ou abertas para você escrever tudo que sabia respeito. Existia muito controle e monitoramento, não podia olhar para o lado, se olhasse recebia zero. Muito rígido! Já no colégio militar havia prova de múltipla escolha, achava muito chato e difícil. Tudo era muito focado em ponto e nota, se você não tivesse nota você era realmente reprovado e se fosse reprovado (“tomasse bomba”) duas vezes no terceiro ano, ocorria à expulsão da escola. Existia o teste de leitura,

era uma tremedeira de joelho, uma gagueira porque não conseguíamos falar. Essa avaliação era feita com a diretora, eu me lembro direitinho. No final do ano chamavam o seu pai e sua mãe para falar se você tinha sido aprovado ou não. Era desse modo a avaliação, nossa, você não podia nada, sequer fazer uma pergunta, muito complicado. Faltou somente a palmatória, mas se bobeasse tinha umas reguadas, eu nunca levei nenhuma não, graças a Deus! Eu não faço isso com os meus alunos, pois se torna muito traumático, eu não quero que eles passem por isso, mas era desse jeito (P4 – grifo nosso);

Em relação à questão de avaliação acho que a gente não mudou tanto hoje em dia, porque a divisão das notas é muito parecida, não observo avanços se comparado à época na qual era aprendiz. Basicamente a divisão fraciona um pouco a nota, sendo: uma direcionada para o trabalho, outra para tarefa e o restante para avaliação e/ou teste. Aquela coisa bem tradicional, isso não mudou! Marcou-me uma experiência relativa à avaliação, por vários anos vivenciei com uma professora de história avaliações em formato de um questionário (construindo indagações e respostas), o qual eu mesma tinha que fazê-lo. Honestamente não sei se eu apresentava maturidade para fazer aquilo, entretanto acabava fazendo. A história a qual vejo (atualmente) como algo tão interessante se tornava enfadonha [...], na medida em que eu mesma elaborava o questionário e as respostas, aquilo era rotineiro. Eu não entendia, contudo efetuava, achava meio diferente, cheguei a exprimir: “gente, o que ela quer com isso?” (P5 – grifo nosso);

Prática avaliativa a qual tenha me marcado? [pensativa] Como já aleguei, parece que eu apaguei essa fase da minha memória, em síntese, avaliação era prova. Sou da época do: ba – be – bi – bo – bu e prova, não há mais nada que tenha me marcado de forma positiva ou mesmo negativa. (P6 – grifo nosso);

Sempre se fez a avaliação por número e ainda se continua, infelizmente. Eram raras às vezes em que havia outra forma de fazê-la. Se bem que uma professora da segunda série, ela “colocava muito a gente no colo”, trazia-nos para perto dela. No meu singelo entender ela estudou muito Paulo Freire, sua humanidade, a questão dialógica. Conhecia detalhes do entorno da escola, sabia quem nós éramos, as dificuldades. Às vezes chegávamos com uma situação de tristeza, em alguns casos sentindo fome – não era o meu caso graças a Deus, mas eu tinha colegas os quais passavam por isso – e ela nos acolhia! Isso nos avaliava de modo geral, pois se tratava de uma segunda série, por isso que eu me sinto tão mexida pela educação, porque eu tento ser como ela. Ser avaliada se resumia a nota, exceto na Educação Física momento no qual brincávamos (P7 – grifo nosso);

Na época havia dois tipos de avaliações marcantes, a avaliação escrita, a qual professora entregava – elaborada no mimeógrafo –, e a de leitura, com a inspetora, ocasião em que ela visitava a escola. Todos tinham muito medo dessa avaliação, pois se verificava se estávamos prontos ou não para progredirmos para o ano seguinte, avaliando o desempenho diante da leitura. Essas são lembranças, recorde-me, além disso, de cuja avaliação escrita havia uma formalidade absurda e na outra, a presença de alguém da secretaria de educação para atestar o rendimento da criança em relação à leitura. (P8);

Olha a avaliação ela era para gente um tipo de terror! O formato não tão diferente do que ocorre hoje, interessante o fato de não ter mudado, contudo a forma com a qual era abordada era tensa. Havia muita expectativa, antes, durante e até na entrega. Como expliquei anteriormente, eu era muito tímida, muito introspectiva, então sofria muito, pois para quem consegue se expressar parece mais tranquilo. (P9);

Era a prova atrás de prova! Eu ficava nervosa, agitada, tinha que decorar o necessário para poder tirar nota. Tudo se relacionava com a nota, absolutamente tudo! Havia contagem (e chantagem) de pontos. Noto, hoje em dia, que os/as meninos/as para os/as quais ministro aulas não tem esse hábito. Desde pequenina me recorde das pontuações, porque os professores imprimiam isso em nós. Nossa, passou-se bastante tempo, ocorreu-me agora! (P10).

A tônica dos relatos revela práticas de exames aterradores, oscos pela palavra avaliação, incorrendo numa deformação conceitual, ao se conceber o exame – a julgar pela presença da chamada oral (assinaladas pelas P1, P3, P4, P8), a qual remonta a primeira geração da avaliação, segundo o modelo explicativo de Penna Firme (1994), voltaremos a esse ponto mais à frente no texto – como sinônimo de avaliação, ratificando o revelado na

seção anterior (LUCKESI, 2002). Trata-se de um entendimento (equivocado) mensuralista e autoritário, segundo Comis (2006), um mecanismo para disciplinar os discentes e cobrá-los em relação a uma aprendizagem memorística e reprodutora.

Além do mais se constata o reforço à cultura da nota, imprimindo, ao mesmo tempo, o medo, segundo os relatos das P1, P3, P4, P5, P9 e P10, ao aludirem à aplicação de provas escritas (e orais) e os parâmetros de medida e classificação, afora a violência simbólica patentes nos depoimentos das P4, P5, P7, P9 e P10. Em alguns casos os/as professores/as reforçavam a competitividade entre os colegas, inscritos no modo de “pontuação” e nas condições adversas e opressoras sobre as quais examinavam os/as aprendizes. Oportuno a advertência de Hoffmann (2019, p.35) a esse respeito, “[...] muitas vezes, pais e professores transformam o aprender em competição: aprender **para** ser melhor que os outros, **para** vencer na vida”. Quando, na realidade, avaliar consistir-se-ia no ato de aferir uma experiência de aprendizagem, de acordo com Luckesi (2002), sendo essa a noção a qual temos arrazoado ao longo do texto.

Em contrapartida, trazem à tona referências (positivas e negativas) vividas enquanto estudantes, colocando em suspeição alguns procedimentos avaliativos, rechaçando algumas ocorrências e preconizando outras, ao ponto de inadmitir reproduzi-las, à semelhança do relato da P2, que, tendo sido marcada (negativamente) pela prática da “copismo” – reprodução destituída de sentido e significado – sinaliza para o cuidado em não incorrer em equívocos análogos em sua atuação profissional, indicando um caminho inverso à aprendizagem, qual seja: a criatividade. A P4 acompanha essa premissa pedagógica de não reproduzir as incidências traumáticas experienciadas à época. Enquanto a P3, compartilhar o intento de acrescentar a sua prática como professora, recursos os quais considerava “bacana” (palavras da pesquisada) em sua experiência pgressa.

Nota-se, com exposto, ser imperativo perscrutar as “heranças formativas” decorridas da escolarização, de modo a compreender suas reverberações para adesão, constituição da identidade docente e o desenvolvimento profissional (NAUJORKS, 2010; GUERRA; MACHADO, 2011). E não unicamente assinalar para existência (peremptória) de um ciclo formativo vicioso, conforme advertiu (FRIGOTTO, 1991), cujos efeitos incidiriam na depauperação da formação escolar, a despeito de admitirmos sua verossimilhança.

Donde, algumas investigadas assinalam para experiências humanas e acolhedoras, a tal monta de a P7 exclamar: “por isso que eu me sinto tão mexida pela educação, porque eu tento

ser como ela”. De modo que o ciclo vicioso se torne virtuoso, à semelhança dos relatos de P2, P3, P4 e P7. Reparemos à complexidade da constituição docente e de aferentes longitudinais, tal e qual exprimido no preâmbulo do artigo, ratificando, por extensão, a relevância de nosso empreendimento científico. Ainda seguindo a esteira de acolhimento humano e esmero formativo, a última pesquisada supracitada recorda-se das dificuldades não só sua, mas igualmente dos colegas de turma, aludindo que a professora era atenta em relação ao entorno da escola (cultura escolar), ao perfil dos/as aprendizes e de suas necessidades quando praticava a avaliação “como um todo” e não isolada. Trata-se daquilo cuja Hoffman (2018) intitulou de um “olhar multidimensional”. Comenta a autora, o “olhar avaliativo precisa ser tão flexível quanto à própria diversidade do contexto educacional em vez de se pautar em padrões fixos, elitistas e comparativos, [os quais] só servem para menosprezar as condições reais de aprendizagem de crianças e jovens” (HOFFMANN, 2019, p. 30).

Pois bem, na tentativa de explorar mais detidamente os recursos avaliativos derivados da experiência escolar – objeto central de interesse deste estudo –, indagamo-las a esse respeito. Dado aos delineamentos previstos para esta produção, optou-se por não expor os relatos na íntegra, devido à extensão dos mesmos. Soma-se o fato de que agrupá-los, de modo sinóptico, ajudou-nos a prospectá-los analiticamente, afora permitir ilações mais coerentes e plausíveis. À vista disso, elaboramos uma síntese das informações em formato de quadro compendiado. Visemo-lo doravante.

Quadro 3 - Recursos avaliativos derivados da experiência escolar

RECURSOS AVALIATIVOS	
P1	Provas orais e escritas, quantitativas.
P2	Provas, a tarefa no caderno, “vistos” nas cópias, participação, e testes de memória.
P3	Trabalhos com imagens e apresentações, prova escrita (de surpresa).
P4	Provas escritas focadas em nota (sendo muito cobrada em casa e quando “tomei bomba” quase entrei em depressão).
P5	Provas (“rodadas” em mimeógrafo) e a obsessão por nota e pontos, trabalhos e testes.
P6	Provas, pautadas em excessivas decorações, uma das razões de minhas escassas lembranças desse tempo!
P7	Provas. Inclusive me recordo de uma professora de língua portuguesa, competente, mas estúpida (gostava de humilhar alunos/as) e autoritária conosco!

P8	Provas escritas (“rodadas” em mimeógrafo) e orais. Havia uma dinâmica de substituir o intervalo (lê-se recreio) por “treino” de memorização dos conteúdos, para os/as estudantes os quais obtivessem maus resultados nos testes.
P9	Provas (excessiva cobrança, ao ponto de sentirmos mal-estar na véspera). Experiência (ruim) a qual me serviu muito para minha prática docente, porque eu não fomento expectativas com relação à avaliação. Desconfio que não houvesse muitos recursos e/ou criatividade para mudar isso.
P10	Provas escritas, desconsiderando todo o processo. Houve situações de não conseguir fazer a prova, de nervoso e ansiedade. Cultura do medo e da nota!

Fonte: Elaboração Própria

Em linhas gerais, as práticas avaliativas e os recursos empregados aprofundam a prevalência do exame, em detrimento da avaliação, ratificando as tendências e indícios encontrados nas seções predecessoras. O ato de avaliar existe desde a antiguidade como mecanismo de seleção social. As primeiras noções de avaliação da aprendizagem estavam ligadas à ideia de medir, conforme destaca Depresbiteris (1989). Todavia, há resquícios da avaliação, especificadamente no âmbito educacional, malgrado de uma forma não sistematizada, na educação Jesuítica, segundo assinalou (LUCKESI, 2011).

A ideia de avaliação como instrumento de medida perdurou por muito tempo na história, foi utilizada para medir, classificar, testar e de acordo com o tempo e contribuição de diversos pesquisadores foram sendo disseminados novos conceitos e posturas quanto à avaliação. Grosso modo, pode-se exprimir que no século XVI foram sistematizados os exames escolares e no século XX a avaliação da aprendizagem (FERREIRA, 2022; DEPRESBITERIS, 1989).

Cientes da pertinência de se olhar pelo “retrovisor da história”, ainda que laconicamente – sem a pretensão ou expertise do rigor das pesquisas historiográficas, mas apenas tentando contextualizar o percurso histórico pelo qual à avaliação se constitui e correlacioná-la aos dados perscrutados –, recorremos ao caminho heurístico arquitetado pela professora Thereza Penna Firme (1994), pelo qual mapeia as evoluções conceituais da avaliação, desde a sua instituição no século XX, até os dias atuais. Sendo caracterizada ou perspectivada em quatro gerações, quais sejam: mensuralista; descritiva; de julgamento de mérito; e de negociação. Oportuno ponderar a consciência em relação à existência de outros modelos explicativos para entender o decurso histórico da avaliação, contudo, o recorte e o teor epistemológico propostos pela expoente nos pareceu apropriado e alinhado ao fito de nossa investigação, por esse motivo nos valem de sua exegese histórico-gnosiológica.

A primeira geração foi marcada pela questão fundamentalmente técnica sendo fortemente utilizada como sinônimo de medida (PENNA FIRME, 1994). Compreende principalmente os anos de 1920 e 1930, preocupava-se com a aplicação de testes e instrumentos de mensuração do rendimento escolar de forma que não havia distinção entre avaliar e medir. Um período marcado pela cobrança da capacidade memorística e reprodutora dos estudantes, o qual a constatação dessas habilidades se dava através dos testes e das classificações, atribuindo assim, à concepção da avaliação como uma medida sendo “uma forma de comparar grandezas, tomando uma como padrão e outra como objeto a ser medido, tendo como resultado a quantidade de vezes que a medida padrão cabe dentro do objeto medido” (LUCKESI, 2011 p. 47). Um dispositivo marcante neste período foram os testes orais, cuja incidência ocorrera principalmente em 1930. Eram denominados de “interrogatórios” com o qual se exigia respostas orais justificando-se possibilitar o treinamento da linguagem (CATANI, 2017).

A segunda geração correspondente aos anos de 1930 e 1940, caracterizada como descritiva, surge em decorrência da inquietação (intelectual) de alguns estudiosos, somado aos obstáculos enfrentados na determinação dos objetivos e na direção de uma noção mais elaborada no que toca à avaliação (PENNA FIRME, 1994; FERNANDES, 2009). Refere-se à noção de avaliação instituída e propalada por Ralph Tyler, cuja concepção iniciada a partir dos anos 1930, baseava-se na educação por objetivos e a questões referentes ao currículo. Segundo Hoffmann (2019), o conceito de avaliação tratado por Tyler possui enfoque comportamentalista. Nota-se, portanto, certa complementaridade em relação à noção avaliativa presente na geração anterior, contudo todas as características da primeira geração permanecem, adicionando somente o aspecto da formulação de objetivos comportamentais e a verificação se estes foram ou não atingidos (FERNANDES, 2004). Ao que tudo indica essa seria a perspectiva cujas práticas e instrumentos citados pelas professoras investigadas se assentam, à exceção de parte da alegação de P3. Muito provavelmente as experiências relatadas pelas pesquisadas P1 e P8 ainda remontem à primeira geração, haja vista os exames orais. Com uma diferença histórica significativa, a maioria delas desenvolve a escolarização no final do século XX e uma delas no XXI, correspondem, portanto, às práticas por vezes anacrônicas, destoantes do contexto no qual se inscrevem. Ou mundo não se transformou neste ínterim de tempo?

Quanto à terceira geração, diz respeito ao momento em cuja questão de valor passa a ser levantada, de forma que agregam aos aspectos mensuralistas e descritivos o juízo de valor e o julgamento, fazendo-se imprescindível estimar considerando todas as dimensões do objeto (PENNA FIRME, 1994; FERNANDES, 2009). Refere-se, grosso modo, à mensuração e descrição, considerando a necessidade de ponderar o conjunto de todas as dimensões do objeto e não somente medi-lo e descrevê-lo. Ademais, demarca o período no qual insurgem os conceitos de avaliação formativa e somativa, instituído por Michael Scriven, com efeito, configurando-se numa geração de grande ampliação às discussões sobre avaliação (FERREIRA, 2022). Conjecturamos haver indícios de cujo apontamento da P3, inseria-se nesse contexto conceitual, ao assinalar a realização de trabalhos com imagens e apresentações, exceto “à prova escrita (de surpresa)”.

A quarta geração se propôs a avançar epistemologicamente, quando se compara às proposições precedentes, tal-qualmente apregoou Fernandes (2009 p.53), ao asseverar, “trata-se de uma geração que, supostamente, conferiu respostas às limitações atribuídas às três gerações anteriores”. Segundo a concepção de Guba e Lincoln (1989) constitui-se numa verdadeira ruptura epistemológica se comparada às anteriores. Equivale a um grande marco evolutivo para a avaliação, pois incorpora processos interativos identificando problemas, resolvendo e prosseguindo de uma maneira processual além de corresponder a “uma abordagem madura, que vai além da ciência porque capta também os aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos, envolvidos no processo” (PENNA FIRME, 1994 p. 6).

Refere-se, portanto, a geração a qual contribuiu para a afirmação de uma avaliação mais autêntica com características formativas e contextualizadas diferente da acepção métrica e classificatória. Benjamim Bloom, por seu turno, estabeleceu três tipificações/denominações à avaliação, as quais granjearam notabilidade, na qualidade de: diagnóstica, formativa e somativa, sendo reconhecidas por Haydt (2011) e diversos outros autores, porém “[...] as denominações avaliação “diagnóstica”, “formativa” e “somativa” não constituem formas distintas e diferenciadas do ato de avaliar. Segundo a advertência de Luckesi (2018 p.173) “[...] as denominações avaliação “diagnóstica”, “formativa” e “somativa” não constituem formas distintas e diferenciadas do ato de avaliar. Simplesmente indicam momentos diferentes de uma ação sobre os quais incidem os atos avaliativos [...]”. Na continuidade teceremos nossas impressões finais quanto ao estudo realizado.

Algumas considerações finais

[...] somos seres do não mais e do ainda não. Nós não suportamos, de certo modo, o vazio. A pergunta é: como nós podemos sustentar esta situação de estar entre o não mais e o ainda não? Ou o não mais continua, [...] ou então este não mais já é realmente não mais e então se iniciou o ainda não. Que ainda não é este? Que novo tempo é este? Que características dar a isto? Como pensarmos este novo tempo? (STEIN, 1991, p. 25).

No cerne de nossa prospecção estiveram às “heranças formativas” relativas às práticas avaliativas advindas do período de escolarização de dez (10) pedagogas em exercício professoral, objetivando compreender suas repercussões à constituição da docência e o desenvolvimento profissional docente das entrevistadas. O estudo justificou-se devido à escassez de investigações dedicadas a perscrutar as experiências progressas em aspirantes à docência, segundo a literatura especializada (FLORES, 2010; ZEICHNER; GORE, 1990; KELCHTERMANS; BALLEST, 2002; LORTIE, 1975; FERREIRA, 2022; PACHECO e FLORES, 1999; BORGES; DERBIENS, 2005). *Pari passu*, lançou luz a aspectos interessantes (e contraditórios) para o campo da formação docente.

A primeira categoria de análise foi dedicada a conhecer as participantes, sendo todas brasileiras e mulheres, corroborando com a tendência do estudo de Gatti et al. (2019), no qual há prevalência de mulheres como professoras polivalentes (primárias), embora historicamente nem sempre foi assim, pois a docência, como tantas outras profissões, era exclusivamente um ofício masculino. Em relação à idade, notou-se uma variação expressiva entre 25 e 49 anos. Tratando-se de um aspecto relevante para compreender a carreira docente e as práticas de ensino, notadamente àquelas concernentes à avaliação (ALMEIDA, et al., 2021). Aliás, a diversidade etária retratada pelo estudo indica uma potência à premissa do trabalho colaborativo entre pares, em que pesem seus desafios para sua consecução (CARDELLI; ELLIOT, 2012).

Enquanto a segunda se voltou às trajetórias formativas das entrevistadas, com a circunscrição analítica à escolarização, ou seja, a formação escolar. Os relatos evidenciam cujas entrevistas são provenientes do ensino público, em alguns casos entressacham experiências com o ensino privado. Com destaque à organização do ensino em torno da leitura (letramento e alfabetização), tanto no âmbito público quanto no privado. Em que pese à advertência de Frigotto (1991), quanto ao mau sistema escolar e a reprodução de círculo

vicioso, o qual, segundo o autor, incidirá de modo peremptório na depauperação da formação escolar, nosso estudo (com seus contornos heurísticos) constatou ser possível extrair boas-experiências do período em questão. Eis, portanto, a relevância de investigações as quais dilucidem o processo de escolarização à constituição professoral.

Notou-se, além disso, no interior dessa categoria a presença de ações classificatório-excludentes e a cultura da nota, inscritas sob diferentes maneiras e exterioridades. Doutra parte, houve relatos de experiências sensíveis – surpreendentemente em escolas cuja perspectiva de ensino assentava-se no viés tradicional, com elevado nível de autoritarismo. Malgrado tenhamos averiguado ações acolhedor-humanas elas não dirimiram os limites formativos, conquanto possam tê-los mitigado. Cotejamos, ademais, as inclinações ou identificação em relação aos campos disciplinares pelas entrevistadas, constatando um adverso e desafiador cenário para o ensino dos conhecimentos lógico/matemáticos e uma inequívoca identificação epistêmica com o campo das humanidades, ou linguagens (oral, escrita, artística, corporal) por assim dizer.

Fez-se uma subdivisão nesta segunda categoria, objetivando analisar mais detidamente à relação com a avaliação ao longo da escolarização das entrevistadas. Nela, os relatos revelaram práticas de exames (aterradores) em detrimento da avaliação. Ratificando, mais uma vez, a cultura da nota, mediante à qual se imprimia o medo, parâmetros de medida, rotulação e violência simbólica. Em contrapartida, há referências (positivas e negativas) vividas enquanto estudantes, colocando em suspeição alguns procedimentos avaliativos, rechaçando algumas ocorrências e endossando outra.

Na direção mais especificamente de averiguar o contato com os recursos/instrumentos avaliativos provenientes da experiência escolar, interpelamos as professoras, com efeito, correlacionando as respostas com as evoluções conceituais da avaliação, segundo modelo explicativo preconizado por Penna Firme (1994), com o qual a pesquisadora postula o decurso histórico da avaliação, classificando-as em gerações. Os resultados indicaram que a maior parte das práticas e instrumentos citados pelas professoras investigadas se encontra na segunda geração. Entretanto as experiências relatadas por duas pesquisadas pertencem à primeira geração, isto é, os exames orais. Contudo a maioria delas desenvolve a escolarização no final do século XX e uma delas no XXI, correspondem, portanto, às práticas por vezes anacrônicas e dissonantes do contexto no qual estão inseridas. Exceto (parte do) destaque de

uma delas, ao que parece integrar-se-ia à terceira geração, segundo a exegese histórico-gnosiológica da autora supracitada.

Conjecturamos, à vista do exposto, que, se porventura as entrevistadas dependessem tão somente das experiências e práticas avaliativas advindas da escolarização para desenvolverem uma concepção e formulações mais sofisticadas, provavelmente não empreenderiam ou avançariam em termos de (novas ou outras) proposições mais ousadas no plano epistêmico, a despeito de termos verificado algumas boas-vivências, todavia pontuais. Empregando como uma espécie de moldura a reflexão do texto contido na epígrafe da seção, continua-se no vazio em relação ao mote, com tímidos lampejos ou acrescentamentos. De fato, não mais estamos estagnados na primeira geração, conquanto ainda não ter-nos-íamos sequer suplantado a terceira. Parece-nos urgente (re)pensarmos esse entre-lugar da avaliação da aprendizagem, sob pena de incidirmos nos mesmos equívocos de outrora, neste outro (novo?) espaço-tempo, cujo desenrolar continua a transcorrer na (“velha”) escola (STEIN, 1991).

Referências

ABABACAR CISSE BA, S. et al. Perfil socioprofissional do professor estrangeiro na universidade pública brasileira. **Campo Abierto. Revista De Educación**, Campo Aberto, 1(1), 79-92, 2015.

ALMEIDA, Patrícia Albieri; TARTUCE, Gisela Lobo; GATTI, Bernardete A.; SOUZA, Liliane Bordignon de. **Práticas pedagógicas na educação básica do Brasil**: o que evidenciam as pesquisas em educação. BRASIL: 2021.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BECKER, Fernando. Aprendizagem – concepções contraditórias. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. Volume I nº 1 – Jan/Jun, 2008. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/scheme>, acessado em 11 de agosto de 2021.

BOLZAN, Dóris Vargas. **Formação de Professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevista em Ciências Sociais. **Em Tese** - Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2, no. 3, p. 68-80, janeiro a julho de 2005. Disponível em: < www.emtese.ufsc.br >. Acesso em 08 janeiro 2022.

BORGES, Cecília; DESBIENS, Jean-François. **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança**. Campinas, SP: Associados, 2005.

BORGES, Bruno Gonçalves; DA SILVA, Sérgio Pereira. Avaliação, exames e poderes: a "docimologia" a partir de algumas contribuições de Foucault de Nietzsche. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 62, p. 669-694, mai./ago., 2017.

CARDELLI, Douglas Teixeira; ELLIOT, Ligia Gomes. Avaliação por diferentes olhares: fatores que explicam o sucesso de escola carioca em área de risco. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 769-798, 2012.

CATANI, D. et al. História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. et al. (org.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CATANI, Denice Barbara. História das práticas de avaliação no Brasil: provas, exames e testes ou a longa provação dos alunos rumo à distinção ou ao "triumfo escolar" (1890-1960). **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 1, p. 8-14, jan./abr., 2017.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEBA - Educação da Contemporaneidade**, Salvador, v.17. n.30, p. 17-31. jul/dez 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. A PESQUISA QUALITATIVA EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS: EVOLUÇÃO E DESAFIOS. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2 Universidade do Minho Braga - Portugal, p. 221-236, 2003.

COMIS, Daniela. A função social da escola e da avaliação da aprendizagem. **Dialogia**, São Paulo, v. 5, p. 135-144, 2006.

DENZIN, Norman K. LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.

DEPRESBITERIS, Léa A. Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem. **Educação e Seleção**, São Paulo, v. 19, p. 5 – 32, 1989. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p161-172_c . Acesso em: 20 Dez. 2020.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1772/1380>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

DUBAR, Claude. **Para uma teoria sociológica da identidade**. Em A socialização. Porto: Porto Editora, 1997.

FERNANDES, Domingues. **Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios.** Cacém: Texto Editores, 2004.

FERNANDES, Domingues. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas.** São Paulo: UNESP, 2009 p. 1-30. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2168182/mod_resource/content/1/TEXTTO-BASE-aula8-FERNANDES-2009.pdf. Acesso em: 04 jan. 2021.

FERREIRA, Maria Angélica Martins. **A concepção docente sobre avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: novas experiências, velhas práticas?.** 2022. 214 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2022.

FIGUEREDO, L. O.; ZANELATTO, J. H. Trajetória de migrações no Brasil. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 39, n. 1, p. 77-90, 15 maio 2017.

FLORES, Maria Assunção. Algumas Reflexões em Torno da Formação Inicial de Professores. **Educação**, v. 33, n. 3, 19 dez. 2010.

FRIGOTTO, G. Tecnologia, relações sociais e educação. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro. Abril. Nº 222. p. 89, maio 1991.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela pesquisa. Ambiente de formação de professores de ciências.** Ijuí: Editora UNIJUI, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina et al. Quem são os atuais estudantes de licenciatura? In: GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: Unesco, p. 141-175, 2019.

GOMES, Romeu et al. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais.** Rio de Janeiro: Fiocruz, p. 185-221, 2010.

GOMÉZ-GRANELL, Carmem. A aquisição da linguagem matemática: símbolo e significado. In: TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana (Org.). **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática.** São Paulo: Ática, 2003.

GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna S. **Fourth generation evaluation.** London: Sage, 1989.

GUERRA, Gleice Kelly de Souza; MACHADO, Laêda Bezerra. Representações sociais de avaliação processual construídas por professoras. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 363-380, abr./jun., 2011.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral** 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 144p., 2018.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio**. 46. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

KELCHTERMANS, Geert; BALLEET, Katrijn. The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization. **Teaching and Teacher Education**, v. 18, n. 1, p. 105-120, 2002.

LORTIE, Dan. **School-teacher: A sociological study**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

LUCENA, Isabel Cristina Rodrigues; BORRALHO, António Manuel Águas; DIAS, Josete Leal. Práticas letivas de sala de aula de Matemática nos anos iniciais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 254-274, jan./abr., 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, vol. 4, n. 2, p. 79-88, dez., 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. 22. Ed. São Paulo: Cortez, 2018.

LÜDKE, Hermengarda Alves Ludke Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Hermengarda Alves Menga. (Coord.) **O professor e a pesquisa**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 109-131, 9 maio 2009a.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, jan./abr., p. 7-22, 2009b.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química: Professores/Pesquisadores**. Ijuí RS: Ed. Unijuí. Coleção Educação em Química. 2000.

MINAYO, Marília Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MINAYO, Marília Cecília de Souza. AMOSTRAGEM E SATURAÇÃO EM PESQUISA QUALITATIVA: CONSENSOS E CONTROVÉRSIAS. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017.

MOTA, Thiago; COSTA, Sylvio Gadelha. A avaliação educacional como tecnologia de controle no capitalismo neoliberal. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 814-839, set./dez., 2016.

NAUJORKS, Maria Inês. Avaliação Educacional, inclusão escolar e representações sociais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 399-408, set./dez., 2010.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, 1999.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. In: NOVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000, p. 11-30.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Da formação dos supervisores cooperantes à formação dos futuros professores de crianças – o ciclo da homologia formativa. In: GUIMARÃES, Célia (Org.). **Perspectivas para a educação infantil**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2005. p. 3-31.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto, 1999.

PENNA FIRME, Thereza. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 1-11, jan./mar. 1994. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/13551948/avaliacao-tendencias-e-tendenciosidades-unesp> . Acesso em: 22 de dez. de 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.15-35.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, António Maria. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In: **Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. v.4, 2006. p. 6167-6176.

RESENDE, Adriana Torquato. **Cenários de práticas pedagógicas no 5º ano do ensino fundamental: professores, alunos e pesquisadora**. 2017. 249 f. Tese (Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros; BORGES, Regilson Maciel. As armadilhas do discurso sobre a avaliação da educação superior. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1429-1450, out./dez., 2018.

SANTOS, Graziella Souza dos. **Recontextualizações Curriculares**: uma análise sobre os processos curriculares no âmbito do planejamento e das práticas pedagógicas de ensino dos professores. Porto Alegre, 2017. 294f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández, LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAUNDERS, M.; TOWNSEND, K. Choosing participants. In: CASSELL, C; CUNLIFFE, A.; GRANDY, G. **The SAGE Handbook of Qualitative Business and Management Research Methods: History and Traditions**. Londres: SAGE Publications Ltd, 2019. p. 480-492.

SAVATER, Fernando. **O Valor de Educar**. Trad. de Monica Stahel. São Paulo: Planeta, 2012.

SIROTA, Régine. Le Métier d'Élève. **Revue Française de Pédagogie**. Paris: Institute National de Recherche Pédagogique, n. 104, 1993.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul/dez., p. 71 a 79, 1995.

STEIN, Ernildo. **Epistemologia e crítica da modernidade**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 1991.

SCHÖN, Donald Alan. **La formación de profesionales reflexivos**: hacia un nuevo diseño e la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós, 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem**: práticas e mudança por uma práxis transformadora. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2013. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 6).

ZEICHNER, Kenneth M.; Gore, Jennifer M. Teacher socialization. In: Houston, Robert. (Ed.). **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, p. 329-348, 1990.

WOODS, Peter. **Teacher skills and strategies**. London: The Falmer Press, 1990.

Recebido: junho/2023.
Publicado: julho/2023.