



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA

NATÁLIA DE PONTES LEITE MONTE GUIMARÃES

**A IDENTIDADE AVALIADORA NA FORMAÇÃO INICIAL: Análise das
perspectivas avaliativas nos Cursos de Licenciatura em Química do Estado de
Pernambuco**

Caruaru

2023

NATÁLIA DE PONTES LEITE MONTE GUIMARÃES

**A IDENTIDADE AVALIADORA NA FORMAÇÃO INICIAL: Análise das
perspectivas avaliativas dos Cursos de Licenciatura em Química.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Área de Concentração: Educação em Ciências e Matemática

Orientadora: Profa. Dra. Kilma da Silva Lima Viana

Caruaru

2023

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Nasaré Oliveira - CRB/4 - 2309

G963i Guimaráes, Natália de Pontes Leite Monte.
A identidade avaliadora na formação inicial: análise das perspectivas
avaliativas nos cursos de licenciatura em química do estado de
Pernambuco. / Natália de Pontes Leite Monte Guimaráes. – 2023.
148 f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Kilma da Silva Lima Viana.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA,
Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências e Matemática,
2023.
Inclui Referências.

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Identidade. 3. Licenciatura em
Química. I. Viana, Kilma da Silva Lima (Orientadora). II. Título.

CDD 371.12 (23. ed.) UFPE (CAA 2023-119)

NATÁLIA DE PONTES LEITE MONTE GUIMARÃES

**A IDENTIDADE AVALIADORA NA FORMAÇÃO INICIAL: Análise das
perspectivas avaliativas dos Cursos de Licenciatura em Química.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Área de Concentração: Educação em Ciências e Matemática

Aprovada em: 20/06/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Kilma da Silva Lima Viana (Orientadora)
Instituto Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Kátia Calligaris Rodrigues (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. José Euzébio Simões Neto (Examinador Externo)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Magadã Marinho Rocha de Lira (Examinadora Externa)
Instituto Federal de Pernambuco

Dedico essa escrita,

à Natália adolescente, que não teve a chance de experimentar uma Avaliação mais amorosa e acolhedora ao longo de três anos de Ensino Médio vivendo a disciplina de Química;

à Sofia, minha filha amada, que nasceu junto à escrita dessa dissertação e me fez renascer mãe, com ainda mais vontade de transformar a Educação;

à minha mãe, Anna Karina, por ser uma fonte de inspiração na arte, no trabalho árduo, na forma de se relacionar com o mundo, na maneira de amar intensamente a vida e o viver. A ela que tanto amo e que me proporciona tanta felicidade por ser sua filha;

ao meu pai, Romualdo, por me dar sempre um colo seguro para descansar e por ser um exemplo lindo de superação e determinação;

aos meus avós, porque tiveram de ser, para que eu fosse. Em especial, vovó Edna, por ser meu porto seguro e estar sempre me apoiando e impulsionando para os caminhos mais floridos da vida.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus, em suas infinitas possibilidades de ser e expressar a Sua Luz em minha vida, por me proporcionar tantos pedaços de agora felizes, plenos, e por “escrever” no livro da minha jornada, as melhores histórias possíveis. Preciso agradecer também, com cada pedacinho do meu coração:

À minha orientadora, **Profa. Kilma Viana**, por ser, antes de tudo, uma grande amiga! Por não ter desistido de mim, até quando eu mesma desisti. Por sempre me acolher, me abraçar e me oferecer um colo quente em dias frios durante toda essa jornada. Por ter me apoiado e dito “vamos em frente, não desista!” ao sabermos que eu seria mãe de Sofia com apenas quatro meses após ter iniciado o curso de mestrado. Por oferecer seu ombro para chorar quando achei que não fosse conseguir, mas também dar boas gargalhadas da vida e de nós mesmas nas orientações remotas e presenciais. Por estar sempre a meu lado, caminhando junto a mim desde 2015, quando se hospedou em minha casa pela primeira vez e dali começou nossa grande amizade. Por me apresentar, literalmente, ao mundo acadêmico e me proporcionar momentos marcantes e maravilhosos ao produzir tantos artigos e trabalhos científicos. Por me apresentar ao universo fantástico da Avaliação e, através do seu imenso amor por essas discussões, fazer com que eu me apaixonasse também por essa área. Por me ensinar tanto, tanto... Por simplesmente ser em minha vida... muito obrigada!

À **minha irmã Letícia**, em toda a sua intensidade e amor ao que se propõe a fazer, por ter escolhido também a Educação como fonte de inspiração para transformar o mundo. Que essa escrita a impulsione a galgar caminhos ainda mais férteis nessa jornada.

Ao **meu irmão Davi** que, quando ainda muito pequeno, vivenciou as faces mais dolorosas e punitivas dos processos avaliativos, que essa escrita possa chegar em sua vida como um respiro e esperança em profissionais capazes de saber/fazer, de fato, Educação.

Ao **meu irmão José Petain Neto**, que hoje, ao vivenciar seu processo de letramento, experimenta o prazer de viajar pelo mundo fantástico da imaginação através dos livros e leituras. Que ele possa, cada vez mais, se encantar por esse Universo.

Ao **meu irmão Gabriel**, que através da retina dos seus olhos sensíveis, vê o mundo de uma forma singular, e me inspira a enxergar também esses outros horizontes.

Ao **meu irmão João Vitor**, que apesar da distância física, está guardado em um lugar muito sagrado dentro do meu coração, e me inspira a nunca desistir de tentar.

Ao **meu enteado Vinícius**, que me orgulha tanto ao questionar, indagar e não se curvar aos moldes tradicionais de ensino e avaliação, e que me inspira todos os dias a ser uma profissional cada vez melhor. Que essa escrita seja como uma fagulha de esperança para uma Educação que esteja ao alcance da suas capacidades e habilidades criativas.

Ao **meu esposo Wlisses**, a quem eu (re)conheci há 13 anos, exatamente quando estava iniciando a escrita da sua dissertação, e desde então sempre me motivou a nunca desistir dos meus sonhos. A ele que me apresentou o lado mágico da Química, através da sua sensibilidade e habilidade maravilhosa de ensinar. Que sempre me apoiou e sustentou quando nem eu mesma acreditava que conseguiria. Que essa escrita possa lhe impulsionar a continuar transformando a vida de seus alunos através da arte de ser professor de química.

À **minha tia Eleonora Duse**, que me incentivou tanto à fazer o Curso de Mestrado e sempre me apoiou em todas as decisões e caminhos trilhados. E também às **minhas primas Anália e Sarah**, pedras preciosas que sempre me abraçam com um sorriso sincero e um ombro amigo!

A Maria das Graças, **Pró Lilio**, minha primeira professora e diretora da escola mais linda e encantada desse mundo: Escola Comunidade Infantil (localizada em Vitória da Conquista-BA). Por ela, que enxugava cada lágrima derramada por mim ao sofrer com a separação momentânea da minha mãe, no início da jornada escolar, e até hoje conta saudosa que eu me agarrava nas grades do portão e desaguava em lágrimas. “Cada pingo, um pote!”. À ela, que me ensinou a ter consciência fonológica ao pronunciar perfeitamente o som das letras (e me lembro tanto disso), e que me ensinou a enxergar o mundo através das palavras e das histórias dos livros. Minha maior fonte de inspiração para me tornar professora.

Às **minhas amigas de infância**, Ingrid Fernandes, Katarina Paixão, Letícia Grisi, Samantha Lacerda, Rebeca Matos, Maria Adelaide, Jéssica Verena e tantas outras que vivenciaram comigo momentos tão felizes, únicos e maravilhosos. Pelo

nosso clube de cartas que, através de pseudônimos, trocávamos amor e afeto mesmo sendo ainda muito miudinhas.

À **minha amiga de infância**, Caroline Tianeze de Castro, que vivenciei junto a mim momentos de muita alegria, felicidade, amor, e que me ensinou, através da sua força e determinação (quando era apenas uma criança de três anos, assim como eu) a superar a dor silenciosa do bullying. Crescemos juntas, estudamos nas mesmas escolas, depois em escolas diferentes, mas durante toda a infância e parte da adolescência nunca nos separamos. Depois que eu retornei à minha terra natal (quando tínhamos 15 anos), perdemos contato e quando voltamos a nos falar, há quatro anos, ela, assim como eu, estava também querendo ingressar no mestrado. Quando passou, vibrei com sua aprovação. Quando passei, ela vibrou com a minha. E hoje, morando a mil quilômetros de distância, nos conectamos pelo coração e pelos sonhos que nunca deixaram de nos acompanhar. Muito obrigada por ser essa luz em minha vida.

Aos meus amigos de infância e adolescência, **Caio Pamphilo e Marco Aurélio**, por serem meus dois irmãos do coração e me apoiarem tanto durante toda a minha adolescência. Às inúmeras tardes com Caio em que compartilhávamos histórias, memórias, vida e às competições de quem “tirava melhor nota” em Português e Inglês no Ensino Fundamental, e sempre os dois vibravam com as notas um do outro. Aos pores do sol abençoados em que eu e Marco andávamos de bicicleta e trocávamos tanto afeto, amor e cumplicidade. Por todos os momentos maravilhosos que vivenciamos e que guardo na memória e em um lugar muito sagrado em meu coração. Muito obrigada!

A uma das melhores professoras que já tive em toda a minha vida, **Lindinalva Queiroz**, que hoje é uma grande e amada amiga, por ser essa terra fértil de amor pela Educação, por ser uma grande inspiração para absolutamente todos e todas as estudantes que tiveram o privilégio de ser sua pupila, por me ensinar o verdadeiro sentido da humildade, perseverança, dedicação e a sempre seguir os nossos propósitos. A ela que me ensina a ser uma profissional cada vez mais humana, nunca deixando que os desafios nos desmotivem a continuar trilhando a jornada com afeto. A ela que tanto amo e admiro como ser que preenche os espaços com toda a sua luz e alegria. MUITÍSSIMO obrigada!

Ao meu querido e amado amigo **Jaime Nascimento**, por ser esse irmão que com toda a sua coragem e meiguice, hoje me inspira a estudar cada vez mais para

alçar novos vôos. Por ter sido o primeiro (depois de Kilma) a se debruçar com tanto carinho e dedicação à leitura minuciosa dessa dissertação, e com todo o seu conhecimento e leveza, corrigir cada questão de cunho ortográfico e gramatical. Muito obrigada por ser em minha vida!

Ao meu querido amigo **Anderson Ramos**, por ser esse irmão tão amado que sempre me lembra o quanto sou capaz de trilhar meu próprio caminho, que me impulsiona a enxergar o melhor da vida, que me acolhe, escuta e acalma em momentos difíceis e que, nesta reta final, torceu e vibrou para que eu finalizasse com calma e paz. Muito obrigada por ser comigo em todos os momentos!

À **Layssa Barros**, minha amada amiga-irmã, que acompanha toda a minha trajetória e vibra com cada conquista, por menor que seja. A ela que sempre se faz presente em minha vida, me apoiando com tanto amor e que oferece seu colo e sua escuta atenta para os momentos de aflição. Muito obrigada por ser em minha vida!

Aos meus queridos amigos **Ramatis Maciel, Martha Espósito e Wagner Santos** por, mesmo à distância, vibrarem pela minha caminhada enquanto gestante de Sofia e também dessa dissertação. Obrigada pelo apoio, carinho, abraço amigo, e também, orações.

As minhas amadas professoras do Curso de Formação em Arteterapia, **Andrea Graupen, Cristina Lopes e Edna Lopes**, por me permitirem sonhar, viver e experimentar a Arte pulsando em minhas veias, num movimento de resgate da minha essência ancestral. A elas que, através da Traços-Estudos em Arteterapia, me afetam com tanta amorosidade e alegria. Muito obrigada!

Ao Centro Universitário Facol (**UNIFACOL**), por ser a instituição que me formou Pedagoga, que me especializou em Neuropedagogia e que hoje me recebe como docente do Curso de Pedagogia por acreditar no poder de transformação da Educação, assim como eu. Agradeço ao coordenador **Cristiano Dornellas** por ser um dos meus maiores incentivadores para fazer o mestrado, e por acreditar no meu trabalho e na minha paixão pela Educação. Às minhas queridas colegas de trabalho e amigas **Cyntia Freitas, Priscilla Carmo e Mannuella Almeida**, e ao meu colega e amigo **Isaías da Silva**, por sempre me motivarem a não desistir e trazerem palavras de conforto e carinho em momentos difíceis da jornada. À querida **Lili**, por sempre me proporcionar os melhores locais para estudar e por me acolher com seu sorriso maravilhoso e seu abraço de irmã. A todos e todas as colegas da UNIFACOL, enfim, meu muito obrigada!

A todos os/as **estudantes do Curso de Pedagogia** da UNIFACOL, que me ensinam a ser professora e me motivam a dar o meu melhor todos os dias para contribuir para a formação de profissionais que serão responsáveis pela transformação da sociedade. A vocês que acreditam no meu trabalho e me inspiram a não desistir de continuar a jornada.

À **Manoel de Holanda**, um ex-aluno que me ensinou o verdadeiro sentido de ser professora, através da sua sensibilidade e modo singular de viver a vida. A ele que me tornou uma profissional mais reflexiva e, sobretudo, humana.

Às queridas **Ana Maria da Cunha Rego** e **KyMBERLI Francisca da Silva**, por me estenderem as mãos durante toda a escrita do projeto de qualificação e dissertação. Por me apoiarem e servirem como referência para pensar e sonhar Avaliação.

Aos meus amigos e parceiros de caminhada no mestrado, **Andressa, Letícia, João Pedro, Acássio, Helena, Wilk Felipe e Tatiana**, por todos os momentos incríveis de aprendizado, trocas, construção de saberes, aflições e boas risadas de tudo. Por vocês me incentivarem a não desistir nessa reta final tão penosa.

Ao **Instituto Internacional Despertando Vocações (IIDV)** na pessoa do amigo querido **Erick Viana**, por me acolherem com tanta amorosidade quando fiz parte do PDVL (Programa Internacional Despertando Vocações para Licenciaturas) e por me proporcionarem experiências maravilhosas e de grande importância para a minha formação muito obrigada pelo carinho e incentivo!

A meus/minhas professores/as do mestrado: **Profa. Tania Bazante**, por me acolher com sua escuta afetiva e me orientar com amorosidade quando achei que estava tudo perdido; **Profa. Kátia Calligaris**, por me mostrar, através do seu vasto conhecimento, que a construção de saberes é, na verdade, um momento ímpar de autorregulação; **Profa. Dora Padilha** por me mostrar que é possível aprender com alegria e construir um planejamento de ensino através da negociação; **Prof. Constatin Xypas** por me apresentar ao mundo lindo da Sociologia do Improvável e, através dos seus saberes, me fazer sentir orgulho de ser professora.

A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, representado pelo **Prof. Dilson Cavalcanti**, por me fazer superar o medo do curso de mestrado, ao se apresentar como um Programa inteiramente acolhedor, motivador, que acredita na Educação enquanto fonte de vida e esperança. Muito obrigada!

*São coisas dessa vida tão cigana
Caminhos como as linhas dessa mão
Vontade de chegar
E olha eu chegando
E vem essa cigarra no meu peito
Já querendo ir cantar noutra lugar*

*Diga lá, meu coração
Da alegria de rever essa menina
E abraça-la
E beijá-la*

*Diga lá, meu coração
Conte as histórias das pessoas
Nas estradas dessa vida
Chore esta saudade estrangulada
Fale, sem você não há mais nada
Olhe bem nos olhos da morena e veja lá no fundo
A luz daquela primavera*

*Durma qual criança no seu colo
Sinta o cheiro forte do teu solo
Passe a mão nos seus cabelos negros
Diga um verso bem bonito e de novo vá embora*

*Diga lá, meu coração
Que ela está dentro em meu peito e bem guardada
E que é preciso
Mais que nunca
Prosseguir
Prosseguir*

*Espere por mim, morena
Espere que eu chego já
O amor por você*

*Diga lá, meu coração
Que ela está dentro em meu peito e bem guardada
E que é preciso
Mais que nunca
Prosseguir
Prosseguir*

(Diga lá, coração – Gonzaguinha, 1978)

RESUMO

A presente pesquisa versa acerca da construção teórica da *Identidade Avaliadora* a partir de suas características e tipos. Além disso, tem o objetivo de analisar a identidade avaliadora presente nos Cursos de Formação de professores de química por meio das características e elementos que estruturam o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Para tal, tem como objetivos específicos: (1) Caracterizar e tipificar a identidade avaliadora a partir dos aspectos das Gerações da Avaliação e das concepções de identidade; (2) Descrever os elementos que estruturam a avaliação da aprendizagem nos PPCs de Licenciatura em Química; (3) Compreender e categorizar a identidade avaliadora dos Cursos de Licenciatura em Química. Nesse sentido, a pesquisa foi dividida em duas fases. A primeira, um estudo bibliográfico que estava voltado para a construção teórica do termo *Identidade Avaliadora*, visto que após vasto mapeamento com esse descritor, percebeu-se a escassez de referências com esse propósito. Como base fundamental para esse ensaio teórico, foram utilizadas as teorias de Stuart Hall (2006) acerca das concepções de *identidade*, e a teoria das Gerações da Avaliação propostas por Guba e Lincoln (2011). A partir da tessitura desses dois pilares foi possível tipificar a Identidade Avaliadora, para posteriormente, utilizá-la na segunda fase da pesquisa como categoria de análise. Já a Segunda Fase, está relacionada à compreensão da identidade avaliadora dos Cursos de Licenciatura em Química a partir de uma análise criteriosa dos PPCs dos dez Cursos de Graduação de Instituições Federais de Ensino Superior localizadas no Estado de Pernambuco. Os resultados apontaram que exatamente metade dos Cursos Formação de Professores de Química do Estado de Pernambuco ainda estão voltados a diretrizes conservadoras relacionadas à Avaliação da Aprendizagem, e pressupomos que isso é um forte indicador da reprodução e vivência de processos avaliativos segregadores e classificatórios experimentados no chão da escola pelos estudantes. Todavia, foi possível perceber que a outra metade dos Cursos apresentam concepções bastante inovadoras e contemporâneas de Avaliação. Esse é um dado muito relevante, pois denota que os documentos que orientam o processo avaliativo devem ser a base para a construção do planejamento metodológico e didático dos profissionais da Educação.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação da aprendizagem, identidade, licenciatura em química.

ABSTRACT

This research deals with the theoretical construction of the Evaluative Identity from its characteristics and types. In addition, it aims to analyze the evaluative identity present in the Chemistry Teaching Training through its characteristics and structure elements of the Course Pedagogical Project (PPC). To this end, it has the following specific objectives: (1) Characterizing and typifying the evaluative identity based on aspects of the Generations of Evaluators and identity concepts; (2) Describing the elements that structure the assessment of learning in the PPCs of Degree in Chemistry; (3) Understanding and categorizing the evaluative identity of Degree Courses in Chemistry. In this sense, the research was divided into two phases. The first one is a bibliographical study that was focused on the theoretical construction of the term Evaluative Identity, since after extensive mapping with this descriptor, it was noticed the scarcity of references with this purpose. As a fundamental basis for this theoretical essay, the theories of Stuart Hall (2006) about the conceptions of identity, and the theory of Generations of Evaluation proposed by Guba and Lincoln (2011) were used. From the texture of these two basis, it was possible to typify the Evaluative Identity, to later use it in the second phase of the research as an analysis category. The Second Phase, on the other hand, is related to understanding the evaluative identity of the Degree Courses in Chemistry based on a careful analysis of the PPCs of the ten Graduation Courses of Federal Institutions of Higher Education located in the State of Pernambuco. The results showed that exactly half of the Chemistry Teacher Training Courses in the State of Pernambuco are still focused on conservative directives related to Learning Assessment, and we assume that this is a strong indicator of the reproduction and experience of segregating and classifying evaluation processes experienced on the school reality by students. However, it was possible to perceive that the other half of the Courses present very innovative and contemporary conceptions of Evaluation. This is very relevant data, as it denotes that the documents that guide the evaluation process must be the basis for the construction of the methodological and didactic planning of education professionals.

KEYWORDS: learning assessment, identity, degree in chemistry.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Identidade Avaliadora Predominante do PPC A1	109
Gráfico 2 -	Identidade Avaliadora Predominante do PPC A2	110
Gráfico 3 -	Identidade Avaliadora Predominante do PPC B1 e B2	112
Gráfico 4 -	Identidade Avaliadora Predominante do PPC C1, C2 e C3	115
Gráfico 5 -	Identidade Avaliadora Predominante dos PPCs D1 e D2	117
Gráfico 6 -	Identidade Avaliadora Predominante dos PPC D3	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Mapeamento dos Cursos de Licenciatura em Química em Pernambuco	63
Quadro 2 -	Fases, etapas e procedimentos da pesquisa	68
Quadro 3 -	Mapeamento das Fontes Bibliográficas	70
Quadro 4 -	Características das Gerações da Avaliação	74
Quadro 5 -	Construção teórica e imagética da Identidade Avaliadora	76
Quadro 6 -	Características das Identidades Avaliadoras.	84
Quadro 7 -	Mapeamento dos PPCs dos Cursos de Licenciatura em Química.	87
Quadro 8 -	Categorias de análise das Identidades Avaliadoras	88
Quadro 9 -	Categorizando a identidade avaliadora do PPC A1	91
Quadro 10 -	Categorizando a identidade avaliadora do PPC A2	93
Quadro 11 -	Categorizando a identidade avaliadora do PPC B1	94
Quadro 12 -	Categorizando a identidade avaliadora do PPC B2	96
Quadro 13 -	Categorizando a identidade avaliadora do PPC C1	98
Quadro 14 -	Categorizando a identidade avaliadora do PPC C2	100
Quadro 15 -	Categorizando a identidade avaliadora do PPC C3	101
Quadro 16 -	Categorizando a identidade avaliadora do PPC D1	103
Quadro 17 -	Categorizando a identidade avaliadora do PPC D2	104
Quadro 18 -	Categorizando a identidade avaliadora do PPC D3	106

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEPE	Conselho de Coordenação de Ensino, Pesquisa e Extensão
CE	Colaborativa-Emancipatória (tipo de identidade avaliadora)
CNE / CES	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Ensino Superior
CNE / CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
CR	Crítico-Reflexiva (tipo de identidade avaliadora)
GEPEC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências
ID.AV.	Identidade Avaliadora
IDV	Instituto Internacional Despertando Vocações
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Pernambuco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (vulgo LDBEN)
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (vulgo LDB)
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDVL	Programa Internacional Despertando Vocações para Licenciaturas
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Plano Pedagógico Institucional
QI	Quociente de Inteligência
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TD	Técnica-descrita (tipo de identidade avaliadora)
VA	Verificação da Aprendizagem
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: DESVELANDO O QUE HÁ POR TRÁS DA PORTA	19
2	REVISANDO A LITERATURA: (RE)CONHECENDO CAMINHOS JÁ PERCORRIDOS	26
2.1	Avaliação da Aprendizagem: Alicerces Teóricos de Diferentes Perspectivas	24
2.2	Avaliação da Aprendizagem no Ensino de Química: Discussões Emergentes para o Processo de Ensino-Aprendizagem	31
2.3	Formação Inicial de Professores de Química	33
3	FUNDAMENTOS TEÓRICOS: TECENDO DIÁLOGOS QUE ALICERÇAM A PESQUISA	38
3.1	O(s) Conceito(s) de <i>Identidade</i> : Teorias e Apontamentos	38
3.2	Conhecendo Avaliação: Uma Questão de <i>Gerações</i>	41
3.2.1	<i>A Primeira Geração da Avaliação</i>	43
3.2.2	<i>A Segunda Geração da Avaliação</i>	45
3.2.3	<i>A Terceira Geração da Avaliação</i>	46
3.2.4	<i>Lacunas deixadas nas três primeiras gerações da Avaliação</i>	49
3.2.5	<i>A Quarta Geração da Avaliação</i>	51
4	PERCURSO METODOLÓGICO: TRAÇANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA	61
4.1	Desenho da Pesquisa	62
4.2	<i>Lócus</i> de Pesquisa	63
4.3	Instrumento de Coleta de Dados	64
4.3.1	<i>O Projeto Pedagógico do Curso: traçando as rotas do percurso</i>	65
4.4	Aporte Teórico-Metodológico: A Análise de Conteúdo	66
4.5	Procedimentos e Etapas da Pesquisa	68
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	70
5.1	Primeira Fase: A Identidade Avaliadora	70
5.1.1	<i>Pré-Análise: Mapeando as fontes bibliográficas</i>	70
5.1.2	<i>Exploração do Material: categorizando as fontes</i>	73
5.1.3	<i>Tratamento dos Dados/Inferência: a tipificação da identidade avaliadora</i>	76

5.1.3.1	<i>Identidade avaliadora técnica-descritiva</i>	79
5.1.3.2	<i>Identidade avaliadora crítico-reflexiva</i>	80
5.1.3.3	<i>Identidade avaliadora colaborativa-emancipatória</i>	83
5.1.3.4	<i>Características das Identidades Avaliadoras</i>	85
5.2	Segunda Fase: A Identidade Avaliadora dos Cursos de Licenciatura em Química	86
5.2.1	<i>Pré – Análise: mapeamento dos Projetos Pedagógicos dos Cursos</i>	87
5.2.2	<i>Exploração do Material: categorizando a Identidade Avaliadora nos PPCs</i>	88
5.2.2.1	<i>Descrição e categorização do PPC A1</i>	91
5.2.2.2	<i>Descrição e categorização do PPC A2</i>	92
5.2.2.3	<i>Descrição e categorização do PPC B1</i>	94
5.2.2.4	<i>Descrição e categorização do PPC B2</i>	96
5.2.2.5	<i>Descrição e categorização do PPC C1</i>	97
5.2.2.6	<i>Descrição e categorização do PPC C2</i>	99
5.2.2.7	<i>Descrição e categorização do PPC C3</i>	101
5.2.2.8	<i>Descrição e categorização do PPC D1</i>	103
5.2.2.9	<i>Descrição e categorização do PPC D2</i>	104
5.2.2.10	<i>Descrição e categorização do PPC D3</i>	106
5.2.3	<i>Tratamento dos Dados: tecendo diálogos com os Cursos de Licenciatura em Química</i>	108
5.2.3.1	<i>Análise, Inferências e Discussão acerca da IFES A</i>	108
5.2.3.2	<i>Análise, Inferências e Discussão acerca da IFES B</i>	112
5.2.3.3	<i>Análise, Inferências e Discussão acerca da IFES C</i>	114
5.2.3.4	<i>Análise, Inferências e Discussão acerca da IFES D</i>	117
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
	REFERÊNCIAS	127
	ANEXO A - IFES A - PPC A1	131
	ANEXO B - IFES A - PPC A2	133
	ANEXO C - IFES B - PPC B1	134
	ANEXO D - IFES B - PPC B2	135
	ANEXO E - IFES C - PPC C1	137

ANEXO F - IFES C - PPC C2	140
ANEXO G - IFES C – PPC C3	142
ANEXO H - IFES D – PPC D1	145
ANEXO I - IFES D – PPC D2	146
ANEXO J - IFES D – PPC D3	147

1 INTRODUÇÃO: DESVELANDO O QUE HÁ POR TRÁS DA PORTA

“A semente nova tem fé. Ela se enraíza fundo nos lugares que estão mais vazios”. (Clarissa P. Estes)

A porta da sala de aula é aberta pela primeira vez. O coração pulsa forte. Ali, naquele instante, começa uma nova história e um longo caminho que será percorrido por aqueles olhinhos curiosos que passeiam pelas mesas, cadeiras, quadros, imagens e pessoas. À frente, uma figura singular. Essencial. Alguém que pode ser elemento de transformação na vida de todas e todos. Perguntas, descobertas, inquietações, formação de valores, lápis no papel, cores, aromas e sabores... Assim começa a escola. Assim começou a minha vida escolar. Assim começa a vida escolar de todas as crianças. Assim também começa a vivência daqueles que se tornarão professores e professoras no futuro. E como esse percurso será experimentado? E como essa experiência influencia na sua futura profissão?

Estes foram alguns dos questionamentos que sempre me acompanharam ao longo de toda a trajetória acadêmica. Para descobrir que profissão seguir, foi preciso que eu cursasse, a priori, uma faculdade de Comunicação Social, visto que era uma área que me convidava a experimentar a criatividade e comunicação, características que julgo inerentes à minha personalidade. Porém, para conseguir investir financeiramente na mesma, foi necessário lecionar Língua Inglesa em curso de idiomas. Foi então, aos dezesseis anos de idade, que me senti, pela primeira vez, exercendo o papel que me completava e satisfazia inteiramente em uma atividade profissional.

Restando apenas um ano para a conclusão do curso de Comunicação Social, percebi que o que desejava vivenciar, profissionalmente, estava bem distante daquele universo e conversava muito mais com o chão da escola. A comunicação e criatividade também seriam muito importantes, mas agora, para a formação de crianças e jovens dentro do seu meio social. Foi dessa forma que escolhi ser professora e me formar para exercer essa profissão.

Toda essa jornada me impulsionou a escolher o curso de Licenciatura em Pedagogia que frequentei durante quase cinco anos em uma faculdade da Rede Privada de Vitória de Santo Antão. Durante a formação inicial, desde os primeiros

períodos, me inquietava, demasiadamente, a maneira como meus colegas e professores se relacionavam com a Avaliação da Aprendizagem. Compreendia que estando em curso de formação de professores, me formava também para ser avaliadora e muitas práticas vivenciadas ao longo dessa formação se distanciavam do que eu defendia e estudava acerca dessa área. Durante esse percurso no Ensino Superior, fiz parte, enquanto pesquisadora voluntária, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências – GEPEC/IPFE, onde desenvolvi pesquisas na linha de Avaliação da Aprendizagem e Formação de Professores.

Por conseguinte, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tive a oportunidade de aprofundar ainda mais os estudos nessa linha, pois a minha temática estava voltada para a análise das “Concepções de egressos do curso de pedagogia acerca da avaliação da aprendizagem à luz da Avaliação da Experiência” (2017). A pesquisa foi realizada junto a oito estudantes egressos da Licenciatura em Pedagogia, selecionados a partir de critérios pré-estabelecidos, e visava compreender como a formação inicial havia colaborado para a desconstrução e/ou construção de suas concepções acerca da Avaliação. Os dados coletados foram analisados e inferidos a partir dos princípios e pressupostos da Avaliação da Experiência, proposta por Viana (2014), e, ao final da pesquisa, foi evidenciado que as vivências avaliativas experimentadas ao longo da sua vida escolar e acadêmica confrontadas com as teorias e estudos durante a formação inicial exercem um papel fundamental na construção das concepções e, por consequência, da identidade do professor.

Ao término da graduação, iniciei uma especialização em Neuropedagogia, pois estava interessada em compreender como as funções e mecanismos cerebrais devem ser estimulados ou não para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Ao final desta pós-graduação, minha monografia também estava voltada para a Avaliação da Aprendizagem, pois realizei uma pesquisa cujo tema foi a “Influência da personalidade no processo de ensino-aprendizagem: Um estudo de caso acerca dos processos avaliativos e aprendizagem de uma criança introvertida” (2019). Neste contexto, foi possível analisar como a personalidade pode interferir para a evolução da aprendizagem de uma criança, mas também de que forma a relação desse indivíduo com a Avaliação da Aprendizagem é influenciada pela mesma.

Portanto, essa pesquisa é impulsionada, inicialmente, pelas vivências da formação inicial, quando observamos que a maior queixa dos colegas graduandos estavam voltadas para o enorme distanciamento entre o que estudávamos na teoria e o que vivenciávamos na prática, tanto no âmbito do Curso de Licenciatura, quanto para aqueles que já atuavam em sala de aula, em níveis da Educação Básica.

Ademais, a minha aproximação ao Ensino de Química foi gerada com base nas vivências enquanto estava como pesquisadora voluntária do GEPEC/IFPE e Programa Internacional Despertando Vocações para Licenciaturas (doravante PDVL). Neste contexto, convivi diariamente com estudantes da Licenciatura em Química e presenciei, nas reuniões e debates do Grupo, os inúmeros relatos acerca das dificuldades encontradas, especialmente, no processo avaliativo das disciplinas do Curso. Muitos relatavam que os maiores desafios da graduação estavam voltados para as tentativas frustradas de alcançarem as notas para “passar” e quanto essas experiências os distanciavam de uma compreensão mais ampla dos processos de Avaliação da Aprendizagem. Nos debates e pesquisas feitas entre os próprios estudantes, percebemos que os componentes curriculares específicos da Química, como “Química Geral e Experimental”, “Físico-Química”, “Química Quântica”, “Química Analítica”, dentre outros, obtinham altos níveis de reprovação – na maioria das vezes, o percentual de alunos reprovados era superior aos aprovados.

Considerando todas as experiências e relatos desses estudantes e também dos meus colegas da Licenciatura em Pedagogia, emergiram várias inquietações acerca desses processos avaliativos, principalmente, os que ocorrem na formação inicial. Como esses futuros professores se tornarão professores-avaliadores com uma compreensão mais ampla e inovadora da Avaliação da Aprendizagem, se suas próprias experiências enquanto estudantes foram dolorosas e, muitas vezes, traumáticas? Quais concepções esses futuros professores constroem acerca destes processos a partir das suas vivências? E, finalmente, de que maneira essas vivências influenciam na construção da sua identidade como professor e como avaliador?

Tendo em vista todos estes aspectos, realizamos leituras aprofundadas acerca da Avaliação da aprendizagem, sobretudo no Ensino de Química, que justificassem academicamente a realização desta pesquisa. Assim sendo, conforme estudos de Lima (2008, p.16) “a avaliação se comporta de uma forma semelhante

em todas as áreas do conhecimento, entretanto, apresenta certas especificidades em cada uma delas”. Nesse sentido, a autora defende que em se tratando de disciplinas relacionadas às Ciências da Natureza, as práticas estão voltadas para a forma tradicional de ensino, e, em relação à avaliação, “espera-se que os alunos consigam responder com exatidão a resposta esperada pelo professor, aquela considerada ‘correta’” (ibidem, p. 17).

Além disso, outras pesquisas mostram que nos cursos de formação de professores dessas áreas (Ciências da Natureza), os componentes curriculares que apresentam conteúdos específicos (da Química, por exemplo) estão desarticuladas das disciplinas de cunho pedagógico e, ainda, os conteúdos específicos são abordados de forma indissociada ao chão da escola, referente ao Ensino Médio, no caso da Química (SIMON *et. al.*, 2006; ZIMMERMANN *et. al.*, 2003).

Outro ponto relevante a ser considerado, é proveniente de uma pesquisa de mestrado realizada por Bressane (2014) que analisa o desempenho e prática dos professores a partir da visão dos coordenadores, que muitas vezes, podem estar distantes das concepções que os docentes possuem de avaliação e, conseqüentemente, da estruturação de suas identidades. Dessa forma, ela seleciona os docentes a partir da visão dos coordenadores que devem escolher a partir dos critérios: aqueles que mais se aproximam da proposta avaliativa da escola e aqueles que menos se aproximam da mesma.

Após um vasto aprofundamento teórico foi possível perceber que há um número significativo de pesquisas na área de avaliação da aprendizagem, e ainda, no Ensino de Química. Porém, há uma grande escassez de pesquisas que relacionem a Avaliação da Aprendizagem à Identidade do professor. Os estudos realizados evidenciaram o que a literatura reflete: O processo avaliativo e de construção da identidade do professor de Química, embora sejam duas áreas muito discutidas, ainda estão voltadas para aspectos que excluem, segregam e classificam os estudantes, limitando a aprendizagem e também influenciando negativamente na formação inicial dos futuros professores de Química.

A partir destas reflexões, emerge a necessidade de refletirmos acerca de novos caminhos que ressignifiquem a formação das futuras gerações que são convidadas a construir e reconstruir a realidade social. Pois que, entendemos ser a formação desses indivíduos elemento essencial para discussão da reestruturação de antigos paradigmas que permeiam o âmbito escolar ao passo que

regem as fronteiras entre ensino, aprendizagem e, intrinsecamente ligada a esse processo, Avaliação Educacional.

Alinhado a este processo, é necessário também refletir as questões do multiculturalismo, que ao longo dos últimos anos vêm sendo palco de grandes discussões e temas centrais de teorias que criticam formas mais conservadoras do saber/fazer Educação. Afinal, estamos inseridos em um mundo que convive com uma realidade transitória, incerta, que se reinventa a cada piscar de olhos na busca incessante por novos caminhos que tragam sentido às condições humanas da atualidade, considerando toda a pluralidade cultural, étnica, religiosa, política, científica, de descobertas fascinantes e inovadoras, típicas do mundo pós-moderno.

Nessa perspectiva, faz-se especialmente precisa uma discussão que transcenda os caminhos recorrentes que os estudos acerca da tríade Ensino – Aprendizagem – Avaliação percorre. É latente a necessidade de construir conceitos que estejam relacionados às raízes dos problemas do sistema conservador.

Considerando estas perspectivas essenciais para a discussão de novas práticas no campo educacional, inquieta-nos enquanto problema de pesquisa: **Quais aspectos da formação inicial caracterizam e estruturam a identidade avaliadora da formação inicial de professores de Química?**

E, no intuito de encontrar respostas para essa questão, esta pesquisa tem como objetivo geral **analisar a identidade avaliadora presente nos Cursos de Formação de professores de química por meio das características e elementos que estruturam o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)**. Assim, tem como objetivos específicos: **(1)** Caracterizar e tipificar a identidade avaliadora a partir dos aspectos das Gerações da Avaliação e das concepções de identidade; **(2)** Descrever as perspectivas de avaliação da aprendizagem presentes nos PPCs de Licenciatura em Química; **(3)** Compreender e categorizar a identidade avaliadora dos Cursos de Licenciatura em Química nas Instituições Federais do Estado de Pernambuco.

Como uma hipótese inicial, acreditamos que a identidade avaliadora dos Cursos de Licenciatura em Química estão voltadas para bases mais conservadoras e/ou tradicionais das práticas avaliativas, tendo em vista os inúmeros resultados de pesquisas científicas dessa área, sobretudo acerca do componente curricular Química, que mostram o quanto a prática avaliativa dos professores de química estão voltadas para a reprodução de conteúdos, para classificação e segregação dos estudantes. Sendo assim, acreditamos que os Projetos Pedagógicos que

orientam a formação inicial devem também dar respaldo à esses tipos de avaliação.

É importante ressaltar que será realizada uma discussão acerca do objeto de pesquisa a partir de reflexões teóricas pré-definidas. Além de todo o mapeamento vertical e horizontal realizado, faremos uma discussão acerca da *Avaliação da Aprendizagem* a partir de Vasconcellos (2003), Fernandes (2019), Zabala (1998), Sacristán (1998), Bloom (1993), Luckesi (2000; 2011), Hoffmann (2005), Saul (2008) e Viana (2014; 2023). Ademais, também abordaremos *Avaliação da aprendizagem no Ensino de Química* à luz dos estudos de Monteiro *et. al.* (2020), Sales (2015), Andrade (2017) e Rego (2019). Em relação à *Formação inicial e Formação inicial de Professores de Química* abordaremos as reflexões de Gatti (2014), Pimenta (2005), Nóvoa (1997) e Corrêa (2015).

Além disso, utilizaremos como aporte teórico de base da pesquisa os estudos de Stuart Hall (2006), Carvalho (2012), Pimenta (2005), Bauman (2005) e Silva (2014) no que diz respeito aos conceitos e definições de *Identidade*. Por outro lado, versaremos acerca das teorias de Guba e Lincoln (2011), Rego e Viana (2021) e Viana (2014; 2023) acerca da Avaliação da Aprendizagem a partir das *Gerações da Avaliação*.

Portanto, a presente pesquisa foi desenvolvida em capítulos. O primeiro é dedicado à toda essa parte introdutória, onde apresentamos as justificativas pessoais e acadêmicas para o aprofundamento no objeto de estudo, bem como a problematização, hipóteses e objetivos. Já no segundo capítulo realizamos uma revisão da literatura fazendo uma breve discussão acerca das perspectivas de Avaliação da Aprendizagem e Formação de professores na área de Química.

O terceiro capítulo foi destinado a embasar teoricamente a pesquisa. É nele que apresentamos a fundamentação a partir de duas lentes teóricas: O conceito de identidade e a perceptiva de Avaliação a partir das Gerações da Avaliação (GUBA; LINCOLN, 2011). O quarto capítulo, por sua vez, descreveu minuciosamente todo o percurso metodológica desta pesquisa, apresentando o desenho, lócus, procedimentos e aporte teórico-metodológico para análise dos dados, que no caso foi a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011).

O quinto capítulo foi dedicado aos Resultados e Discussão. Este foi dividido em duas fases, para facilitar o entendimento e cada fase está organizada a partir das etapas da *Análise de Conteúdo*. O sexto e último capítulo foi reservado para discorrermos acerca das considerações finais. Por fim, apresentamos também as

referências utilizadas para a elaboração dessa dissertação.

2 REVISANDO A LITERATURA: (RE)CONHECENDO CAMINHOS JÁ PERCORRIDOS

“Para navegar contra a corrente são necessárias condições raras: espírito de aventura, coragem, perseverança e paixão”. Nise da Silveira

Este capítulo tem como objetivo realizar uma revisão de literatura acerca do objeto de estudo da pesquisa que é a *Identidade Avaliadora de professores de Química*. Dessa forma, são debatidas algumas perspectivas teóricas acerca da Avaliação da Aprendizagem, Avaliação da aprendizagem no Ensino de Química, bem como da Formação Inicial de Professores no Ensino de Química.

2.1 Avaliação da Aprendizagem: Alicerces Teóricos de Diferentes Perspectivas

No cenário hodierno que a sociedade se encontra, a avaliação é uma partícula viva que acontece a todo instante de várias maneiras e modos de expressão. Seja no trabalho, na rua, entre amigos ou em qualquer lugar, a experiência de avaliar e ser avaliado acontece de forma recorrente, mesmo que muitas vezes esta passe despercebida, pois, o julgamento de valor que as pessoas fazem umas das outras é refletido em gestos, atitudes e até mesmo, decisões. O ato de avaliar tornou-se algo tão comum que as pessoas já o fazem inconscientemente. No âmbito educacional não é diferente. Este ocorre a todo instante, sem que necessariamente haja um instrumento que o formalize.

Nesse sentido, é necessário refletir o quanto a Avaliação da Aprendizagem é discutida, e teorizada, embora a sua prática não transcenda a dimensão tradicional e excludente. Vasconcellos (2003) discute essas questões e traz a hipótese de que o problema está exatamente no que não é dito e no que está implícito e enraizado nas concepções e pré-conceitos dos professores que vem sendo reproduzido ao longo dos anos. Além disso, ele traz o caráter político da Avaliação, quando reflete que:

O problema principal da avaliação está na sua lógica classificatória e excludente, que tem sua raiz fora da escola, na lógica seletiva social. A avaliação é a forma que esta determinação social se objetiva, se concretiza, na prática escolar. A avaliação é o problema que é hoje, não por uma questão essencialmente pedagógica, mas muito mais por uma questão política. Por isso é que a **nota** tem tanto destaque no cotidiano escolar, e por isso também que é tão difícil mudar a avaliação (Vasconcellos, 2003, p. 15).

Reiteramos, que a dificuldade em expandir as concepções acerca da Avaliação da aprendizagem tem suas raízes solidificadas no próprio meio social no que diz respeito à desigualdade entre classes, raças e etnias. A segregação, exclusão e classificação começam muito antes da sala de aula, e os professores tornam-se veículos de mais e mais desigualdades quando reproduzem no meio escolar uma avaliação tradicional e seletiva.

Em contrapartida, considerando o paradigma emergente que aponta o construtivismo e o sóciointeracionismo como perspectivas mais inovadoras para construção de saberes, é decerto afirmar que os alunos constroem o conhecimento a partir de interpretações individuais, sobretudo, pela forma de ver, conviver e se relacionar com o mundo. Entretanto, é preciso compreender também os aspectos sociais que influenciam nessa construção de conhecimento, pois à medida que troca com seus pares, os estudantes vão desconstruindo e reconstruindo conceitos e predefinições. Nesse sentido, Fernandes (2019, p. 70) afirma que

nestas condições, é óbvio que a avaliação das aprendizagens não se pode limitar a analisar o trabalho dos alunos em tarefas rotineiras, que pouco mais exigem do que a utilização da memorização e da compreensão de factos e procedimentos. A avaliação tem de contribuir para o desenvolvimento de processos complexos de pensamento, motivando os alunos para a resolução de problemas e para a valorização de aspectos de natureza socioafetiva e mais orientada para as estratégias metacognitivas utilizadas pelos alunos.

Nessa perspectiva, o autor considera que são precisos alguns apontamentos, sendo eles: a variação de formas de avaliar; diversidade de estratégias, técnicas e instrumentos avaliativos; o desenvolvimento efetivo de uma avaliação informativa, clara, que apresente de maneira objetiva o que o estudante deverá saber e saber-fazer; e, por fim, a análise criteriosa e sistemática dos dados coletados pelos instrumentos avaliativos em um movimento dialógico com os estudantes.

Corroborando com essas assertivas, Zabala (1998, p.220) afirma que

é preciso lembrar que avaliar, e avaliar de uma determinada maneira - diversificada tanto em relação aos objetos como aos sujeitos da avaliação, e com caráter não é, exclusivamente, uma questão de oportunidade [...]. A avaliação é considerada como um instrumento sancionador e qualificador, em que o sujeito da avaliação é o aluno e somente o aluno, e o objeto da avaliação são as aprendizagens realizadas segundo certos objetos mínimos para todos.

Ademais, o autor reitera que a melhor forma de avaliar é apoiar os alunos na construção de critérios para um momento autoavaliativo, refletindo e posicionando a função que a Avaliação tem no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, se de fato a avaliação perpassa por uma ação-reflexão-ação não apenas do professor, mas também do estudante, é possível afirmar que avaliamos muito mais do que se imagina.

Sacristán (1998), por sua vez, concebe o ato de avaliar como um processo em que os aspectos que determinam a aprendizagem do estudante, de uma classe, do professor, da instituição de ensino, dos objetivos estabelecidos, das metodologias de ensino e dos materiais didáticos são refletidos e analisados tomando por base critérios ou pontos de referência com o intuito de julgar o que seja importante para o processo de ensino-aprendizagem.

Já Bloom *et. al.* (1993) definem a avaliação da aprendizagem a partir de três funções primordiais: *Avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa*. A primeira, diagnóstica, tem como finalidade compreender os conhecimentos prévios dos estudantes como requisito fundamental para a construção de novos saberes e conhecimentos. A avaliação formativa é *processual* e tem como objetivo compreender o processo de ensino-aprendizagem à medida que este vai sendo desenvolvido, sendo a avaliação, dessa forma, o meio pelo qual o professor vai percebendo ao longo do processo como se dá o desenvolvimento das aprendizagens e, com isso, tem a oportunidade de redimensionar as metodologias à tempo de sanar possíveis dificuldades dos estudantes. Suas funções são as de orientar, auxiliar, reforçar e corrigir o processo.

A avaliação somativa, por fim, acontece ao final dos momentos de ensino-aprendizagem e seu foco é possuir uma visão global de todo o processo. Segundo Bloom *et. al.* (1993, p. 45), a avaliação somativa "objetiva avaliar de maneira geral o grau em que os resultados mais amplos têm sido alcançados ao longo e final de um curso".

Por outro lado, Luckesi (2011) considera que, antes de mais nada, "o ato de avaliar (...) implica a *disposição de acolher*"(p. 1). *Acolher*, nesta perspectiva, refere-se a respeitar os limites de cada um, aceitando-o da forma que é, no ponto que está, sem julgamentos ou seleções. Avaliar um educando é exatamente acolhê-lo da forma como ele vier, no seu modo de ser e de se inserir no mundo. Esta disposição parte do sujeito que avalia, e não de quem está sendo avaliado, pois "o adulto da

relação" dentro do processo avaliativo é o avaliador, ou seja, ele é quem deve apresentar a disposição do acolhimento, afinal, o ato de avaliar parte desse princípio, pois não será possível avaliar algo ou alguém que já está sendo previamente excluído e selecionado (LUCKESI, 2011). Além disso, este autor entende que “o ato de avaliar é, constitutivamente, (um ato) amoroso” (p.186), e partindo desse contexto, ele afirma que:

Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. (LUCKESI, 2011, p.172)

Nesta perspectiva, não se deve conceber avaliação como um ato de seleção do certo e do errado, ou de quem sabe e quem não sabe, na verdade, deve ser acolhedora e amorosa para que possa ser um objeto de redimensionamento do processo de ensino-aprendizagem.

Já para Hoffmann (2005, p. 15), “um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais”. Ou seja, quando um educador se limita a praticar uma avaliação classificatória e seletiva, ele estará contribuindo ainda mais para os modelos tradicionais dos processos de ensino-aprendizagem, não oportunizando a construção do ser crítico e autônomo do indivíduo, dando margem para que os estudantes se tornem meros reprodutores de conteúdos memorizados, ignorando a. Segundo Hoffmann (2005):

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre a sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação. (HOFFMANN, 2005, p.17)

Dessa forma, podemos compreender a avaliação como um processo de mediação entre o estudante e a construção do conhecimento que ele próprio vai protagonizar, proporcionando, assim, um acompanhamento desse processo por parte do professor, que por sua vez, também se utiliza da mesma avaliação como instrumento de reflexão sobre sua prática docente. Portanto, Hoffmann (2002) defende a *Avaliação Mediadora*, onde o professor e o estudante são autores da

prática avaliativa, porém, o professor, como parceiro mais experiente, tem o papel de facilitar esse processo servindo de mediador, e da mesma forma que isso acontece, a avaliação também tem seu papel mediador entre o estudante e a construção do conhecimento.

Nessa direção, reafirmamos a partir de Saul (2008) que “falar de avaliação é falar de gente, histórias, saberes, práticas e compromissos” (p. 18), isto é, a avaliação deve ser concebida como um processo que relaciona a prática docente com a prática avaliativa, e não estar focada apenas em métodos, procedimentos e instrumentos, como é comumente compreendida. Segundo a autora, “a avaliação não é uma ação neutra, como muitos tentam fazê-la parecer” (p. 19), poderíamos assim dizer que as relações entre a prática avaliativa e docente são vitais¹. Esta perspectiva é denominada de *Avaliação Emancipatória* (SAUL, 2008), ou seja, uma avaliação que supera os “muros” da medição e classificação seguidos de métodos, procedimentos e instrumentos, e se compreende como um processo interligado com a prática docente que faz o estudante caminhar com as “próprias pernas”. Esta discussão coaduna com o que Viana (2014) aborda acerca da *Avaliação da Experiência*, onde o ato de avaliar é concebido como uma ferramenta que viabiliza a construção do ser crítico e autônomo, respeitando sua singularidade.

Ademais, é possível refletir também acerca da Avaliação da Experiência. Em sua Tese de Doutorado, Viana (2014) assume o posicionamento filosófico *kellyano* do *Alternativismo Construtivo* (KELLY, 1955), que afirma que cada ser concebe o mundo a sua maneira a partir das experiências vividas anteriormente. E, ao fundamentar-se na Teoria dos Construtos Pessoais (KELLY, 1955), que considera a aprendizagem como uma experiência que acontece em cinco etapas, Viana (2014) defende uma nova perspectiva de Avaliação, denominada *Avaliação da Experiência*, estruturada em três pressupostos e oito princípios que relacionam novas concepções acerca de ensino-aprendizagem e avaliação.

O primeiro pressuposto é: *A avaliação como parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem* (VIANA, 2014). Essa perspectiva avaliativa rompe paradigmas inerentes aos modelos mais tradicionais, onde avaliação é tida como algo que destoa do processo de ensino e tem por objetivos medir e classificar o estudante sempre ao final das etapas. O segundo, é o *caráter mutável das concepções*. Ao considerar que as concepções são mutáveis, a autora defende que

¹Freire (1989, p.47)

a revisitação ao conteúdo é extremamente importante porque é através dela que o processo avaliativo deixa de ser um momento de sofrimento, ou simples prestação de contas, e passa a ter um caráter construtivo que proporciona a aprendizagem de maneira mais significativa. O terceiro pressuposto é *Avaliação como instrumento de transformação*, que transcende a uma perspectiva estática da avaliação. A transformação citada poderá ocorrer com base nas cinco etapas do ciclo de construção da *Avaliação da Experiência* que está fundamentado no *Ciclo da Experiência Kellyana* (KELLY, 1955) que são: Antecipação, Investimento, Encontro, Confirmação ou Desconfirmação e Revisão Construtiva.

Dessa forma, na perspectiva da *Avaliação da Experiência*, os estudantes têm a oportunidade de desconstruírem, construírem e/ou reconstruírem o conhecimento de forma única e a partir de suas vivências através da prática avaliativa, pois em todas as etapas o estudante estará envolvido na avaliação. Assim, ampliando essa discussão Viana (2014) aponta os princípios que norteiam a *Avaliação da Experiência* que se apresentam em oito: Negociação, Acolhimento, Confiança, Proatividade, Crítico-reflexivo, Emancipação, Compartilhamento e Ética.

Diante do exposto, a *Avaliação da Experiência* traz uma nova perspectiva e condena veemente a prática avaliativa tradicional, que tem a única finalidade de medir e classificar os estudantes, que por sua vez, apresentam-se apenas como depósito de informações e reprodutores de conteúdo. A *Avaliação da Experiência* respeita a individualidade de cada um, busca o compartilhamento de responsabilidades e saberes e fazeres, tomando como pano de fundo a ética, que tem como objetivo fazer do processo avaliativo uma prática mais justa e acolhedora.

2.2 Avaliação da Aprendizagem no Ensino de Química: Discussões Emergentes para o Processo de Ensino-Aprendizagem

Muitas são as discussões que englobam o Ensino de Química na atualidade no que concerne à prática docente, processos de ensino-aprendizagem, atividades experimentais, processos avaliativos, dentre outros. A partir de seus estudos acerca do Ensino de Química, Kasseboehmer *et. al.* (2015, p. 79) afirmam que “essa ciência é ensinada nos moldes cartesianos: compartimentado e dividido de modo que ‘tudo fique mais claro’. Essa estrutura de ensino, no entanto, tornou o conhecimento sem sentido e desinteressante para o aluno”. Nesta perspectiva, refletimos que esta estrutura tradicional de ensinar Química não estimula o potencial de raciocínio lógico

e científico do aluno, sendo esta uma das razões pelas quais os estudantes perdem facilmente o interesse e a curiosidade no processo de ensino- aprendizagem da Química. Corroborando com estas reflexões, Monteiro *et. al.* (2020, p.103) consideram que:

A aprendizagem em Química nas escolas está longe de representar um momento de descoberta onde alunos interagem com outros e buscam soluções de um problema através de levantamento de hipóteses, tentativas e erros. O professor também que poderia ser um grande orientador e mediador nesse processo, não faz esse papel. Pelo contrário, pois o aluno ainda não se aventura, não tem espaços para dúvidas, apenas as previstas no plano de aula.

Neste sentido, é válido ressaltar quão relevante são as práticas que transcendem os moldes tradicionais de aprendizagem, onde os alunos protagonizam o processo de construção do conhecimento, colocando-se enquanto sujeitos que refletem criticamente sobre as questões que venham a ser apresentadas. Ademais, percebe-se também a importância do papel do professor enquanto mediador desse processo, quando permitem-se vivenciar experiências mais inovadoras da prática docente de maneira proativa.

Por consequência dessa necessidade latente, na última década diversos estudos vêm sendo realizados acerca da Avaliação da Aprendizagem na área das Ciências da Natureza, especialmente no Ensino da Química. Podemos citar, à título de exemplo, as pesquisas de Viana (2014), Sales (2015), Andrade (2017) e Rego e Viana (2021) que abordam, de forma geral, a Avaliação da Aprendizagem na formação de professores de Química como elemento fundamental para a constituição do *ser docente*. É válido ressaltar que segundo as pesquisas realizadas por Rego e Viana (2021), a avaliação da aprendizagem está em um “espaço privilegiado” nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Química das Instituições de Ensino Superior de Pernambuco, com perspectivas ligadas a ideias mais inovadoras do processo avaliativo. Entretanto, ela é apresentada apenas dentro dos componentes curriculares que abordam esse campo, aqueles que são voltados para as disciplinas pedagógicas, distanciando-se da prática docente em Química, visto que se não há relação entre a Avaliação da Aprendizagem e as disciplinas específicas da Química, dificilmente os futuros professores conseguirão superar as ações conservadoras que se inserem na prática avaliativa no chão da escola (REGO E VIANA 2021).

Além disso, nota-se que, ao longo da história, o Ensino das Ciências da Natureza, onde está contido o Ensino da Química, sempre esteve submetido à estas práticas mais conservadoras, em que são destacadas aulas expositivas com apresentação de leis, conceitos, fórmulas sem haver uma conexão com o contexto prático, real e social ao qual os estudantes se inserem. Segundo os estudos de Viana (2014), “essa opção por cientificar demais a área, dando uma roupagem a ela vazia de significados práticos, vem prejudicando o processo de ensino-aprendizagem” (p. 28), ou seja, para que ocorra uma aprendizagem acerca de um determinado conceito da Química, é essencial que seja experimentado, vivenciado a partir de atividades experimentais, ou até mesmo, práticas cotidianas do mundo real que estejam atreladas ao processo.

Nesse contexto, salienta-se a que à medida que o estudante se distancia dessa realidade, compreende o componente curricular Química está associado a uma disciplina de teorias e conceitos que compõe o currículo formal da instituição escolar, mas não associa a sua vida. Dessa forma, perde-se o significado de estudar e aprender a Química pelo que ela é, confluindo para uma avaliação de caráter reprodutor, onde o estudante deverá repetir as fórmulas e conceitos aprendidas em sala sem relacioná-los à sua rotina. Esse contexto provoca nele a ideia deturpada de que se deve aprender Química apenas para “passar nas provas” e ser aprovado ao final do curso.

Ademais, existe outro fator muito importante que corrobora para esse quadro. Transformar a maneira de avaliar a aprendizagem nas escolas torna-se ainda mais difícil porque existe uma cultura dentro do meio social de que “escola que se aprende é escola com provas difíceis” e este é o principal instrumento avaliativo utilizado, especialmente na disciplina de Química. Nesse sentido, Perrenoud (2002, p. 173) afirma que “mudar a avaliação provavelmente significa mudar a escola”, ou seja, suas concepções, metas, compreensão abrangente do processo de ensino-aprendizagem, e principalmente, da sua real função para o estudante e todo esse cenário é raramente apresentado e discutido na formação de professores de Química.

2.3 Formação Inicial de Professores de Química

A Educação é uma partícula viva que ocorre dentro das mais diversas esferas sociais. Seja na família, nas instituições religiosas, nos grupos sociais, nas

empresas ou associações variadas, ela se manifesta e assume diferentes modos de organização. Dentro do meio escolar, se estrutura não somente por uma organização sistematizada de compartilhamento e produção de saberes, mas principalmente, enquanto mola propulsora do processo de desenvolvimento e formação biopsicossocial dos estudantes.

Na escola, aprende-se *a fazer, a saber, a conviver e a ser* – fundamentos basilares que norteiam o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, faz-se essencial o desenvolvimento de estudos e pesquisas que tratem da formação dos profissionais que instigam, mediam, facilitam, acompanham e, acima de tudo, colaboram para a formação humana desses indivíduos – os professores. Corroborando com essa discussão, Gatti (2014, p. 163) afirma, em seus estudos, que

(...) a formação de quem vai formar torna-se central nos processos educativos formais, na direção da preservação de uma civilização que contenha possibilidades melhores de vida e coparticipação de todos. Por isso, compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e a carreira dos professores, e em decorrência sua configuração identitária profissional, se torna importante para compreensão e discussão da qualidade educacional de um país ou de uma região.

Nesta perspectiva, compreende-se o *ser docente* como uma dimensão que não se limita ao âmbito burocrático, meramente técnico ou como um *transmissor de conhecimentos*. À vista disso, formar-se professor/a é adquirir habilidades e competências que contribuem para o processo de humanização dos estudantes, que estão historicamente situados em um contexto específico (PIMENTA, 2005).

Ao considerar um curso de formação inicial de professores, é necessário refletir muito além da finalidade de conceder uma habilitação legal para o profissional que vai exercer a docência, afinal, observando com reparo a palavra *formação*, pode-se compreendê-la como *forma-ação* ou seja, a ação de dar forma, formato, *formar*.

Segundo o dicionário Michaelis, podemos compreender essa palavra a partir de algumas perspectivas: “1. Ato, efeito ou modo de formar algo; constituição, criação, formadura.”, ou “2. Maneira como se apresenta a organização de alguma coisa ou de pessoas; ordenamento”, ou ainda “3. Modo de criar uma pessoa, forjando-se seu caráter, sua personalidade e sua educação; criação, educação” (In.: Dicio MICHAELIS, 2022).

Sendo assim, pensar *formação* a partir dessa perspectiva é considerar que é necessário dar forma ao conhecimento imbricado da prática, fazer reflexões sobre si e sobre o outro, o modo como ele/a aprende, como se ensina, como se faz Educação em diferentes contextos, espaços, universos. Nesse sentido, a formação precisa contribuir significativamente para “o exercício de sua *atividade docente*, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas” (PIMENTA, 2005, p. 18). É válido ressaltar o quanto essa afirmação corresponde à uma realidade atual encontrada em grande parte das escolas do país, principalmente, as de Educação Básica da Rede Privada. Em muitas delas, a atividade burocrática demanda a maior parte do tempo de trabalho dos professores, impedindo, muitas vezes, que eles se dediquem ao que sua formação lhes compete: a preparação e, até mesmo, o desejo do ensinar, da prática docente dentro da sala de aula.

Além disso, é importante frisar que a formação docente está voltada não apenas para um desenvolvimento de competências e habilidades profissionais, mas também de um desenvolvimento pessoal. Acerca disso, Nóvoa (1997, p.25) afirma que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Ou seja, à medida que o indivíduo vai se constituindo professor, vai também trocando e interagindo com conhecimentos diversos, valores e tessituras próprias da formação integral do ser humano.

Dessarte, considerando o cenário disposto, presume-se que as licenciaturas - cursos de formação docente - desenvolvam atitudes, valores e conhecimentos que proporcionem a estes profissionais a construção dos seus *saberes-fazer*s docentes, a partir de um ensino que envolva a prática social, vivenciada rotineiramente, como ratifica Pimenta (2005, p. 06) quando reflete acerca dessa formação, afirmando que

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus *saberes-fazer*s docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Nesse sentido, é válido salientar a importância dos documentos oficiais que legitimam os cursos superiores em relação a formação adequada desses profissionais. Em se tratando da Licenciatura em Química, podem-se destacar duas normativas que servirão de norte para a construção e funcionamento do curso, são elas: as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química e o parecer CNE/CES nº 1.303 (BRASIL, 2001c); e a resolução CNE/CES nº 17 (BRASIL, 2002c). O primeiro parecer está voltado tanto para o bacharelado, quanto para a licenciatura e são apresentadas diversas competências e habilidades que o professor de química deve apresentar relacionadas à *formação pessoal*, à *compreensão da Química*, à *busca de informação*, à *comunicação e expressão*, ao *ensino de Química* e à *profissão* (CORRÊA, 2015).

No que diz respeito à *formação pessoal*, o documento preconiza que os licenciandos em Química devam desenvolver a capacidade de análise crítica para refletirem acerca dos seus próprios processos de construção do conhecimento, como também da ética profissional. Devem, também aprender a habilidade de trabalhar em equipe, ter formação para exercer de maneira humana a sua cidadania e apresentar interesse pela sua evolução.

Já acerca da *compreensão da Química*, é de extrema importância que os estudantes tenham acesso às informações sobre o avanço da ciência e percebam a Química como “uma construção humana e compreendendo os aspectos históricos de sua produção e suas relações com os contextos culturais, socioeconômico e político.” (BRASIL, 2001c, p.5), além de conhecerem os princípios, conceitos e leis que regem esse saber. O documento ainda prevê que além de perceberem a construção humana que a Química propõe, os licenciandos devem: “saber avaliar criticamente os aspectos sociais, tecnológicos, ambientais, políticos e éticos relacionados às aplicações da Química na sociedade”. (BRASIL, 2001c. p.7).

Em se tratando do *Ensino de Química*, são evidenciados os conhecimentos acerca das teorias psicopedagógicas que conduzem aos processos de ensino-aprendizagem, como também as competências referentes ao uso da experimentação como estratégia didática. Além disso, outras competências fundamentais são: conhecer as bases teóricas e pesquisas de ensino de Química e associar os resultados destas à prática profissional docente como ratifica o parecer: “Ter atitude favorável à incorporação, na sua prática, dos resultados da pesquisa

educacional em ensino de Química, visando solucionar os problemas relacionados ao ensino/aprendizagem.” (BRASIL, 2001c, p.8).

Com relação à *busca de informações e comunicação e expressão* o documento ressalta a capacidade do professor de produzir conhecimento, contudo em atividades que são externas à prática docente, pois afirma que os licenciandos devem: “saber escrever e avaliar criticamente os materiais didáticos, como livros, apostilas, kits, modelos, programas computacionais e materiais alternativos.” (BRASIL, 2001c, p.7), ou seja, restringe-se aos materiais didáticos propriamente ditos. Diante do exposto, o documento traça um perfil esperado para o licenciando em Química:

O Licenciado em Química deve ter formação generalista, mas sólida, abrangente em conteúdos dos diversos campos da Química, preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento e experiências de Química e de áreas afins na atuação profissional como educador na educação fundamental e média. (BRASIL, 2001c, p.4)

É decerto afirmar que essas diretrizes visam trabalhar as competências e habilidades dos professores dentro de uma formação consciente de recursos e metodologias de ensino oriundas das pesquisas acadêmicas, sendo estas capazes de inserirem esse profissional em um contexto que encontre desafios e processos outros voltados para o ensino-aprendizagem.

Por fim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores que são debatidas no parecer CNE/CP nº 17 (BRASIL, 2001a) consideram a relevância de compreender de que maneira são construídos os conhecimentos que advém da investigação acadêmica ao passo que auxiliam na promoção do desenvolvimento profissional dos estudantes, levando-os a produzirem e socializarem o conhecimento pedagógico de maneira sistemática. Eles fazem esse movimento quando refletem, selecionam, debatem, investigam, organizam, planejam, analisam e articulam experiências diversas, construindo e reconstruindo várias formas de intervenção didática junto a seus alunos para que desenvolvam suas próprias aprendizagens e saberes. (CORRÊA, 2015; BRASIL, 2001a).

3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS: TECENDO DIÁLOGOS QUE ALICERÇAM A PESQUISA

“Não gosto do conveniente
 Eu não me adequo ao teu modelo social
 Eu acho um absurdo ser normal
 Desacostumado a ser obediente
 Eu não sigo as tendências de TV, rádio e jornal
 Porque eu não sirvo pra qualquer adequação
 Eu não boto preço no valor moral
 Não quero ser robô, televisão
 Porque eu não faço tipo, moda, coisa e tal
 Eu não consigo ser metade
 Muito menos a metade do que já é fracional
 Eu acho um absurdo ser normal
 (...)”
 (Igor de Carvalho – Música: Absurdo ser normal)

Neste capítulo, apresentamos o alicerce teórico deste estudo a partir das bases propostas nos objetivos geral e específicos e, sobretudo, do objeto de pesquisa que é: “a identidade avaliadora de professores de química”. Dessa maneira, com o intuito de construir teoricamente os conceitos de “identidade avaliadora”, este capítulo divide-se em três partes: a primeira versa acerca da concepção de identidade sob lente teórica de diversos autores, em uma ótica pessoal, educacional e social. A segunda parte está voltada para a concepção de Avaliação da Aprendizagem da pesquisa, que tem por base teórica os estudos de Guba e Lincoln (2011) com as Gerações da Avaliação. E, por fim, na terceira e última parte, pretende-se construir um ensaio teórico acerca da “identidade avaliadora” a partir da integração de todas as teorias discutidas nas duas primeiras partes.

Ademais, essa fundamentação está alicerçada nos estudos de Stuart Hall (2006), que discute a definição de *identidade*, costurados às perspectivas de Pimenta (2005), Carvalho (2012), Bauman (2005) e Silva (2014); e, acerca das concepções de “Avaliação da Aprendizagem”, baseia-se nas teorias de Guba e Lincoln (2011) com as *Gerações da Avaliação*.

3.1 O(s) Conceito(s) de *Identidade*: Teorias e Apontamentos

Considerando que o objeto de estudo desta pesquisa é a “identidade avaliadora”, faz-se fundamental refletir acerca das concepções que definem *identidade*. Existem milhares de pesquisas voltadas para essa temática, porém, devido à necessidade de construção de uma nova proposta, esta pesquisa se

restringiu a olhar para o conceito de identidade a partir dos estudos de diferentes autores, no entanto tendo como fundamento principal as reflexões de Stuart Hall.

É válido ressaltar que, à medida que os conceitos são abordados, vão tecendo novos debates a partir do diálogo de uns com os outros em um movimento inter-relacional, afinal, estamos discutindo *identidade*, e essa é uma temática complexa e profunda.

Nas últimas décadas, os debates e estudos acerca da concepção de *identidade* têm ganhado visibilidade em diversas áreas e produções acadêmico-científicas. Durante muitos anos, as pesquisas voltadas para esse tema tinham como foco a discussão acerca de um dualismo existente entre a identidade pessoal e a social. Entretanto, com a evolução da humanidade, os conceitos acerca de identidade são frisados pelas mudanças socioculturais da contemporaneidade e, dessa forma, apresentam-se, atualmente, em muitas outras dimensões de compartilhamento social, pessoal, educacional, profissional, político, sexual, de gênero, dentre outros (CARVALHO, 2012).

Definir “identidade” é encarar um processo demasiadamente desafiador, pois que a sua elucidação é tão complexa e extensa quanto as relações que permeiam as próprias identidades (BAUMAN, 2005). Nessa perspectiva, pode-se afirmar que grandes pensadores como Nietzsche, Derrida ou Foucault defendem que os espaços sociais são inteiramente formados por *diferenças* e, por isso, refletem as identidades que devem ser forjadas para que haja sobrevivência.

Em seu livro “A identidade cultural na pós-modernidade”, Stuart Hall desenha algumas definições de *identidade* a partir de três concepções, que são: a identidade do *sujeito do Iluminismo*, a do *sujeito sociológico*, e a do *sujeito pós-moderno*. Segundo Hall (2006, p.10),

o sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo.

Dessa forma, o centro essencial de compreender-se enquanto indivíduo era a identidade de alguém. Na psicologia e em estudos psicanalíticos, este “eu autocentrado” é conhecido como *ego*. Sendo assim, compreende-se essa concepção de identidade do “*sujeito do Iluminismo*” como sendo o *ego* de uma

pessoa. Contudo percebe-se que este é um conceito muito individualista, o qual não considera outros aspectos sociais em sua construção.

Em contrapartida, a concepção de identidade de *sujeito sociológico*, para Stuart Hall, aponta para a construção dessa identidade a partir das relações do sujeito com o *outro*; ou seja, nessa perspectiva, o indivíduo não é autossuficiente, pois forma a sua identidade a partir das relações sociais. Para Hall (2006, p.11), “o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem”. Nessa concepção sociológica, tem-se a ideia de que o sujeito projeta a si mesmo nas chamadas identidades culturais e, imbricado a esse processo, vai internalizando seus significados e valores, tornando-se parte dele próprio. Nesse sentido, a identidade funde o sujeito à estrutura.

Nessa perspectiva, Hall (2006) reflete que a grande questão é que está havendo uma ruptura desse modelo identitário “unificado e estável”, ou seja, o sujeito agora vai se fragmentando em diferentes identidades, várias, por vezes que se contradizem ou que estão mal resolvidas. Para ele, “o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” (HALL, 2006, p.13).

Todo esse processo origina o *sujeito pós-moderno*, que não possui identidade fixa, permanente ou essencial. Agora, essa identidade é um elemento vivo, mutável, cíclico, formada e transformada à medida que vai se relacionando com o meio social e os sistemas culturais com os quais convive. Sendo assim, é “definida historicamente, e não biologicamente” (p.14), isto é, o indivíduo revela diferentes identidades em momentos distintos, que não são unificadas acerca de um “eu” autocentrado coerente. Nesse sentido, Hall (2006, p.14) afirma que:

dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’ (...)

Sendo assim, essa identidade plenamente unificada nada mais é do que uma ilusão. Diante de todo o exposto, é possível compreender que, à medida que a sociedade evolui e os sistemas culturais e de significados e manifestações se modificam e se multiplicam, o indivíduo é atravessado por inúmeras identidades possíveis, podendo identificar-se com cada uma, mesmo que temporariamente.

Por outro lado, pode-se destacar também os estudos de Tomas Tadeu Silva (2014), que reflete o conceito de identidade a partir da *diferença*. De acordo com argumentos de Silva (2014, p.25), “a identidade é simplesmente aquilo que se é: ‘sou brasileiro’, ‘sou negro’ (...). Nessa perspectiva, ela só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente”.

Assim sendo, à medida que se desenvolvem, os indivíduos vão concebendo, a partir das relações com os outros, dentro do meio cultural e social, a consciência e a percepção de *quem são* e de como *se identificam* dentro das suas relações com o mundo e consigo mesmos. Todavia isso é possível, porque, ao passo que se identifica com *algo*, não se identifica com *outra coisa*. Por exemplo: *sou* branca, portanto, *não sou* negra, e esse universo, dentro do meio histórico-social, vem completamente imerso em uma diversidade de significados.

É importante reiterar que a identidade é mutável, acontece dentro do mundo interno do indivíduo e não pode ser adquirida, sendo, na verdade, um processo que vai se construindo ao longo da história daquele indivíduo (PIMENTA, 2005). E, ao refletir sobre a *identidade* voltada para profissionais da Educação, é válido salientar que esta se encontra exatamente como é: um processo de construção que leva em consideração a maneira como aquele indivíduo se relaciona com o mundo, compreende a si mesmo/a, seus valores morais e éticos, sua forma de lidar com a sociedade, a política e tudo que se insere no contexto social. E vai além, pois não apenas compreende o ser em si, mas também as concepções acerca da Educação, da sua importância, da sua função e, principalmente, do seu significado dentro desse universo.

Diante dessas reflexões acerca da definição das *identidades*, a partir de diferentes lentes teóricas, é possível perceber em todas elas um marco comum: a *identidade* pode ser compreendida como um processo que está em constante construção, dentro de um contexto histórico e imerso num conjunto de relações sociais.

3.2 Conhecendo Avaliação: Uma Questão de Gerações

Os caminhos teóricos pelos quais a Avaliação da Aprendizagem passeia são provenientes de uma vastíssima literatura acerca da temática, sendo discutida ao longo de muitas décadas. Parafraseando Celso Vasconcellos (2003), muito se fala

em transformar o caráter conservador e fundamentalmente estatístico dos processos avaliativos, mas muitas pesquisas, sobretudo na área de Ensino de Química, mostram que pouco se tem mudado. Os anos se passam, novos professores avaliadores se formam, os mesmos padrões arcaicos e segregadores de avaliar a aprendizagem são reproduzidos.

Frente a essa discussão, no prefácio do livro *Avaliação de Quarta Geração*, os autores Guba e Lincoln (2011), surpreendentemente, declaram que não pretendem na referida obra discorrer sobre avaliação como um processo *científico*, pois estão convictos de que fazê-lo acarretaria “perder por completo o seu caráter fundamentalmente social, político e centrado em valores”. Sendo assim, procuram pensar avaliação sobre uma ótica mais madura, humana, considerando-a política, social, cultural e contextual, que deixa de lado os aspectos técnicos, meramente estatísticos, quantitativos, próprios de uma *pedagogia do exame*².

Portanto, os autores iniciam seus estudos não-definindo a Avaliação. Isso mesmo que foi lido: não definindo. Pois, para os autores, ir em busca de respostas para “o que é avaliação” seria reduzi-la a algumas poucas possibilidades, e isso não condiz com o que de fato ela é. Em vez disso, Guba e Lincoln propõem começar através de uma visita aos diversos contextos que a trajetória histórica da Avaliação perpassou, abordando os significados atribuídos a ela, bem como os propósitos das pessoas que a desenvolveram dentro daquele meio histórico-cultural no qual estavam envolvidas.

Sendo assim, partiremos do que é chamado de período “pré-histórico” da avaliação, mesmo não estando totalmente convictas de que este termo define o que de fato é, pois, se existe uma “pré-história”, significa que a história começou após, porém o que veio antes também não seria história? À parte esses questionamentos filosóficos, uma coisa é certa: a *Primeira Geração da Avaliação* traçada por Guba e Lincoln tem aspectos bastante tradicionais e centrados em instrumentos de coleta estatísticos e procedimentais.

² *Pedagogia do Exame* é o termo utilizado por Luckesi (2005) para descrever uma avaliação centrada na verificação da aprendizagem, onde se descarta os aspectos qualitativos da Avaliação e o enfoque é no caráter quantitativo através de testes e exames.

3.2.1 A Primeira Geração da Avaliação

Os autores chamam a *Primeira Geração de mensuração*, por ser compreendida como uma “medida” da aprendizagem ou do conhecimento. Eles mencionam nesse começo os testes de ortografia feitos por Joseph Mayer Rice, que acreditava que Educação ia além da gramática e queria incluir no currículo artes, músicas e outros elementos os quais julgava inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. Além de Rice, também foi citado o desenvolvimento dos testes de *quociente de inteligência* (famosos testes de QI) que Alfred Binet criou, inicialmente para classificar pessoas com deficiência mental, e depois foi usado como teste para determinar quão inteligentes eram as crianças e jovens da época.

Todo esse processo se passou no final do século XIX e início do século XX, quando, em 1912, “foi criado o primeiro Departamento de Pesquisa de Distrito Escolar na cidade de Nova York; sua responsabilidade era realizar um levantamento contínuo do sistema, usando as ‘novas técnicas de mensuração’.” (GUBA & LINCOLN, 2011, p.30). Os autores também citam como marco importante desta geração a Primeira Guerra Mundial, pois foram utilizados “testes mentais”, através de técnicas de medida na triagem de recrutas para o alistamento militar. Ademais, outro importante fator para a *primeira geração* foi a ascensão das ciências sociais. Acerca dessa fase, eles compreendem que:

quando John Stuart Mill recomendou, em 1843, a aplicação da “abordagem científica” à pesquisa de fenômenos humanos/sociais, recomendação fundamentada no enorme sucesso dessa abordagem na física e na química no final do século XVIII e início do século XIX e, na ausência de uma base sistemática para pesquisas em ciências “humanas”, ele mal podia prever o entusiasmo com que sua sugestão seria acolhida ou as consequências de amplo alcance que a adoção dessa abordagem teria” (ibidem, 2011, p.31).

Após inúmeras descobertas e estudos acerca dessa ‘nova’ ciência, a psicologia começou a investir nessa nova abordagem científica a fim de se assemelhar às ciências físicas. Nesse ínterim, um estatístico chamado Ronald Fischer, elaborou alguns instrumentos de análise básicos (como tabelas matemáticas) para interpretar os resultados advindos das pesquisas em ciências sociais. Outra situação que também estimulou a aplicação de testes foi a das administrações de indústrias fundamentadas em pesquisas que promovessem “métodos de trabalho mais produtivos e em taxas salariais de trabalho por empreitada (...)” (ibidem, p. 32).

Nesta mesma época, percebe-se que as instituições de ensino consideravam os alunos como “tábulas rasas” ou “massas a serem moldadas”, como uma “matéria-prima” a ser processada na indústria que era a escola. Essa ideia reflete nitidamente uma abordagem inteiramente tradicional de ensino e, conseqüentemente, de avaliação.

Todos esses fatores influenciaram a criação demasiada de testes escolares entre as décadas de 1920 e 1930 – livros com diversas maneiras de aplicação desses testes, baterias de exames escolares, listas infindáveis de testes também foram elaborados nesses período, ratificando, sobretudo, que esta, de fato, foi a *geração da mensuração*. Para Guba e Lincoln (2011, p.32-33),

(...) a primeira geração de avaliação pode legitimamente ser chamada de *geração da mensuração*. A função do avaliador era técnica: ele devia conhecer o arsenal de instrumentos disponíveis para que, desse modo, qualquer variável que se desejasse investigar pudesse ser mensurada. Se não houvesse nenhum instrumento apropriado, supunha-se que o avaliador tivesse o conhecimento necessário para criá-lo. Além disso (...) essa primeira geração ou acepção técnica de avaliação persiste ainda hoje, como se pode comprovar, por exemplo, pela prática frequente de exigir que os alunos passem nos testes, como parte dos procedimentos de graduação na escola de ensino médio ou de admissão nas faculdades, pela aplicação desses testes em vários estados americanos, para classificar as escolas e mesmo a eficácia de cada um dos professores (...).

Isto é, apesar de a *geração da mensuração* ser datada no início do século XX, hoje em dia é muito comum perceber, na prática docente de diversos professores, estas mesmas características segregadores e classificatórias: avaliação como forma de medir o conhecimento – processo centrado no produto e resultados, e não no sujeito. Viana (2014, p. 75) reforça o papel do professor na *geração da mensuração* ao mencionar que

o papel do avaliador, nessa geração, é de ser especialista em medição, elaborador de testes e estatístico. Ou seja, um técnico capaz de conhecer e desenvolver todos os instrumentos de medida que se fizerem. A Avaliação, de acordo com essa geração, tem um caráter de controle e de caráter individual e quantitativo, aplicados ao final do momento de ensino. As responsabilidades entre avaliador e avaliado estão bem definidas.

Dessa forma, a função do professor avaliador é bem definida como especialista em dados estatísticos e está voltada para a capacidade de mensurar os saberes adquiridos pelo aluno.

3.2.2 A Segunda Geração da Avaliação

Como todo paradigma passa por inúmeros questionamentos e críticas à medida que os estudos evoluem, a *segunda geração* surge para suprir algumas lacunas da primeira. Logo após o fim da Primeira Guerra Mundial (fato histórico que marcou a primeira geração), era latente a necessidade de uma grande reestruturação nos currículos escolares para recompor os estragos sociais que a guerra deixou, e os processos avaliativos, por sua vez, não dispunham de outra coisa senão dados estatísticos acerca dos estudantes. Era chegado o momento de voltar o foco da Avaliação para o aluno, e não para o produto dela.

Dessa forma, em 1933, foi criado e introduzido o programa “Eight-Year Study” (Estudo de Oito Anos) com o objetivo de desenvolver currículos mais reativos, compreendendo que os estudantes obteriam êxito nas faculdades mesmo não tendo sido submetidos às exigências da Fundação Carnegie, “que especificava os tipos e a quantidade de unidades de crédito necessários para colar grau” (GUBA & LINCOLN, 2011, p. 34).

Nesse sentido, uma grande problemática foi enfrentada de imediato: como seria a forma de avaliar se os novos currículos estariam atendendo aos objetivos do programa? Nesse momento, um membro do Departamento de Pesquisa Educacional na Universidade de Ohio (por coincidência, exatamente o local onde o programa Eight-Year Study fora instaurado), chamado Ralph W. Tyler, vinha desenvolvendo, havia alguns anos, testes específicos com o intuito de analisar se os estudantes “havam ou não aprendido o que seus professores *pretendiam que eles aprendessem*” (ibidem, 2011, p. 35)

Neste cenário, Tyler apresentava uma grande inovação: diferentemente da *mensuração*, a avaliação agora estava voltada para o aprimoramento dos currículos que estavam sendo desenvolvidos naquele momento, para verificar se estavam dando certo. É nesse instante que são elaboradas as “avaliações de programas”. Sendo assim, Tyler começou a avaliar os estudantes a fim de compreender seus desempenhos em relação aos **objetivos** pré-definidos pelos professores. Para isso, ele descrevia os pontos positivos e negativos logo após a realização dos testes, sempre voltando-se para o aperfeiçoamento dos currículos. Essas técnicas eram repetidas incessantemente até que o currículo fosse considerado eficaz.

Estas, então, são as características marcantes da *segunda geração*: a **descrição** da aprendizagem ou da não-aprendizagem relacionada aos objetivos pré-estabelecidos. Ou seja, o avaliador, nessa geração, é um *descriptor*, não mais um *mensurador*, por isso, a Avaliação tomou novos rumos. Pela sua exímia atuação, Tyler ficou famoso e conhecido, na época, como o “Pai da Avaliação”.

É válido ressaltar que, ao passo que o avaliador descreve o desempenho do aluno, ele o faz tomando por base um padrão. Então, apesar de trazer grandes inovações à época, essa forte característica da *segunda geração* está diretamente voltada para uma abordagem comportamental do ensino, na qual, através da reprodução dos conteúdos, o aluno deverá se encaixar nos padrões. Além disso, ela usa a medição para descrever as dificuldades e as facilidades do educando. Age, dessa forma, num processo não só de seleção e classificação, mas também de comparação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Embora essa concepção traga novas visões para o processo avaliativo e apresente um caráter qualitativo ao visar uma compreensão melhor do aluno, ainda traz fortes características quantitativas e excludentes, uma vez que o professor é o avaliador e o aluno o único avaliado. Ressalte-se, ainda, que é uma geração com a finalidade de padronizar o comportamento, ou seja, apesar de superar o conceito de medição, tem características que destacam a exclusão.

3.2.3 A Terceira Geração da Avaliação

Ainda que a perspectiva centrada na descrição para alcançar objetivos (segunda geração) apresentasse excessivos problemas, ela perdurou por algumas décadas até, mais precisamente, o período pós-lançamento do Sputnik em 1957. A avaliação da segunda geração começou a ser repensada justamente porque apontou falhas na educação americana quando permitiu que os russos ganhassem uma certa vantagem na exploração do Espaço Sideral. A forma como a avaliação era feita não alcançava as necessidades emergentes do período e suas imperfeições foram escancaradas quando os avaliadores indicados para averiguarem os programas se negaram a começar os trabalhos sem que estivessem claros os objetivos do projeto de retomada. Eles não sabiam fazer avaliação sem que fosse por meio de objetivos, e dessa forma, foram dispensados pelos criadores dos programas os quais, destaque-se, não eram professores.

Isso se deveu ao fato de que tais especialistas “não queriam comprometer-se com nenhum objetivo enquanto não tivessem uma visão mais clara do que estavam fazendo” (GUBA & LICONLN, 2011, p.36). Além disso, eles precisavam de uma estratégia de avaliação que superasse a ideia da mera produção de resultados e, caso algum método avaliativo se mostrasse ineficaz, seria muito tarde para reverter a situação, pois estava instituída uma severa crise nacional acerca dessas questões.

Entretanto, havia ainda outro fator muito importante que não se pode perder de vista. Justamente pelo modelo de avaliação tyleriana estar pautado em um caráter substancialmente descritivo, não era levado em consideração um aspecto muito importante discutido por Robert Stake: o *juízo de valor* próprio dos processos avaliativos. Acerca disso, Worthen e Sanders (1973, p. 109 apud GUBA & LINCOLN, 2011, p. 37) refletem sobre o pensamento de Stake quando afirmam que

a fisionomia da avaliação contemplada pelo educador não é a mesma contemplada pelo especialista em educação. O especialista se vê como um “descritor”, alguém que descreve aptidões e ambiente e concretizações. Entretanto, o professor e o gestor escolar esperam que o avaliador classifique algo ou alguém pelo mérito. Além disso, esperam que o avaliador julgue as coisas com base em padrões externos, em critérios talvez pouco relacionados com os recursos locais da escola. Nenhum dos dois vê a avaliação de uma maneira suficientemente ampla. Tanto a descrição quanto o juízo de valor são essenciais – na verdade, ambos são procedimentos básicos de avaliação.

É neste cenário que a *terceira geração da avaliação* emerge, traçada por procedimentos que tinham como objetivo realizar o *juízo de valor*, de modo que o professor agora tornava-se um avaliador *jugador*, preservando ainda o papel de técnico e descritor das gerações anteriores. Acerca dessa nova reflexão, um estudioso da área, Michael Scriven (1967), salientou diversas falhas apresentadas nas gerações anteriores, considerando, inicialmente, a problemática dos *objetivos*. Para ele, os objetivos e o desempenho dos estudantes deveriam estar submetidos ao processo avaliativo, e não o contrário.

Além do mais, Stake chamou atenção para um aspecto bastante relevante nessa fase: para que houvesse um juízo de valor, se fazia necessário o estabelecimento de critérios bem definidos. Contudo, os avaliadores da época não acreditavam serem capazes de desempenhar o papel de *juadores*, pois “achavam presunçoso fazê-lo e temiam a vulnerabilidade política à qual se expunham em virtude disso” (GUBA E LINCOLN, 2011, p. 38). No mais, os avaliadores denominados “mais indicados” para exercerem essa nova função eram justamente os mais objetivos.

Com o novo paradigma, essa convocação a uma avaliação baseada em juízo de valor não tinha como ser rejeitada, por isso, surgiram, nessa época, diversos modelos inovadores de avaliação denominados como *neotylerianos*, que abrangiam, em sua maioria, o próprio modelo criado por Stake (1967). Dentre eles, pode-se destacar: o Modelo de Avaliação da Discrepância (PROVUS, 1971); o modelo “Context, Input, Process and Product – CIPP” (Contexto, Insumo, Processo e Produto), orientado às tomadas de decisão; o Modelo sem Referência a Objetivos (SCRIVEN, 1973), voltado para resultados; os Modelos de *neomensuração sob o pretexto de experimentação social* (BORUCH, 1974; CAMPBELL, 1969; RIVLIN E TIMPANE, 1975; ROSSI E WILLIAMS, 1972); e, por fim, modelos essencialmente críticos como o Modelo de Crítica Artística, proposto por Eisner, em 1979 (GUBA & LINCOLN, 2011).

Embora houvesse algumas diferenças entre um modelo e outro, todos promulgavam a mesma ideia: o juízo de valor era parte fundamental do processo avaliativo. Os professores avaliadores agora, assumindo seus papéis de *juizadores* do processo de ensino-aprendizagem, tomavam uma decisão acerca dos resultados obtidos nas avaliações. Em cada modelo proposto, a avaliação ia sendo percorrida a partir de um lugar em que era considerado o redimensionamento do processo de ensino-aprendizagem à medida que a mesma ia sendo efetivada.

Essa geração vem, de fato, inovar, pois traz o conceito de que a avaliação deve ser processual e contínua, ou seja, deve partir do início e ser acompanhada até o final. Além disso, a prática avaliativa é mais bem-sucedida quanto realizada com pequenos grupos, e não em larga escala. A avaliação agora passa a ter também um caráter fortemente qualitativo.

Essas novas ideias acerca da temática são reforçadas com os estudos de Scriven (1967), que defende a tomada de decisões a partir de um juízo de valor. O que anteriormente tinha a função apenas de medir e descrever – de modo que o professor era o avaliador e o aluno o avaliado – agora tem características mais abrangentes, pois o aluno, além de se autoavaliar, também deve avaliar o professor. Contudo, a tomada de decisão final ainda é papel do próprio professor.

3.2.4 Lacunas deixadas nas três primeiras gerações da Avaliação

Como era de se esperar, os autores, nesse ponto da jornada, trazem em pormenores os grandes hiatos que as três primeiras gerações vão deixando à medida que são desenvolvidas e encaminhadas. Eles apontam para três grandes imperfeições que afetam deliberadamente a prática avaliativa, que são: (1) *tendência ao gerencialismo*; (2) *incapacidade de acomodar o pluralismo de valores*; (3) *comprometimento exagerado com o paradigma científico de investigação*.

A *tendência ao gerencialismo* está voltada para quem são os representantes da instituição de ensino que determinam e implementam o processo avaliativo. O fato de esse representante não ser o professor avaliador propriamente dito (e sim o gestor, coordenador, supervisor, Estado, dentre outros) gera inúmeras consequências desastrosas. Essa relação entre o administrador (equipe gestora) e o avaliador (professores) sempre está em uma posição desfavorável ao segundo, pois é nítido, nesse processo, quem tem o “poder” de definir e quem deve apenas “executar” as decisões. Além disso, depois dos resultados, o administrador pode se eximir das responsabilidades. Tudo isso reflete uma privação dos direitos do avaliador, pois que nesse contexto ele atua como um executor das ações pré-determinadas pelo administrador.

Já a *incapacidade de acomodar o pluralismo de valores* fala sobre a diversidade de culturas e valores que convivem em um mesmo ambiente escolar. A maneira com que se relacionam uns com os outros, o modo de viver, de agir, de pensar e de tomar decisões parte de um princípio importante: todos os seres são singulares e carregam suas tradições e vivências familiares. Isso é ainda mais evidente quando se trata de lugares com um grande número de imigrantes ou como no Brasil, onde a história de colonização do país provém da “mistura” de “culturas” completamente diferentes. É evidente que os processos avaliativos de primeiras gerações não são suficientemente capazes de abarcar toda essa pluralidade de culturas, pensamentos, conhecimentos e valores.

Ainda sobre essa questão, chega a ter um caráter violento avaliar todos os estudantes da mesma maneira, na mesma hora, do mesmo jeito. As primeiras gerações, que estão pautadas em testes e exames (à exceção da terceira que já admite uma diversidade de instrumentos avaliativos) trabalham nesse movimento segregador que considera que todos aprendem da mesma forma e, se não o fazem,

é por um fracasso pessoal, nada tendo a ver com os processos que partem da escola. Acerca disso, Guba e Lincoln (2011, p. 43) afirmam que

a pretensão de isenção de valores não é defensável, como demonstraremos. E sendo *isso* verdade, o pluralismo de valores de nossa sociedade é uma questão crucial a ser levada em consideração na avaliação. Sob hipótese alguma, nenhuma das abordagens de avaliação das primeiras três gerações leva em conta as diferenças valorativas.

Em se tratando do *comprometimento exagerado com o paradigma científico*, os autores versam acerca dos modelos de avaliação propostos nas três primeiras gerações, que utilizam como base o paradigma científico para se orientar. No entanto, eles afirmam que essa dependência extrema dos métodos científicos gerou resultados deploráveis. Primeiramente por causa da “descontextualização” e, sobretudo, fragmentação dos conhecimentos quando voltados para o processo avaliativo. Avaliadores que realizam suas tarefas apenas focando no produto e em temas específicos, sem uma interdisciplinaridade ou, sequer, uma relação com a realidade. Em segundo lugar, “esse comprometimento com o paradigma científico (...) parece gerar uma exagerada dependência em relação à mensuração quantitativa formal” (ibidem, p.45), pois que se percebe uma rigidez dos dados obtidos no processo a partir do rigor científico.

Por outro lado, exatamente pelo alto de grau de confiança nesses métodos científicos, torna-se difícil ceder a outras propostas que não estejam concatenadas com essa forma de avaliar. Acerca disso, os autores denotam que “qualquer coisa que esteja sob avaliação e tenha o respaldo da avaliação positivista (científica) é pregada como a coisa certa a fazer. (...) *Ambos*, administrador e avaliador, tornam-se inexpugnáveis. Nenhuma das três primeiras gerações lida com esse problema” (ibidem, 2011, p.45-46).

Por fim, as três primeiras gerações dão ao avaliador um grande respaldo: toda a problemática dos resultados obtidos é de inteira responsabilidade do avaliado. Pelo fato de ser utilizado o método científico, que é tido como a *verdade absoluta*, ninguém vai contestar ou acreditar que a responsabilidade não seja de quem respondeu aos testes e exames. Nenhuma das três primeiras gerações “responsabiliza o avaliador moralmente por qualquer resultado que provenha da avaliação ou pelo uso que se possa fazer dos resultados” (ibidem, p.46).

3.2.5 A Quarta Geração da Avaliação

Após toda a exposição das lacunas deixadas nas três primeiras gerações, Guba e Lincoln (2011) propõem uma *abordagem alternativa*, utilizando, dessa vez, o que eles denominam de *avaliação construtivista responsiva ou respondente*.

Nesse sentido, é necessário compreender o contexto dos termos empregados nesta avaliação de Quarta Geração. Primeiramente, o termo “responsivo” está relacionado à seleção dos parâmetros e limites da avaliação, promovendo uma maneira diferente de focalizar no processo. Nas três primeiras gerações, esses parâmetros e limites são pré-estabelecidos, ou seja, o avaliador determina como acontecerá todo o processo. Já nessa proposta de Guba e Lincoln, a avaliação é *responsiva* porque “estabelece parâmetros e limites por meio de um processo interativo e negociado que envolve grupos de interesse e consome uma porção considerável do tempo e dos recursos disponíveis” (ibidem, 2011, p. 47).

O termo construtivista, por sua vez, está voltado para o método utilizado na prática avaliativa. Sendo assim, está ancorado no paradigma da investigação, pois é de sua natureza colocar o sujeito da avaliação (os estudantes avaliados) no centro do processo, como protagonistas acerca das decisões compartilhadas com o avaliador (professor).

Em se tratando de sua metodologia, a *avaliação responsiva construtivista* tem quatro fases, as quais os autores utilizam termos específicos para designar, contudo faremos uma abordagem relacionada à Avaliação da aprendizagem, propriamente dita.

Na **primeira fase**, os estudantes (grupos de interesse ou interessados) são convidados a apresentarem *reivindicações* (qualquer alegação que seja a favor do objeto da avaliação), *preocupações* (qualquer afirmação trazida pelo estudante que seja desfavorável ao processo avaliativo) e *questões* (qualquer situação da qual pessoas com o mínimo de sensatez podem discordar se quiserem) que serão discutidas e trazidas para a sala de aula.

Já na **segunda fase**, há uma roda de diálogo na qual as *reivindicações*, *preocupações* e *questões* são debatidas para que todos tenham seus comentários, concordem, discordem e reajam à medida que forem participando. Como é de se esperar, nesta fase, diversas *reivindicações*, *preocupações* e *questões* são resolvidas e ficam prontas para a próxima etapa.

Na **terceira fase**, aquilo que não foi resolvido torna-se aliado das coletas de informação por parte do avaliador. Essas coletas podem ter um caráter qualitativo ou quantitativo (a *avaliação responsiva* não desconsidera os métodos quantitativos).

Por fim, na **quarta fase**, os grupos interessados (estudantes) fazem uma *negociação*, por intermédio do avaliador, com o intuito de conseguir um consenso acerca de algum ponto de discórdia. É exatamente nessa fase que está uma das maiores inovações da Avaliação de Quarta Geração: a *negociação*, pois, à medida que ela acontece, é consolidado o caráter construtivista do processo, no qual o estudante compartilha responsabilidades com o avaliador e passa a ser protagonista, agora, do seu próprio processo avaliativo.

Essa nova perspectiva de Avaliação trouxe algumas consequências para a prática avaliativa e a função do avaliador. Sendo assim, os autores traçam alguns princípios, denominados de corolários, para orientar e ancorar esses novos paradigmas. Apresentaremos a seguir esses princípios/corolários³ a partir da discussão do capítulo nove do livro *Avaliação de Quarta Geração* de Guba e Lincoln (2011). É válido ressaltar, a nível de esclarecimento, que a parte do texto em fonte itálica foi retirada *ipsis litteris*⁴ do texto original contido no livro (p.291-292) e o que se encontra em fonte regular são as inferências realizadas a partir da análise desse texto.

COROLÁRIO 1. *Avaliação é um processo em que os avaliadores e interessados criam (avançam em direção) conjunta e colaborativamente uma construção valorativa consensual de algum sujeito-objeto de avaliação. Ela não necessariamente produz informações irrefutáveis (isto é, empiricamente confirmáveis), embora possam ser subprodutos.*

COROLÁRIO 1A: *a avaliação cria realidade.*

COROLÁRIO 1B: *a construção valorativa consensual que se origina da avaliação está sujeita a reconstruções contínuas (mudanças), inclusive a refinamentos, revisões e, se necessário, substituições.*

Avaliação é um processo conjunto e colaborativo. Nesse sentido, tem o intuito de construir uma relação de troca e compartilhamento de saberes e responsabilidades entre o avaliador e o avaliado. Sendo assim, esses papéis se intercalam, pois que, ao passo que existe um consenso entre as partes, o avaliador

³ No livro em questão, estes corolários são apresentados na Tabela 9.1 localizada nas páginas 291-292.

⁴ Nos mesmos termos, tal como está escrito.

pode ser avaliado e vice-versa. À vista disso, os autores propõem que “(...) o processo deve ser conduzido de uma maneira colaborativa, visto que a colaboração não pode supor que essas construções individuais serão respeitadas” (ibidem, p.280).

Entretanto, considerar a Avaliação como um *processo conjunto e colaborativo* não significa dizer que absolutamente todos os processos serão preconizados por um consenso. Em alguns casos, as ações acontecem por meio de uma *negociação*, na qual é necessário maturidade de todas as partes compreendendo ser preciso até mesmo “concordar em discordar” (ibidem, 2011). Assim, essa concordância em si já se torna um momento de colaboração e consenso.

Em se tratando da “avaliação como um processo que cria realidades”, é válido considerar que o redimensionamento das aprendizagens proporcionado pela avaliação é, necessariamente, produzido pela realidade dos estudantes, que constroem e desconstroem os conceitos a partir da negociação.

COROLÁRIO 2. *A avaliação é um processo que incorpora a coleta de dados e a apreciação (interpretação) de dados em um todo inseparável e simultâneo.*

COROLÁRIO 2A: *nenhuma parte do processo de avaliação pode ser considerada isenta de valores.*

Nas primeiras gerações da avaliação, os métodos utilizados estão voltados para dois momentos distintos e bem definidos do processo avaliativo: Primeiro ocorre a coleta dos dados acerca da aprendizagem, através de exames e testes. Depois, se for a primeira geração, não avança para outra etapa, finaliza nessa mesma; se for segunda geração ou terceira, existe a interpretação desses dados para um determinado fim - na segunda, a finalidade era descrever e verificar se os objetivos propostos foram alcançados; na terceira geração, havia o intuito de julgar o processo e tomar uma decisão para trazer um novo significado ao ensino-aprendizagem.

No entanto, em se tratando da *Avaliação de Quarta Geração*, à medida que a avaliação se desenvolve, enquanto a coleta de dados acontece por meio de instrumentos que foram negociados anteriormente, estudantes e avaliadores já realizam a interpretação desses dados, em um processo de *ação-reflexão-ação*⁵. Essas duas etapas, antes bem definidas, agora estão imbricadas, em um movimento

⁵ Termo utilizado por Jussara Hoffmann (2012) para definir uma das características de *Avaliação Mediadora*.

simultâneo e contínuo, carregado de valores e tomadas de decisão para novas negociações.

COROLÁRIO 3. *Os dados de avaliação provenientes de outros ambientes não podem ser aplicados a ambientes locais, embora possam ser adaptados ou aprendidos, no sentido da experiência vicariante.*

Nas últimas duas gerações (Terceira e Quarta), é válido ressaltar a importância que se dá aos resultados obtidos durante o processo avaliativo. Nesse sentido, o terceiro corolário reafirma o aspecto de singularidade e respeito ao contexto no qual a avaliação deve estar inserida. Ele evidencia que os conteúdos, formas, tipos de instrumento e tudo que envolve a prática avaliativa deve estar pautado no contexto social em que a avaliação é desenvolvida.

Assim, essa perspectiva refuta, de maneira incisiva, as avaliações de larga escala, por exemplo, que são realizadas a nível nacional e que não são adaptadas às regiões do país. No caso do Brasil, onde o multiculturalismo está evidentemente presente em cada região, estado e, às vezes, até entre cidades, é latente a necessidade de preparar o processo de acordo com o ambiente local no qual o estudante se encontra.

COROLÁRIO 4. *Avaliação é um processo sociopolítico. Os aspectos sociais, culturais e políticos, longe de serem meramente perturbações distrativas e distorcivas, são partes essenciais do processo, pelo menos tão importantes quanto as considerações a respeito da adequação técnica.*

O processo avaliativo, tal qual são os processos democráticos, depende de interesses pessoais (sendo sua utilização de forma sábia e bem-informada). Sendo assim, os fatores sociais, culturais e políticos são inerentes aos processos avaliativos e devem ser considerados como essenciais nessa jornada. Normalmente, o que ocorre nas três primeiras gerações da Avaliação é encarar esses fatores como prejudiciais a ela, porém esses valores são essenciais para o processo, porque tornam-se, inclusive, objeto de investigação.

COROLÁRIO 5. *A avaliação é um processo de instrução-aprendizagem. Os avaliadores, clientes, patrocinadores e todos os interessados instruem e aprendem uns com os outros; aliás, essa instrução-aprendizagem é um pré-requisito incondicional para a reconstrução significativa de visões êmicas.*

Essa afirmativa reflete uma grande ruptura dentro desse universo da Avaliação, pois que as primeiras gerações sempre a compreenderam como um

processo paralelo ao ensino-aprendizagem e, muitas vezes, apenas no “final”, como apresentadas nas avaliações *somativas*. Os termos *verificação, medição, mensuração, exame, teste* dentre tantos outros mostram exatamente como toda a prática avaliativa sempre esteve presente de forma apartada do processo de ensino-aprendizagem nas primeiras gerações.

Em decorrência disso, os autores provocam essa quebra de paradigmas ao considerar que todo processo avaliativo **é**, por si só, um processo de ensino-aprendizagem à medida que “os avaliadores ajudam cada um dos grupos a esclarecer suas construções e ao mesmo tempo extrai delas outro ponto de vista sobre o que é necessário levar em conta. Sem dúvida, esse processo é mutuamente instrutivo” (ibidem, 2011, p. 281).

COROLÁRIO 6. *A avaliação é um processo contínuo, recorrente e divergente, porque seus “resultados” são construções sociais criadas e sujeitas a reconstruções. As avaliações devem ser recicladas e adaptadas continuamente.*

COROLÁRIO 6A: *uma boa avaliação levanta mais perguntas do que responde.*

COROLÁRIO 6B: *uma boa avaliação não tem um ponto final “natural”.*

Esse princípio denota que toda e qualquer reconstrução advinda dos processos de Avaliação não podem e nem devem ser considerados como “verdades” ou até mesmo aproximados da “verdade”. São, na realidade, orientações mais desenvolvidas no momento da prática avaliativa e, por isso, estão abertas a respostas contrárias ao que se apresenta, tornando tudo isso um processo de construção e reconstrução contínuo. Dessa forma, compreende-se todo esse processo dentro de um ciclo que está sempre inacabado, o qual é pensado, debatido e negociado ao longo do desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem.

Ademais, ratificando a sua natureza construtivista e investigativa, a avaliação de Quarta Geração promove momentos de problematização que colocam o estudante em um movimento de construção do ser crítico-reflexivo, desenvolvendo, assim, autonomia e, conseqüentemente, emancipação.

COROLÁRIO 7. *A avaliação é um processo emergente. Ela não pode ser totalmente estruturada de antemão porque seu enfoque (ou enfoques) depende(m) das informações/contribuições dos interessados e suas atividades são sequencialmente contingentes.*

COROLÁRIO 7A: *a avaliação é um processo com resultados, em princípio, imprevisíveis.*

Justamente por ser um elemento que está a todo instante sofrendo influência dos envolvidos no processo, a Avaliação é uma prática *imprevisível*, pois não há como antecipar as construções e desconstruções que serão parte do processo avaliativo. Os avaliadores não têm como prever quais serão as *reivindicações, preocupações* ou *questões* que os estudantes considerarão. Dessa forma, “toda etapa depende das etapas anteriores e só pode se desenrolar sequencialmente” (p.282). Segundo Guba e Lincoln (2011, p. 282),

uma consequência lógica do projeto emergente é que todo conjunto de características do projeto, as decisões metodológicas e os processos de identificação de problemas só podem ser especificados *quando se declara que a avaliação chegou ao fim*. Mesmo que a avaliação ainda esteja em andamento, quando surgem novas informações, o avaliador tem o dever de segui-las para onde quer que elas o direcionem. Por esse motivo, o projeto desenrola-se à medida que as informações são apresentadas ou que novas construções são identificadas e analisadas.

Ao considerar que cada ser é único, singular e carrega seus valores histórico-culturais, a cada instante que a negociação acontece dentro do processo avaliativo, não há como saber exatamente o que acontecerá e nem quais resultados serão obtidos. Dessa forma, não há nenhuma certeza acerca do processo, pois, como até mesmo o consenso é passível de não acontecer, os resultados da avaliação são diversos. Sendo assim, é importante ressaltar que não há um ponto de vista certo ou errado, não há um caminho melhor ou pior, na verdade, há sim uma necessidade maior de negociação e “uma compreensão mais nítida dos valores subjacentes às várias posturas políticas e normativas” (p.282).

COROLÁRIO 8. *A avaliação é um processo para compartilhar responsabilidades, e não para imputá-la.*

Nas duas primeiras gerações da Avaliação, fica bastante claro o papel do avaliador e do avaliado, e o erro é considerado como fracasso do estudante. No chão da escola, é comum ouvir professores que têm um perfil de avaliador voltado para essas gerações dizerem que “o aluno é preguiçoso”, “não estudou suficientemente”, “não presta atenção na aula”, “não consegue porque não tenta melhorar”, dentre tantas outras falas que são trazidas em inúmeras pesquisas. Dessa forma, toda a responsabilidade do fracasso ou sucesso dos resultados da avaliação são atribuídas única e exclusivamente ao estudante.

Em contrapartida, na perspectiva da Quarta Geração, exatamente por prezar por um consenso entre as partes envolvidas em relação ao desenvolvimento da prática avaliativa, a responsabilidade acerca de todo o processo é compartilhada. Essa perspectiva supera a ideia de “erro como fracasso” e considera o erro como processo de ensino-aprendizagem, que oferece uma oportunidade de reconstruir conceitos.

COROLÁRIO 9. *A avaliação é um processo que envolve avaliadores e interessados em uma relação hermenêutico-dialética.*

COROLÁRIO 9A: *a avaliação é um processo conjunto, porque ela integra as construções dos grupos de interesse e as construções que o avaliador insere na avaliação como uma associação êmica/ética⁶ emergente. Seu objetivo é o consenso, mas exige, no mínimo, o esclarecimento de construções concorrentes. Portanto, a avaliação é uma atividade instrutiva para todos.*

COROLÁRIO 9B: *a avaliação é um processo colaborativo, porque os diversos grupos de interessados compartilham com o avaliador o controle sobre as decisões metodológicas e interpretativas que são tomadas. Desse modo, a avaliação implementada é uma atividade que concede poder a todos.*

COROLÁRIO 9C: *a avaliação é um processo que elimina a distinção entre a investigação básica e aplicada. Portanto, a avaliação implementada simultaneamente auxilia a interpretação e esclarece a natureza das ações necessárias.*

COROLÁRIO 9D: *a avaliação é um processo cuja condição apropriada requer o envolvimento do avaliador em interações diretas (face a face) com cada um dos interessados; não se realiza uma avaliação eficaz a distância.*

Diante do exposto, os autores utilizam o termo *hermenêutico-dialético* para apresentar condições *sine qua non*⁷ para a realização dos processos avaliativos. O termo *hermenêutico* está ligado ao seu caráter interpretativo e *dialético*, porque, em meio a um diálogo, apresenta pontos convergentes e divergentes com o intuito de chegar a um consenso ou a uma negociação. Em consonância a isso, essa

⁶ Na antropologia, folclorismo e ciências sociais e comportamentais, *êmica* e *ética* referem-se a dois tipos de pesquisa de campo realizadas e pontos de vista obtidos: *êmica*, de dentro do grupo social (da perspectiva do sujeito) e *ética*, de fora (da perspectiva do observador).

⁷ *Sine qua non* é uma locução adjetiva, do latim, que significa “sem a qual não”. É uma expressão frequentemente utilizada no vocabulário da Língua Portuguesa e faz referência a uma ação ou condição que é indispensável, que é imprescindível ou que é essencial.

avaliação busca formar uma correlação entre as construções concretizadas pelos participantes, e não expor os pontos fracos na intenção de atacá-los.

Nesse sentido, os autores afirmam que

todos os partícipes são simultaneamente *instruídos* (porque adquirem um novo nível de informação e esclarecimento) e *ganham poder de decisão* (porque suas construções iniciais são plenamente consideradas e porque cada indivíduo tem a oportunidade de criticar, corrigir, reparar ou ampliar as construções de todos os outros partícipes) (GUBA E LINCOLN, 2011, p.166).

Sendo assim, quando se chega a um consenso e o processo tem êxito, todos os envolvidos no processo avaliativo terão desconstruído e reconstruído os valores e conceitos que tinham no início, inclusive o avaliador. Essa prerrogativa ocorre mesmo que não haja consenso e seja preciso fazer uma negociação.

COROLÁRIO 10. *Os avaliadores desempenham várias funções convencionais (mas reinterpretadas) e não convencionais, na execução da avaliação de quarta geração.*

COROLÁRIO 10A: *o avaliador continua sendo um técnico, mas um instrumento e analista de dados humanos; um descritor, mas como historiador e iluminador; e um julgador, mas como orquestrador do processo de julgamento.*

COROLÁRIO 10B: *o avaliador torna-se colaborador político, diretor de cena, modelador de realidades, compartilhando a responsabilidade pelos resultados do processo da quarta geração em cada uma dessas formas.*

O décimo corolário diz respeito às funções do avaliador. Na primeira geração, o avaliador tinha o papel de “medidor” da aprendizagem – era técnico e especialista em dados estatísticos e mensuração. Na segunda, a função era de descritor – alguém que trazia em minúcias os pontos fortes e fracos para verificar se os objetivos foram alcançados. Na terceira geração, o avaliador era um julgador do processo, tendo em vista que fazia conclusões acerca de como ocorre a aprendizagem para, então, tomar decisões.

Na Quarta Geração, essas funções carregam alguns aspectos das três primeiras gerações, porém em uma perspectiva ressignificada, pois passam por uma redefinição e ampliação de seus conceitos. Para os autores, essas novas funções integram um profissional bem mais qualificado e preparado para as inovações do que os primeiros. Assim, eles propõem quatro novos componentes que são agregados às funções do avaliador.

Primeiramente, o avaliador deverá ser compreendido não mais como um controlador, e sim como um colaborador. À medida que compartilha as responsabilidades com os estudantes, vai também dividindo esse controle, por mais que isso, de alguma forma, ameace o sentido “técnico” da avaliação. Dessa forma, “em um processo participativo, uma das principais funções do avaliador deve ser atingir a condição em que todos possam participar” (ibidem, p. 288), reforçando, assim, a base democrática da avaliação de Quarta Geração.

Em segundo lugar, esse professor-avaliador deve desempenhar o papel de aprendiz e instrutor, não mais de investigador, pois agora partilha de todo o processo com os estudantes. Ele não vai testar hipóteses ou responder perguntas, mas sim aprender com as construções realizadas pelos estudantes e instruí-los em relação a isso. Todo esse processo de *instrução-aprendizagem* é essência do processo *hermenêutico-dialético* e, por isso, o avaliador passa a ser o “diretor da cena”, e o estudante o “protagonista da obra”.

Em terceiro lugar, esse avaliador agora tem a importante tarefa de modelar as realidades, não simplesmente descobri-las. Quanto a isso, os autores refletem que

na avaliação convencional, o avaliador é algo mais que uma parteira que conhece as técnicas para puxar da natureza as respostas às perguntas importantes que os avaliadores sabem como colocar. (...) Contudo, o avaliador na quarta geração deve reconhecer a função de liderança que ele desempenha ajudando as reconstruções emergentes a ver a luz do dia; deve agir não somente como técnico que facilita o processo, mas como um participante ativo que também molda o produto (ibidem, 2011, p. 167)

Sendo assim, retomando o princípio da distribuição das responsabilidades, não há como o avaliador negar as consequências das reconstruções que são feitas ao longo do processo — nem ele, nem os estudantes.

Por fim, faz-se bastante necessário que o avaliador abandone a função de observador passivo do processo e passe a ser um agente de transformação e mudança, ao passo que é responsável por se tornar aprendiz e instruir os demais participantes acerca das construções e desconstruções cometidas durante o processo.

COROLÁRIO 11. *Os avaliadores devem ter não apenas qualificações técnicas, mas também qualidades interpessoais apropriadas.* Talvez dentre essas qualificações, as principais sejam paciência, humildade, transparência, adaptabilidade e senso de humor.

Diante de todos os corolários anteriores expostos, mas principalmente do décimo, é possível perceber que a Quarta geração da avaliação resgata o *caráter humano do processo*⁸, isto é, desconsidera a prática avaliativa como um aglomerado de técnicas e dados estatísticos. Ao passo que um professor se torna avaliador, condição inerente à sua profissão, ele precisa desenvolver aspectos de uma educação socioemocional, que é requerida por todo o processo avaliativo. Empatia, ética, respeito, estabelecimento da relação de confiança e todas as outras qualidades mencionadas pelos autores são fundamentais para uma prática avaliativa mais *acolhedora e amorosa*⁹.

⁸ Em sua tese de doutorado, Viana (2014) propõe a Avaliação da Experiência que tem por base esse resgate humano do processo (abordaremos mais esse processo na seção “Resultados e Discussão”).

⁹ Avaliação como um processo de acolhimento e também como um ato amoroso são duas perspectivas apresentadas por Luckesi (2011) para refletir acerca do processo avaliativo construtivista mais inovador e emergente. Além disso, Viana (2014) também menciona o *acolhimento* como um dos princípios fundamentais da Avaliação da Experiência, que tem por base a Quarta Geração.

4 PERCURSO METODOLÓGICO: TRAÇANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

*“Quando eu morder
a palavra, por favor,
não me apressem,
quero mascar,
rasgar entre os dentes,
a pele, os ossos, o tutano
do verbo,
para assim versejar
o âmagô das coisas (...)”
Conceição Evaristo – “Da Calma e do Silêncio”*

A metodologia de uma pesquisa pode ser compreendida como o percurso da busca pela descrição fidedigna de uma realidade, conforme Minayo et al. (2002) quando afirma que “é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (p.16). Nesse sentido, é possível afirmar que esta é o cerne da pesquisa, pois é através dela que o pesquisador delimita, a partir dos objetivos e da problematização, os caminhos pelos quais obterá respostas às suas inquietações. Estes autores trazem uma perspectiva ainda mais aprofundada sobre o que de fato representa esse percurso quando afirmam que:

(...) a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador. (...) Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática. (MINAYO et al., 2002, p. 16)

Consideramos que toda pesquisa é fruto de diversos estudos, ou seja, encontra-se numa dimensão dinâmica e mutável, sobretudo cíclica. Novas inquietações surgem à medida que os questionamentos abordados em um trabalho científico são discutidos e analisados, e assim sucessivamente. Dessa maneira, podemos afirmar que este ciclo estará inacabado, quando os problemas teorizados estão refletidos em problemas da complexidade da vida real, prática, pois “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO et al., 2002, p. 17).

Dessa forma, tomando por base o aporte teórico-metodológico (GIL, 2002; MINAYO et. al., 2002; GERHARDT; SILVEIRA, 2009; AMADO, 2014) esta seção visa abordar o caminho metodológico proposto a partir: da caracterização da pesquisa, onde será apresentado o tipo de pesquisa quanto à abordagem, à

natureza, aos objetivos e aos procedimentos; do desenho da pesquisa, apontando o lócus e os documentos pesquisados; e, por fim, dos instrumentos e procedimentos de análise de coleta e de construção de dados. A técnica de interpretação dos dados será a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011) e discutida também por Gerhardt e Silveira (2009).

4.1 Desenho da Pesquisa

O presente estudo foi realizado em duas etapas, sendo a primeira uma pesquisa bibliográfica e a segunda uma pesquisa documental. Ela foi realizada com o objetivo de analisar a identidade avaliadora presente nos Cursos de Formação de professores de química por meio das características e elementos que estruturam o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Essa etapa tem como objetivos específicos: **(1)** caracterizar e tipificar a identidade avaliadora a partir dos aspectos das Gerações da Avaliação e das concepções de identidade; **(2)** descrever as definições de avaliação da aprendizagem presentes nos PPCs de Licenciatura em Química; **(3)** compreender e categorizar a identidade avaliadora dos Cursos de Licenciatura em Química nas Instituições Federais do Estado de Pernambuco.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é embasada e desenvolvida a partir de estudos científicos já realizados, constituída de livros, artigos de periódicos, teses e dissertações. Apesar de toda monografia necessitar de uma revisão literária, normalmente feita no *estado da obra*, há algumas pesquisas que são feitas exclusivamente sob respaldo de fontes bibliográficas e digitais.

Visto que a primeira etapa da presente pesquisa está voltada para *caracterizar e tipificar a identidade avaliadora a partir dos aspectos das Gerações da Avaliação e das concepções de identidade* (primeiro objetivo específico deste trabalho), foi necessário produzir uma investigação aprofundada acerca de bases e fundamentos teóricos que construíssem o conceito de *identidade avaliadora*.

Já a segunda etapa da nossa pesquisa está voltada para a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Química no Estado de Pernambuco, pois tem o intuito de descrever as definições de avaliação da aprendizagem presentes nos PPCs de Licenciatura em Química; e compreender e categorizar a identidade avaliadora dos Cursos de Licenciatura em Química nas Instituições Federais do Estado de Pernambuco (segundo e terceiro objetivos

específicos desta dissertação).

Dessa forma, conforme Gil (2002), a pesquisa documental apresenta muitas vantagens por ser uma “fonte rica e estável de dados” (p.46), ou seja, o custeio não é elevado, não exige contato direto com seres humanos e possibilita uma leitura mais aprofundada e sistemática das fontes. Ainda segundo o autor, a mesma se assemelha à pesquisa bibliográfica, contudo a natureza da fonte dos dados as diferencia, pois a documental se restringe a documentos oficiais que não receberam nenhum tratamento analítico. Corroborando essas reflexões, Pádua (1997, p. 62) infere que:

pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...].

Ademais, a presente pesquisa é de natureza aplicada, visto que apresenta uma aplicação prática, direcionada à resolução de problemas específicos e, nesse caso, envolve interesses pontuais, e não universais (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Ela tem uma abordagem qualitativa, pois faz uma análise profunda acerca do objeto de estudo a partir de um universo de significados. A pesquisa qualitativa está voltada para “um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO et al., 2002, p.21), e sim descrito. Com o intuito de retratar as características de um comportamento, esse caráter descritivo identifica, assim, se há relação entre as variáveis apresentadas dos dados coletados.

Quanto ao objetivo, pode ser classificada como explicativa, pois terá como cerne a identificação de fatores que favoreçam a ocorrência dos fenômenos. Segundo Gil (2002, p. 43) “esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas”.

4.2 Lócus de Pesquisa

Para seleção do lócus da pesquisa, restringimo-nos às Instituições Federais de Ensino Superior – IES da Rede Pública que ofertam o Curso de Licenciatura em Química no Estado de Pernambuco. Foi feito, portanto, um mapeamento de todas as instituições que se enquadravam nesses critérios no Estado de Pernambuco e observou-se que existem cinco Instituições Federais de Ensino Superior, dentre as

quais, quatro ofertam o Curso de Licenciatura em Química, inclusive, em mais de um *campus*. A quinta Instituição também oferta a Licenciatura em Química, porém ela possui *campi* em três estados diferentes e o *campus* que oferta o curso em questão não fica localizado em Pernambuco; por conta disso, esse *lôcus* foi descartado. Dessa forma, foram considerados dez PPCs, sendo um de cada curso, que estão dispostos os campos de pesquisa na tabela abaixo:

Quadro 1 – Mapeamento dos Cursos de Licenciatura em Química em Pernambuco.

INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR (doravante IFES)	QUANTIDADE DE CAMPI DA INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE DE CURSOS DE LICENCIATURA EM QUÍMICA OFERTADOS
IFES A	3 <i>campi</i>	2 cursos
IFES B	4 <i>campi</i>	2 cursos
IFES C	16 <i>campi</i>	3 cursos
IFES D	7 <i>campi</i>	3 cursos

Fonte: Própria (2023).

4.3 Instrumento de Coleta de Dados

Para realização da Primeira Fase da pesquisa, foram utilizadas duas fontes bibliográficas principais e três complementares. Para fundamentar o conceito de identidade, foi utilizado o livro de Stuart Hall (2006), com enfoque em dois capítulos; e para embasar o conceito de Avaliação da aprendizagem, foi realizado estudo aprofundado do livro de Guba e Lincoln (2011), com foco em cinco capítulos. Além desses, a tese de doutorado de Viana (2014), o livro de Rego e Viana (2021) e o livro de Silva (2014) também foram utilizados.

As discussões utilizadas do livro de Stuart Hall (2006) tratam dos conceitos de *identidade*; da definição da identidade do *sujeito pós-moderno*; e da relação essencial entre a *identidade* e a *diferença*. Como fonte complementar a essa discussão, foi usado o livro de Tomás Tadeu Silva (2014) que também reflete sobre o conceito de identidade a partir de um diálogo com os estudos de Stuart Hall e faz um estudo aprofundado da relação entre a identidade e a diferença.

Já os estudos refletidos a partir do livro de Guba e Lincoln (2011) versam acerca das Gerações da Avaliação, do paradigma construtivista, dos conceitos de

Avaliação e, essencialmente, da proposta teórica da Avaliação de Quarta Geração. Como fonte complementar a essas, utilizamos a tese de doutorado de Viana (2014), que propõe uma nova perspectiva de Avaliação baseada na Quarta Geração, como também no livro de Rego e Viana (2021), que discute de maneira aprofundada todas essas teorias.

Na Primeira Fase da seção de Resultados e Discussão desta pesquisa, apresentaremos um quadro detalhado com o mapeamento realizado dessas fontes bibliográficas. Já os instrumentos de coleta de dados da Segunda Fase da pesquisa foram os Projetos Políticos Pedagógicos de todos os Cursos de Licenciatura em Química das Instituições Federais no Estado de Pernambuco, visto que estes devem ser o fio condutor que tece o processo de ensino-aprendizagem desde seu planejamento até seu desenvolvimento. À vista disso, faz-se necessário um olhar mais aprofundado acerca desse documento, por isso, o apresentamos no tópico a seguir.

4.3.1 O Projeto Pedagógico do Curso: traçando as rotas do percurso

Considerando que a metodologia dessa pesquisa é baseada na análise criteriosa dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Química (em Instituições Federais) no Estado de Pernambuco, faz-se essencial refletir acerca desse documento oficial.

O PPC (Projeto Pedagógico do Curso) é um documento legal, normalmente elaborado, planejado e organizado pelo Núcleo Docente Estruturante do Curso em questão, que tem como objetivo traçar diretrizes que orientem o profissional da Educação desde seus planejamentos até a execução de seus afazeres pedagógicos, abrangendo todo o contexto socioeconômico e cultural do meio em que se insere. Dessa forma, os saberes/fazer do docente devem estar refletidas no que preconiza o PPC, pois o documento engloba, em seu texto, leis, documentos oficiais, diretrizes nacionais e pesquisas científicas atualizadas. Segundo Fusari (1995, p. 102), “é um documento que contém um conjunto de decisões, procedimentos, instrumentos e ações articulados na direção da superação de problemas, numa realidade específica”.

Nesse contexto, a sua elaboração deverá ser organizada a partir do que é previsto: no PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional); no PPI (Plano Pedagógico Institucional); nos documentos oficiais, como a Constituição Federal de 88 e a LDB; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, como os pareceres e outras resoluções aprovadas pelo CNE (Conselho Nacional de Educação); e, por fim, deve sempre se alicerçar nas especificidades da comunidade escolar de cada curso, considerando seus aspectos sociais, culturais e econômicos.

Com o intuito de ratificar essas reflexões, é apresentado o que está posto na Resolução CNE/CP nº1, aprovada em 18 de fevereiro de 2002, em seu Art.5:

Art. 5º. O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas (BRASIL, 2002, p. 3).

Assim sendo, nota-se que o documento ressalta a importância do desenvolvimento de habilidades e competências para exercer essa profissão na Educação básica. Além disso, a resolução enfatiza que a formação inicial deverá contemplar os variados aspectos do conhecimento profissional do professor.

4.4 Aporte Teórico-Methodológico: A Análise de Conteúdo

Os dados da pesquisa serão analisados e interpretados de acordo com todo o alicerce teórico que a embasa, tanto na dimensão da Avaliação da Aprendizagem, quanto da Identidade do professor-avaliador, a fim de construir o conceito de "Identidade avaliadora".

A interpretação dos dados será realizada com base nos objetivos da pesquisa de forma qualitativa, ou seja, a partir da realização de uma profunda aproximação

com o objeto descrito. Ao final, espera-se compreender de que forma se dá a identidade avaliadora dos professores de química formados em Instituições Federais no Estado de Pernambuco.

O aporte teórico-metodológico que referenda a análise de dados desta pesquisa será a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), que pode ser considerada como um conjunto de técnicas utilizadas para analisar a comunicação através de procedimentos sistemáticos, com o objetivo de descrever o conteúdo das mensagens. Contudo a própria autora afirma que essa definição é insuficiente para retratar a especificidade da Análise de Conteúdo, pois é fundamental fazer menção à questão da inferência. Ao delimitar as etapas desta Análise (que serão posteriormente detalhadas), Bardin (2011, p.45) enuncia que:

(...) se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra.

Nesse sentido, a inferência pode ser considerada como a essência da Análise de Conteúdo, pois, ao inferir sobre a mensagem, o pesquisador estará analisando as entrelinhas do discurso do indivíduo, interpretando os dados com mais especificidade e olhar crítico.

As etapas da Análise de Conteúdo são organizadas em três polos cronológicos, que são: *(I) a Pré-análise; (II) a exploração do material; (III) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação*. Segundo Bardin (2011, p.125), a pré-análise é a fase da “organização propriamente dita”, tendo como objetivo a operacionalização e a sistematização das ideias iniciais, traçando, assim, um plano de análise. É na pré-análise que são dispostas algumas etapas realizadas não necessariamente em ordem cronológica:

a) Leitura “flutuante”, que é fazer uma prévia leitura do texto, permitindo-se perceber as primeiras impressões do material;

b) A escolha dos documentos, que é o *corpus* da análise. Neste caso, a escolha de quais partes da fonte deverão ser mais bem aproveitadas. Para isso, obedecemos à algumas regras, ditadas por Bardin (2011), que são: (i) Exaustividade – Uma vez definido o *corpus* da análise, não deixa de fora nenhum dos elementos selecionados por quaisquer razões; (ii) Representatividade – quando houver um grande número de dados, faz-se a seleção de uma amostra; (iii) Homogeneidade – Os documentos devem obedecer à critérios precisos de escolha, evitando desviar-se

desses critérios; (iv) Pertinência – Verificar se a fonte documental corresponde ao objetivo proposto pela análise.

c) A formulação de hipóteses e dos objetivos, citados no momento inicial da pesquisa;

d) A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, ou seja, considerar que a análise explicitará os índices manifestados no texto;

e) Preparação do material – trata-se da organização e toda a preparação para iniciar a exploração do material, por exemplo, selecionar os capítulos dos livros que serão estudados e fazer fichamentos.

Após realizadas as etapas da Pré-análise, partimos para a segunda etapa da Análise de Conteúdo, que consiste na Exploração do Material. Se a primeira etapa for fidedignamente concluída, esta segunda não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas na primeira. Nela, desenvolvem-se a codificação e, a depender da pesquisa, a categorização do *corpus* de análise.

A etapa final é o Tratamento dos dados, inferência e interpretação, ou seja, é a análise propriamente dita. O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis pode, então, propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos. Segue abaixo uma imagem que sintetiza o método da Análise de Conteúdo que será utilizado em todas as fases e etapas dessa pesquisa:

Imagem 1 – Método e etapas da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011)



Fonte: Própria (2023).

4.5 Procedimentos e Etapas da Pesquisa

Diante de tudo o que foi exposto, por ser, em parte, uma pesquisa bibliográfica e outra documental, este estudo passará por algumas fases relevantes

a partir das proposições de Bardin (2011). Essas etapas estão organizadas a partir dos objetivos, procedimentos e instrumentos de coleta, relacionados no quadro abaixo:

Quadro 2 - Fases, etapas e procedimentos da pesquisa

FASE	OBJETIVO ESPECÍFICO DA PESQUISA	ETAPA DA PESQUISA SEGUNDO BARDIN (2011)	PROCEDIMENTO
PRIMEIRA FASE (Pesquisa Bibliográfica)	Caracterizar e tipificar a identidade avaliadora a partir dos aspectos das Gerações da Avaliação e das concepções de identidade.	PRÉ-ANÁLISE	Selecionar textos, artigos e livros que tratem das Gerações da Avaliação e dos conceitos de Identidade
		EXPLORAÇÃO DO MATERIAL	Categorizar o material a fim de obter o <i>corpus</i> de análise
		TRATAMENTO DOS DADOS, INFERÊNCIA E INTERPRETAÇÃO	Descrição detalhada das teorias e elaboração de um ensaio teórico acerca da Identidade Avaliadora
SEGUNDA FASE (Pesquisa Documental)	Descrever as definições de avaliação da aprendizagem presentes nos PPCs de Licenciatura em Química;	PRÉ-ANÁLISE	Mapeamento realizado acerca de todos Cursos de Licenciatura em Química de Instituições Federais do Estado de Pernambuco e seus PPCs.
		EXPLORAÇÃO DO MATERIAL	Análise criteriosa dos PPCs dos Cursos em busca das concepções de avaliação presentes nos PPCs
	Compreender e categorizar a identidade avaliadora dos Cursos de Licenciatura em Química nas Instituições Federais do Estado de Pernambuco.	TRATAMENTO DOS DADOS, INFERÊNCIA E INTERPRETAÇÃO	Definição da identidade avaliadora dos Cursos de Licenciatura através do que foi apresentado nos PPCs.

Fonte: Própria (2023).

Portanto, a pesquisa foi delineada a partir da construção do conceito de *identidade avaliadora* e da análise criteriosa dos PPCs dos Cursos de Licenciatura em Química no Estado de Pernambuco.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

“Histórias... podem ensinar, corrigir erros, iluminar o coração, oferecer um abrigo psicológico, promover mudanças e curar feridas” (Clarissa P. Estes)

Nesta seção, serão apresentados os resultados da pesquisa a partir dos objetivos traçados e dos procedimentos planejados. Como mencionado na metodologia, esta parte será dividida em duas Fases. Na **Primeira Fase**, apresentaremos um ensaio teórico acerca da *Identidade Avaliadora*, realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica. Na **Segunda Fase**, será feito o estudo documental promovido a partir da construção teórica da **Primeira Fase**, em que serão analisados os Projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em Química no Estado de Pernambuco.

Em ambas as Fases, cada análise desenvolvida terá como alicerce as etapas metodológicas da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), ou seja, cada passo será compreendido a partir de três etapas: Pré-Análise, Exploração do Material e Tratamento dos Dados / Inferência.

5.1 Primeira Fase: A Identidade Avaliadora

A primeira fase desta pesquisa é um estudo bibliográfico a fim de construir um ensaio teórico acerca da *Identidade Avaliadora*. Dessa forma, dividimos essa seção em três partes, a partir do método proposto pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Na primeira etapa, Pré-análise, foi realizado um mapeamento das fontes bibliográficas utilizadas. Na segunda, uma categorização dos dados encontrados nas fontes, descrevendo as teorias que embasam a *Identidade Avaliadora*. Na terceira etapa, por fim, apresentamos a construção teórica acerca do objeto de estudo desta pesquisa.

5.1.1 Pré-Análise: Mapeando as fontes bibliográficas

Iniciamos a Primeira Fase, nesta seção, fazendo um mapeamento das fontes bibliográficas utilizadas, como fora mencionado. Dessa forma, buscamos selecionar textos, artigos e, principalmente, livros que versassem sobre *Identidade e Avaliação* na perspectiva teórica que defendemos, visto que nosso objetivo é caracterizar e

tipificar a identidade avaliadora a partir dos aspectos que estruturam as Gerações da Avaliação e as concepções de identidade.

Para melhor visualização desse mapeamento, consideremos o quadro a seguir:

Quadro 3. Mapeamento das Fontes Bibliográficas

LEITURA FLUTUANTE		ESCOLHA DOS DOCUMENTOS		CONSTITUIÇÃO DO CORPUS
BASE TEÓRICA	FONTES	CAPÍTULOS UTILIZADOS	REFERÊNCIA	CONTEÚDOS
PRINCIPAIS	Livro: A identidade cultural na pós-modernidade	Capítulo 1: A identidade em questão; Capítulo 3: As culturas nacionais como comunidades imaginadas	STUART HALL (2006)	As três concepções de identidade; O sujeito pós-moderno; A identidade e diferença.
	Livro: A Avaliação de Quarta Geração	Capítulo 1: Avaliação: Atingindo a maioria; Capítulo 2: O que é Avaliação de Quarta Geração? Por que escolhemos utilizá-la?; Capítulo 3: Afinal, em que consiste o paradigma construtivista?; Capítulo 6: Paradigmas e Metodologias; Capítulo 9: Juntando tudo para que assim se soetre A-V-A-L-I-A-Ç-Ã-O com todas as letras.	EGON G. GUBA & YVONNA S. LINCOLN (2011)	As gerações da Avaliação; O paradigma construtivista; Os conceitos de Avaliação; Avaliação de Quarta Geração
COMPLEMENTARES	Tese de Doutorado: Avaliação da Experiência: Uma perspectiva de avaliação para as Ciências da Natureza	Capítulo 3: Fundamentação Teórica; Capítulo 6: Elementos estruturantes da Avaliação da Experiência	KILMA DA SILVA LIMA VIANA (2014)	As gerações da Avaliação; Os conceitos de Avaliação; Avaliação de Quarta Geração; Avaliação da Experiência
	Livro: Formação de Professores em Química e Física de Pernambuco e suas relações com as novas perspectivas de Avaliação da Aprendizagem: Uma análise documental à luz	Capítulo 2: Fundamentação Teórica	ANA MARIA DA CUNHA REGO E KILMA DA SILVA LIMA VIANA (2021)	As características das Gerações da Avaliação, Formação de professores no Ensino de Química, As gerações da Avaliação; Projeto Pedagógico dos Cursos.

	da Teoria dos Construtos Pessoais e as Gerações da Avaliação.			
	Livro: Identidade e Diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais	Capítulo 2: A produção social da Identidade e Diferença.	TOMÁZ TADEU DA SILVA (2014)	O conceito de <i>identidade</i> ; Identidade e Diferença.

Fonte: Própria (2023).

Sendo assim, fizemos as “leituras flutuantes” (BARDIN, 2011) em *abstracts* de artigos, prefácio de livros, dentre outros e escolhemos os que mais se aproximavam de nosso objeto de estudo. Posteriormente, realizamos fichamentos e preparamos todo o material para análise.

Em função disso, utilizamos o livro “A identidade cultural na pós-modernidade” (HALL, 2006), com foco nos capítulos “A identidade em questão” (ibidem, p. 07 – 22) – que aborda as três concepções de identidade e o *sujeito pós-moderno*; bem como o capítulo três, “As culturas nacionais como comunidades imaginadas”, que reflete sobre as relações existentes entre a *Identidade* e a *Diferença*.

Como fonte complementar a essa primeira, selecionamos o livro “Identidade e Diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais” que foi organizado por Silva (2014) e possui três capítulos de autores diferentes, sendo um deles escrito por Stuart Hall e o outro escrito pelo próprio organizador. Nesse livro, nossa maior intenção de estudo foi no capítulo dois, “A produção social da Identidade e da Diferença” (ibidem, p. 73 a 102), produzido por Silva (2014), que reflete sobre a relação entre Identidade e Diferença de modo mais aprofundado, fazendo referência também aos estudos de Hall (2006).

Além disso, também utilizamos, como base principal, o livro “Avaliação de Quarta Geração”, escrito por Evon Guba e Yvonna Lincoln (1989), traduzido e lançado em português no Brasil em 2011¹⁰, que versa acerca da jornada histórico-cultural da Avaliação, baseada nas vivências educacionais norte-americanas – uma vez que os autores são de origem estadunidense –, as quais os teóricos denominam de *Gerações da Avaliação*. O livro trata também da proposta que seus autores fazem, numa perspectiva construtivista, a que chamam de “Avaliação de Quarta Geração, ou Avaliação Responsiva-Construtivista”.

¹⁰ Edição que utilizamos nesta pesquisa.

Como bibliografia complementar aos estudos de Guba e Lincoln (2011), elegemos a tese de doutorado de Kilma Viana (2014), pois a autora institui uma nova perspectiva avaliativa, denominada Avaliação da Experiência, que tem como uma das bases teóricas a Quarta Geração da Avaliação. Além disso, as teorias de Viana (2014) estão relacionadas a uma proposta avaliativa que supera os aspectos classificatórios e excludentes da Avaliação, trazendo princípios e pressupostos pautados no resgate do caráter humano do processo avaliativo. Em consonância a isso, tendo também como base as *Gerações da Avaliação*, foram utilizadas algumas reflexões de Rego e Viana (2021) que, no livro “Formação de Professores em Química e Física de Pernambuco e suas relações com as novas perspectivas de Avaliação da Aprendizagem: Uma análise documental à luz da Teoria dos Construtos Pessoais e as Gerações da Avaliação”, trazem um vasto estudo sobre Avaliação no Ensino de Química e Física.

Portanto, após a realização dessa Pré-Análise, os dados selecionados foram preparados para a segunda etapa da Primeira Fase dessa pesquisa, que é a *Exploração do Material*, apresentada na seção a seguir.

5.1.2 Exploração do Material: categorizando as fontes

Nesta etapa, as fontes supracitadas foram categorizadas e compreendidas através de fichamentos e resumos elaborados a partir de uma leitura crítica e descritos detalhadamente. Desse modo, refletimos acerca dos dois pilares que servem de base para a construção teórica da *Identidade Avaliadora*, que são: a Identidade e a Avaliação. Apresentamos, assim, uma breve discussão da categorização realizada.

Inicialmente fez-se necessário o entendimento de “identidade” a fim de uma melhor compreensão da dimensão teórica adequada para utilizá-la. Acerca dessa reflexão, foi considerado o que Stuart Hall discute sobre identidade a partir de três perspectivas: a identidade do *sujeito do Iluminismo*, a do *sujeito sociológico*, e a do *sujeito pós-moderno*.

Dessa forma, Hall (2006) compreende que a *identidade* é construída a partir do estabelecimento de relações consigo mesmo, com o outro e com a sociedade e diversos fatores que possam influenciar (gênero, política, economia, entre outros). Quando o sujeito se volta para uma concepção identitária, colocando-se como

centro, a partir de um *eu autocentrado*, essa concepção está voltada para o *sujeito do Iluminismo*. Quando é considerado que as relações entre o “eu” e o “outro” formam a identidade do sujeito, essa é uma concepção mais sociológica. Por fim, concebe-se identidade a partir da concepção de sujeito pós-moderno, ao considerar que o sujeito se relaciona com o outro, consigo mesmo, com o mundo e, exatamente por tudo estar em constante movimento, a identidade desse indivíduo também está em processo cíclico, inacabado – ora identifica-se de uma forma, ora de outra.

Além disso, outra concepção importante acerca de identidade é considerar que ela é autossuficiente a partir da relação com a *diferença*. No nosso caso, em se tratando de Avaliação, se uma pessoa concebe o processo avaliativo de uma forma, consequentemente não concebe de outra, e isso a faz ter uma “identidade avaliadora” determinada. A construção dinâmica dessa *identidade* vai sofrer influência de outras “identidades” que este mesmo indivíduo possui – seja a partir de seus posicionamentos políticos, de sua identificação de gênero, de raça, de valores sociais e culturais – todos esses fatores influenciam na sua maneira de considerar “Avaliação” e de ser *avaliador*.

Entretanto, ao considerar que identidade é uma entidade viva e passível de mudanças, é certo afirmar que essas concepções também podem ser modificadas à medida que se relacionam com o meio e passam pelas experiências avaliativas. Portanto, se o professor considera avaliação de uma maneira, essa concepção está sob influência do meio, do momento presente e de como esse professor se enxerga enquanto avaliador. Contudo essa concepção pode ser modificada ao passo que o avaliador experimenta outras propostas e vivencia outras condições dentro do processo avaliativo.

Acerca do que ancora teoricamente o sentido de “Avaliação” no termo “identidade *avaliadora*”, tomamos por base os estudos de Guba e Lincoln (2011), como fora apresentado anteriormente, que podem ser sumarizados a partir de um quadro que apresenta as gerações com suas semelhanças e diferenças.

Este quadro é de autoria de Rego e Viana (2021) e será apresentado neste capítulo na íntegra. Todavia, para a análise dos dados desta pesquisa, este mesmo quadro (11) foi adaptado e organizado em categorias, as quais serão apresentadas no próximo subcapítulo, que trata das análises dos PPCs.

Sendo assim, analisemos o quadro “Características das Gerações da Avaliação” proposto pelas autoras supramencionadas:

Quadro 4. Características das Gerações da Avaliação

PRIMEIRA GERAÇÃO	SEGUNDA GERAÇÃO	TERCEIRA GERAÇÃO	QUARTA GERAÇÃO
Avaliação de Medida (Medir a aquisição do conteúdo)	Avaliação descritiva e por objetivos pré-estabelecidos	Juízo de valor para uma tomada de decisão	Avaliação responsiva e negociadora
Avaliação por reprodução do conteúdo, seletiva e classificatória	Avaliação de pontos fortes e fracos, associada aos objetivos pré-estabelecidos	Avaliação diagnóstica, mediadora, formativa e reguladora	Avaliação diagnóstica, mediadora, formativa e reguladora, democrática e participativa
Avaliação individual	Avaliação individual	Avaliação individual e coletiva	Avaliação individual e coletiva
Avaliação técnica, burocrática e quantitativa	Avaliação técnica e burocrática com aspectos quantitativos e qualitativos	Avaliação com prevalência qualitativa	Avaliação qualitativa
Decisões pré-estabelecidas	Decisões pré-estabelecidas	Decisões pré-estabelecidas	Decisões estabelecidas com base no contrato didático, mediado pela negociação e diálogo.
Não há preocupação com a compreensão do estudante	Não há preocupação com a compreensão do estudante	Há preocupação com a compreensão do estudante	Há preocupação com a compreensão do estudante
Os critérios avaliativos não são claros	Os critérios avaliativos não são claros	Critérios avaliativos claros e definidos pelo professor	Critérios avaliativos claros e definidos pelo professor e estudante
Estudante passivo	Estudante passivo	Estudante ativo	Estudante ativo e emancipado
A metodologia do professor não é avaliada	A metodologia do professor é avaliada no final do processo	A metodologia do professor é avaliada durante o processo	A metodologia do professor é avaliada durante o processo
Avaliação de produto	Avaliação de produto	Avaliação processual	Avaliação processual
Avaliação de conteúdos conceituais	Avaliação de conteúdos conceituais	Avaliação de conteúdos conceituais	Avaliação de conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais
Papéis definidos: professor como avaliador e estudante avaliado	Papéis definidos: professor como avaliador e estudante avaliado	Papéis definidos: professor como avaliador e estudante avaliado, porém inclui a autoavaliação do estudante	Professor e estudante avaliam e são avaliados durante o processo.
Erros desconsiderados e acertos considerados	Erros punidos e acertos premiados	Erros e acertos no mesmo patamar	Erros e acertos no mesmo patamar
Responsabilidades bem	Responsabilidades	Compartilhamento das	Compartilhamento

definidas	bem definidas	responsabilidades	das responsabilidades
Instrumentos avaliativos objetivos	Instrumentos avaliativos objetivos e padronizados	Instrumentos avaliativos diversificados	Instrumentos avaliativos diversificados que se complementam
Processo decisório centralizado no professor	Processo decisório centralizado no professor	Processo decisório centralizado no professor	Compartilhamento no processo decisório

Fonte: Rego e Viana (2021, p. 36).

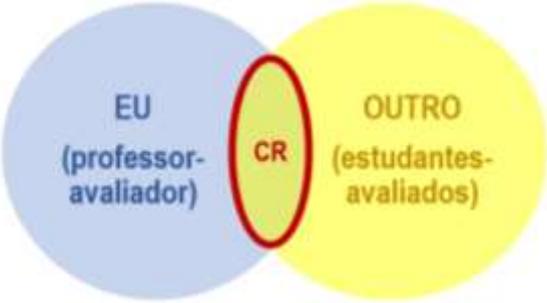
Diante do exposto, são desenvolvidas, na próxima seção, as interpretações e inferências realizadas acerca do *corpus* de análise. Portanto, apresentamos o ensaio teórico do que vem a ser o termo “identidade avaliadora” e sua tipificação, tendo em vista que, após a realização de um vasto mapeamento vertical e horizontal em plataformas digitais renomadas no meio acadêmico-científico, não houve resultados que apontassem para a utilização ou aporte teórico para esta perspectiva.

5.1.3 Tratamento dos Dados/Inferência: a tipificação da identidade avaliadora

Nesta etapa da pesquisa, buscamos nos aprofundar teoreticamente acerca do objeto de estudo e propor uma categoria de *Identidade* que está voltada para o ser avaliador, inerente à prática pedagógica dos profissionais de Educação, sobretudo, professores.

Assim sendo, é possível afirmar que *identidade avaliadora* é um modo singular que um *sujeito* (o professor) tem de se relacionar com a Avaliação da aprendizagem, considerando o *outro* (os estudantes) e as influências externas ao processo (normas estabelecidas pela instituição de ensino, concepções trazidas pelos familiares dos estudantes, avaliações externas, gestores, administradores, coordenadores e todas as entidades e pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem). Dessa forma, levando em consideração as concepções de *identidade* propostas por Hall (2006) e as quatro gerações da avaliação propostas por Guba e Lincoln (2011), apresentamos, em seguida, nossas reflexões e proposições acerca da construção de três tipos de identidade avaliadora: *identidade avaliadora técnica-descritiva*; *identidade avaliadora crítico-reflexiva*; *identidade avaliadora colaborativa-emancipatória*. No Quadro 5 apresentamos esta construção teórica:

Quadro 5 - Construção teórica e imagética da Identidade Avaliadora

IDENTIDADE AVALIADORA	Geração da Avaliação (GUBA e LINCOLN, 2011)	Concepção de Identidade (HALL, 2006)	CONSTRUÇÃO IMAGÉTICA DO CONCEITO
TÉCNICA-DESCRITIVA (doravante TD)	Primeira Geração (medida); Segunda Geração (descrição)	Sujeito do Iluminismo Eu autocentrad o	
CRÍTICO-REFLEXIVA (doravante CR)	Terceira Geração (Juízo de valor)	Sujeito sociológico Relação eu-outro	
COLABORATIVA-EMANCIPATÓRIA (doravante CE)	Quarta Geração Negociação	Sujeito pós-moderno Relação eu-outro-mundo	

Fonte: Própria (2023).

Nesse sentido, à medida que as teorias foram relacionadas, algumas interseções foram encontradas, e os conceitos de identidade e avaliação foram se fundindo para formar a *identidade avaliadora*. Formaram-se, assim, três categorias distintas.

A primeira, *técnica-d descritiva*, diz respeito ao professor avaliador que está voltado para concepções de primeira e/ou segunda gerações da Avaliação. Dessa forma, por considerar a Avaliação como uma verificação da aprendizagem e ser especialista em testes e dados estatísticos, coloca-se no centro do processo

avaliativo, tornando-se um “sujeito-professor autocentrado”, que não concebe o estudante como sujeito ativo também, apenas como passivo do processo avaliativo. Ou seja, a *identidade avaliadora técnica-descritiva* remete-se aos profissionais que apresentam ideias mais conservadoras da Avaliação. Dessa maneira, o termo “técnico-descritivo” foi pensado a partir das funções que o professor-avaliador exerce dentro do contexto das duas primeiras gerações.

A segunda identidade, *crítico-reflexiva*, está voltada para os professores avaliadores que superaram a ideia de Avaliação apenas com o foco nos resultados. Estes profissionais já consideram que o ato de avaliar é um processo contínuo e que precisa estar em constante reflexão. À vista disso, concebem Avaliação sob aspectos de terceira geração, ou seja, em posse dos resultados (que são apresentados durante o processo) necessitam tomar uma decisão e, para isso, refletem criticamente acerca de sua prática avaliativa. Por consequência, compreendem que a sua relação com o estudante é base fundamental da Avaliação, corroborando a concepção de identidade “sociológica”, ou seja, a partir da relação do indivíduo com o outro – nesse caso, o professor com o estudante – mas mantendo-se centralizado no processo de tomada de decisão.

Então, a terceira identidade, *colaborativa-emancipatória*, conversa com os princípios de quarta geração, pois está relacionada com a identidade avaliadora de professores que enxergam a Avaliação como elemento transformador da sociedade. É colaborativa, porque compreende que o processo avaliativo se faz à partir do compartilhamento de responsabilidades entre professor e estudante e, à medida que enxerga o aprendiz como colaborador, auxilia no desenvolvimento de sua emancipação. Em consonância, é uma identidade dinâmica, mutável e cíclica, pois quando o professor reflete sobre sua prática (ação-reflexão-ação), está passível de mudar suas concepções, e conseqüentemente, essa identidade pode ser ampliada ou ressignificada – por isso, se aproxima da concepção de identidade do “sujeito pós-moderno”.

Dessa maneira, apresentamos as características de cada tipo de *identidade avaliadora*, considerando toda a tessitura realizada acerca dos fundamentos teóricos que as produziram.

5.1.3.1 Identidade avaliadora técnica-descritiva

A *identidade avaliadora técnica-descritiva* compreende o professor avaliador como um especialista em dados estatísticos resultantes de testes, ou seja, ele se insere no processo de saber/fazer avaliação a partir de registros técnicos. Nessa perspectiva, a avaliação é um momento de verificação da aprendizagem, baseada em objetivos pré-estabelecidos, que ocorre, normalmente, a partir da classificação dos estudantes após os resultados dos exames, ao final da *transmissão*¹¹ de todos os conteúdos programáticos planejados para aquele período.

Essa manifestação identitária está voltada para as duas primeiras gerações da avaliação e, por conta disso, apresenta um caráter fortemente segregador, seletivo, classificatório, excludente e, sobretudo, de padronização dos conhecimentos. A avaliação é, então, feita a partir da reprodução dos conteúdos, ou seja, o que o professor menciona em sala de aula o estudante deve reproduzir da mesma forma na *prova escrita*.

Nesse sentido, o estudante é passivo, portanto seus erros são sinônimo de fracasso dentro do processo de ensino-aprendizagem e ora são desconsiderados, ora podem servir como elemento de punição aos estudantes por meio de notas mais baixas, de reprovação ou por outros mecanismos de seletividade. Já os acertos são considerados, e muitas instituições escolares fazem uso deles para premiar os estudantes. A título de exemplo, muitas escolas promovem campeonatos, olimpíadas e gincanas, nas quais os estudantes devem responder inúmeras questões em testes e exames para serem classificados e, ao final, aqueles que obtiverem mais acertos, ganharão medalhas, premiações e até mesmo desconto nas mensalidades (quando isso ocorre em escolas da Rede Privada).

Nessa perspectiva, a metodologia de ensino do professor não é avaliada, ou é avaliada por ele mesmo apenas após os resultados, com o intuito de aprimorar as técnicas de padronização. Os instrumentos avaliativos são objetivos e resumidos a testes, exames e provas de conteúdos conceituais, realizadas de maneira individual e com uma finalidade quantitativa. Desse modo, os critérios avaliativos não são

¹¹ A palavra “transmissão” está associada a “passar conhecimento”, ou seja, considera que a pessoa que recebe não tem conhecimento e necessita que alguém o “transmita”. Essa é uma concepção voltada para uma abordagem tradicional de ensino, segundo a qual o estudante é visto como alguém sem nenhum conhecimento, que vai ao ambiente escolar para “receber” esse conhecimento. Dessa forma, toda vez que este termo é utilizado no corpo do texto está relacionado a essa concepção tradicional de ensino.

claros, porque não são considerados importantes, já que todas as decisões são pré-estabelecidas e não há uma preocupação com a compreensão do estudante, pois se considera que, ao transmitir o conhecimento, necessariamente, o estudante assimilará o conteúdo abordado; se isso não ocorrer, a responsabilidade é inteiramente do estudante, que não prestou atenção.

Destarte, os professores que apresentam uma *identidade avaliadora técnica-descritiva* colocam em evidência que todo o processo está voltado para o produto, portanto, o centro é o resultado. Nesse sentido, os papéis entre os envolvidos na prática avaliativa são claros e bem definidos: o professor é o único com competência e habilidade para avaliar, logo, é o avaliador. O estudante é passivo, como fora supracitado, e por isso é o avaliado. Normalmente, o planejamento didático-pedagógico desse docente é estático, uma vez que é essencialmente importante para ele passar as tradições científicas de geração a geração.

Ademais, essa identidade avaliadora é reflexo das concepções que estes professores possuem das abordagens de ensino. Suas práticas docentes estão voltadas para ideias mais tradicionais, que consideram o aluno como alguém sem conhecimento, que está na escola para ser um depósito de informações, de modo que o professor é um mero transmissor do conhecimento. As aulas são expositivas e metódicas, sem abertura para diálogo ou questionamentos. Normalmente, esses professores rejeitam veementemente qualquer ruído ou barulho durante a aula, isto é, o silêncio deve ser completamente respeitado para que o conhecimento seja repassado de maneira eficaz. Estes profissionais podem até superar o caráter tradicional, mas ainda estão voltados para ideais conservadores, quando possuem metodologias baseadas no *behaviorismo*¹², isto é, se tiverem por finalidade padronizar o pensamento e o comportamento dos estudantes, tendo a avaliação como instrumento para alcançar este objetivo.

5.1.3.2 *Identidade avaliadora crítico-reflexiva*

A identidade avaliadora crítico-reflexiva, por sua vez, é nomeada assim porque está relacionada à terceira geração da avaliação. Desse modo, é notada pelo

¹² No *behaviorismo* ou *comportamentalismo* o estudante é visto como passivo, já que suas atividades mentais são ignoradas, e a aprendizagem é definida como aquisição/ modificação de comportamentos. Sendo os comportamentos obtidos e condicionados por meio de reforço-estímulo da conduta desejada.

rompimento de alguns paradigmas que permeavam os processos avaliativos e pela reconstrução de alguns conceitos voltados para este fim. Nesse sentido, há a conversão da função de mensuração das práticas avaliativas, pois os professores que apresentam essa identidade vão além de simplesmente “medir” a aprendizagem, descrever resultados e classificar os estudantes. Agora, seu papel é fazer um juízo de valor acerca dos resultados obtidos para decidir como proceder dentro do processo.

Dessa forma, o termo “crítico-reflexivo” faz referência às características que os professores têm quando possuem essa identidade avaliadora. É *crítico*, porque necessita julgar o processo e tomar decisões a partir de suas próprias conclusões. Além disso, é também *reflexivo*, pois, considerando esse movimento, reflete não apenas sobre o desenvolvimento do estudante, mas também sobre a sua própria prática, inserindo-se, assim, numa *práxis* avaliativa (ação-reflexão-ação).

O professor que apresenta a identidade avaliadora crítico-reflexiva concebe Avaliação como um processo que acontece em três momentos distintos, igualmente importantes, com finalidades diferentes.

Primeiro a função diagnóstica que ocorre, usualmente, ao início do processo de ensino-aprendizagem e tem por objetivo fazer um levantamento dos conhecimentos prévios do estudante a fim de utilizar os seus saberes para a construção de novas aprendizagens. Essa avaliação diagnóstica pode ocorrer a partir de diversos instrumentos avaliativos – de uma simples roda de conversa a um questionário ou uma avaliação escrita.

O segundo momento é realizado à medida que o professor considera a Avaliação como um processo, que acontece continuamente. Esta é chamada de *avaliação processual* e tem um caráter formativo, ou seja, vai construindo o conhecimento à medida que é também perpassado pelo processo avaliativo. A essa proposta, Jussara Hoffmann sugere chamar *avaliação mediadora*, uma vez que ela faz uma ponte entre o conhecimento e o estudante. Além disso, é reguladora, pois a medida que o ensino-aprendizagem ocorre, a avaliação vai regulando suas dimensões.

O terceiro momento é quando o professor avaliador tem uma visão global de todo o processo avaliativo e de ensino-aprendizagem e realiza, então, uma avaliação ao final de todo o processo. Essa é chamada de *avaliação somativa* e tem

o objetivo de refletir acerca do desenvolvimento do estudante a partir dessa visão global.

Além disso, os instrumentos avaliativos, em cada etapa descrita acima, são diversificados e os critérios de avaliação são bastante claros, definidos pelo professor-avaliador. Ademais, o processo avaliativo pode ser de forma individual ou coletiva e tem foco nas questões qualitativas. Desse modo, há uma preocupação evidente com a aprendizagem do estudante, visto que o erro não mais é considerado fracasso, e sim oportunidade de ensino-aprendizagem, estando erros e acertos em um mesmo patamar de importância.

Sendo assim, o professor avaliador que possui essa identidade, permite que o estudante também compartilhe responsabilidades no processo, ao passo que ele é convidado a fazer uma autoavaliação. Ademais, a metodologia do professor também passa por uma análise, feita pelo próprio professor, a fim de regular seus métodos de ensino. Todo esse processo evidencia que o estudante passa, agora, a ter atitudes ativas dentro da prática avaliativa, porém ainda é o professor que toma as decisões nesse processo e, por isso, os papéis permanecem definidos como professor-avaliador e estudante-avaliado.

Embora as concepções e finalidades da Avaliação, para o professor que apresenta a identidade avaliadora crítico-reflexiva, rompam com antigos paradigmas, é notado que ainda possuem alguns princípios conservadores, visto que as definições continuam sendo pré-estabelecidas pelo professor, ou seja, o processo decisório está centralizado nele, e a avaliação ainda tem foco em conteúdos conceituais.

Por fim, essa visão de Avaliação está fundamentada na ponderação de que o conhecimento é construído a partir da interação do sujeito com o objeto e com o outro, ou seja, compreende-se que o estudante necessita dialogar, trocar, questionar e expor suas opiniões durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Essa interação deve ocorrer entre os pares e entre professores e estudantes, pois o centro do processo é a ação do indivíduo. Dessa forma, a Avaliação se faz por meio de investigação, de trabalho em equipe, mediada por debates, discussões, em um ambiente que desafie os estudantes e parta dos conhecimentos prévios deles (VIANA, 2023).

5.1.3.3 Identidade avaliadora colaborativa-emancipatória

A identidade avaliadora colaborativa-emancipatória está respaldada nos princípios de Quarta Geração (GUBA; LINCOLN, 2011), pois, nessa perspectiva, professores e estudantes são igualmente responsáveis e ativos no processo avaliativo e de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, ela é *colaborativa* porque pressupõe uma cooperação entre as partes envolvidas para decidirem juntos os caminhos a serem percorridos nesse percurso. Essa concepção de avaliação enxerga o processo como uma busca sempre pelo consenso e, caso este não seja possível, é orientado que se faça uma *negociação*.

Diante disso, é preciso que os estudantes apontem suas perspectivas, opiniões e desejos, ao passo que o professor avaliador também discorra sobre suas intenções, objetivos e, a partir desse movimento dialógico, os atores do processo avaliativo definam instrumentos, momentos, formatos e toda a organização do processo. Para que isso ocorra, é importante salientar a horizontalidade das relações entre professor e estudante, ou seja, não deve haver subordinação entre as partes, pois, caso contrário, fica impossibilitado qualquer tipo de negociação real (VIANA, 2014).

Outrora, os professores se colocavam como centro do processo avaliativo (estudantes como os avaliados, e ele o avaliador), sem considerar também o caráter formativo para eles mesmos e de reconstrução da sua prática docente. Agora, além de *ensinantes* também se tornam *aprendentes*¹³ neste ciclo, não mais se colocando no centro do processo.

Por outro lado, os estudantes, que antes estavam no lugar de “avaliados” e sujeitos passivos do processo, agora compartilham decisões e, conseqüentemente, responsabilidades, colaborando efetivamente para o acontecimento da prática avaliativa. Isso os coloca como colaboradores no desenvolvimento da avaliação. Por sua vez, além de *aprendentes*, também tornam-se avaliadores das suas aprendizagens, mas também das práticas dos professores.

Todo esse cenário mostra o quanto a avaliação, quando construída a partir dessa identidade, pode ser um movimento que gera autonomia e proporciona aos

¹³ Os termos *ensinante* e *aprendente* são utilizados por Paulo Freire para ratificar que o ensino não ocorre sem aprendizagem e a mesma não ocorre sem ensino. Essa relação imbricada entre quem ensina e quem aprende deve ser compreendida de forma dual, ou seja, à medida que o professor é *ensinante*, também está aprendendo; e à medida que o estudante é *aprendente*, também está ensinando. (FREIRE, 1996).

estudantes uma emancipação. Dessa forma, ela é, além de *colaborativa*, *emancipatória*, porque busca, por meio da formação integral dos estudantes, desenvolvê-los como seres autônomos, capazes de refletirem sobre seus próprios processos didático-pedagógico-avaliativos.

Dessa maneira, a Avaliação promovida pelo professor que apresenta uma identidade colaborativa-emancipatória perpassa também pelos três momentos mencionados na identidade crítico-reflexiva e vai além, pois também é considerada democrática e participativa (já que o estudante tem voz ativa dentro da Avaliação e suas opiniões e expressões são levadas em consideração). Os instrumentos avaliativos são diversificados e se complementam, para dar uma visão ampla sobre o processo, podendo ocorrer de forma individual ou coletiva, pois que sua finalidade está voltada para uma abordagem completamente qualitativa.

No momento da negociação, as decisões são estabelecidas com base no contrato didático, mediado – de forma dialógica – pela busca por um consenso. Por isso, os papéis dos atores são mútuos, ou seja, estudantes e professores avaliam e são avaliados, ratificando essa relação horizontal. Nessa perspectiva, são avaliados conteúdos *conceituais*, *atitudinais* e *procedimentais* (ZABALA, 2010), e os critérios avaliativos são totalmente claros e definidos tanto pelo professor, quanto pelo estudante.

Por haver um cuidado maior com a compreensão e a aprendizagem do estudante, o erro é uma grande oportunidade de redimensionar a prática docente, ao passo que tanto estudante quanto professor avaliam também a *práxis* docente. Dessa forma, o discente torna-se corresponsável pelo processo avaliativo.

Por fim, é válido ressaltar que um professor que apresente uma identidade técnico-descritiva ou crítico-reflexiva não está fadado a permanecer sob essa visão, pois, a partir dos estudos de Hall (2006) e considerando a concepção de identidade de sujeito pós-moderno, é possível afirmar que o professor – inserido em um contexto escolar, orientado por uma gestão específica, construindo sua prática a partir de valores e conceitos cíclicos – poderá ressignificar sua identidade avaliadora e adaptar-se a novos paradigmas, desde que considere seu fazer avaliativo como uma ação-reflexão-ação, tornando-se, assim, um professor que apresenta uma identidade avaliadora *colaborativa-emancipatória*.

Sendo assim, o professor que apresenta essa terceira categoria de identidade se faz avaliador em uma dimensão muito maior do que a profissional, pois uma

identidade avaliadora colaborativa-emancipatória vai muito além da mera interação entre os envolvidos no processo, afinal, parafraseando Viana (2014), eles compartilham não somente responsabilidades e opiniões, mas também sentimentos, confiança e afeto. Dessa forma, resgatam o *caráter humano da Avaliação*.

É válido salientar que os princípios do Acolhimento, Emancipação, Confiança e Ética, defendidos por Viana (2014), resgatam essa humanidade do processo avaliativo, pois quando o professor acolhe a opinião do estudante, dando a ele voz e vez, permitindo que se expresse, está também estabelecendo, nesse momento, uma relação de confiança. À medida que encara o processo como uma oportunidade de construir saberes, vai exercendo sua ética ao respeitar os limites e possibilidades do estudante. Sendo assim, todas essas reflexões conversam totalmente com a proposta de uma *identidade avaliadora colaborativa-emancipatória*.

5.1.3.4 Características das Identidades Avaliadoras

É válido salientar que estas características foram construídas a partir de uma adaptação do quadro “Características das Gerações da Avaliação” de Rego e Viana (2021), apresentado na Primeira Fase do presente capítulo desta dissertação. Para facilitar a visualização, usaremos a abreviação ID.AV. referindo-se à Identidade Avaliadora.

Quadro 6 - Características das Identidades Avaliadoras.

ID. AV. TÉCNICA-DESCRITIVA	ID. AV. CRÍTICA-REFLEXIVA	ID. AV. COLABORATIVA-EMANCIPATÓRIA
Avaliação de Mensuração, de Descrição ou por objetivos pré-estabelecidos	Avaliação a partir de juízo de valor para uma tomada de decisão	Avaliação colaborativa, emancipatória, que busca por consensos e há uma negociação
Avaliação da reprodução do conteúdo, seletiva e classificatória. Descrição dos pontos fortes e fracos voltados para os objetivos preexistentes.	Avaliação diagnóstica, processual, mediadora, formativa, reguladora e somativa.	Avaliação diagnóstica, processual, mediadora, formativa, reguladora e somativa democrática e participativa
Avaliação apenas individual	Avaliação individual e/ou coletiva	Avaliação individual e/ou coletiva
Avaliação técnica, burocrática e quantitativa	Avaliação com prevalência qualitativa	Avaliação qualitativa
Decisões pré-determinadas pelo professor avaliador	Decisões pré-determinadas pelo professor avaliador	Decisões determinadas com base no contrato didático, mediado pela negociação e diálogo.

Não há preocupação do professor com a aprendizagem do estudante	Há uma preocupação do professor com o processo de ensino-aprendizagem do estudante	Há uma preocupação do professor e do estudante com o processo de ensino-aprendizagem.
Os critérios avaliativos não são claros e nem informados aos estudantes	Critérios avaliativos claros, definidos pelo professor e informados aos estudantes.	Critérios avaliativos claros e definidos pelo professor e estudante.
Estudante passivo	Estudante ativo	Estudante ativo, emancipado e desenvolvendo autonomia.
A metodologia de ensino não é avaliada, ou é avaliada pelo professor ao final do processo para regular as técnicas de padronização.	A metodologia de ensino é avaliada pelo professor durante o processo como forma de regular o ensino-aprendizagem.	A metodologia de ensino é avaliada pelo professor e pelo estudante durante o processo como forma de regular o ensino-aprendizagem.
Avaliação de produto	Avaliação do processo	Avaliação do processo
Avaliação de conteúdos conceituais	Avaliação de conteúdos conceituais	Avaliação de conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais
Papéis definidos: professor como avaliador e estudante avaliado	Papéis definidos: professor como avaliador e estudante avaliado, porém inclui a autoavaliação do estudante	Professor e estudante avaliam e são avaliados durante todo o processo.
Os erros são desconsiderados e os acertos considerados, ou os erros são punidos e os acertos premiados.	Erros e acertos no mesmo patamar e o erro é uma oportunidade de redimensionar o ensino-aprendizagem	Erros e acertos no mesmo patamar e o erro é uma oportunidade de redimensionar o ensino-aprendizagem
Responsabilidades bem definidas	Compartilhamento parcial das responsabilidades	Compartilhamento total das responsabilidades
Instrumentos avaliativos objetivos e/ou padronizados, normalmente prova escrita, testes ou exames.	Instrumentos avaliativos diversificados	Instrumentos avaliativos diversificados e que se complementam
Processo decisório centralizado no professor	Processo decisório centralizado no professor	Compartilhamento no processo decisório entre professor e estudante
Técnico em medição e descritor dos resultados.	Julgador do processo para tomada de decisão	Colaborador e Negociador – Sempre na busca pelo consenso
Avaliação e processo de ensino-aprendizagem são processos distintos e bem definidos	Avaliação e ensino-aprendizagem são processos que estão relacionados	A avaliação é um processo de ensino-aprendizagem, ou seja, um constitui o outro.

Fonte: Própria (2023).

5.2 Segunda Fase: A Identidade Avaliadora dos Cursos de Licenciatura em Química

A segunda fase desta pesquisa tem como objetivos: (i) descrever as

definições da avaliação da aprendizagem presentes nos PPCs de Licenciatura em Química; (ii) compreender e categorizar a identidade avaliadora dos Cursos de Licenciatura em Química nas Instituições Federais do Estado de Pernambuco.

Por esse motivo, a Pré-Análise, primeira etapa da Segunda Fase, teve o intuito de retomar o mapeamento do *lócus* de pesquisa apresentado na seção da Metodologia, para fazer um levantamento dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (doravante PPCs) de Licenciatura em Química no Estado de Pernambuco. Após a realização desse levantamento, foi feita a preparação do *corpus* de análise para dar andamento ao processo.

Já a finalidade da segunda etapa, *Exploração do Material*, foi fazer uma categorização da *identidade avaliadora*, como também, realizar uma primeira análise dos PPCs, com o intuito de identificar quais as concepções voltadas para a Avaliação da Aprendizagem.

Na terceira e última etapa, de posse do material preparado e categorizado, foi realizada a descrição dos elementos que estruturam a Avaliação na formação inicial de professores de Química, bem como foi possível compreender a identidade avaliadora desses Cursos a partir do que fora descrito e inferido nos PPCs.

5.2.1 Pré – Análise: mapeamento dos Projetos Pedagógicos dos Cursos

No início da primeira etapa da Segunda Fase, buscamos realizar um mapeamento dos PPCs através da exposição de detalhes relevantes à análise posterior desses documentos. Sendo assim, com base no mapeamento realizado na seção da Metodologia, analisaremos 10 (dez) Projetos Pedagógicos referentes a quatro Instituições Federais de Ensino Superior do Estado de Pernambuco.

À vista disso, faz-se necessário pontuar algumas abreviações importantes para melhor compreensão. Em primeiro lugar, temos as Instituições A, B, C e D, denominadas IFES (Instituição Federal de Ensino Superior). De modo que, a IFES A possui dois Cursos de Licenciatura em Química, portanto, serão dois PPCs analisados, os quais chamaremos de PPC A1 e PPC A2 (as letras fazem referência às instituições; e os números, aos cursos). Da mesma forma, a IFES B também possui dois cursos e, portanto, estudaremos os PPC B1 e PPC B2.

A IFES C, por sua vez, possui três cursos de graduação de professores de Química, e, portanto, serão três PPCs analisados, denominados de: PPC C1, PPC C2 e PPC C3. A IFES D, por fim, possui também três cursos de Licenciatura em

Química e os PPCs investigados serão chamados de PPC D1, PPC D2 e PPC D3. Dessa forma, disporemos a seguir de um quadro que apresenta detalhes importantes acerca desses documentos:

Quadro 7 - Mapeamento dos PPCs dos Cursos de Licenciatura em Química.

Fonte documental (IFES/Curso)	Ano de publicação / Número de páginas	Nome / Número e Página do capítulo que trata da Avaliação da Aprendizagem no Curso de Licenciatura em Química.
PPC A1	2013 / 349 páginas	Cap. 8 – Sistemáticas de Avaliação (p. 35)
PPC A2	2013 / 33 páginas	Cap. 10 – Sistemática de Avaliação (p.7)
PPC B1	2019 / 251 páginas	Cap. 12 – Avaliação do ensino-aprendizagem (p. 221)
PPC B2	2019 / 220 páginas	Cap. 13 – Metodologia e Avaliação (p.184)
PPC C1	2013 / 157 páginas	Cap. 11 – Avaliação (p. 38)
PPC C2	2013 / 140 páginas	Cap. 11 – Critérios de Avaliação da Aprendizagem (p. 49)
PPC C3	2013 / 150 páginas	Cap. 15 – Avaliação da aprendizagem (p. 57)
PPC D1	2011 / 113 páginas	Cap. 8 - Critério e Sistema de Avaliação da aprendizagem (p.73)
PPC D2	2023 / 134 páginas	Cap. 5.4 – Avaliação da Aprendizagem (p. 32)
PPC D3	2022 / 149 páginas	Cap. 4.8 – Avaliação da Aprendizagem (p. 42)

Fonte: Própria (2023).

Nessa perspectiva, é válido salientar que, nos PPCs A1, A2, B1, C1, C2, C3 e D1, as comissões organizadoras dispuseram de um capítulo inteiro para dissertar acerca da Avaliação da Aprendizagem no referido curso. Entretanto, os PPCs B2, D2 e D3 versam sobre essa questão a partir de um subtópico que faz parte de um capítulo geral. Isto é, os PPCs B2 e D2 possuem o tema geral “Metodologia” e discutem a Avaliação em subtópicos específicos; já o PPC D2 possui o tema geral “Organização Técnico-Pedagógica” e, no oitavo item, apresenta suas concepções acerca da Avaliação da Aprendizagem.

5.2.2 Exploração do Material: categorizando a *Identidade Avaliadora* nos PPCs

Nesta segunda etapa, faz-se necessário compreender as categorias da Identidade Avaliadora para, então, no próximo passo, fazer interpretações e inferências acerca das considerações sobre Avaliação da Aprendizagem nos Cursos

de Licenciatura em Química pesquisados. Dessa maneira, apresentamos abaixo um quadro, elaborado a partir da Primeira Fase dos Resultados e Discussão desta pesquisa, que demonstra as categorias de análise precisas.

Neste caso, utilizamos as características dos tipos de identidade avaliadora mencionados anteriormente para servir como base das categorias de análise.

Quadro 8 - Categorias de análise das Identidades Avaliadoras.

CATEGORIAS DE ANÁLISE	ID. AV. TÉCNICA-DESCRITIVA	ID. AV. CRÍTICA-REFLEXIVA	ID. AV. COLABORATIVA-EMANCIPATÓRIA
Quanto à compreensão da finalidade da Avaliação	Avaliação de Mensuração, de Descrição ou por objetivos pré-estabelecidos	Avaliação a partir de juízo de valor para uma tomada de decisão	Avaliação colaborativa, emancipatória, que busca por consensos e há uma negociação
Quanto aos tipos de avaliação	Avaliação da reprodução do conteúdo, seletiva e classificatória. Descrição dos pontos fortes e fracos voltados para os objetivos preexistentes.	Avaliação diagnóstica, processual, mediadora, formativa, reguladora e somativa.	Avaliação diagnóstica, processual, mediadora, formativa, reguladora e somativa democrática e participativa
Quanto à forma de avaliação	Avaliação apenas individual	Avaliação individual e/ou coletiva	Avaliação individual e/ou coletiva
Abordagem da avaliação	Avaliação técnica, burocrática e quantitativa	Avaliação com prevalência qualitativa	Avaliação qualitativa
Quanto às decisões acerca do processo	Decisões pré-determinadas pelo professor avaliador	Decisões pré-determinadas pelo professor avaliador	Decisões determinadas com base no contrato didático, mediado pela negociação e diálogo.
Quanto à preocupação com o processo de ensino-aprendizagem	Não há preocupação do professor com a aprendizagem do estudante	Há uma preocupação do professor com o processo de ensino-aprendizagem do estudante	Há uma preocupação do professor e do estudante com o processo de ensino-aprendizagem.
Quanto aos critérios avaliativos	Os critérios avaliativos não são claros e nem informados aos estudantes	Critérios avaliativos claros, definidos pelo professor e informados aos estudantes.	Critérios avaliativos claros e definidos pelo professor e estudante.
Quanto à participação do estudante	Estudante passivo	Estudante ativo	Estudante ativo, emancipado e desenvolvendo autonomia.
Quanto à metodologia de ensino do	A metodologia de ensino não é avaliada,	A metodologia de ensino é avaliada	A metodologia de ensino é avaliada

professor	ou é avaliada pelo professor ao final do processo para regular as técnicas de padronização.	pelo professor durante o processo como forma de regular o ensino-aprendizagem.	pelo professor e pelo estudante durante o processo como forma de regular o ensino-aprendizagem.
Quanto ao objeto da avaliação	Avaliação de produto	Avaliação do processo	Avaliação do processo
Quanto aos tipos de conteúdo	Avaliação de conteúdos conceituais	Avaliação de conteúdos conceituais	Avaliação de conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais
Quanto à definição dos papéis no processo avaliativo	Papéis definidos: professor como avaliador e estudante avaliado	Papéis definidos: professor como avaliador e estudante avaliado, porém inclui a autoavaliação do estudante	Professor e estudante avaliam e são avaliados durante todo o processo.
Quanto às atitudes tomadas acerca do erro	Os erros são desconsiderados e os acertos considerados, ou os erros são punidos e os acertos premiados.	Erros e acertos no mesmo patamar e o erro é uma oportunidade de redimensionar o ensino-aprendizagem	Erros e acertos no mesmo patamar e o erro é uma oportunidade de redimensionar o ensino-aprendizagem
Quanto às responsabilidades	Responsabilidades bem definidas	Compartilhamento parcial das responsabilidades	Compartilhamento total das responsabilidades
Quanto aos tipos e diversidade dos instrumentos avaliativos	Instrumentos avaliativos objetivos e/ou padronizados, normalmente prova escrita, testes ou exames.	Instrumentos avaliativos diversificados	Instrumentos avaliativos diversificados e que se complementam
Quanto à centralidade do processo decisório	Processo decisório centralizado no professor	Processo decisório centralizado no professor	Compartilhamento no processo decisório entre professor e estudante
Quanto à função do professor avaliador	Técnico em medição e descritor dos resultados.	Julgador do processo para tomada de decisão	Colaborador e Negociador – Sempre na busca pelo consenso
Quanto à relação com o processo de ensino-aprendizagem	Avaliação, ensino e aprendizagem são processos diferentes e bem definidos. ¹⁴	Avaliação e processos de ensino-aprendizagem estão relacionados	A avaliação é um processo de ensino-aprendizagem. Um constitui o outro.

Fonte: Própria (2023).

¹⁴ Os termos ensino-aprendizagem e ensino e a aprendizagem estão relacionados ao modo como o sujeito encara as abordagens do processo. Para uma metodologia tradicional, não se enxerga ensino imbricado à aprendizagem – ou seja, professor ensina independentemente de o aluno aprender ou não. Para as abordagens mais inovadoras e construtivistas, só há ensino se houver aprendizagem e vice-versa.

Sendo assim, considerando o mapeamento dos PPCs dos Cursos realizado na primeira etapa dessa fase e a categorização da Identidade Avaliadora realizada nesta segunda etapa, é possível avançar para a descrição das identidades avaliadoras dos Cursos de Licenciatura em Química. Desse modo, apresentaremos a seguir uma análise descritiva desses PPCs, para, na terceira e última etapa dessa fase, discorrer acerca de suas identidades avaliadoras.

5.2.2.1 – Descrição e categorização do PPC A1

O primeiro Projeto Pedagógico do Curso (PPC) analisado foi da IFES A, regido pela Resolução nº 04/94 CCEPE e pela LDB nº. 9394/1996, que contém 349 páginas. No capítulo destinado à sistemática de Avaliação do processo de ensino-aprendizagem, consta que a avaliação é integrante e

[...] constituinte da prática docente que se efetiva na discussão e definição de objetivos e de critérios para avaliação, na coleta de informações, no registro e nas interpretações das informações e no juízo de valor e tomada de decisão para a efetivação e a melhoria da qualidade deste processo (PPC A1, 2013, p.35)

Foi possível perceber que este PPC apresenta aspectos tanto qualitativos quanto quantitativos e considera a prática avaliativa como um processo que acontece ao longo de toda a vivência do ensino-aprendizagem, através de vasta gama de instrumentos. Além disso, ele determina que todo o processo avaliativo deve estar explícito no plano de ensino de todos os componentes da matriz curricular, e que deve ter apresentado aos estudantes, pelo docente da disciplina, no começo de cada semestre letivo, fazendo, assim, parte do contrato didático.

Por outro lado, é válido salientar que o Projeto atenta à *pertinência dos instrumentos*, que devem ser selecionados considerando, o contexto cognitivo dos estudantes, a fim de melhor servir às suas finalidades. Dessa maneira, verifica-se que há não somente a diversidade de instrumentos, mas também a preocupação com a proposta de um instrumento ser complemento do outro.

Quanto à qualificação dos estudantes, o PPC afirma que a “avaliação do aproveitamento será expressa em graus numéricos de 0 (zero) a 10,0 (dez), sempre com um dígito à direita da vírgula, atribuídos a cada verificação parcial e no exame final” (ibidem, p. 36). Corroborando essa construção, a Média Final será composta pelo cálculo aritmético realizado entre a média parcial e a média do exame final.

Além disso, o documento ratifica que fica à escolha do professor avaliador ou do Colegiado do Curso a forma de avaliação, individual ou coletiva, além de atividades extras, trabalhos, dentre outros, que integrem o processo avaliativo. As atividades mencionadas serão qualificadas dentro da construção da média parcial, e o acompanhamento individual de cada estudante, com suas particularidades, deverá ser feito por cada professor-avaliador.

Dessa forma, é apresentado abaixo um quadro que resume e relaciona essas características às identidades avaliadoras (a abreviação “TD” refere-se à *identidade avaliadora técnica-descritiva*, enquanto “CR” refere-se à *identidade avaliadora crítico-reflexiva* e, por fim, “CE”, que significa *identidade avaliadora colaborativa-emancipatória*):

Quadro 9 - Categorizando a identidade avaliadora do PPC A1

Categorias de análise	Características da Avaliação encontradas no PPC	Identidade Avaliadora
Abordagem da avaliação	Predominância dos aspectos qualitativos, mas ainda apresenta aspectos técnicos e quantitativos	TD
Tipos de avaliação	Avaliação realizada ao longo do período (Processual e contínua)	CE
Tipos e Diversidade de instrumentos	Variedade de instrumentos	CE
Relação com o processo de ensino-aprendizagem	Avaliação inerente à prática docente	CE
Finalidade da Avaliação	Juízo de valor para tomada de decisão	CR
Atitudes tomadas acerca do erro	Avaliação tendo como objetivo melhorar o processo de ensino-aprendizagem	CE
Decisões acerca do processo	Avaliação discutida no contrato didático	CE
Participação do estudante	Estudante ativo, mas não negocia os processos com o professor.	CR
Quanto às responsabilidades	Compartilhamento de responsabilidade	CE
Quanto à relação com o processo de ensino-aprendizagem	Avaliação é elemento constituinte do processo de ensino-aprendizagem.	CE

Fonte: Própria (2023).

5.2.2.2 – Descrição e categorização do PPC A2

O segundo PPC analisado também foi da IFES A, porém do curso localizado no *campus* “sede” da Instituição. Este contém 33 páginas, e o capítulo que aborda a

sistemática de Avaliação da aprendizagem resume-se a dois parágrafos, apresentando uma escassez de informações e elementos que estruturam e orientem o processo.

Ao analisá-lo, foi possível notar que os papéis dos professores e dos estudantes são bem definidos tanto na metodologia de ensino, quanto na prática avaliativa: o professor é o avaliador; e o estudante, avaliado. Entretanto, é orientado que os professores apresentem aos estudantes o sistema de avaliação no início de cada semestre, fato que deve constar em seu plano de ensino.

Por outro lado, seguindo as normas da Resolução nº 04/94/CCEPE, o PPC recomenda que a avaliação da aprendizagem seja desenvolvida em cada disciplina, considerando, também, aspectos que estão relacionados à assiduidade e ao aproveitamento dos componentes curriculares. Dessa forma, o documento afirma, a partir da Resolução nº08/94/CCEPE, que estará “reprovado o aluno que não tiver comprovada a sua participação em, pelo menos, 75% das aulas teóricas ou práticas computadas separadamente, ou ao mesmo percentual de avaliações parciais de aproveitamento escolar” (ibidem, p. 9).

Ademais, o PPC A2 também versa acerca dos instrumentos avaliativos, reiterando a importância de haver uma diversidade deles, que podem ser “provas escritas, trabalhos escritos, apresentações orais, testes de curta duração, listas de exercícios, seminários, relatórios, caderno de laboratório, visitas, etc” (p. 9). Além do mais, reforça que a prática avaliativa deve ser realizada durante o período (não apenas no final) e que a utilização dos instrumentos mencionados deve estar de acordo com as determinações dos professores de cada disciplina, conforme as necessidades curriculares (considerando que há alguns componentes teóricos e outros experimentais).

Em consonância com o PPC A1, o PPC A2 também se utiliza da Resolução citada anteriormente para discorrer acerca da qualificação por nota do estudante. Dessa forma, afirma também que a “avaliação do aproveitamento será expressa em graus numéricos de 0 (zero) a 10,0 (dez), sempre com um dígito à direita da vírgula, atribuídos a cada verificação parcial e no exame final” (ibidem, p. 9). Da mesma forma, a Média Final será originada a partir da média aritmética realizada entre a média parcial e a média do exame final.

Por fim, os dados restantes dispostos no PPC discorrem acerca das regras que devem ser seguidas, como os prazos para fechamento e divulgação das notas,

mostrando, assim, os aspectos quantitativos evidentes no processo. Sendo assim, nem o documento, nem a Resolução adotada dissertam sobre as reais perspectivas avaliativas adotadas pela Instituição, ou seja, toda a organização, o planejamento, a decisão e a execução do processo fica sob responsabilidade do professor.

A seguir, é apresentado o quadro que sintetiza as características descritas relacionando-as às identidades avaliadoras:

Quadro 10 - Categorizando a identidade avaliadora do PPC A2

Categorias de análise	Características da Avaliação encontradas no PPC	Identidade Avaliadora
Quanto à centralidade do processo decisório	Decisão centralizada no professor	TD
Abordagem da avaliação	Predominância de aspectos quantitativos	TD
Finalidade da avaliação	Classificação dos estudantes	TD
Finalidade da avaliação	Avaliação realizada ao longo do período	CR
Tipos e diversidade de instrumentos	Diversidade de instrumentos	CR
Abordagem da avaliação	Avaliação burocrática e técnica	TD
Participação do estudante	Estudante passivo	TD
Quanto às responsabilidades	Não há compartilhamento de responsabilidade	TD

Fonte: Própria (2023).

5.2.2.3 – Descrição e categorização do PPC B1

O terceiro PPC analisado foi o do Curso de Graduação da IFES B, que contém 136 páginas, cuja parte que trata da Avaliação da Aprendizagem é orientada pela Resolução nº 25/90 do Conselho Universitário. Esta estabelece que a média mínima para aprovação é de 7,0 (sete) pontos, e a frequência deve ser acima de 75% (setenta e cinco por cento) nas aulas. Além disso, reitera que a avaliação deve estar contextualizada dentro da organização de cada disciplina.

Outra determinação importante, preconizada pela Resolução supracitada, é de que devem ocorrer três verificações da aprendizagem (doravante VA) e um exame final estruturados da seguinte forma: a primeira VA com os conteúdos programáticos da primeira Unidade Didática e a outra ao final da segunda Unidade

Didática com o restante dos conteúdos abordados. A terceira VA, no entanto, funciona como uma “segunda chamada”, ou seja, é destinada aos alunos que estiveram ausentes em uma das duas primeiras.

O documento salienta, ainda, que essas verificações da aprendizagem podem ser realizadas através de instrumentos, como seminários, trabalhos individuais ou coletivos, testes, exercícios ou somente através de uma única prova escrita. Entretanto, todo o processo é definido e planejado pelo professor-avaliador e, caso o estudante tenha sido submetido às VAs e não tenha sido aprovado, terá a chance de realizar um exame final e precisará de uma média mínima de 5,0 pontos para conseguir a aprovação.

Nota-se, então, que a participação do estudante no processo é completamente passiva e, portanto, não há compartilhamento de responsabilidades. Além disso, a descrição detalhada dos aspectos técnicos da avaliação em um documento norteador, como o PPC, reflete o quanto a Avaliação, para esse curso, possui um caráter burocrático e centrado no produto.

Assim, o quadro abaixo identifica as identidades avaliadoras do referido PPC.

Quadro 11 - Categorizando a identidade avaliadora do PPC B1

Categorias de análise	Características da Avaliação encontradas no PPC	Identidade Avaliadora
Quanto à centralidade do processo decisório	Decisão centralizada no professor	TD
Abordagem da avaliação	Avaliação burocrática e técnica e com aspectos quantitativos evidenciados	TD
Tipo de avaliação	Avaliação para classificação dos estudantes	TD
Quanto aos tipos e diversidade de instrumentos.	Não há tanta diversidade de instrumentos e os mesmos tem objetivos técnicos	TD
Finalidade da avaliação	A avaliação ocorre a partir de objetos pré-estabelecidos	TD
Participação do estudante	Estudante passivo	TD
Quanto às responsabilidades	Não há compartilhamento de responsabilidade	TD

Fonte: Própria (2023).

5.2.2.4 – Descrição e categorização do PPC B2

O quarto PPC do Curso de Licenciatura em Química observado também faz parte da IFES B, porém de um *campus* localizado no sertão do estado. Ele contém 113 páginas e é legitimado pela Resolução nº 494/2010, que trata da Avaliação da Aprendizagem e da frequência dos estudantes.

Assim como os PPCs anteriores, o estudante deve ter frequência mínima de 75% tanto nas aulas teóricas, quanto nas práticas e, da mesma forma que o PPC B1, devem ser realizadas três verificações da aprendizagem (VA), como também cada uma precisará contemplar uma parte do conteúdo programático proposto no Plano de Ensino. Dessa forma, cada VA pode ser executada a partir de uma prova escrita apenas ou de outros instrumentos avaliativos padronizados, sendo esses momentos avaliativos pré-definidos pelo calendário acadêmico e divulgados no Plano de Ensino do professor.

Nesse sentido, a centralidade do poder de decisão é voltada exclusivamente para o professor, quando cabe a ele definir os instrumentos avaliativos e descrevê-los no Plano de Ensino. E, assim, é responsabilidade desse profissional atribuir notas que podem ser de 0 (zero) a 10.0 (dez) pontos nas VAs. Quanto à qualificação por nota, o PPC B2 reforça que ela pode ser

(i) o resultado de uma única forma de avaliação, valendo nota máxima (10 pontos); (ii) a soma das notas obtidas nas diversas formas de avaliação aplicadas, quando cada uma destas referir-se apenas a uma fração da nota máxima possível (10 pontos); e (iii) a média do conjunto das avaliações realizadas, quando cada uma destas estiver sido aplicada valendo a nota máxima (10 pontos) (PPC B2, 2019, p. 67).

Dessa forma, o estudante será avaliado através de duas VAs, no mínimo, pois a terceira é facultativa. Se ele for aprovado, significa que obteve nota média igual ou acima de 7,0 pontos e frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária estabelecida. E, caso o estudante tenha sido submetido às VAs e não tenha sido aprovado, terá a chance de realizar um exame final e precisará de uma média mínima de 5,0 pontos para conseguir a aprovação em cada componente curricular. Por fim, um dado muito importante para a análise desse PPC é que o documento adverte que caso o estudante seja reprovado quatro vezes em uma mesma disciplina, ele será jubilado do curso, ou seja, convidado a se retirar, conforme preconizado na Resolução 154/2001 CEPE da IFES B.

Quadro 12 - Categorizando a identidade avaliadora do PPC B2

Categorias de análise	Características da Avaliação encontradas no PPC	Identidade Avaliadora
Quanto à centralidade do processo decisório	Decisão centralizada no professor	TD
Abordagem da avaliação	Avaliação burocrática e técnica e com aspectos quantitativos evidenciados	TD
Tipo de avaliação	Avaliação para classificação dos estudantes	TD
Finalidade da avaliação	A avaliação ocorre a partir de objetos pré-estabelecidos	TD
Participação do estudante	Estudante passivo	TD
Quanto às responsabilidades	Não há compartilhamento de responsabilidade	TD

Fonte: Própria (2023)

5.2.2.5 – Descrição e categorização do PPC C1

O quinto PPC analisado é oriundo do curso de Licenciatura em Química da IFES C, que tem o *campus* localizado em uma região interiorana do estado. O documento possui 162 páginas, e o capítulo voltado para Avaliação da aprendizagem aborda, inicialmente, as concepções de Avaliação fundamentadas nas ideias de alguns autores renomados da área e ressalta algumas características importantes.

Faz-se necessário frisar o aspecto contínuo da prática avaliativa, integralizando, dessa forma, as funções diagnóstica, processual, formativa e somativa, que, para o PPC C1 (2013), devem ser usadas como preceitos para uma “tomada de consciência da prática, levando em consideração o predomínio dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos” (p. 38). Acerca dessas funções, o referido documento enuncia que

- Em uma perspectiva *Diagnóstica*, na medida em que investiga e caracteriza o perfil e/ou desenvolvimento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, com fins de possibilitar uma mediação pelo professor, ante suas dificuldades e não- aprendizagens, subsidiando-o no planejamento de sua intervenção;
- Em uma perspectiva *Processual*, quando reconhece que a aprendizagem não acontece pela simples absorção de conhecimentos, mas considera professor e estudante como participantes de um processo construtivo por meio do diálogo;
- Em uma perspectiva *Formativa*, fornecendo ao estudante a plena consciência acerca da atividade que desenvolve e dos objetivos da aprendizagem, podendo este participar na regulação do processo de ensino e aprendizagem de forma consciente. Quando o estudante expressa seus

saberes, possibilita ao professor atuar de forma investigativa na construção de alternativas de ensino como ação transformadora;

□ Em uma perspectiva *Somativa*, ao expressar o resultado referente ao desempenho do estudante de forma ampla e diversificada, tendo o mesmo, ciência quanto ao conteúdo que foi trabalhado, os objetivos da disciplina que foram alvos do processo avaliativo e quais as estratégias foram utilizadas. A certificação deve ser feita no bimestre/semestre através de menções ou notas.

Além disso, o PPC C1 informa que devem ser avaliados não apenas os conteúdos conceituais, mas também os procedimentais e atitudinais (ou seja, não apenas o saber, mas o saber fazer e como saber fazer), tendo como norte: a definição de critérios claros, o avanço da aprendizagem em cada fase, a possibilidade de utilizar a avaliação como maneira de regulação e intervenção, o desenvolvimento integral do ser e a utilização de uma diversidade de instrumentos que não apenas servem como base, mas que também se complementam.

Nessa perspectiva, estes critérios estarão relacionados aos objetivos de ensino, mas também aos saberes esperados, sempre respeitando o ritmo de aprendizagem de cada estudante. Ademais, os instrumentos avaliativos propostos no PPC são: autoavaliação, exercícios, participação e interação em atividades em grupo, frequência e assiduidade, participação em atividades de culminância, dentre outros. Dessa forma, evidencia-se o caráter acolhedor do processo de ensino-aprendizagem dentro da realidade e do contexto de cada indivíduo.

O documento ressalta, ainda, que o professor também deve estar inserido no processo avaliativo, ou seja, a importância de refletir sobre a própria prática. O docente deve possuir um planejamento flexível para que o processo possa ser regulado sempre que for necessário. Acerca disso, o PPC C1 (2013, p. 39) ressalta que

é importante salientar que os critérios avaliativos adotados dependerão dos objetivos de ensino e saberes pretendidos para cada momento, os chamados *ciclos avaliativos*. O professor, dessa maneira, precisará elencar em seu plano os critérios que respondam às expectativas iniciais, garantindo, porém, a flexibilidade necessária em seu planejamento para que a avaliação supere momentos pontuais e se configure como um processo de investigação, de respostas e de regulação tanto do ensino como da aprendizagem, considerando a *educabilidade*, todo aluno capaz de aprender, como um dos objetivos a ser atingido.

Por fim, do mesmo modo que os outros documentos analisados até aqui, este PPC C1 também se orienta a partir do que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – doravante LDBEN (Lei nº 9394/96) – que determina a frequência mínima de 75% de frequência das aulas como um dos requisitos

obrigatórios para a aprovação do estudante. Para mais, informa que o resultado da avaliação deverá ser quantificado por uma nota, de 0 a 10 pontos, tendo como média mínima 7,0 pontos, levando em consideração a Organização Acadêmica do Instituto Federal do qual é parte, no tocante aos cursos superiores, para fins de registro. Salienta, ainda, que, caso o estudante não alcance a média requerida, terá a possibilidade de fazer uma recuperação, para suprir suas dificuldades de aprendizagem, a qual ocorrerá em paralelo ao semestre letivo, realizada ao final do processo. Assim sendo, consideremos o quadro-síntese abaixo:

Quadro 13 - Categorizando a identidade avaliadora do PPC C1

Categorias de análise	Características da Avaliação encontradas no PPC	Identidade Avaliadora
Quanto aos tipos de avaliação	Integração entre as dimensões diagnóstica, formativa, processual e somativa, reguladora, contínua	CE
Preocupação com o processo de ensino-aprendizagem	Planejamento flexível, respeitando o ritmo de cada estudante	CE
Abordagem da avaliação	Prevalência nos aspectos qualitativos	CR
Tipos de conteúdo	Avaliação de conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais	CE
Tipos e diversidade dos instrumentos avaliativos	Diversidade de instrumentos que se complementam	CE
Decisões acerca do processo	Diálogo com o estudante	CE
Quanto aos critérios avaliativos	Critérios avaliativos claros	CE
Metodologia de ensino do professor	Prática docente avaliada para regular a aprendizagem	CE
Finalidade da avaliação	Avaliação ética, colaborativa e emancipatória	CE
Quanto às responsabilidades	Compartilhamento de responsabilidade	CE
Participação do estudante	Estudante ativo, que desenvolve autonomia ao dialogar com o professor	CE
Relação com o processo de ensino-aprendizagem	Avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem	CE
Abordagem da avaliação	Aspectos técnicos e quantitativos	TD

Fonte: Própria (2023).

5.2.2.6 – Descrição e categorização do PPC C2

O sexto Projeto Pedagógico analisado, PPC C2, contém 140 páginas e apresenta uma semelhança com o PPC C1, por serem da mesma Instituição de Ensino, IFES C. No capítulo que concerne à Avaliação da Aprendizagem, são retratadas algumas características, como avaliação contínua e cumulativa;

importância de se orientar pelas funções diagnóstica, formativa e somativa de forma integrada; tomada de consciência das dificuldades de aprendizagem; prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, apesar de considerarem também os últimos. Acerca desse processo, o documento faz uma breve explicação de cada função supracitada, alinhando as teorias de Vygotsky com outras, como as de Luckesi, Hoffmann, dentre outros.

Dessa forma, o PPC C2 destaca não somente a avaliação de conteúdos conceituais, mas atitudinais, pois enfatiza a importância do acompanhamento e do registro no que diz respeito à assiduidade, pontualidade, participação em sala, iniciativa nos debates, criatividade, ética no processo e liderança; além disso, o texto também preconiza que o processo avaliativo do curso deverá possuir os seguintes aspectos:

adoção de procedimentos de avaliação contínua e cumulativa; Inclusão de tarefas contextualizadas; Manutenção de diálogo permanente com o estudante; Definição de conhecimentos significativos; Divulgação dos critérios a serem adotados na avaliação; Exigência dos mesmos critérios de avaliação para todos os estudantes; Divulgação dos resultados do processo avaliativo (PPC C2, 2013, p. 50).

Para mais, o documento ressalta a possibilidade de uso de vários métodos e instrumentos avaliativos, de forma articulada (ou seja, complementar) para avaliar também as dimensões cognitivas, afetivas e psicomotoras de habilidades e atitudes. Isso quer dizer que, além de salientar a autonomia do professor, o PPC reitera a avaliação de conteúdos conceituais e atitudinais, como mencionado anteriormente, mas também, procedimentais e factuais. Dentre os instrumentos, destaca:

atividade de pesquisa; exercícios escritos e orais; testes; atividades práticas; elaboração de relatórios; estudos de casos; relatos de experiências; produção de textos; execução de projetos; monografia; projetos interdisciplinares; resolução de situações-problema; apresentação de seminários; simulações; observação com roteiro e registros. (PPC C2, 2013, p. 51).

Ademais, este texto de orientação ainda ratifica a Organização Didática da IFES C, pois admite que o estudante estará aprovado se alcançar a nota média de 7,0 pontos ou mais e também a frequência igual ou acima de 75% (setenta e cinco por cento), afirmando que o resultado final do processo avaliativo “deverá expressar o grau de desempenho acadêmico dos estudantes, no desenvolvimento das competências trabalhadas, quantificada em nota de 0 (zero) a 10 (dez), considerando até a primeira casa decimal” (ibidem, 2013, p. 51).

Por fim, consideremos o quadro que resume as características da avaliação propostas pelo PPC C2 e que se iguala ao anterior (PPC C1):

Quadro 14 - Categorizando a identidade avaliadora do PPC C2

Categorias de análise	Características da Avaliação encontradas no PPC	Identidade Avaliadora
Quanto aos tipos de avaliação	Integração entre as dimensões diagnóstica, formativa, processual e somativa, reguladora, contínua	CE
Preocupação com o processo de ensino-aprendizagem	Planejamento flexível, respeitando o ritmo de cada estudante	CE
Abordagem da avaliação	Aspectos quantitativos e qualitativos com prevalência nos aspectos qualitativos	CR
Tipos de conteúdo	Avaliação de conteúdos atitudinais, procedimentais, conceituais e factuais	CE
Tipos e diversidade dos instrumentos avaliativos	Diversidade de instrumentos que se complementam	CE
Decisões acerca do processo	Diálogo com o estudante	CE
Quanto aos critérios avaliativos	Critérios avaliativos claros	CE
Metodologia de ensino do professor	Prática docente avaliada para regular a aprendizagem	CE
Finalidade da avaliação	Avaliação ética, colaborativa e emancipatória	CE
Quanto às responsabilidades	Compartilhamento de responsabilidade	CE
Participação do estudante	Estudante ativo, que desenvolve autonomia ao dialogar com o professor	CE
Relação com o processo de ensino-aprendizagem	Avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem	CE
Abordagem da avaliação	Aspectos técnicos e quantitativos	TD

Fonte: Própria (2023)

5.2.2.7 – Descrição e categorização do PPC C3

O sétimo documento analisado foi o PPC C3, que contém 150 páginas e se refere ao Curso de Licenciatura de uma região litorânea do estado de Pernambuco. O capítulo que versa acerca da Avaliação da aprendizagem é idêntico ao texto do PPC C1. Acreditamos que, como os dois cursos pertencem à mesma Instituição, localizados apenas em *campi* diferentes, houve, durante a sua elaboração, um diálogo entre os dois Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) que organizaram a

escrita do texto do PPC. Diante disso, esse documento apresenta exatamente as mesmas características do PPC C1:

- ✓ Funções Diagnóstica, Processual, Formativa e Somativa como norteadoras do processo;
- ✓ Autoavaliação do professor e da sua prática docente;
- ✓ Critérios claros pré-estabelecidos que dialoguem com o planejamento de ensino;
- ✓ Planejamento flexível e adaptável às necessidades e ritmos dos estudantes;
- ✓ Aspectos técnicos e quantitativos no que diz respeito à construção da nota (seguindo também as mesmas Resoluções)
- ✓ Avaliação de conteúdos conceituais, procedimentais, atitudinais e factuais;
- ✓ Dentro outros aspectos citados na descrição do PPC C1.

Sendo assim, o quadro que apresenta as características do processo avaliativo relacionando-as às identidades avaliadoras também se assemelha ao do PPC C1:

Quadro 15 - Categorizando a identidade avaliadora do PPC C3

Categorias de análise	Características da Avaliação encontradas no PPC	Identidade Avaliadora
Quanto aos tipos de avaliação	Integração entre as dimensões diagnóstica, formativa, processual e somativa, reguladora, contínua	CE
Preocupação com o processo de ensino-aprendizagem	Planejamento flexível, respeitando o ritmo de cada estudante	CE
Abordagem da avaliação	Prevalência nos aspectos qualitativos	CR
Tipos de conteúdo	Avaliação de conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais	CE
Tipos e diversidade dos instrumentos avaliativos	Diversidade de instrumentos que se complementam	CE
Decisões acerca do processo	Diálogo com o estudante	CE
Quanto aos critérios avaliativos	Critérios avaliativos claros	CE
Metodologia de ensino do professor	Prática docente avaliada para regular a aprendizagem	CE
Finalidade da avaliação	Avaliação ética, colaborativa e emancipatória	CE
Quanto às responsabilidades	Compartilhamento de responsabilidade	CE
Participação do estudante	Estudante ativo, que desenvolve autonomia ao dialogar com o professor	CE
Relação com o processo de ensino-aprendizagem	Avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem	CE
Abordagem da avaliação	Aspectos técnicos e quantitativos	TD

Fonte: Própria (2023)

5.2.2.8 – Descrição e categorização do PPC D1

O oitavo PPC apresentado é proveniente da IFES D, primeiro documento analisado dessa instituição, e contém 113 páginas. O capítulo que versa acerca da Avaliação da Aprendizagem inicia seu texto enfatizando os aspectos quantitativos da avaliação, reiterando que o curso adotará o sistema de notas similar aos demais: nota média mínima para aprovação de 7,0 pontos e qualificação de 0 a 10 pontos. Além disso, ressalta, como pré-requisito para aprovação, frequência de 75% ou mais da carga horária de aulas. Acerca disso, afirma que “ao discente que, em qualquer disciplina, não obtiver a média mínima de aprovação no final do trabalho, será oferecida outra oportunidade com a utilização de nova metodologia de ensino”, isto é, enfatiza o redimensionamento da aprendizagem através do processo avaliativo.

Ademais, o PPC D1 reflete que a avaliação tem o objetivo de verificar a aprendizagem de forma qualitativa e quantitativa, tendo como predominância os aspectos qualitativos, contribuindo, assim, para o alcance dos objetivos pré-estabelecidos. Enfatiza, ainda, que será realizada por disciplina e é tida como parte integrante do processo de construção do conhecimento, também considerando o desenvolvimento integral do estudante. Nesse sentido, conforme o documento orientador, faz-se necessário destacar os seguintes encaminhamentos:

- a) Inclusão de tarefas contextualizadas; b) Manutenção de diálogo permanente com o aluno; c) Definição de conhecimentos significativos; d) Divulgação dos critérios a serem adotados na avaliação; e) Exigência dos mesmos critérios de avaliação para todos os alunos; f) Divulgação dos resultados do processo avaliativo; g) Incidência da correção dos erros mais frequentes. (PPC D1, 2011, p. 71)

Por fim, o PPC D1 realça que, ao desempenho dos estudantes, serão atribuídas duas notas, que variarão de 0 a 10 pontos, ao final de cada disciplina e serão provenientes dos resultados das avaliações ocorridas através de instrumentos avaliativos como: prova escrita, trabalhos de pesquisa individual ou coletiva, seminários, projetos, relatórios, participação do estudante em atividades práticas dentre outros. Ao final do capítulo, volta a ressaltar os aspectos quantitativos mencionados no começo, discorrendo sobre a média geral e os processos de aprovação ou reprovação. Apesar de o título do capítulo ser “critérios e sistemas de avaliação da aprendizagem”, não verificamos em nenhuma parte qualquer referência aos critérios de avaliação.

Portanto, segue abaixo o quadro-síntese da relação dos aspectos com a identidade avaliadora desse Curso de Licenciatura em Química:

Quadro 16 - Categorizando a identidade avaliadora do PPC D1

Categorias de análise	Características da Avaliação encontradas no PPC	Identidade Avaliadora
Finalidade da avaliação	Avaliação para verificação dos resultados do ensino-aprendizagem (mensuração)	TD
Quanto à centralidade do processo decisório	Decisão centralizada no professor	TD
Abordagem da avaliação	Aspectos técnicos e quantitativos	TD
Forma de avaliação	Avaliação individual e coletiva	CR
Participação do estudante	Estudante passivo	TD
Quanto às responsabilidades	Não há compartilhamento de responsabilidade	TD
Tipos de instrumentos e diversidade	Instrumentos avaliativos predominantemente prova escrita, trabalhos dentre outros do mesmo tipo e que não se complementam	TD
Quanto aos critérios avaliativos	Critérios avaliativos divulgados para os estudantes e enfatiza-se que são os mesmos para todos.	TD

Fonte: Própria (2023)

5.2.2.9 – Descrição e categorização do PPC D2

O nono PPC analisado é oriundo do Curso de Licenciatura em Química também da IFES D, e contém 134 páginas. O capítulo que trata sobre avaliação, na verdade, aborda a “Metodologia”, isto é, os caminhos pelos quais o curso se dá, e tem um subtópico voltado para Avaliação da Aprendizagem, descrito em duas páginas. No início, o documento aborda, de forma geral, a concepção que possui da avaliação, afirmando que ela é uma análise pedagógica que serve como garantia para verificação dos objetivos estabelecidos previamente. Ela ainda enuncia que “a avaliação deve permitir a verificação da aprendizagem, o replanejamento e recuperação das competências esperadas e a promoção do estudante” (PPC D2, 2023, p.32), ou seja, o cerne da prática avaliativa são os resultados, as competências esperadas, a promoção de nível, e não necessariamente o desenvolvimento integral do estudante.

Além disso, o PPC D2 reitera que a Avaliação deve acontecer de forma qualitativa e quantitativa no que diz respeito às habilidades, conhecimentos e comportamentos – enfatizando os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais. O referido documento também dispõe de algumas normas acadêmicas, que segundo o texto, são regidas pela IFES C, a saber:

as avaliações ocorrerão ao longo de cada bimestre/série por meio de: Observação estruturada ou sistemática; capacidade de enfrentar, resolver, superar desafios; capacidade de trabalhar em equipe; responsabilidade; a capacidade de desenvolver suas habilitações e competências; aquisições, questionários, exercícios e demais instrumentos; provas, testes, exames, entre outros; análise de texto escrito ou oral (relatório, seminário, monografias, sínteses, artigos, entre outras); análise de experimentos e atividades práticas (laboratório, visitas técnicas, simulações, atividades extraclasse, entre outras; desenvolvimento de projetos e tarefas integradoras; pesquisa em biblioteca, internet, etc; análise de casos; identificação e descrição de problemas; solução de problemas; clareza de linguagem escrita e oral. (PPC D2, 2023, p.32-33)

Dessa forma, o PPC finaliza o subtópico reforçando que esses momentos avaliativos ocorrerão ao longo de cada semestre e serão registrados no sistema digital de registro – aspectos burocráticos do processo. Segue, portanto, o quadro que resume as características desse documento relacionadas às identidades avaliadoras:

Quadro 17 - Categorizando a identidade avaliadora do PPC D2

Categorias de análise	Características da Avaliação encontradas no PPC	Identidade Avaliadora
Finalidade da avaliação	Avaliação para verificação dos resultados do ensino-aprendizagem (mensuração)	TD
Quanto à centralidade do processo decisório	Decisão centralizada no professor e na instituição	TD
Abordagem da avaliação	Aspectos burocráticos, técnicos e quantitativos	TD
Finalidade da avaliação	Avaliação de conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais	CE
Participação do estudante	Estudante passivo	TD
Quanto às responsabilidades	Não há compartilhamento de responsabilidade	TD
Tipos de instrumentos e diversidade	Instrumentos avaliativos diversificados	CR
Quanto aos critérios avaliativos	Crítérios avaliativos não mencionados	TD

Fonte: Própria (2023)

5.2.2.10 – Descrição e categorização do PPC D3

O décimo e último PPC analisado contém 149 páginas e também faz parte dos cursos de formação de professores de química da IFES D. Da mesma maneira que o PPC D2, não possui um capítulo exclusivamente para tratar da Avaliação, contudo está inserido em uma parte intitulada “Organização Técnico Pedagógica”, cujo oitavo item é voltado para os direcionamentos acerca da Avaliação da Aprendizagem. Diferentemente dos dois primeiros (D1 e D2), este PPC apresenta uma visão mais ampla das práticas avaliativas, pois inicia seu texto, considerando o caráter contínuo do processo e, também, assumindo as funções Diagnóstica, Formativa e Somativa de maneira integralizada. O documento ainda prevê que essas funções devem servir como norte para o conhecimento dos limites e das possibilidades do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o texto ressalta que

(...) a avaliação dá significado ao trabalho dos(as) estudantes e docentes e à relação professor-estudante, como ação transformadora e da promoção social em que todos tem o direito a aprender, refletindo a sua concepção de mediação pedagógica como fator regulador e imprescindível no processo de ensino e aprendizagem” (PPC D3, 2022, p. 42)

Assim sendo, esse documento orientador reforça a importância de se avaliar conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais para conhecer as dificuldades, e não apenas registrar tecnicamente uma nota insatisfatória ao final do processo. Para mais, salienta a importância de os estudantes terem conhecimento de todo o planejamento pedagógico, como também do processo avaliativo, percebendo, assim, as estratégias possíveis para superar os obstáculos encontrados no processo. Dessa forma, compreende avaliação como um elemento que prioriza a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, o referido PPC revela que a proposta avaliativa em questão tem uma perspectiva processual e contínua, orientada pela LDBEN (1996), visando a construção e reconstrução do conhecimento, a fim de formar professores-cidadãos. Desse modo, evidencia a utilização de instrumentos diversos com o intuito de melhor analisar o desenvolvimento do estudante para tomar decisões e reorientar os discentes diante das dificuldades encontradas. Alguns dos instrumentos citados pelo documento são:

Observação sistemática feita pelo professor; Atividades em formato de questionários, estudos dirigidos, exercícios, provas, testes, exames, etc.; produções textuais (orais ou escritas) tais como: relatórios, seminários, monografias, resenhas, sínteses, artigos científicos, dentre outros; execução e análise de experimentos e atividades práticas (laboratório, visitas técnicas, simulações, elaboração de planejamento de aula e ações de extensão como: planos de aula e projetos didáticos, pesquisas em biblioteca ou por meio das TICs, identificação e resolução de problemas, atividades extraclases, etc. (PPC D3, 2022, p. 43)

Além disso, o texto menciona as normas estabelecidas pela IFES D e considera os mesmos critérios apresentados pelo PPC D2 no tocante à capacidade de resolver problemas e enfrentar desafios, o trabalho em equipe, às responsabilidades inerentes ao processo, a capacidade de desenvolver habilidades e competências, às questões da linguagem escrita e oral, a competência na utilização e vivência de situações de avaliação tanto teóricas quanto práticas nos diversos ambientes de aprendizagem. Portanto, apresentamos abaixo o quadro que resume essas características:

Quadro 18 - Categorizando a identidade avaliadora do PPC D3

Categorias de análise	Características da Avaliação encontradas no PPC	Identidade Avaliadora
Quanto aos tipos de avaliação	Integração entre as dimensões diagnóstica, formativa, processual e somativa, reguladora, contínua	CE
Preocupação com o processo de ensino-aprendizagem	Planejamento flexível, respeitando o ritmo de cada estudante	CE
Abordagem da avaliação	Prevalência nos aspectos qualitativos	CR
Tipos de conteúdo	Avaliação de conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais	CE
Tipos e diversidade dos instrumentos avaliativos	Diversidade de instrumentos que se complementam	CE
Decisões acerca do processo	Diálogo com o estudante	CE
Quanto aos critérios avaliativos	Crítérios avaliativos claros	CR
Metodologia de ensino do professor	Prática docente avaliada para regular a aprendizagem	CE
Quanto às responsabilidades	Compartilhamento de responsabilidade	CE
Participação do estudante	Estudante ativo	CR
Relação com o processo de ensino-aprendizagem	Avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem	CE

Fonte: Própria (2023)

5.2.3 Tratamento dos Dados: tecendo diálogos com os Cursos de Licenciatura em Química

Neste item, analisamos criteriosamente as categorizações realizadas na etapa anterior, com o intuito de compreender a identidade avaliadora dos Cursos de Licenciatura em Química, através da predominância de características dos tipos de ID. AV. em cada um. Nesse viés, para fins de análise e debate, realizamos uma comparação dos Cursos dentro das próprias instituições, como também entre instituições, para perceber os aspectos que caracterizam essas identidades avaliadoras dentro do Estado de Pernambuco. Sendo assim, dividimos a análise e o tratamento dos dados em quatro itens, cada um referente a uma IFES (A, B, C, D); além disso, o texto será desenvolvido a partir das categorias de análise dispostas no capítulo anterior (que estarão destacadas em itálico).

5.2.3.1 Análise, Inferências e Discussão acerca da IFES A

Como mencionado, os PPCs A1 e A2 são oriundos dos Cursos de Licenciatura em Química da IFES A, sendo o A1 referente ao *campus* localizado no agreste do Estado e o A2, o *campus* “sede”. Em relação às categorias de análise encontradas no *corpus* do texto do PPC A1, foi possível perceber dez, sendo elas: *Abordagem da avaliação, Tipos de avaliação, Tipos e Diversidade de instrumentos avaliativos, Relação com o processo de ensino-aprendizagem, Finalidade da Avaliação, Atitudes tomadas acerca do erro, Decisões acerca do processo, Participação do estudante e Quanto às responsabilidades.*

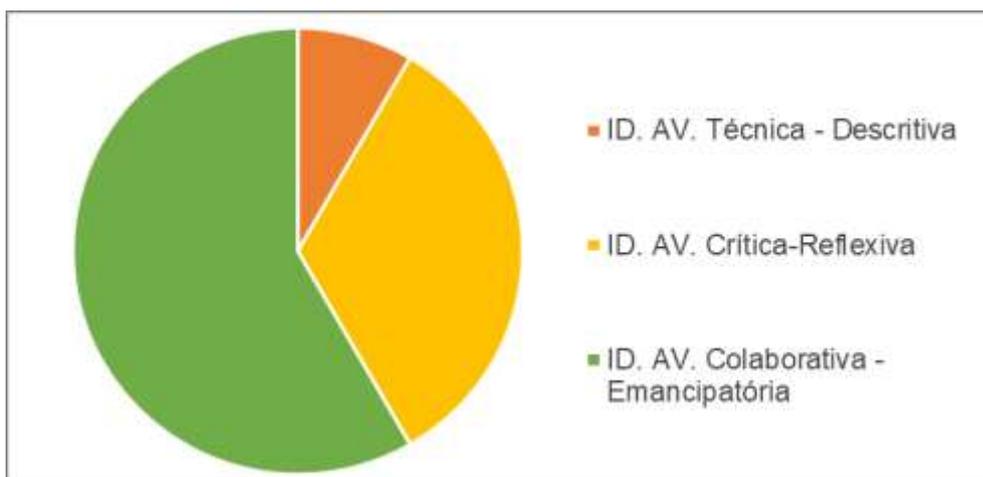
Sendo assim, diante da análise de dados realizada acerca do PPC A1, é possível afirmar que, considerando a *relação da avaliação com o processo de ensino-aprendizagem*, a Avaliação é compreendida como um elemento que constitui a prática docente e, por isso, legitima uma perspectiva mais progressista, evidenciando o caráter de tomada de consciência e, posteriormente, decisões acerca dos processos avaliativos, tendo como prioridade o redimensionamento das aprendizagens. Além disso, quanto à *abordagem da avaliação*, esse documento salienta a preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, pois orienta a utilização de diversos instrumentos avaliativos (*tipos e diversidades de instrumentos avaliativos*), que devam estar alinhados ao contexto dos componentes curriculares e às necessidades cognitivas e sociais dos estudantes.

Por outro lado, é possível perceber também os aspectos técnicos e quantitativos presentes nas concepções de Avaliação. Isso pois o documento traz, em sua Resolução base, as questões referentes às notas e médias mínimas para aprovação, bem como à quantificação exacerbada da frequência (é válido ressaltar que os parâmetros de porcentagem de frequência referentes à carga horária são elementos obrigatórios dispostos na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Entretanto, as características mais evidenciadas estão voltadas para uma identidade avaliadora crítico-reflexiva e também colaborativo-emancipatória, pois, quanto aos *processos decisórios* apresentados, o PPC A1 tem a orientação de discussão do contrato didático, que pressupõe a negociação com o discente (*participação do estudante*), reforçando o compartilhamento de responsabilidades e a oportunidade de desenvolvimento da autonomia dos estudantes (*quanto às responsabilidades*).

Para mais, ao mencionar a tomada de decisão acerca dos resultados do processo, o PPC A1 está refletindo sobre *a finalidade da avaliação*, de modo que, nessa perspectiva, o erro cometido pelo estudante é uma oportunidade de aprendizagem (*atitudes tomadas acerca do erro*) e, a partir desse erro, é realizado um juízo de valor para que se tome uma atitude em prol da construção dos saberes.

Ademais, tudo isso coopera também para o caráter formativo da Avaliação, visto que estes estudantes, em especial, serão professores futuramente e já vivenciam uma prática que visa à busca por consensos entre docentes e discentes. Afinal, serão professores-avaliadores, e suas identidades avaliadoras começam a ser construídas desde o primeiro contato com o processo avaliativo, durando toda a sua jornada escolar-acadêmica. Ou seja, se tiveram apenas experiências e vivências voltadas para uma Avaliação mais conservadora, enquanto crianças e jovens, e permanecerem vivenciando essas mesmas práticas num Curso que os forma professores, será bastante difícil, para esses discentes, exercer uma prática mais inovadora, diferente de tudo o que experienciaram.

Em suma, apresentamos um gráfico que mostra qual identidade avaliadora do PPC A1 se sobressai a partir das categorias de análise traçadas no item anterior.

Gráfico 1. Identidade Avaliadora Predominante do PPC A1

Fonte: Própria (2023)

Sendo assim, é possível afirmar que o PPC A1 apresenta uma identidade avaliadora com características mais inovadoras, pois é predominantemente *colaborativa-emancipatória*, apesar de ter alguns aspectos ainda voltados para uma visão mais conservadora da Avaliação.

Ao considerar o PPC A2, é possível notar características bem definidas a partir das categorias de análise, a saber: quanto à *centralidade do processo decisório*, todas as definições, planejamentos e decisões acerca do processo avaliativo são orientados a estarem centralizados no professor-avaliador, ao passo que tanto a metodologia de ensino como a prática avaliativa já devem estar expressadas no Plano de Ensino do mesmo e, assim, o professor é orientado de forma que não haja compartilhamento de responsabilidades (*quanto às responsabilidades*).

Já em relação à *abordagem da avaliação*, o aspecto quantitativo e técnico é evidenciado quando o PPC descreve com muito detalhamento a porcentagem de frequência e de média aritmética mínima como pré-requisitos para aprovação e promoção do estudante, sem sequer deixar explícitos os critérios avaliativos nos quais devem se basear (*quanto aos critérios avaliativos*). Essa abordagem quantitativa ainda é reforçada quando o documento reitera que o desempenho do estudante será medido em graus, pelos números que variam de 0 (zero) a 10 (dez) pontos.

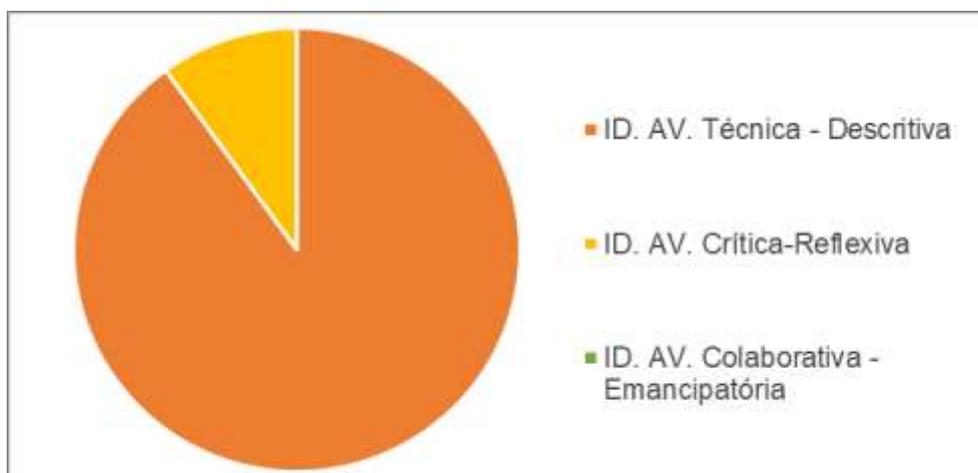
Nesse sentido, *quanto aos instrumentos avaliativos*, ainda que contenha em seu *corpus* a orientação sobre a utilização de diversos instrumentos, apresenta um caráter fortemente conservador, pois não leva em conta a opinião dos estudantes e,

sequer menciona o que será feito com os resultados obtidos após as mensurações. Ou seja, não é um processo voltado para a formação integral do estudante, muito menos para uma transformação social, o que reforça que, *quanto à participação*, o estudante é passivo. Toda essa concepção é ratificada pela pouquíssima quantidade de informações acerca da prática avaliativa, de maneira que as poucas menções ao processo avaliativo estão sempre o relacionando a números, metas e medições. Não se menciona autoavaliação, avaliação da metodologia do professor, reflexão e diálogo com os estudantes. Em vez disso, o caráter quantitativo é bastante exposto e demonstrado.

Sendo assim, podemos afirmar que o PPC A2 apresenta características voltadas para uma identidade avaliadora predominantemente técnico-descritiva, e esse é um dado alarmante, pois, em se tratando de um Curso de formação de professores, percebe-se que a Avaliação é pautada em moldes ultrapassados, que não despertam o discente para o ser professor-avaliador em uma perspectiva mais inovadora, ao contrário, reforçam uma formação de avaliadores com visão mais conservadora. Assim, ao passo que esses estudantes vão se tornando professores, compreendem (a partir das vivências avaliativas) que a única forma possível de exercer a prática avaliativa é através da reprodução do que viveram e, assim, torna-se difícil a desconstrução e a reconstrução dessas concepções.

Destarte, apresentamos o gráfico que torna ainda mais evidente a identidade avaliadora em questão:

Gráfico 2. Identidade Avaliadora Predominante do PPC A2



Fonte: Própria (2023).

Diante dos gráficos expostos e reflexões realizadas, foi possível perceber que, apesar de os dois cursos fazerem parte da mesma Instituição Federal de Ensino Superior, IFES A, contêm, em seus Projetos Pedagógicos, concepções diferentes de Avaliação. Enquanto o primeiro (PPC A1) concebe avaliação como parte constituinte do processo de ensino-aprendizagem, o segundo (PPC A2) apresenta uma visão conservadora ao demonstrar que a avaliação está mais para uma mensuração da aprendizagem.

As características mais importantes que diferem os dois cursos é a *centralidade do processo decisório* e o *compartilhamento de responsabilidades*. Enquanto o PPC A1 orienta dialogar com o estudante, ao prezar não apenas pela apresentação no Plano de Ensino, mas também pela construção em conjunto do contrato didático, o PPC A2 não menciona o contrato didático, tampouco os critérios avaliativos nos quais o professor deve se basear. Entretanto, apesar de serem diferentes em diversos aspectos, assemelham-se na forma técnica de quantificar o estudante, pois ambos discorrem sobre as médias aritméticas. Compreendemos, portanto, que o PPC A1 possui uma identidade avaliadora colaborativo-emancipatória; e o PPC A2, uma ID. AV. técnico-descritiva.

5.2.3.2 Análise, Inferências e Discussão acerca da IFES B

A IFES B possui dois Cursos de Licenciatura em Química, sendo um localizado na capital do estado e outro no sertão. Dessa forma, analisamos os PPCs B1 e B2 que, notoriamente, apresentam as mesmas concepções acerca da Avaliação da Aprendizagem e também seguem os mesmos parâmetros curriculares. Por conta disso, apesar de terem textos distintos, os PPCs apresentam características semelhantes, o que denota um diálogo entre os *campi* na organização desse documento.

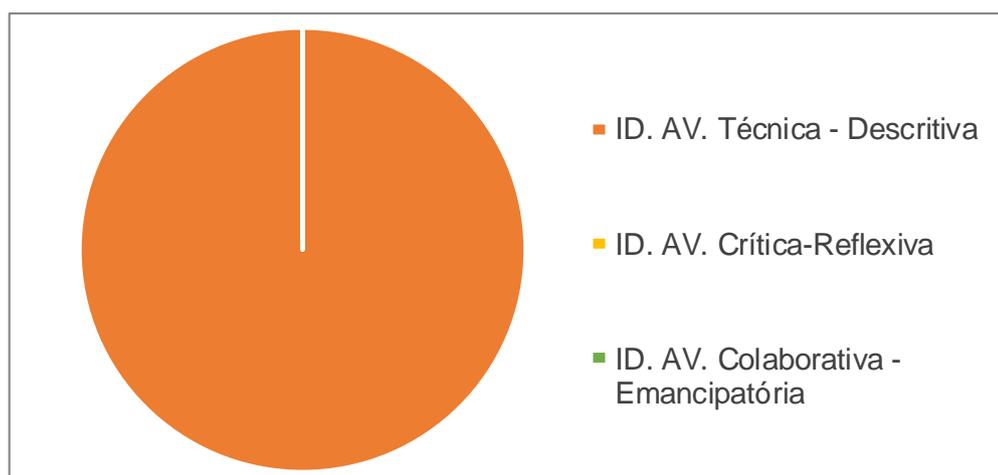
É possível afirmar que, *quanto à compreensão da finalidade da avaliação*, tanto PPC B1 quanto B2 concebem-na como um processo estritamente de mensuração da aprendizagem, ou seja, em relação à *sua abordagem*, privilegiam os aspectos técnicos e quantitativos; *quanto à centralidade dos processos decisórios*, concentram as decisões no papel do professor-avaliador. Um dado importante, que corrobora essa afirmativa, é que até a respeito dos *tipos e da diversidade dos instrumentos avaliativos*, os sugeridos são descritos de forma quantitativa, para serem utilizados a cada período letivo. Dessa forma, ambos os documentos

priorizam a descrição dos parâmetros técnicos que se referem às notas, às médias aritméticas, dentre outros.

Nessa perspectiva, *quanto à finalidade e ao tipo de avaliação*, essa prática é encarada como um processo de medida e classificação dos estudantes com enfoque nos resultados (*objeto da avaliação*). O estudante, por sua vez, tem uma *participação* inteiramente passiva, de modo que é visto como um reproduzidor das falas do professor e do conteúdo que fora transmitido. Assim, *quanto às responsabilidades*, não há um compartilhamento e nem os estudantes, nem os professores têm a oportunidade de revisitar o processo, utilizando-se do momento avaliativo também como momento de ensino-aprendizagem. Em vez disso, a avaliação tem um caráter punitivo e segregador, com o objetivo de verificar se o estudante realmente assimilou os conceitos passados pelo professor.

Sendo assim, apresentamos a seguir um único gráfico que demonstra a identidade avaliadora técnico-descritiva como o perfil encontrado para a os Cursos de Licenciatura em Química da IFES B. Por apresentarem as mesmas características, estão contempladas em um mesmo gráfico:

Gráfico 3. Identidade Avaliadora Predominante do PPC B1 e B2



Fonte: Própria (2023).

Podemos concluir, então, que essas são características inerentes às práticas avaliativas da IFES B no que se refere à Licenciatura em Química, visto que os PPCs abordam praticamente os mesmos conceitos. Assim como no PPC A2, reiteramos como essa abordagem conservadora de saber/fazer avaliação prejudica a formação integral dos estudantes que serão futuros professores, principalmente se

tratando da área das Ciências da Natureza, em especial, a Química, que é um componente curricular temido e muitas vezes distorcido no chão das escolas, no Ensino Médio. Esse dado é salientado em diversas pesquisas e estudos apresentados em anais de Congressos Nacionais e Internacionais, bem como periódicos renomados.

Ratifica-se a importância de proporcionar aos graduandos uma formação capaz de desenvolver o ser crítico dos estudantes, dando-lhes autonomia dentro do processo avaliativo, promovendo, assim, uma emancipação. Isso se torna essencial, visto que irão, em um futuro próximo, saber/fazer avaliação com adolescentes e jovens que estão em processo de formação integral, enquanto seres que constroem e reconstróem a cidadania e os aspectos político-sociais do meio em que vivem.

Por fim, considerando todas as características e concepções da Avaliação da Aprendizagem apresentadas pelos PPCs B1 e B2, é possível afirmar que possuem uma identidade avaliadora técnico-descritiva.

5.2.3.3 Análise, Inferências e Discussão acerca da IFES C

A IFES C é a Instituição Federal de Ensino Superior que possui a maior quantidade de *campi* no Estado, 16 (dezesesseis) ao total, porém, oferta o Curso de Licenciatura em Química em apenas três deles, sendo um ofertado na região da mata-sul e os outros dois no litoral. Nessa perspectiva, foi observado que os três PPCs possuem praticamente o mesmo texto no que diz respeito à Avaliação da aprendizagem. O primeiro, no entanto, é o que apresenta o maior número de elementos e características estruturantes, e os outros dois dialogam entre si, apresentando, também, as mesmas características. Pelas datas das publicações, é possível afirmar que o PPC C1 foi o primeiro a ser elaborado e os outros dois, provavelmente se basearam em suas afirmativas para discorrer acerca da Avaliação da Aprendizagem.

O PPC C1 possui um total de 157 páginas; o C2, 140 páginas; e o C3, por sua vez, 150. Os três apresentam aspectos bastante inovadores, com características que defendem uma Avaliação voltada para a transformação social e, como têm as mesmas concepções, faremos as inferências considerando os três documentos.

Quanto à *abordagem da avaliação*, apesar de serem publicadas algumas diretrizes técnicas referentes à notas e médias aritméticas, é notória a prevalência dos aspectos qualitativos. Estes são ratificados pelos *tipos de avaliação* que

consideram a prática avaliativa como um processo com dimensões bem definidas e integradas – diagnóstica, formativa, contínua e somativa – ao passo que tem como *finalidade* uma avaliação ética, colaborativa e emancipatória. É nesse sentido que está a inovação desses documentos. Os textos consideram a avaliação como um processo contínuo, perpassado por um momento de levantamento dos conhecimentos prévios, o qual tem um caráter formativo à medida que ocorre o processo de ensino-aprendizagem e que, ao final, fornece uma visão global de toda a jornada. Esses são pilares que, estando integrados, tornam-se essenciais para uma prática mais justa e ética.

Além disso, quanto à *metodologia de ensino do professor*, os PPCs C1, C2 e C3 compreendem a autoavaliação como elemento constituinte da *práxis* docente, o que reverbera diretamente na *participação do discente* no processo. Nesse sentido, os documentos apontam para um estudante ativo, que dialoga com o professor e desenvolve autonomia, e conseqüentemente emancipação, ao passo que compartilha as *responsabilidades* acerca de todo o processo avaliativo. Assim, *quanto ao processo decisório*, percebe-se que a centralidade não está no professor, mas sim em uma busca por consensos entre docentes, discentes e comunidade escolar, de forma geral.

Quanto aos tipos e diversidades de instrumentos, nota-se que não apenas são sugeridos instrumentos avaliativos, como também há uma orientação para que se complementem e estejam alinhados ao contexto dos estudantes em geral. Isso contribui para um planejamento flexível, adaptado ao processo de ensino-aprendizagem e à continuidade da prática avaliativa. Nesse caso, quanto à *preocupação com o ensino-aprendizagem*, percebe-se que os PPCs em questão orientam os avaliadores a respeitarem o ritmo de cada estudante, à medida que consideram que a Avaliação é também parte constituinte do processo de construção dos saberes, e não apenas caminha lado a lado das aprendizagens. Além disso, os três documentos também refletem acerca dos *critérios avaliativos*, que devem ser bastante claros e definidos à medida que o professor dialoga com o estudante.

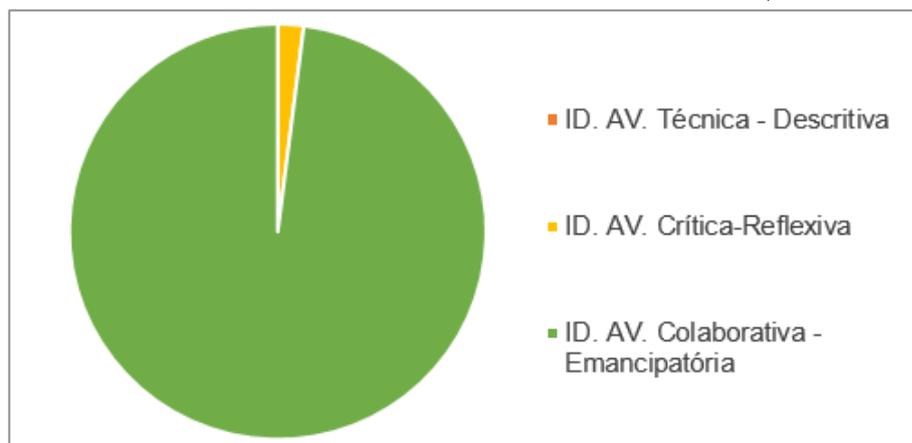
É válido ressaltar que, normalmente, um Projeto Pedagógico que traz concepções tão contemporâneas as quais tecem diálogos com os autores que abordam teorias mais inovadoras da Avaliação também deve orientar os profissionais a utilizarem metodologias de ensino inovadoras e construtivistas. É isso que acontece com os PPCs C1, C2 e C3. Eles asseguram que os professores

devam, de fato, realizar uma ação-reflexão-ação da sua prática docente e avaliativa e que percebam o estudante como parceiro e, principalmente, colaborador nas decisões que são tomadas.

Sendo assim, quanto aos *tipos de conteúdo* debatidos, devem ser avaliados os atitudinais, procedimentais, conceituais e factuais, ou seja, os documentos reiteram a importância de olhar para o estudante como um ser integral, não apenas a partir de uma dimensão cognitiva, mas também social. Defendem que os discentes aprendam a saber fazer, saber ser, saber conviver e saber conhecer.

Diante do exposto, analisemos o gráfico a seguir, que foi construído a partir das categorias de análise discutidas acerca do tipo de identidade avaliadora presente nesses três PPCs:

Gráfico 4. Identidade Avaliadora Predominante do PPC C1, C2 e C3



Fonte: Própria (2023).

Por fim, salientamos que esse caráter dialógico e colaborativo preconizado pelos três PPCs analisados reforçam a inovação do processo avaliativo que é orientado, pois saber/fazer avaliação tendo como base esses pressupostos é conservar a autonomia do professor no processo, mas também ressaltar o desenvolvimento da emancipação do estudante. Todo esse processo torna-se ainda mais importante, acertado e legítimo quando se trata de um curso de formação de professores de Química, pois esse é um dos componentes curriculares que possui um histórico de práticas avaliativas totalmente segregadoras, conservadoras e técnicas. Formar professores que vivenciam em sua graduação um processo avaliativo tão virtuoso, é também cuidar do aspecto de humanização desses profissionais, que lidarão diretamente com crianças, adolescentes e jovens em pleno desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e psicossocial. E, dessa forma, é

possível afirmar que a identidade avaliadora dos Cursos de Licenciatura em Química da IFES C, a partir dos PPCs C1, C2 e C3, é colaborativo-emancipatória.

5.2.3.4 Análise, Inferências e Discussão acerca da IFES D

A IFES D, com *campi* diversos, localizados na região sertaneja no Estado de Pernambuco, possui três Cursos de Licenciatura em Química, que foram analisados através dos PPCs D1, D2 e D3. O primeiro, D1, possui 113 páginas e foi publicado em 2011. Já o segundo, D2, possui 134 páginas e é o que possui publicação mais recente, de 2023. O terceiro, D3, por fim, possui 149 e também foi publicado recentemente, em 2022, considerando que a presente pesquisa está sendo finalizada no ano de 2023. Em se tratando de Avaliação da Aprendizagem, os PPCs D1 e D2 têm praticamente as mesmas características, diferenciando-se em apenas uma categoria de análise. Já o PPC D3 se difere em muitos aspectos dos outros dois e, por isso, discorreremos acerca dos dois primeiros separadamente do terceiro.

Os PPCs D1 e D2 concebem Avaliação como uma verificação do alcance dos objetivos da disciplina, ou seja, compreende que a *finalidade do ato de avaliar* é verificar, através da mensuração, os resultados dos estudantes com vista a perceber se os mesmos alcançaram as metas pré-estabelecidas pelo professor. Dessa forma, é notório que todo o *processo decisório* está centralizado na figura do professor.

Apesar de mencionar a Avaliação como parte integrante do processo, o diálogo com o estudante e o redimensionamento da aprendizagem – características inerentes à uma Avaliação mais inovadora - os PPCs D1 e D2 deixam claro que suas bases estão alicerçadas em uma Avaliação mais conservadora, pois são muito evidenciados ao longo dos textos, enquanto *abordagem avaliativa* os aspectos técnicos e burocráticos, enfatizando os mecanismos de reprovação, não promoção do estudante. Ademais, embora mencionem o “diálogo permanente com o estudante”, explicitam e orientam que o professor deverá avaliar para verificar os objetivos, e se isso acontece, o planejamento já é pré-definido. Ou seja, por mais que o estudante dê sua opinião, ela não deverá ser acolhida, visto que tudo já está pré-determinado no Plano de Ensino.

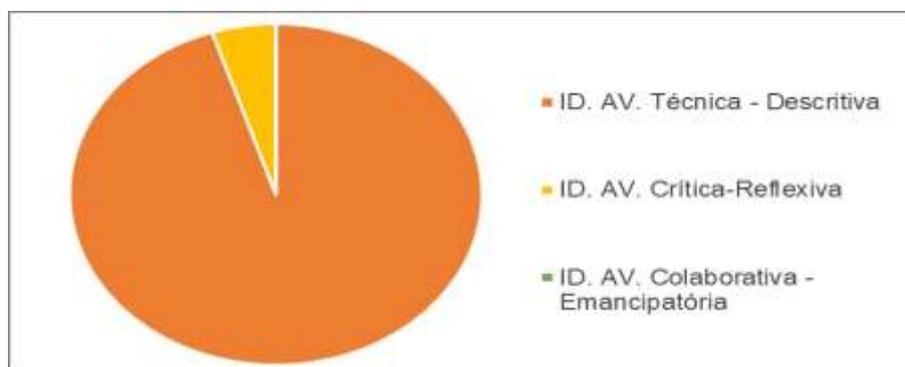
Sendo assim, a *participação do estudante* no processo é passiva e *quanto às responsabilidades* acerca da Avaliação, não há compartilhamento. Quanto aos *critérios avaliativos*, os PPCs D1 e D2 os mencionam vagamente, na parte em que

oferecem alguns encaminhamentos, determinando que esses critérios devem ser divulgados e enfatizando que deverão ser os mesmos para todos os estudantes. Isso denota que a avaliação, para esses documentos, não tem um caráter acolhedor e ético, ou seja, os referidos PPCs compreendem e orientam que todos os estudantes, independentemente de suas limitações, desafios e peculiaridades devem ser avaliados da mesma maneira.

Quanto aos *instrumentos avaliativos*, por fim, preconizam que devem estar voltados para momentos individuais e coletivos (quanto à *forma de avaliar*), mencionando predominantemente instrumentos com aspectos quantitativos – como prova escrita, trabalhos escritos, seminários, dentre outros. À vista disso, eles não se complementam e nem possuem abertura para diálogo com os estudantes, ou seja, o professor avaliador é o único responsável por defini-los.

A única característica diferente nos dois PPCs diz respeito aos *tipos de conteúdos avaliados* durante o processo. Enquanto D1 não menciona os tipos de conteúdo, pressupondo, assim, que são avaliados somente os conceituais, D2, por sua vez, enfatiza que devem ser avaliados conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais. Entretanto, mesmo este sendo um aspecto voltado para uma perspectiva mais inovadora da Avaliação, não substitui as outras características que evidenciam fortemente seu caráter conservador. Sendo assim, analisemos abaixo o gráfico com a identidade avaliadora dos PPCs D1 e D2 que foi ressaltada a partir das características descritas:

Gráfico 5. Identidade Avaliadora Predominante dos PPCs D1 e D2



Fonte: Própria (2023).

Dessa forma, pelo fato de os PPCs D1 e D2 compreenderem e orientarem a Avaliação da aprendizagem com uma *finalidade* de verificação dos resultados, *centralizarem o processo decisório* na figura do professor avaliador, terem, como *abordagem da avaliação*, aspectos técnicos e quantitativos, o estudante ser visto como um agente passivo quanto à sua *participação*, não haver compartilhamento de

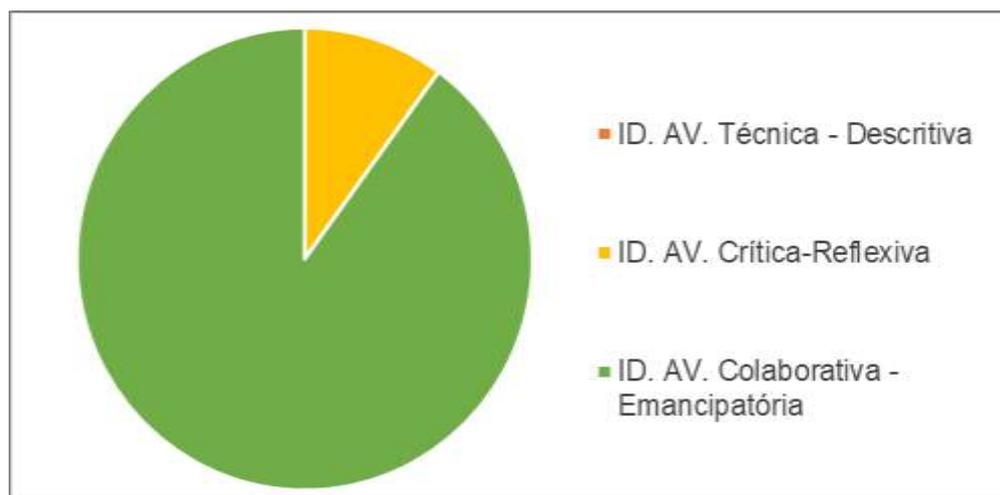
responsabilidades, os *critérios avaliativos* serem exatamente iguais para todos os estudantes, sem levar em consideração suas necessidades e especificidades, e os *tipos de instrumento avaliativo* serem voltados para fins quantitativos, podemos afirmar que ambos possuem uma identidade avaliadora técnico-descritiva.

O PPC D3, por sua vez, apresenta aspectos bastante semelhantes ao PPC C1, referente à IFES C, inclusive trazendo no *corpus* do texto alguns termos e expressões similares aos do PPC C1. Dessa forma, compreende como *abordagem da avaliação* a prevalência dos aspectos qualitativos sob os quantitativos e os *processos decisórios* não estão centralizados no professor porque há uma preocupação com o diálogo constante com o estudante. Nessa perspectiva, o discente possui uma *participação* ativa no processo avaliativo visto que há um compartilhamento das *responsabilidades*.

Além disso, o PPC D3, assim como o C1, preconiza uma autoavaliação do docente e do discente, a fim de regular a prática do professor, relativa à sua *metodologia de ensino*. Dessa forma, o documento orienta a flexibilidade do planejamento, ao respeitar o ritmo dos estudantes no que diz respeito à *preocupação com o processo de ensino-aprendizagem*. Quanto aos *critérios avaliativos*, o PPC reforça que devem ser claros e discutidos com os estudantes, evidenciando mais uma vez o caráter colaborativo do processo.

Já em relação aos *tipos de instrumentos avaliativos*, estes devem não só ter uma grande diversidade que se adeque às necessidades dos estudantes, como também devem se complementar, reiterando, assim, um processo mais justo e ético da avaliação. Ainda em *relação ao processo de ensino-aprendizagem*, o PPC D3 concebe o ato de avaliar como parte integrante da construção de conhecimentos, relevando também a importância da integração das funções avaliativas – diagnóstica, formativa, contínua e somativa – mencionadas no PPC C1. E, por fim, o PPC D3 ainda busca especificar os *tipos de conteúdos* que devem ser avaliados, que são não somente os conceituais, mas também os atitudinais, procedimentais e factuais.

À vista disso, consideremos o gráfico que salienta a identidade avaliadora do PPC D3:

Gráfico 6. Identidade Avaliadora Predominante dos PPCs D1 e D2

Fonte: Própria (2023).

Sendo assim, é válido ressaltar que, por todas as características descritas anteriormente e pelos aspectos que estruturam os elementos compreendidos e orientados no PPC D3, o documento apresenta uma identidade avaliadora colaborativo-emancipatória.

Esse é um dado relevante, visto que os outros dois PPCs referentes a essa instituição apresentam identidades avaliadoras mais conservadoras, técnico-descritivas, e este supera os conceitos mais tradicionais, reforçando com a própria instituição que é possível romper antigos paradigmas que permeiam o universo da Avaliação da Aprendizagem em prol de uma transformação. E isso não apenas dentro das salas de aula, no chão da escola, mas também na sociedade de modo geral, compreendendo que o ato de avaliar é também um ato político. E, mais uma vez, é importante ratificar que essa busca por práticas mais inovadoras e éticas da Avaliação torna-se ainda mais emergente quando se trata de um curso de formação de pessoas que auxiliarão na formação de outras pessoas.

A partir de toda a categorização e, depois, discussão dos dados obtidos apresentados nesse capítulo, podemos realizar algumas comparações importantes acerca da Formação de Professores de Química no Estado de Pernambuco. Em linhas gerais, os PPCs A1, B1, B2, D1 e D2 demonstraram possuir uma identidade avaliadora técnico-descritiva, ao passo que os PPCs A2, C1, C2, C3 e D3 apresentam uma identidade avaliadora colaborativo-emancipatória.

Este é um dado relevante, pois evidencia que metade dos Cursos de Formação de Professores de Química em Pernambuco ainda estão atrelados a

diretrizes conservadoras relacionadas à Avaliação da Aprendizagem, de sorte que pressupomos que isso é um forte indicador da reprodução e vivência de processos avaliativos segregadores e classificatórios experimentados no chão da escola.

Por outro lado, surpreendentemente, percebemos que a outra metade dos Cursos de Formação apresentam concepções de Avaliação bastante inovadoras e que superam os paradigmas conservadores de saber/fazer Avaliação. Ou seja, os professores desses cursos são orientados a proporcionar aos estudantes uma Avaliação mais justa, ética, que visa à emancipação e à prevalência do caráter humano nas práticas avaliativas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.”

(Rubem Alves)

A porta da sala de aula é fechada pela primeira vez. O coração pulsa ainda mais forte. Ali, naquele ambiente, fora experimentado o começo de uma nova história. Ali, o processo de formação humana começou mediado por uma professora que outrora também fora uma criança, que esteve sob cuidados de outra professora, que fora uma criança sob cuidados de outras tantas e tantas outras. Assim é o início de toda a jornada escolar. Como a avaliação da aprendizagem se faz presente em cada pedaço de agora desse percurso? Medo ou alívio, euforia ou tristeza, vontade de continuar ou vontade de desistir... Paradoxos sentimentais que são experimentados ao longo da jornada. E tornam-se professoras, professores. E tornam-se avaliadoras, avaliadores. Que avaliadora/es foram, são, serão?

Diante de todo o percurso dissertativo apresentado nessa pesquisa, é chegado o momento de tecer as considerações finais... finais? Com toda a licença requerida nesse universo acadêmico-científico, nada aqui é “final”. Tudo é (re)começo. Terminamos essa dissertação refletindo sobre as infindas possibilidades de começos que ela pode proporcionar. Para isso, vamos fazer uma curta retrospectiva e refletir acerca do que fora exposto.

Inicialmente, problematizamos o contexto o qual o nosso objeto de pesquisa, a identidade avaliadora, se insere, para então chegarmos à questão: **Quais aspectos da formação inicial caracterizam e estruturam a identidade avaliadora da formação inicial de professores de Química?** E, no intuito de encontrar respostas para essa questão, como mencionado durante o processo, traçamos enquanto objetivo geral **analisar a identidade avaliadora presente nos Cursos de Formação de professores de química por meio das características e elementos que estruturam o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)**. Dessa forma, chegamos aos objetivos específicos, a saber: **(1)** Caracterizar e tipificar a identidade avaliadora a partir dos aspectos das Gerações da Avaliação e das concepções de identidade; **(2)** Descrever as perspectivas de avaliação da aprendizagem presentes nos PPCs de Licenciatura em Química; **(3)** Compreender e categorizar a identidade

avaliadora dos Cursos de Licenciatura em Química nas Instituições Federais do Estado de Pernambuco.

A fim de desenvolver a pesquisa propriamente dita e responder à esses objetivos, primeiramente fez-se necessário refletir acerca da *identidade avaliadora*. Portanto, a construção teórica desse termo está voltada para aspectos que dizem respeito à como os profissionais da Educação (não somente professores, inclusive) concebem Avaliação, como se relacionam com os processos avaliativos, como associam Avaliação ao processo de ensino-aprendizagem, como compreendem seus tipos, finalidades, critérios, e tantas outras categorias refletidas posteriormente.

Em segundo lugar, buscamos discutir, em linhas gerais, o que os estudiosos, em âmbito nacional e internacional, discorrem acerca da Avaliação da Aprendizagem e da Formação de professores de Química, visto que esses são os pilares que sustentam essa pesquisa.

Após esse estudo, fundamentamos teoricamente essa dissertação a partir de duas fontes bibliográficas principais e algumas complementares que nos deram respaldo para construir, ao longo dos resultados, a definição de *identidade avaliadora* e seus tipos. Foram utilizados os estudos de Guba e Lincoln (2011), que desenvolvem as *Gerações da Avaliação*, e também os de Stuart Hall (2006), que alicerçaram o conceito de *identidade* a partir de três dimensões expostas.

Na metodologia foram expostos os instrumentos de coleta de dados, bem como o desenho da pesquisa, o *lócus* e as teorias que referendaram os procedimentos e técnicas de análise, no caso, propostas por Laurence Bardin (2011), a Análise de Conteúdo. Além disso, apresentamos também cada etapa da pesquisa relacionada aos objetivos específicos e aos procedimentos de análise.

Por fim, chegamos aos resultados e fizemos as discussões necessárias que teceram a *identidade avaliadora* e sua relação com os Projetos Pedagógicos de todos os Cursos de Licenciatura em Química de Instituições Federais no Estado de Pernambuco. Nesse capítulo, dividimos em duas fases, sendo a Primeira correspondente ao primeiro objetivo específico da pesquisa e a Segunda, ao segundo e terceiro objetivos.

Portanto, na Primeira Fase, caracterizamos e tipificamos a *identidade avaliadora* a partir de uma tessitura dialógica entre os aspectos presentes nas concepções de *identidade* discutidas por Hall (2006) e os elementos que estruturam as *Gerações da Avaliação* abordadas por Guba e Lincoln (2011). Nesse sentido,

concluimos que a *identidade avaliadora* é um modo singular e único que um *sujeito* (o professor) tem de se relacionar com a Avaliação da aprendizagem, considerando o *outro* (os estudantes) e as influências externas ao processo (normas estabelecidas pela instituição de ensino, concepções trazidas pelos familiares dos estudantes, avaliações externas, gestores, administradores, coordenadores e todas as entidades e pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem) – como citado no capítulo anterior.

Por conseguinte, no começo da Segunda Fase dessa pesquisa descrevemos, a partir de uma categorização, as perspectivas de avaliação da aprendizagem que constam nos PPCs das Licenciaturas em Química, e, a partir daí, foi possível compreender a identidade avaliadora dos Cursos de Formação de Professores de Química em Instituições Federais do Estado de Pernambuco. Desse modo, verificamos que na IFES A, os cursos não dialogam entre si, pois possuem identidades avaliadoras com concepções totalmente divergentes. Enquanto o PPC A1 apresenta uma ID. AV. colaborativa-emancipatória, por considerar avaliação como elemento de transformação social por meio do compartilhamento de responsabilidades entre estudantes e professores, o PPC A2 descreve Avaliação de maneira quantitativa, com dados estritamente técnicos e burocráticos, por isso, apresenta uma ID. AV. técnica-descritiva.

No tocante à IFES B, é possível afirmar que há um diálogo entre Licenciaturas em Química, pois ambos PPCs discorrem acerca da Avaliação da Aprendizagem a partir dos mesmos conceitos, apresentando assim orientações que contém as mesmas características. Contudo, por definirem a Avaliação como um momento de verificação da aprendizagem e estarem voltados para o detalhamento exacerbado dos aspectos quantitativos da prática avaliativa, os PPCs B1 e B2 apresentam uma identidade avaliadora técnica descritiva.

Enquanto a IFES B possui, dentro da Licenciatura em Química, uma identidade avaliadora voltada para aspectos mais conservadores do ato de avaliar, a IFES C, por sua vez, concebe avaliação como elemento constituinte do processo de ensino-aprendizagem e aborda essa prática como momentos de construção dos saberes. Dessa forma, acredita na colaboração, no desenvolvimento da autonomia e na preservação do acolhimento de opiniões tanto de professores quanto de estudantes. Por conta dessas e de outras características supracitadas, os três

cursos de Licenciatura em Química da IFES C, através de seus PPCs C1, C2 e C3, apresentam uma identidade avaliadora colaborativa-emancipatória.

Por fim, descrevemos os resultados da IFES D, que apresenta semelhanças e diferenças entre as concepções de Avaliação presente nos PPCS. Sendo assim, o PPC D1 e D2 dialogam entre si e consideram que Avaliação é um momento de mensuração da aprendizagem, por isso deve estar pautada em dados estatísticos e aspectos quantitativos. Por este e por outros aspectos mencionados no capítulo anterior, é possível afirmar que os dois possuem uma identidade avaliadora técnica-descritiva. Em contrapartida, o PPC D3 apresenta uma concepção completamente dissemelhante à dos outros dois, quando compreende Avaliação como um processo, não como uma verificação, e, além disso, discorre acerca das dimensões diagnóstica, formativa, processual e somativa do ato de avaliar. Sendo assim, apresenta uma identidade avaliadora colaborativa-emancipatória.

Diante do exposto, é válido ressaltar que exatamente metade dos Cursos de Licenciatura em Química do Estado de Pernambuco ainda estão voltados a diretrizes conservadoras relacionadas à Avaliação da Aprendizagem, e pressupomos que isso é um forte indicador da reprodução e vivência de processos avaliativos segregadores e classificatórios experimentados no chão da escola pelos estudantes.

Todavia, refutando em parte a nossa hipótese inicial, onde julgávamos que **todos** os cursos tinham esse caráter mais tradicional em relação à Avaliação, surpreendentemente percebemos que metade dos Cursos de Licenciatura em Química apresentam concepções bastante inovadoras e contemporâneas de Avaliação. Esse é um dado muito relevante, pois denota que os documentos que orientam o processo avaliativo devem ser a base para a construção do planejamento metodológico e didático dos profissionais da Educação.

Entretanto, surgem novas inquietações: Mesmo com metade dos Cursos de Formação de Professores em Química superando o caráter conversador da Avaliação, por que tantas pesquisas ainda trazem dados que refletem esse tipo de avaliação no chão das escolas, principalmente nesse componente curricular? Será que os professores de química acessam esses documentos? Se acessam, o que lhes falta para promover uma Avaliação mais justa e ética no seu fazer docente? Quais são as identidades avaliadoras desses professores de química? O que influencia na construção dessas identidades avaliadoras? Como as mesmas colaboram para a prática avaliativa desses professores?

Poderíamos aqui divagar acerca de muitas inquietações que surgem após os resultados apresentados dessa pesquisa. E isso é bastante valioso para o meio acadêmico-científico, pois ratifica uma das grandes finalidades do ato de pesquisar: a busca incessante por mais perguntas. Dessa forma, percebemos que são necessárias novas pesquisas no que diz respeito às identidades avaliadoras. Como por exemplo, investigar a materialização desses PPCs de Química através de uma pesquisa de campo, pois será que esses documentos de fato dialogam com a prática avaliativa?

Diante de tudo isso, só nos resta a certeza de algumas reflexões. Primeiramente, reiteramos o que fora afirmado no início dessas considerações: nada está acabado. Na verdade essa pesquisa é o início ou pode servir de base para outras muitas que estão por vir. Em segundo lugar, percebe-se mais uma vez a necessidade latente da realização de novos estudos acerca dos processos avaliativos, principalmente no que diz respeito à essas identidades avaliadoras dos professores. E, por fim, toda essa discussão fomenta em nós o sentimento genuíno de desejo de transformação efetiva das práticas conservadoras em movimentos mais inovadores e, de fato, humanos no que concerne a Avaliação, compreendendo que Avaliar não deveria ser sinônimo de aflição, mas sim de **afeto**.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. da S. **Construindo uma avaliação formativa no ensino de química por meio da teoria da formação das ações mentais por etapas de Galperin**. 2017. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro.

BASTOS, H. F. B. N. **Changing teachers' practice: towards a constructivist methodology of physics teaching**. Thesis (Doctor of Philosophy) – Department of Educational Studies, University of Surrey, Guildford, 1998. Disponível em: <<http://epubs.surrey.ac.uk/919/1/fulltext.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2021.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. A pesquisa em psicologia – análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In.: *Diálogos Metodológicos sobre a prática de pesquisa*. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, T.; MADAUS, G. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira; 1993.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasil, 2013. 563 p.

_____. **Parecer CNE/CES n.1.303**, de 06 de novembro de 2001c. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991> Acesso em: 10 dez. 2021

_____. **Parecer CNE/CP n. 28**, de 2 de outubro de 2001b. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Acesso em: 10 dez. 2021

_____. **Parecer CNE/CP n.19**, de 8 de maio de 2021a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991> Acesso em: 10 dez. 2022

_____. **Resolução CNE/CES n.8**, de 11 de março de 2002c. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991> Acesso em: 10 dez. 2021

_____. **Resolução Normativa n. 36**, de 25 de abril de 1974. Dá atribuições aos profissionais da Química e estabelece critérios para concessão das mesmas, em substituição à Resolução Normativa n. 26. Disponível em: <<http://www.cfq.org.br/rn/RN36.htm>>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRESSANE, A. C. R. **O papel da Avaliação na constituição das identidades profissionais docentes**. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. **Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, M. A construção das identidades no espaço escolar. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 209-227, jan/jul. 2012.

CORRÊA, R. G. **Formação Inicial de Professores de Química: discursos, saberes e práticas**. 2015. 167 f. Tese (Doutorado) - Curso de Química, Departamento de Química, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - Sp, 2015.

FERNANDES, D. Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In M.I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira, & L. Santos (Orgs.), **Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento** (pp.139-164). Curitiba: CRV. 2019. <http://doi.org/10.24824/978854443463.5>

FUSARI, J.C. **Os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Graduação**. São Paulo: Circuito Prograd, 1995

GADOTTI, M. **Pressupostos do projeto pedagógico**. 1994, Anais. Brasília: MEC/Sef, 1994. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/directbitstream/60b90f87-e2ec-44d3-8c2a-2d5555706aaa/Pressupostos%20do%20projeto%20pedag%C3%B3gico%20%281994%29.pdf>> Acesso em: 07 maio 2023.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, P. 33 – 46, Dez/Jan/Fev. 2013-2014

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Gonzaguinha. “Diga Lá, Coração.” *Letras.mus.br*, 28 July 2008, www.lettras.mus.br/gonzaguinha/46269/. Accessed 20 June 2023.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth Generation Evaluation**. Newbury Park, London. New Delhi: Sage, 2011.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. **Avaliação: Mito e desafio**, uma perspectiva construtivista. 35 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KASSEBOEHMER, A.C, HARTWIG, D. R., FERREIRA, L. H. **Contém Química 2: pensar, fazer e aprender pelo método investigativo**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. 449 p.

KELLY, G. A. **A theory of personality: the psychology of personal constructs**. New York:

W.W. Norton, 1955.

LIMA, K. S. **Compreendendo as concepções de avaliação de professores de física através da teoria dos construtos pessoais**. 2008. 163f. Dissertação (Ensino de Ciências) – Departamento de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O que é mesmo o ato de avaliar aprendizagem?**. Porto alegre: Artmed. Ano 3, n.12. fev. 2000. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>>. Acesso em: 18.mar.2016

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MINAYO, M. C. de S. et al. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002

MONTEIRO, I. R. S. et al. Avaliação no Ensino das Ciências da Natureza: As orientações nacionais e pesquisas na área. **International Journal Education And Teaching (PdvI)** ISSN 2595-2498, v. 3, n. 1, p. 99 – 110, mai. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.31692/2595-2498.v3i1.116>. Acesso em: 28 de dezembro de 2020.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Temas de educação 1, Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, Nova Enciclopédia 1997. Cap. 1, p. 15-34.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Trad.: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005

QUEIROZ, L. F.; ALMEIDA, L. A. A. de; AIRES, A. M. P. A tematização da prática pedagógica como estratégia na formação continuada de professores e o papel do coordenador pedagógico. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 2, p.76-94, jul/dez. 2015.

REGO, A. M. da C. **A formação de professores em Química e Física de Pernambuco e suas relações com as novas perspectivas de avaliação da aprendizagem: uma análise documental à luz da teoria dos construtos pessoais e das gerações da avaliação**. 2019. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019.

REGO, A. M. da C.; VIANA, K. da S. L. **Formação de Professores em Química e Física de Pernambuco e suas relações com as novas perspectivas de Avaliação da Aprendizagem: uma análise documental à luz da Teoria dos Construtos Pessoais e das Gerações da Avaliação**. Recife - PE: IIDV Editora, 2021.

SACRISTAN, J. G. **Compreender e Transformar o Ensino**. Trad. Ernani F. da. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SALES, E., S. **Formação inicial de professores de química: um estudo acerca das condicionantes da prática avaliativa**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2014.

SAUL, A. M. Referenciais Freirianos para a prática da avaliação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 25, p. 17-24, nov. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/90>>. Acesso em: 19.mar.2021.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de Avaliação e reformulação de currículo**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, T. T da. *et al.* A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. *et al* (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estados culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SIMON, F. O. *et. al.* Análise de um pré-teste sobre as habilidades e competências de professores de ciências de 5ª a 8ª séries, do ensino fundamental. In: XVI SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA. **Anais do XVI Simpósio Nacional de Ensino de Física**. Rio de Janeiro. 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação: Superação da Lógica Classificatória e Excludente: do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem**. 5ª ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VIANA, K. S. L. **Avaliação da Experiência: uma perspectiva de Avaliação para o ensino das Ciências da Natureza**. 2014. 212f. Tese (Doutorado em Ensino de Física e Química) – Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Recife, 2014.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional: teoria, planejamento e modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZIMMERMANN, E.; BERTANI, J. A. Um novo olhar sobre os cursos de formação de professores. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 20, n. 1: 43-62, abr. 2003.

ANEXO A - IFES A - PPC A1

8. SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO

A formação dos educadores e educadoras do curso de Química-Licenciatura do (...) se pautará em uma proposta norteada por duas modalidades de avaliação: a avaliação do processo de ensino e aprendizagem e a avaliação do Curso (interna e externa).

8.1 Sistemática de avaliação do processo de ensino-aprendizagem

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem é um elemento constituinte da prática docente que se efetiva na discussão e definição de objetivos e de critérios para avaliação, na coleta de informações, no registro e nas interpretações das informações e no juízo de valor e tomada de decisão para a efetivação e a melhoria da qualidade deste processo.

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem do Curso esta pautada nos princípios estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N°9394/1996, MEC) que enfatiza a prevalência dos processos avaliativos qualitativos sobre os quantitativos, observando-se:

- (1) Constância do processo avaliativo, que deve estar inserido ao longo do desenvolvimento do ensino-aprendizado.
- (2) Diversidade dos processos avaliativos, que devem ser desenvolvidos através de uma variedade de instrumentos durante o tempo pedagógico dos componentes curriculares.
- (3) Democraticidade cuja proposta de avaliação deve estar contida no programa de ensino de cada componente curricular específico e ser apresentada, no início de cada semestre letivo, pelos docentes para elaboração do contrato pedagógico.
- (4) Pertinência, devendo os instrumentos de avaliação ser selecionados, construídos e introduzidos na prática docente de acordo com a natureza do componente curricular a qual se destina e com as necessidades cognitivas dos discentes.

A Resolução N° 04/94 do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão (CCEPE) da XXX, apresentada na íntegra no Anexo I, estabelece as normas complementares de avaliação de aprendizagem e controle da frequência nos cursos de graduação e determina como resultado da avaliação da aprendizagem: (i) aprovação por média; (ii) aprovação; (iii) reprovação e (iv) reprovação por falta. Esta Resolução também regulamenta a sistemática de revisão de prova e de realização de segunda chamada.

O Sistema Acadêmico da Universidade, sistema XXX, garante o seu cumprimento e a privacidade dos resultados avaliativos alcançados pelos discentes. O docente, a seu critério, ou a critério do Colegiado de Curso, pode promover trabalhos individuais ou em

grupo, exercícios e outras atividades, em classe e extraclasse, que podem ser computadas nas notas ou nos conceitos das verificações parciais, nos limites definidos pelo Colegiado. O acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem do discente, não obstante as normas institucionais, é feito processualmente com cada docente definindo e planejando as atividades e instrumentos de avaliação.

ANEXO B - IFES A - PPC A2

9. SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO

Avaliação do processo de ensino e aprendizagem

As metodologias de ensino adotadas, assim como os sistemas avaliação de aprendizagem, são definidas pelos professores, e incluídas nos planos de ensino apresentados aos alunos no início das atividades de cada semestre.

A avaliação de aprendizagem será feita por disciplina, abrangendo, simultaneamente, os aspectos de frequência e de aproveitamento, de acordo com a Resolução N°. 04/94/CCEPE de dezembro de 1994 que estabelece as normas complementares de avaliação de aprendizagem e controle da frequência nos Cursos de Graduação.

A avaliação de aproveitamento é feita ao longo do período e envolve diferentes instrumentos, tais como: provas escritas, trabalhos escritos, apresentações orais, testes de curta duração, listas de exercícios, seminários, relatórios, caderno de laboratório, visitas, etc., que são definidos no plano de ensino de cada disciplina. Os instrumentos utilizados na avaliação variam de disciplina para disciplina, de acordo com o planejamento do docente e as características da disciplina (teórica ou experimental).

ANEXO C - IFES B - PPC B1

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Sistema de Avaliação de Disciplinas – A avaliação do desempenho acadêmico do aluno está disciplinada na Resolução No 25/90 do Conselho Universitário, que determina que a mesma seja feita por disciplina, abrangendo, simultaneamente, os aspectos relativos à frequência às aulas e demais atividades escolares é obrigatória, considerando-se reprovada na disciplina o aluno que não comparecer ao mínimo de 75% das aulas ministradas (teóricas e práticas), ressalvados os casos previstos em lei. Há três Verificações de Aprendizagem e um Exame Final; a 1ª e 2ª Verificações versam, respectivamente sobre a primeira e segunda metades do conteúdo programático da disciplina; a 3ª Verificação tem caráter de Segunda chamada da 1ª ou da 2ª Verificação. As Verificações poderão ser feitas através de uma única prova escrita ou de avaliações parciais sob a forma de testes escritos, orais ou práticos, trabalhos escritos, relatórios de trabalhos de campo, seminário ou de quaisquer outros instrumentos de avaliação, dependendo da natureza da disciplina. É considerado “aprovado” na disciplina o aluno que, cumprindo o mínimo de frequência exigido, obtiver: média igual ou superior a 7,0 (sete) em duas Verificações (“Aprovado por Média”), ou média final igual ou superior a 5,0 (cinco), entre a média de duas Verificações e a nota do Exame Final (“Aprovado por Nota”).

ANEXO D - IFES B - PPC B2

8 MECANISMOS DE AVALIAÇÃO

8.1 Avaliação do Ensino- Aprendizagem

A avaliação do curso de Licenciatura em Química da XXX está baseada na exigência regimental da XXX, de acordo com a resolução 25/1990. Segundo esta resolução, a avaliação do desempenho acadêmico do aluno, nos Cursos de Graduação oferecidos pela XXX, será feita por disciplina e abrangerá, simultaneamente, os aspectos relativos à frequência e à aprendizagem. Com relação à frequência, será reprovado o aluno que comparecer a menos de 75% de aulas (teóricas e práticas), ressalvados aos casos previstos em lei.

Em cada componente curricular são realizadas 3(três) verificações de aprendizagem e um exame final. A primeira e a segunda verificação de aprendizagem versam, respectivamente, sobre a primeira e a segunda metade do conteúdo programático ministrado na disciplina. A terceira verificação de aprendizagem, que também tem o caráter de 2ª chamada da 1ª ou 2ª verificação de aprendizagem, e o exame final abrange todo o conteúdo programático veiculado ao componente curricular.

Cada verificação de aprendizagem pode ser feita através de uma única prova escrita ou de avaliações parciais sob a forma de testes escritos, orais ou práticos, trabalhos escritos, relatórios de trabalhos de campo, seminários ou de quaisquer outros instrumentos de avaliação, dependendo da natureza da disciplina e da orientação do docente responsável pelo componente curricular. Tais instrumentos avaliativos são aplicados em momentos específicos (sugeridos em calendário acadêmico) do semestre letivo, cobrindo todos os campos dos conteúdos programáticos e ainda outras atividades didático- pedagógicas determinadas e acompanhadas pelo professor.

Compete ao docente responsável pelo componente curricular, no início de cada semestre letivo, após a divulgação do calendário escolar, fixar o(s) instrumento(s) de avaliação e a(s) de realização de cada uma das verificações de aprendizagem no plano de ensino entregue pelo mesmo.

Para efeito do cômputo do aproveitamento do aluno nas verificações de aprendizagem e no exame final são atribuídas notas, variando de zero (0) a dez (10). Cabe mencionar que a nota correspondente a cada verificação de aprendizagem, a critério do professor responsável pelo componente curricular, pode ser: (i) o resultado de uma única forma de avaliação, valendo nota máxima (10 pontos); (ii) a soma das notas obtidas nas diversas formas de avaliação aplicadas, quando cada uma destas referir-se apenas a uma

fração da nota máxima possível (10 pontos); e (iii) a média do conjunto das avaliações realizadas, quando cada uma destas tiver sido aplicada valendo a nota máxima (10 pontos).

O aluno é submetido no mínimo a duas (2) verificações de aprendizagem dentre as três que são oferecidas no componente curricular. É facultado ao aluno submeter-se às três verificações de aprendizagem, eliminando-se, para efeito de cálculo da nota final do componente curricular, a menor das notas obtidas.

O aluno é considerado aprovado no componente curricular quando obtiver, na média aritmética das avaliações do semestre, nota igual ou superior a 7,0 (sete), em duas verificações de aprendizagem, e frequência igual ou superior a 75% das aulas dadas. Nesse caso, o aluno fica dispensado de prestar exame final. Desse modo, somente o aluno que obtiver frequência mínima de 75% das aulas e média maior ou igual a 3,0 (três), em duas avaliações faz o exame final. A aprovação no componente curricular é obtida se a média final for igual ou superior a cinco (5,0) entre a média de duas (2) verificações de aprendizagem, e a nota do exame final.

Por outro lado, é considerado reprovado no componente curricular, o aluno que se enquadre em um ou mais dos seguintes casos: (i) obtiver frequência às aulas inferior a 75% (setenta e cinco por cento); (ii) obtiver média inferior a três (3,0), consideradas as duas maiores notas obtidas nas verificações de aprendizagem; (iii) obtiver média final inferior a cinco (5,0) entre a média de duas (2) verificações de aprendizagem e a nota do exame final.

ANEXO E - IFES C - PPC C1

11. AVALIAÇÃO

11.1 DA APRENDIZAGEM

A importância e complexidade do processo de avaliação da aprendizagem são amplamente discutidas por pensadores da educação. Sacristian e Gómez (1998) afirmam que a prática de avaliar cumpre “uma função didática que os professores realizam, fundamentada numa forma de entender a educação, de acordo com modos variados de enfocá-la, proposições e técnicas diversas para realizá-las. [...]”. Os referidos autores ressaltam ainda que sob uma perspectiva crítica, a avaliação da aprendizagem deve ser sensível aos fenômenos tanto entre estudantes, quanto entre professores e a escola enquanto instituição.

Partindo desse pressuposto, a proposta pedagógica do Curso de Licenciatura Plena em Química prevê uma avaliação contínua, assumindo de forma integrada as funções diagnóstica, processual, formativa e somativa, que devem ser utilizadas como princípios para a tomada de consciência da prática, levando em consideração o predomínio dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Nesse sentido, a avaliação passa a ser considerada em suas múltiplas dimensões:

- Em uma perspectiva *Diagnóstica*, na medida em que investiga e caracteriza o perfil e/ou desenvolvimento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, com fins de possibilitar uma mediação pelo professor, ante suas dificuldades e não-aprendizagens, subsidiando-o no planejamento de sua intervenção;
- Em uma perspectiva *Processual*, quando reconhece que a aprendizagem não acontece pela simples absorção de conhecimentos, mas considera professor e estudante como participantes de um processo construtivo por meio do diálogo;
- Em uma perspectiva *Formativa*, fornecendo ao estudante a plena consciência acerca da atividade que desenvolve e dos objetivos da aprendizagem, podendo este participar na regulação do processo de ensino e aprendizagem de forma consciente. Quando o estudante expressa seus saberes, possibilita ao professor atuar de forma investigativa na construção de alternativas de ensino como ação transformadora;
- Em uma perspectiva *Somativa*, ao expressar o resultado referente ao desempenho do estudante de forma ampla e diversificada, tendo o mesmo, ciência quanto ao conteúdo que foi trabalhado, os objetivos da disciplina que foram alvos do processo avaliativo e quais as estratégias foram utilizadas. A certificação deve ser feita no bimestre/semestre através de menções ou notas.

Avalia-se, portanto, para constatar os conhecimentos dos estudantes em nível conceitual, procedimental e atitudinal, tendo como princípios norteadores desse processo:

- O estabelecimento de critérios claros expostos no plano da disciplina;
- A consideração da progressão das aprendizagens a cada etapa do processo de ensino;
- O necessário respeito à heterogeneidade e ritmo de aprendizagem dos estudantes;
- As possibilidades de intervenção e/ou regulação na aprendizagem, considerando os diversos saberes;
- A consideração do desenvolvimento integral do estudante e seus diversos contextos por meio de estratégias e instrumentos avaliativos diversificados que se complementam.

Todavia, para que a avaliação caracterize-se de forma ética deve centrar-se em parâmetros claramente delineados e em julgamentos sobre os processos de ensino e de aprendizagem, neles incluindo não apenas o estudante, mas também os docentes. Assim, ao planejar o processo avaliativo, considerando a complexidade da prática pedagógica, busca-se investigar “Por quê?”, “Para quem?”, “Quando?”, “Para quê?”, “O quê?”, “Como?”, “Com quem?”, “Quais os resultados das ações empreendidas?”, “O que fazer com os resultados?”, “Quais as implicações deles ao reavaliar a própria prática de ensino?”. Assim, esses questionamentos possibilitam ao docente identificar os elementos indispensáveis à análise dos diferentes aspectos do desenvolvimento do estudante e do planejamento do trabalho pedagógico realizado.

É importante salientar que os critérios avaliativos adotados dependerão dos objetivos de ensino e saberes pretendidos para cada momento, os chamados *ciclos avaliativos*. O professor, dessa maneira, precisará elencar em seu plano os critérios que respondam às expectativas iniciais, garantindo, porém, a flexibilidade necessária em seu planejamento para que a avaliação supere momentos pontuais e se configure como um processo de investigação, de respostas e de regulação tanto do ensino como da aprendizagem, considerando a *educabilidade*, todo aluno capaz de aprender, como um dos objetivos a ser atingido.

A avaliação, nessa perspectiva, considera os ritmos e caminhos particulares que são trilhados pelos alunos, acolhendo as diferenças do processo de ensino e aprendizagem. Por esse motivo, faz-se necessário uma diversidade de instrumentos que se comunique e se complemente, possibilitando uma visão contínua e ampla das aprendizagens, que busca dialogar com uma pedagogia diferenciada, em um currículo flexível e contextualizado. Nessa perspectiva, propõe-se que o professor possa considerar as múltiplas formas de avaliação, por meio de instrumentos diversificados, os

quais lhe possibilitem observar melhor o desempenho do estudante nas atividades desenvolvidas, dentre eles:

- A auto avaliação;
- Realização de exercícios avaliativos de diferentes formatos;
- Participação e interação em atividades de grupo;
- Frequência e assiduidade do estudante;
- Participação em atividades de culminância (projetos, monografias, seminários, exposições, feira de ciências, coletâneas de trabalhos).

Partindo das considerações supracitadas, no plano de ensino de cada disciplina deverão constar os instrumentos a serem utilizados, os conteúdos e objetivos a serem avaliados, sendo ao aluno necessário a obtenção de 70% de aproveitamento para que o mesmo seja aprovado na disciplina. Será obrigatória uma frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) nas atividades escolares previstas para cada disciplina, sendo considerado reprovado na disciplina o estudante que se ausentar por um período superior a 25% da carga horária da mesma. Para fins de registros, o resultado da avaliação deverá expressar o grau de desempenho em cada componente curricular, quantificado em nota de 0,0 a 10,0, considerado aprovado por média o estudante que obtiver média igual ou superior a sete, tomando como referência o disposto para os Cursos Superiores na Organização Acadêmica do XXX. Os casos omissos serão analisados pelo Colegiado do Curso, com base nos dispositivos legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96).

A recuperação, quando necessária, para suprir as eventuais dificuldades de aprendizagem, será realizada paralelamente aos estudos e/ou ao final do semestre, visando a superação dessas dificuldades e o enriquecimento do processo de formação, observando-se as determinações constantes nas normas internas da instituição.

ANEXO F - IFES C - PPC C2

10. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A proposta pedagógica do curso prevê uma avaliação contínua e cumulativa, assumindo, de forma integrada no processo ensino-aprendizagem, as funções diagnóstica, formativa e somativa, devendo ser utilizadas como referência para a tomada de consciência das dificuldades, conquistas e possibilidades e que funcione como instrumento colaborador na verificação da aprendizagem, levando em consideração os aspectos qualitativos e quantitativos, com prevalência dos primeiros sobre os últimos.

A avaliação diagnóstica é um instrumento de investigação do professor, em relação à aprendizagem do estudante, para analisar o que este já sabe e o que precisa ainda saber, e o que ele faz sozinho (Zona de Desenvolvimento Real) e o que faz com ajuda, de um par ou do professor (Zona de Desenvolvimento Potencial) (VYGOTSKY, 1984).

A avaliação formativa visa identificar as dificuldades do educando no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e possibilitar as superações das mesmas, realizando as devidas correções durante o seu processamento, permitindo a reformulação e a sua reorientação, para o alcance dos resultados desejados. Os professores envolvidos, apoiados pela coordenação do curso, devem identificar os procedimentos adequados de modo a propiciar a superação das fragilidades observadas e estimular as potencialidades dos estudantes.

A avaliação somativa possibilita uma análise do estudante quanto ao desempenho e ao grau de alcance dos objetivos previstos. A mesma visa identificar a aprendizagem efetivamente ocorrida no decorrer das unidades educacionais, previamente definidas pela Instituição e dos estágios.

A avaliação atitudinal, também será presente no referido curso. Essa avaliação tem como diretriz acompanhar os estudantes nos aspectos relacionados à assiduidade, pontualidade, participação, organização, iniciativa, criatividade, ética e liderança.

Para tanto, se torna necessário destacar os seguintes aspectos preponderantes relacionados ao processo avaliativo do curso:

- ✓ Adoção de procedimentos de avaliação contínua e cumulativa;
- ✓ Inclusão de tarefas contextualizadas;
- ✓ Manutenção de diálogo permanente com o estudante;
- ✓ Definição de conhecimentos significativos;
- ✓ Divulgação dos critérios a serem adotados na avaliação;
- ✓ Exigência dos mesmos critérios de avaliação para todos os estudantes;
- ✓ Divulgação dos resultados do processo avaliativo.

A avaliação será composta de vários métodos, aplicados de forma articulada, visando a maior efetividade em avaliar as dimensões cognitivas, afetivas, psicomotoras, de habilidades e atitudes, através de atividades tais como:

- ✓ Atividades de pesquisa;
- ✓ Exercícios escritos e orais;
- ✓ Testes;
- ✓ Atividades práticas;
- ✓ Elaboração de relatórios;
- ✓ Estudos de casos;
- ✓ Relatos de experiências;
- ✓ Produção de textos;
- ✓ Execução de projetos;
- ✓ Monografia;
- ✓ Projetos intedisciplinares
- ✓ Resolução de situações-problema;
- ✓ Apresentação de seminários;
- ✓ Simulações;
- ✓ Observação com roteiro e registros.

Levando em consideração a Organização Didática do XXX, deverão ser observados ainda os seguintes aspectos: o resultado final da avaliação escolar de cada componente curricular/componente curricular, deverá expressar o grau de desempenho acadêmico dos estudantes, no desenvolvimento das competências trabalhadas, quantificada em nota de 0 (zero) a 10 (dez), considerando até a primeira casa decimal. O estudante será considerado aprovado se obtiver média igual ou superior a sete (7,0) e frequência igual ou superior a 75% em cada componente curricular, sendo considerado reprovado na componente curricular o estudante que se ausentar por um período superior a 25% da carga horária da mesma. Os casos omissos serão analisados pelo Colegiado do Curso com base nos dispositivos legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96).

O aproveitamento escolar do estudante no curso terá como somatório o resultado da avaliação do acompanhamento contínuo do mesmo, sendo expresso nos resultados por ele obtido nas atividades avaliativas formais, estágio supervisionado e trabalho de conclusão do curso.

ANEXO G - IFES C – PPC C3

13. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A importância e complexidade do processo de avaliação da aprendizagem são amplamente discutidas por pensadores da educação. Sacristian e Gómez (1998) afirmam que a prática de avaliar cumpre “uma função didática que os professores realizam, fundamentada numa forma de entender a educação, de acordo com modos variados de enfocá-la, proposições e técnicas diversas para realizá-las. [...]”. Os referidos autores ressaltam ainda que sob uma perspectiva crítica, a avaliação da aprendizagem deve ser sensível aos fenômenos tanto entre estudantes, quanto entre professores e a escola enquanto instituição.

Partindo desse pressuposto, a proposta pedagógica do Curso de Licenciatura Plena em Química prevê uma avaliação contínua, assumindo de forma integrada as funções diagnóstica, processual, formativa e somativa, que devem ser utilizadas como princípios para a tomada de consciência da prática, levando em consideração o predomínio dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Nesse sentido, a avaliação passa a ser considerada em suas múltiplas dimensões:

- Em uma perspectiva *Diagnóstica*, na medida em que investiga e caracteriza o perfil e/ou desenvolvimento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, com fins de possibilitar uma mediação pelo professor, ante suas dificuldades e não-aprendizagens, subsidiando-o no planejamento de sua intervenção;
- Em uma perspectiva *Processual*, quando reconhece que a aprendizagem não acontece pela simples absorção de conhecimentos, mas considera professor e estudante como participantes de um processo construtivo por meio do diálogo;
- Em uma perspectiva *Formativa*, fornecendo ao estudante a plena consciência acerca da atividade que desenvolve e dos objetivos da aprendizagem, podendo este participar na regulação do processo de ensino e aprendizagem de forma consciente. Quando o estudante expressa seus saberes, possibilita ao professor atuar de forma investigativa na construção de alternativas de ensino como ação transformadora;
- Em uma perspectiva *Somativa*, ao expressar o resultado referente ao desempenho do estudante de forma ampla e diversificada, tendo o mesmo, ciência quanto ao conteúdo que foi trabalhado, os objetivos da disciplina que foram alvos do processo avaliativo e quais as estratégias foram utilizadas. A certificação deve ser feita no bimestre/semestre através de menções ou notas.

Avalia-se, portanto, para constatar os conhecimentos dos estudantes em nível conceitual, procedimental e atitudinal, tendo como princípios norteadores desse processo:

- O estabelecimento de critérios claros expostos no plano da disciplina;
- A consideração da progressão das aprendizagens a cada etapa do processo de ensino;
- O necessário respeito à heterogeneidade e ritmo de aprendizagem dos estudantes;
- As possibilidades de intervenção e/ou regulação na aprendizagem, considerando os diversos saberes;
- A consideração do desenvolvimento integral do estudante e seus diversos contextos por meio de estratégias e instrumentos avaliativos diversificados que se complementam.

Todavia, para que a avaliação caracterize-se de forma ética deve centrar-se em parâmetros claramente delineados e em julgamentos sobre os processos de ensino e de aprendizagem, neles incluindo não apenas o estudante, mas também os docentes. Assim, ao planejar o processo avaliativo, considerando a complexidade da prática pedagógica, busque-se investigar “Por quê?”, “Para quem?”, “Quando?”, “Para quê?”, “O quê?”, “Como?”, “Com quem?”, “Quais os resultados das ações empreendidas?”, “O que fazer com os resultados?”, “Quais as implicações deles ao reavaliar a própria prática de ensino?”. Assim, esses questionamentos possibilitam ao docente identificar os elementos indispensáveis à análise dos diferentes aspectos do desenvolvimento do estudante e do planejamento do trabalho pedagógico realizado.

É importante salientar que os critérios avaliativos adotados dependerão dos objetivos de ensino e saberes pretendidos para cada momento, os chamados *ciclos avaliativos*. O professor, dessa maneira, precisará elencar em seu plano os critérios que respondam às expectativas iniciais, garantindo, porém, a flexibilidade necessária em seu planejamento para que a avaliação supere momentos pontuais e se configure como um processo de investigação, de respostas e de regulação tanto do ensino como da aprendizagem, considerando a *educabilidade*, todo aluno capaz de aprender, como um dos objetivos a ser atingido.

A avaliação, nessa perspectiva, considera os ritmos e caminhos particulares que são trilhados pelos alunos, acolhendo as diferenças do processo de ensino e aprendizagem. Por esse motivo, faz-se necessário uma diversidade de instrumentos que se comunique e se complemente, possibilitando uma visão contínua e ampla das aprendizagens, que busca dialogar com uma pedagogia diferenciada, em um currículo flexível e contextualizado. Nessa perspectiva, propõe-se que o professor possa considerar as múltiplas formas de avaliação, por meio de instrumentos diversificados, os quais lhe possibilitem observar melhor o desempenho do estudante nas atividades desenvolvidas, dentre eles:

- A auto avaliação;
- Realização de exercícios avaliativos de diferentes formatos;
- Participação e interação em atividades de grupo;
- Frequência e assiduidade do estudante;
- Participação em atividades de culminância (projetos, monografias, seminários, exposições, feira de ciências, coletâneas de trabalhos).

Partindo das considerações supracitadas, no plano de ensino de cada disciplina deverão constar os instrumentos a serem utilizados, os conteúdos e objetivos a serem avaliados, sendo ao aluno necessário a obtenção de 70% de aproveitamento para que o mesmo seja aprovado na disciplina. Será obrigatória uma frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) nas atividades escolares previstas para cada disciplina, sendo considerado reprovado na disciplina o estudante que se ausentar por um período superior a 25% da carga horária da mesma. Para fins de registros, o resultado da avaliação deverá expressar o grau de desempenho em cada componente curricular, quantificado em nota de 0,0 a 10,0, considerado aprovado por média o estudante que obtiver média igual ou superior a sete, tomando como referência o disposto para os Cursos Superiores na Organização Acadêmica do XXX. Os casos omissos serão analisados pelo Colegiado do Curso, com base nos dispositivos legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96). A recuperação, quando necessária, para suprir as eventuais dificuldades de aprendizagem, será realizada paralelamente aos estudos e/ou ao final do semestre, visando a superação dessas dificuldades e o enriquecimento do processo de formação, observando-se as determinações constantes nas normas internas da instituição.

ANEXO H - IFES D – PPC D1

8. CRITÉRIOS E SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O acadêmico será promovido no período após ter construído as competências inerentes a cada disciplina.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – Campus Floresta, para registro do desempenho dos discentes do curso, adotará o sistema de notas de 0,0 a 10,0, sendo promovido o aluno que obtiver média igual ou superior a 7,0 e frequentado pelo menos 75% da carga horária da disciplina. Ao discente que, em qualquer disciplina, não obtiver a média mínima de aprovação no final do trabalho, será oferecida outra oportunidade com a utilização de nova metodologia de ensino.

A avaliação terá como objetivo a averiguação qualitativa e quantitativa dos resultados do ensino e da aprendizagem, favorecendo a análise das atividades desenvolvidas, necessárias ao processo de ensino e aprendizagem. Será ser feita por disciplina, sendo encarada como parte integrante do processo de construção do conhecimento, compreendida como valioso instrumento no sentido de diagnosticar, acompanhar e indicar os caminhos com vistas ao desenvolvimento global do aluno. A avaliação será flexível, contínua e cumulativa, devendo levar em consideração os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Para tanto, torna-se necessário destacar os seguintes encaminhamentos:

- a) Inclusão de tarefas contextualizadas;
- b) Manutenção de diálogo permanente com o aluno;
- c) Definição de conhecimentos significativos;
- d) Divulgação dos critérios a serem adotados na avaliação;
- e) Exigência dos mesmos critérios de avaliação para todos os alunos;
- f) Divulgação dos resultados do processo avaliativo;
- g) Incidência da correção dos erros mais frequentes.

Ao final de cada disciplina, o desempenho do estudante será registrado através de duas notas, as quais variarão entre 0 e 10 pontos, e serão resultantes de instrumentos de avaliação como prova escrita, trabalhos de pesquisa individual ou em grupo, seminários, projetos, relatórios, participação do estudante em atividades práticas e outras dinâmicas convenientes a cada conteúdo explorado.

ANEXO I - IFES D – PPC D2

5.4 Avaliação da aprendizagem

A avaliação deve servir como meio de análise pedagógica, para assegurar que cada ciclo de ensino e aprendizagem alcance resultados desejáveis. Assim, a avaliação deve permitir a verificação da aprendizagem, o replanejamento e recuperação das competências esperadas e a promoção do estudante.

Dessa forma, deve consolidar-se de forma quantitativa e qualitativa nas dimensões cognitivas (conhecimentos), laborais (habilidades) e atitudinais (comportamentos), observando normas acadêmicas em vigor no IFSertãoPE.

- As avaliações ocorrerão ao longo de cada bimestre/série, por meio de:
- Observação estruturada ou sistemática;
- Capacidade de enfrentar, resolver e superar desafios;
- Capacidade de trabalhar em equipe;
- Responsabilidade;
- A capacidade de desenvolver suas habilitações e competências;
- Aquisições, questionários, exercícios, e demais instrumentos;
- Provas, testes, exames entre outros;
- Análise de texto escrito ou oral (relatório, seminário, monografias, sínteses, artigos, entre outras);
- Análise de experimentos e atividades práticas (laboratório, visitas técnicas, simulações, atividades extraclasse, entre outras);
- Desenvolvimento de projetos e tarefas integradoras;
- Pesquisa em biblioteca, internet etc.;
- Análise de casos;
- Identificação e descrição de problemas;
- Solução de problemas;
- Clareza de linguagem escrita e oral.

Dessa forma, deverão ocorrer ao longo de cada semestre de acordo com a Organização Didática e serão registradas no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP).

ANEXO J - IFES D – PPC D3

4.8 Avaliação da Aprendizagem

A proposta pedagógica do curso prevê uma avaliação contínua e cumulativa, assumindo, de forma integrada no processo ensino e aprendizagem, as funções: diagnóstica, formativa e somativa. Estas devem ser utilizadas como princípios para a tomada de consciência das dificuldades, conquistas e possibilidades, funcionando como instrumento colaborador na verificação da aprendizagem, levando em consideração o predomínio dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Nessa perspectiva, a avaliação dá significado ao trabalho dos (as) estudantes e docentes e à relação professor-estudante, como ação transformadora e de promoção social em que todos devem ter direito a aprender, refletindo a sua concepção de mediação pedagógica como fator regulador e imprescindível no processo de ensino e aprendizagem. Avalia-se, portanto, para constatar os conhecimentos dos estudantes em nível conceitual, procedimental e atitudinal, para detectar fragilidades, corrigi-las, não se buscando simplesmente registrar desempenho insatisfatório ao final do processo.

Avaliar está relacionado com a busca de uma aprendizagem significativa para quem aprende e também para atender às necessidades do contexto atual. Para tanto, o estudante deve saber o que será trabalhado em ambientes de aprendizagem, os objetivos para o estudo de temas e conteúdos e as estratégias que são necessárias para que possa superar as dificuldades apresentadas no processo. Assim, a avaliação tem como função priorizar a qualidade e o processo de aprendizagem, isto é, o desempenho do estudante ao longo do período letivo.

Nesse sentido, a proposta de avaliação que embasa este curso, será desenvolvida numa perspectiva processual e contínua, conforme preconiza a LDB (1996) em seu Art. 24, Inciso V. Tendo em vista a reconstrução e construção do conhecimento, bem como o desenvolvimento de hábitos e atitudes coerentes com a formação de professores-cidadãos.

É de suma importância a utilização de instrumentos diversificados os quais possibilitem observar melhor o desempenho do estudante nas atividades desenvolvidas e tomar decisões, tal como reorientar o discente diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas. Dessa forma, deve consolidar-se de forma qualitativa e quantitativa nas dimensões cognitivas (conhecimentos), laborais (habilidades) e atitudinais (comportamentos), observando normas acadêmicas em vigor no (...), e considerando como critérios:

- I. A capacidade de enfrentar, resolver e superar desafios;
- II. A capacidade de trabalhar em equipe;

- III. Responsabilidade;
- IV. A capacidade de desenvolver as habilitações e competências (específicas e pedagógicas);
- V. Clareza na utilização de linguagem escrita e oral;
- VI. Competência na utilização e vivência de situações teórico/práticas de avaliação (formal ou informal) nas atividades diárias desenvolvidas nos vários ambientes de aprendizagem.

As avaliações ocorrerão ao longo do semestre, tomando por base os seguintes aportes avaliativos:

- I. Observação sistemática feita pelo professor;
- II. Atividades em formato de questionários, exercícios, estudos dirigidos, provas, testes, exames, etc.;
- III. Produções textuais (orais ou escritos) tais como: relatórios, seminários, monografias, resenhas, sínteses, artigos científicos, dentre outros;
- IV. Execução e análise de experimentos e atividades práticas (laboratório, visitas técnicas, simulações, elaboração de planejamento de aula e ações de extensão como: planos de aula e projetos didáticos, pesquisas em biblioteca ou por meio das TICs, identificação e resolução de problemas, atividades extraclases, etc.

Com base nos elementos acima descritos, os registros de avaliação serão feitos semestralmente no Sistema Eletrônico adotado pelo (...).