

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ELISA OLIVEIRA DA SILVA

**PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES NORMALISTAS SOBRE AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM**

Orientadora: Prof^a. Dra^a Adriana Patrício Delgado

Rio de Janeiro

Julho, 2025

ELISA OLIVEIRA DA SILVA

**PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES NORMALISTAS SOBRE AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade Federal
do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos
necessários à obtenção do grau em Licenciatura
Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Adriana Patrício Delgado

Rio de Janeiro
Julho, 2025

Elisa Oliveira Da Silva

**PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES NORMALISTAS SOBRE AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Adriana Patricio Delgado
Professora da Faculdade de Educação/UFRJ

Prof^a Dr^a Silvina Julia Fernandéz
Professora da Faculdade de Educação/UFRJ

Prof^a Dr^a Rita de Cássia de Oliveira e Silva
Professora da Faculdade de Educação/UFRJ

Rio de Janeiro
Julho, 2025

Aos amores da minha vida,
Irene, Elias
Tereza e José João.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, agradeço a Deus, fonte de força, coragem e esperança em todos os momentos da minha caminhada. À Virgem Maria, por sua constante intercessão, amparo espiritual e por nunca me deixar desistir, mesmo diante dos desafios mais difíceis.

Agradeço imensamente aos meus pais, Irene e Elias, por todo amor, apoio e incentivo incondicional ao longo dessa jornada. Ao meu irmão João Paulo, por estar sempre ao meu lado, torcendo por mim. Às minhas tias Lusimar e Luciane, que foram pilares importantes, com palavras de encorajamento e gestos de cuidado que fizeram toda a diferença. Ao meu parceiro de vida, Gabriel Pinna, por compartilhar comigo os sonhos, as lutas e as vitórias. Sua presença foi essencial em cada etapa dessa trajetória. Deixo também um agradecimento especial à minha amiga Natália, que esteve comigo nos momentos bons e ruins, com escuta atenta, conselhos sinceros e companheirismo verdadeiro. Sua amizade foi uma luz nos dias difíceis e uma alegria nos dias de conquista.

Registro minha profunda gratidão à minha orientadora Adriana Delgado, que caminhou comigo durante todo o processo de construção desta monografia. Agradeço imensamente pela paciência, compreensão e dedicação ao longo dessa trajetória. Sua orientação foi essencial para que este trabalho se concretizasse.

Agradeço também às professoras Rita de Cássia e Silvina, por gentilmente aceitarem compor a banca examinadora deste trabalho. Suas contribuições e olhares sensíveis marcaram profundamente minha formação e deixaram um legado importante na minha trajetória acadêmica.

Concluir um curso em uma universidade federal é um feito grandioso, especialmente quando se trata de ocupar um espaço que ainda carrega marcas históricas de exclusão. Mas nós estamos aqui, rompendo barreiras, ocupando lugares que sempre foram nossos por direito, mas que tantas vezes nos foram negados.

Como mulher preta, periférica e do samba, afirmo com orgulho: eu venci. Venci o cansaço, o medo, a dúvida, os olhares tortos e as estruturas que tentaram me silenciar. Este Trabalho de Conclusão de Curso é mais do que um requisito acadêmico; é um símbolo de resistência, de superação e de esperança. É a prova viva de que nós somos capazes, de que nós podemos e de que continuaremos abrindo caminhos para quem vem depois de nós.

Minha eterna gratidão a todos que caminharam comigo e acreditaram em mim. Este trabalho é nosso.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo compreender as experiências avaliativas vivenciadas pelos(as) estudantes normalistas e, consequentemente, identificar quais saberes e concepções possuem a respeito da avaliação de aprendizagem, entendendo-a como uma das facetas fundamentais do trabalho docente. Em consonância ao objetivo exposto, o problema da pesquisa se expressa nas seguintes perguntas, que estão diretamente interligadas: que concepções os(as) estudantes normalistas têm sobre a avaliação da aprendizagem? E, o que pensam e sabem sobre avaliação a partir de suas vivências como docentes em formação? Para isso, apresenta-se uma análise histórica da formação de professores(as), situando os marcos político-legais desse processo no Brasil, desde a criação das Escolas Normais no século XIX até os tempos atuais com a indicação das Resoluções que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores(as). Em seguida, aborda-se sobre a categoria da avaliação de aprendizagem, indicando algumas de suas tipificações e instrumentos avaliativos tendo como referência estudos de autores(as) com reconhecimento acadêmico no campo. Nesse sentido, a fundamentação teórica está ancorada em dois eixos, a saber: história da formação docente no Brasil (Saviani, 2007; Villela, 2003; Tanuri, 2000) e avaliação da aprendizagem (Luckesi, 2018; Esteban, 1999; Moretto, 2007; Hoffmann, 2009). No tocante à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e empírico. O estudo foi realizado em uma Escola Normal situada na Zona Sul do Rio de Janeiro, tendo como sujeitos da pesquisa, os(as) estudantes do terceiro ano. Os dados para análise foram obtidos por meio de um questionário enviado por *whatsapp* aos(as) estudantes normalistas no formato *google forms*, contendo questões objetivas e dissertativas, com vistas a mapear os instrumentos mais utilizados durante a formação, bem como as concepções e saberes construídos sobre avaliação de aprendizagem. A pesquisa apresenta as percepções, observações e reflexões construídas pelos(as) estudantes normalistas ao longo de sua formação. Os resultados revelam, por um lado, um olhar questionador sobre a função classificatória da avaliação e, por outro, indicam compreensões difusas sobre certas categorizações de avaliação da aprendizagem. Por fim, esta pesquisa teve o intuito de contribuir com os estudos sobre a formação docente em nível médio e visibilizar esta etapa formativa prevista e ancorada pela legislação.

Palavras-Chave: Escola Normal; Avaliação da Aprendizagem; Formação de Professores(as).

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO..... | 8 |
| Objetivos | 9 |
| Problema de Pesquisa..... | 10 |
| Fundamentação Teórica | 10 |
| Caminho metodológico | 11 |
| CAPÍTULO 1. FATOS REPRESENTATIVOS DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: QUAL O LUGAR DA Escola Normal NESSA HISTÓRIA? | 13 |
| 1.1. O surgimento das Escolas Normais..... | 13 |
| 1.2. Da criação do curso de Pedagogia á LDB DE 1996 | 15 |
| 1.3. A LDB de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores(as): como ficam as Escolas Normais? | 20 |
| CAPÍTULO 2. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:CONCEITOS E REFLEXÕES | 25 |
| 2.1. Concepções: pensando a relação da avaliação com o processo ensino-aprendizagem | 25 |
| 2.2 Tipos De Avaliação..... | 29 |
| 2.2.1 - Avaliação Diagnóstica | 29 |
| 2.2.2 - Avaliação Formativa | 30 |
| 2.2.3 Avaliação Classificatória e Somativa..... | 31 |
| 2.2.4 Avaliação Mediadora | 32 |
| CAPÍTULO 3. ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS NORMALISTAS | 34 |
| 3.1. Descrevendo o campo de pesquisa e o caminho da obtenção de dados..... | 34 |
| 3.2. Descrição e análise dos dados..... | 36 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 52 |
| REFERÊNCIAS | 54 |

INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, a avaliação escolar vem sendo utilizada como forma de mensurar o aprendizado por meio da atribuição de notas numéricas, reflexo de um sistema burocrático que permeia a educação formal. Esse modelo de avaliação, que objetiva hierarquizar os(as) estudantes por meio de conceitos e notas, em uma perspectiva quantitativa, recebe o nome de avaliação classificatória.

Realizado na maioria das vezes ao final do processo escolar, a avaliação de cunho classificatório, visa verificar o grau de aprendizagem dos(as) alunos(as), atribuindo-lhes uma nota que resultará em sua aprovação ou reprovação. Esse tipo de avaliação, largamente empregado, tem sido alvo de constantes questionamentos, sobretudo, por estudiosos(as) do campo da avaliação de aprendizagem por focar exclusivamente em resultados numéricos, desconsiderando outros aspectos que envolvem o processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, conceber a avaliação apenas como um meio para classificar dificulta uma percepção ampliada acerca do desenvolvimento da aprendizagem do(da) estudante.

Nessa direção, a escolha por este tema surgiu a partir de duas experiências escolares. A primeira ocorreu durante o período de preparação para o vestibular, entre os anos de 2017 e 2018. Ainda como estudante do Ensino Médio, comecei a perceber que minha avaliação escolar era feita exclusivamente por meio de provas, cujos resultados eram traduzidos em notas. Essas notas numéricas, por sua vez, se tornavam a medida definitiva do meu desempenho acadêmico, desconsiderando todo o processo de desenvolvimento cognitivo, social e emocional que ocorria ao longo do tempo. O esforço contínuo, as dúvidas superadas, a construção gradual do conhecimento, todos esses elementos importantes da aprendizagem, acabavam sendo ignorados em prol de um valor numérico que, sozinho, não conseguia refletir a complexidade do processo educativo do(a) aluno(a) construído ao longo do tempo. Ao ingressar na minha trajetória acadêmica no curso de Pedagogia, pude perceber que o processo de ensino-aprendizagem vai muito além de uma simples nota, corroborando assim com minhas inquietações enquanto estudante do Ensino Médio.

Durante minha trajetória na Universidade, um momento que representou um divisor de águas e fortaleceu minhas inquietações foi na disciplina de Prática de Ensino de Magistério, na qual desenvolvi meu estágio em uma Escola Normal situada na zona sul do Rio de Janeiro, onde tive a oportunidade de vivenciar de perto o cotidiano escolar dos(das) estudantes normalistas em sala de aula. Cabe destacar que, coincidentemente, meu estágio iniciou na semana de avaliações, o que despertou o interesse em compreender as percepções que os(as) normalistas têm sobre o processo avaliativo. Essa experiência revelou a importância de analisar a avaliação

não como um instrumento de mensuração, mas como uma ferramenta para acompanhar e promover o desenvolvimento dos(das) alunos(as) de forma significativa.

Essa percepção me levou a questionar a validade de um sistema avaliativo focalizado, predominantemente, em notas em detrimento do percurso que os estudantes trilharam para chegar a esses resultados. Dessas inquietações surgiu o desejo de investigar como esses (as) estudantes da Escola Normal, futuros docentes, compreendem o processo de avaliação na relação com o processo de ensino-aprendizagem. Esse interesse se ampliou à medida que fui me familiarizando mais com as discussões acadêmicas acerca das práticas pedagógicas, especialmente no que diz respeito à avaliação da aprendizagem.

Vale destacar o papel do docente nesse processo, afinal, para que a avaliação assuma um caráter formativo e não apenas classificatório, é imprescindível que os(as) professores(as) possuam uma base teórica sólida, senso crítico apurado e estejam abertos(as) a novas abordagens pedagógicas. O processo avaliativo deve ser uma oportunidade de reflexão e crescimento, tanto para o(a) professor(a) quanto para o(a) aluno(a). Assim, o(a) educador(a) deve buscar constantemente aprimorar suas práticas avaliativas, tendo em vista a promoção de um processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo e transformador.

Partindo da premissa que estudos sobre concepções de avaliação na formação de professores são essenciais para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem, pesquisas como essa podem contribuir na identificação de práticas avaliativas que façam a mediação do processo ensino aprendizagem, bem como promover uma reflexão sobre as estratégias utilizadas e suas implicações no desenvolvimento profissional dos futuros educadores.

Diante do exposto, o presente estudo tem como objeto de estudo a avaliação de aprendizagem na relação com os saberes e concepções de estudantes normalistas acerca dos processos avaliativos vivenciados ao longo do curso. Desse modo, este trabalho visa contribuir para o debate da avaliação na formação docente, refletindo sobre a necessidade de repensar concepções utilizadas na formação docente, seja em nível técnico, seja nas universidades - cursos de Licenciaturas - de modo a promover uma educação mais justa e crítica, contrapondo-se a concepção de avaliação classificatória, ainda tão comumente utilizada.

Objetivos

O presente trabalho se orienta por dois objetivos centrais, um de aspecto micro e outro macro, este último decorrente do primeiro. Nesse sentido, esta pesquisa busca compreender as experiências avaliativas vivenciadas pelos(as) estudantes normalistas e, consequentemente, identificar quais saberes e concepções possuem a respeito da avaliação da aprendizagem,

entendendo-a como uma das facetas fundamentais do trabalho docente. Ao investigar as concepções dos(das) professores(as) em formação, espera-se com este trabalho visibilizar os saberes e experiências formativas de estudantes das Escolas Normais, uma vez que esta é uma etapa da formação inicial ainda presente no cenário da educação brasileira.

Destes objetivos decorrem dois objetivos específicos: i) apresentar fatos relativos à história da formação de professores(as) no Brasil, com destaque às Escolas Normais situando os contextos políticos, econômicos e culturais que marcaram as idas e vindas destas escolas e os efeitos no processo de profissionalização docente; ii) construir um quadro conceitual acerca de concepções presentes sobre a avaliação da aprendizagem a partir de uma revisão de literatura.

Problema de Pesquisa

É possível dizer que, o tema da avaliação ocupa um lugar de destaque nas discussões na área educacional, por essa razão e pelas minhas inquietações já apresentadas, o problema de pesquisa se expressa nas seguintes perguntas, que estão diretamente interligadas: que concepções os estudantes normalistas têm sobre a avaliação da aprendizagem? O que pensam e sabem sobre avaliação a partir de suas vivências como docentes em formação?

Fundamentação teórica

A pesquisa fundamenta-se, principalmente, nas contribuições dos estudos de Luckesi (1999, 2003, 2018), Moretto (2007), Esteban (1999) autores que abordam, de maneira consistente, as diferentes concepções sobre avaliação da aprendizagem. Saviani (2007), Villela (2003) e Tanuri (2000) orientaram a escrita da história da formação docente no Brasil. As categorias que orientam este estudo são: avaliação da aprendizagem e formação docente. Cada uma dessas categorias será investigada com base nas abordagens dos referidos autores e autoras, buscando compreender os processos avaliativos na educação.

Luckesi (1999, 2003, 2018) oferece uma crítica à avaliação classificatória, argumentando que a função da avaliação deveria ser garantir o “sucesso”¹ do(a) aluno(a), ao invés de reforçar a seletividade e a exclusão. Tradicionalmente, o sistema educacional brasileiro adota exames escolares como principal instrumento de avaliação, o que leva à reprodução de um modelo seletivo: aqueles que demonstram determinado nível de aprendizagem prosseguem em seus estudos, enquanto os que não atingem esse nível são reprovados. Esse tipo de avaliação, segundo Luckesi, perpetua um ciclo de fracasso escolar, ao invés de promover o

¹ A palavra “sucesso” foi utilizada literalmente no trabalho, pois está presente nas obras dos autores de referência.

desenvolvimento contínuo do educando. Além disso, o autor critica o uso indiscriminado da prova como único meio de aferição do conhecimento. Para Luckesi, a prova, em muitos contextos escolares, tem sido equivocadamente tratada como sinônimo de avaliação. Essa prática desconsidera a avaliação como um processo dinâmico e contínuo, reduzindo-a a um momento isolado de verificação de conteúdos. O que deveria ser uma ferramenta para diagnosticar e orientar o processo de aprendizagem, transformou-se, em muitos casos, em um mero instrumento punitivo e classificatório. A prova, portanto, perde sua essência formativa e se torna um fim em si mesma, deslocando o foco do desenvolvimento do aluno para a obtenção de uma nota.

Moretto (2007) busca destacar que a avaliação é um processo que nos leva a refletir sobre o principal instrumento usado no ambiente educacional: a prova. O autor propõe um novo entendimento sobre o conceito de avaliação, defendendo que ela deva ser conduzida de maneira diferente, com objetivos claros e métodos de avaliação bem definidos. Dessa forma, a avaliação se tornaria mais justa e proporcionaria ao aluno uma aprendizagem mais significativa. Já Esteban (1999) questiona a importância de se debater a avaliação, destacando que, mesmo após tantas reflexões sobre o tema, ainda permanece relevante. Para ela, essa discussão contínua faz parte de um processo maior que aborda o problema do fracasso escolar.

Saviani (2007), por sua vez, apresenta o percurso histórico da formação de professores no Brasil, ressaltando seus pontos altos.

A avaliação da aprendizagem, quando entendida apenas como um ato de classificação, acaba por limitar as possibilidades pedagógicas de desenvolvimento integral do aluno. Uma avaliação significativa, ao contrário, deve ser um processo contínuo, voltado para a compreensão das necessidades e potencialidades do educando, visando seu crescimento ao longo do percurso educativo. Nesse sentido, a avaliação deixa de ser apenas um mecanismo de controle e passa a ser um instrumento pedagógico que acompanha e subsidia o processo de ensino e aprendizagem. Isso implica, por parte dos educadores, um compromisso ético e reflexivo com a prática avaliativa, entendendo-a como parte integrante de um projeto educativo mais amplo, voltado para a formação integral do aluno.

Caminho metodológico

A pesquisa proposta é de natureza qualitativa por meio de pesquisa bibliográfica e de campo, com vistas a compreender as percepções dos professores em formação sobre o processo avaliativo. Para tal, este estudo se pautou em uma revisão bibliográfica que percorreu dois caminhos: 1) breve histórico da formação docente no Brasil, com destaque as Escolas Normais;

2) revisão de literatura sobre concepções de avaliação de aprendizagem, incluindo nomenclaturas, instrumentos, dissensos e consensos, recorrendo à leitura de obras de autores e autoras que são referência no campo. Este estudo nos permite compreender não apenas como a avaliação é concebida, mas também as transformações ocorridas ao longo das últimas décadas.

No tocante a pesquisa de campo, a obtenção de dados foi realizada por meio de questionário em formato *google forms* enviado aos estudantes normalistas, sujeitos da pesquisa, de uma escola estadual localizada na Zona Sul do município do Rio de Janeiro. O questionário forneceu dados essenciais para conhecer o que estes(as) alunos(as) normalistas consideram importante em uma avaliação da aprendizagem e os saberes e concepções sobre o tema em questão. Cabe mencionar que, um dos propósitos do questionário é investigar os instrumentos avaliativos utilizados em sala de aula, identificando quais foram mais frequentemente aplicados pelos professores. Além disso, busca-se identificar as concepções de avaliação discutidas durante a formação docente desses estudantes.

Por fim, a pesquisa está estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo é apresentada breve contextualização da formação docente em uma perspectiva histórica, destacando os marcos e transformações que ocorreram ao longo do tempo. O segundo capítulo dedica-se à análise dos conceitos e concepções teóricas sobre avaliação de aprendizagem na relação com a formação docente, apresentando diferentes perspectivas acerca de práticas e instrumentos avaliativos. No terceiro capítulo é apresentada a metodologia adotada, bem como a descrição dos instrumentos de obtenção de dados, o perfil dos participantes e o campo da pesquisa. Este capítulo também inclui a análise dos resultados obtidos, buscando identificar as percepções dos futuros(as) professores(as) sobre a avaliação de aprendizagem, bem como as implicações na prática pedagógica. Seguida dos capítulos, encerra-se esta Monografia com as considerações finais, a qual se propôs a refletir sobre como essas concepções se alinham (ou não) às abordagens teóricas discutidas ao longo do estudo, além de indicar caminhos possíveis para o aprimoramento das práticas avaliativas e da formação profissional docente.

CAPÍTULO 1 - FATOS REPRESENTATIVOS DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): QUAL O LUGAR DA Escola Normal NESSA HISTÓRIA?

A trajetória histórica da formação de professores(as) revela transformações que refletem nas mudanças políticas, sociais e econômicas ao longo dos tempos. O presente capítulo aborda alguns marcos históricos significativos das políticas educacionais por meio de uma breve retrospectiva dos fatos, entendidos como centrais, que estruturam a formação de professores no Brasil. Para isso serão destacados principais acontecimentos que marcaram cada fase desse processo.

1.1. O surgimento das Escolas normais

Antes mesmo da criação de escolas voltadas especificamente à formação de professores(as), já se observava a presença das escolas que se orientavam pelo método do ensino mútuo, estabelecidas a partir de 1820, pois como aponta Tanuri (2000, p. 63):

[...] a preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores/as, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica, que aliás seria retomada pelo estabelecimento de “professores/as adjuntos”.

Em 1827, foi promulgada a Lei Geral da Educação. De acordo com Saviani (2020, p. 93): “Após 1808, deu-se início à divulgação do método de ensino mútuo, que se tornou oficial com a aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827, ensaiando-se a sua generalização para todo o país”.

Nessa direção, em 15 de outubro de 1827, o Imperador Dom Pedro I promulgou o primeiro Decreto específico sobre educação no Brasil, que:

Manda *crear* escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias; Art. 7º Os que pretendem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação; Art. 9º Os professores/as atuais não serão providos nas cadeiras que novamente se criarem, sem exame de aprovação, na forma do Art. 7º.

Mesmo com este Decreto, muitos instrutores careciam de qualificação formal, e as condições de trabalho eram frequentemente precárias. Esses monitores recebiam instruções e repassavam esse treinamento a ou o aplicavam diretamente em sala de aula. No entanto, não havia uma formação específica em aspectos pedagógicos ou didáticos para o exercício da atividade profissional docente.

A criação das primeiras Escolas Normais, voltadas para a formação de professores(as) ocorreu durante o Período Imperial. Uma das características das escolas normais, segundo Villela (2003), é a sua intermitência, alternando períodos de grande sucesso com fases de pouca relevância ou estagnação. De acordo com Saviani (2009), alunos(as) que sabiam ler e escrever eram aproveitados para serem monitores aqueles que ainda não tinham esse conhecimento. No entanto, Villela (2003) afirma que em 1834, com o Ato Adicional, houve um processo de descentralização do poder educacional: a responsabilidade pelas Escolas Normais passou a ser das províncias, enquanto o governo central manteve o controle sobre o ensino superior e o Colégio Pedro II. Essa divisão de responsabilidades por níveis de ensino, iniciada naquele período, permanece como característica da organização educacional brasileira até os dias atuais.

Em abril de 1835, a primeira Escola Normal brasileira foi instituída pela Lei nº 10 de 10 de abril de 1835, na província do Rio de Janeiro. Habilitava pessoas para o magistério na educação primária, além de qualificar aqueles que já atuavam na área sem formação específica, os chamados Mestre-Escola.

A Lei determinava:

Artigo. 2º A mesma Escola será regida por hum Director, que ensinará. Primo: a ler e escrever pelo methodo Lancasteriano, cujos princípios theoricos e prácticos explicará. Segundo: as quatro operações de Arithmetic, quebrados, decimales e proporções. Tertio: noções geraes de Geometria theocrica e pratica. Quarto: Grammatica de Língua Nacional. Quinto: elementos de Geographia. Sexto: os princípios de Moral Christã, e da Religião do Estado (BRASIL, 1835).

No entanto, a primeira Escola Normal brasileira, assim como outras criadas posteriormente, foi rapidamente fechada. Entre os principais motivos estava a didática simplificada, com apenas dois professores responsáveis por todas as disciplinas, o baixo interesse pela carreira docente e a falta de atratividade financeira da profissão na época. Segundo Tanuri (2000), o currículo era rudimentar, que não ultrapassava o nível do ensino primário, com a adição de uma formação pedagógica mínima, restrita a uma única disciplina: Pedagogia ou Métodos de Ensino e com um caráter prescritivo. A frequência de alunos era muito baixa, apesar de a legislação das diversas províncias permitir que os formados nas Escolas Normais assumissem cargos no ensino primário sem necessidade de concurso. Diante desse cenário, essas escolas muitas vezes eram fechadas por falta de alunos ou por problemas administrativos, criadas e extintas, conseguindo sobreviver apenas em alguns casos.

Segundo Tanuri (2000), a partir de 1868, ocorreram transformações na ordem ideológica, política e cultural. Para ampliar a disseminação do ensino, essas transformações se tornaram mais evidentes, paralelamente ao crescimento das Escolas Normais houve o

enriquecimento do currículo, a ampliação das vagas de ingresso e a inserção da mulher no magistério. No entanto, ainda existiam Escolas Normais voltadas exclusivamente para homens. No fim do Império, porém, as escolas normais passaram a ser predominantemente frequentadas por mulheres. Nogueira e Schelbauer (2007) identificam que, nesse período, o currículo contemplava as disciplinas de Psicologia, Puericultura e Higiene Escolar e com atividades relacionadas aos trabalhos domésticos. Vale acrescentar que, nesse período, a mulher era vista como uma “educadora natural”, em função do papel da maternidade, sendo designada para as tarefas de cuidado, tanto da casa quanto das crianças no ensino primário.

É importante, neste momento, refletir sobre como se deu historicamente a inserção das mulheres na atividade profissional docente. Por um lado, esse avanço representou uma conquista significativa, permitindo que as mulheres exercessem uma profissão e alcançassem certa independência econômica. No entanto, é necessário questionar as condições em que essa inserção ocorreu, uma vez que o campo educacional ainda era estruturado e controlado por homens. Eram os homens os responsáveis pela elaboração dos currículos e os que ocupavam cargos administrativos nas instituições de ensino, como Diretor e Inspetor.

Esse modelo de ensino para mulheres enfatizava a formação de padrões de comportamento específicos, fortemente influenciados pelo cristianismo, reforçando a ideia simbólica da mulher como mãe e cuidadora. Dessa forma, o magistério feminino surgiu como uma alternativa para a escassez de mão de obra no ensino primário, especialmente devido à baixa remuneração da profissão.

1.2. Da criação do curso de Pedagogia à LDB de 1996

No início do século XX a educação no Brasil passou por novas transformações. Caetano Campos, em 1890 iniciou uma reforma que visava profissionalizar a carreira docente, por meio de currículos mais estruturados e, consequentemente, uma formação pedagógica mais adequada. No entanto, a implementação dessas políticas enfrentou desafios.

Nessas escolas foram introduzidas as idéias de Pestalozzi acerca dos processos intuitivos de ensino e contratadas professoras-diretoras de formação norte-americana. A reforma, iniciada na Escola Normal, foi estendida a todo o ensino público pela Lei n. 88, de 08/09/92, alterada pela Lei n. 169, de 07/08/1893, as quais consubstanciam as principais idéias das elites republicanas paulistas para a instrução pública. Merecem especial destaque: a criação de um ensino primário de longa duração (8 anos), dividido em dois cursos (elementar e complementar); a criação dos “grupos escolares”, mediante a reunião de escolas isoladas, com o ensino graduado e classes organizadas segundo o nível de adiantamento dos alunos; a criação de um curso superior, anexo à Escola Normal, destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios (Tanuri, 2000, p.69).

Esse período foi marcado pelo estabelecimento e pela expansão das Escolas Normais, que passaram por uma reformulação conhecida como a Reforma Paulista da Escola Normal. Essa reforma influenciou o modelo de formação de professores em todo o território nacional. Ela seguia duas direções distintas: uma voltada para o enriquecimento do conteúdo curricular e outra com ênfase nas práticas de ensino.

[...] embora uma única cadeira continuasse responsável pela formação pedagógica do professor – Pedagogia e Direção de Escolas – destacam-se a amplitude do currículo, com ênfase nas matérias científicas, o prolongamento de seu curso para quatro anos, e a exigência de uma cultura enciclopédica, a ser avaliada através de exames, para ingresso na referida instituição (Tanuri, 2000, p.69).

Durante o governo de Getúlio Vargas, na década de 1930, houve um esforço para reorganizar ainda mais a educação brasileira, alinhado com a agenda de desenvolvimento e centralização do Estado Novo. As políticas educacionais de Vargas foram marcadas por tentativas de organizar e estruturar o sistema educacional, visando não apenas a ampliação do acesso à educação, mas também a melhoria da qualidade do ensino.

Assim, a Primeira República é fértil em projetos de lei que prevêem a cooperação da União nesse setor, bem como em discussões acerca da constitucionalidade da mencionada medida. A criação e a manutenção de escolas normais a expensas do Governo Federal, advogadas como meios de influir no desenvolvimento do ensino primário em todo o país, ganham força com o movimento nacionalista que se desenvolve a partir da Primeira Guerra, chegando-se mesmo a postular a centralização de todo o sistema de formação de professores ou a criação de escolas normais-modelo nos estados. Teses pertinentes à “Organização e Uniformização do Ensino Normal no País” foram discutidas na “Conferência Interestadual de Ensino Primário” – convocada pelo Governo Federal em 1921 –, em inúmeros projetos no Congresso Nacional e nas Conferências Nacionais de Educação promovidas pela Associação Brasileira de Educação no final dos anos 20, especialmente na II Conferência (Tanuri, 2000, p.68).

Por volta dos anos 1930, surgiu um movimento para tornar a educação mais uniforme, garantindo que todos os estados adotassem um mesmo sistema de ensino. A discussão não se concentrava no currículo dentro das escolas, mas sim no modelo educacional a ser implementado em diferentes localidades (Saviani, 2009). Segundo este autor, a organização dos Institutos de Educação nesse período foi marcada pelas reformas promovidas por Anísio Teixeira, em 1932, e Fernando de Azevedo, em 1933. Esses dois educadores tiveram forte influência na educação brasileira, a partir da década de 1930, no que tange aos caminhos da profissionalização docentes e da reestruturação do ensino, que passou a ter caráter obrigatório com as legislações subsequentes. Assim, passa-se a ter maior preocupação com a formação de professores(as). Com a expansão da formação docente, surgiram os Institutos de Educação. Esses espaços foram concebidos não apenas como locais de ensino, mas também como centros de educação, onde a formação docente em nível superior, segundo Vidal (2001).

Com o tempo, a Escola Normal passou a ser também denominada Escola de Professores(as), refletindo mudanças em sua organização e finalidade. Essa nova configuração abrangia:

O curso regular de formação do professor primário era feito em dois anos, comportando as seguintes disciplinas: 1º ano: biologia educacional, psicologia educacional, sociologia educacional, história da educação, música, desenho e educação física, recreação e jogos; 2º ano: introdução ao ensino – princípios e técnicas, matérias de ensino (cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais, ciências naturais) e prática de ensino (observação, experimentação e participação). A Escola de Professores oferecia ainda cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e extraordinários (Tanuri, 2000, p.73).

De acordo com Saviani (2009), inicialmente, os Institutos de Educação não possuíam caráter universitário, mas, a partir de 1939, passaram a receber esse título. Com isso, a formação docente passou a ocorrer em nível superior, dependendo da modalidade de ensino na qual o professor atuaria. Para lecionar no ensino primário, o diploma de nível superior não era exigido, enquanto para atuar no ginásio (anos finais) e no ensino médio, precisaria da formação em nível superior. O percurso formativo consistia em três anos voltados ao aprofundamento em áreas específicas, como ciências ou letras, e, para aqueles que desejassem seguir a docência, era necessário um ano adicional focado na Didática, nos aspectos pedagógicos do ensino e disciplinas pedagógicas.

O curso de Pedagogia foi criado e implantado no Brasil em 1939, por meio do Decreto-Lei nº 1.190/39, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro), onde o curso foi oficialmente instituído. Conforme Scheibe (2011), sua criação teve dois objetivos principais: formar técnicos em Educação para atuarem na estrutura administrativa dos sistemas de ensino, título obtido após três anos de estudos e conferido na forma de bacharelado, e também preparar profissionais para a docência no ensino secundário, especialmente no curso normal, o que exigia um ano adicional de formação, voltado à área de Didática.

Em 1962, foi aprovado o Parecer nº 251/62, considerado o segundo marco legal do curso de Pedagogia, que estabeleceu um novo currículo e definiu a duração do curso. Apesar da reformulação, manteve-se a dualidade entre bacharelado e licenciatura. Posteriormente, em 1969, com a homologação do Parecer nº 252/69, ocorreram mudanças significativas: o curso passou a ser dividido em habilitações técnicas, formando especialistas em áreas como administração, supervisão, planejamento e orientação educacional. A partir desse momento, as habilitações passaram a definir o perfil profissional do(da) pedagogo(a). Além disso, a disciplina de Didática tornou-se obrigatória na formação, substituindo o antigo curso à parte necessária para a obtenção da licença para o magistério.

A expansão das universidades federais e estaduais durante os anos 1960 e 1970, ensaiou um avanço na formação de nível superior, ainda em caráter elitista. De acordo com Martins (2002), elitismo se fez no atendimento mínimo à população, sobretudo, aos mais privilegiados. As universidades tinham um papel de formação de professores(as), a criação de cursos de licenciatura, que ofereciam uma formação específica e aprofundada em diversas áreas do conhecimento, foi fundamental para a profissionalização do magistério. Esses cursos eram projetados para proporcionar formações diferenciadas com base teórica, além de incluir práticas pedagógicas e estágios supervisionados. Essa expansão não facilitou o acesso à educação superior para um número maior de estudantes, pouco contribuiu para a diversificação do perfil dos professores/as, incluindo indivíduos de diferentes regiões e contextos socioeconômicos.

A obtenção de formação universitária conferiu aos(as) professores(as) o reconhecimento como profissionais qualificados, dotados de conhecimentos especializados e habilidades pedagógicas mais avançadas. Além disso, a criação de universidades e cursos de licenciatura fomentou a pesquisa e a produção acadêmica na área de educação.

Com a promulgação da Lei nº 5.540/68, no contexto da Reforma Universitária de 1968, o curso de Pedagogia deixou de ser vinculado às Faculdades de Filosofia e passou a integrar a Faculdade de Educação (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Segundo Antunes (2011), essa reforma, implantada durante o regime militar, promoveu mudanças profundas no ensino superior brasileiro. A principal medida foi justamente a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que estabeleceu diretrizes para a organização e funcionamento das universidades, garantindo certa autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e financeira às instituições públicas. No entanto, essa autonomia era limitada, uma vez que o governo manteve forte controle político, como a nomeação dos reitores diretamente pelo presidente da República.

O período da ditadura militar entre 1964 e 1985 trouxe mudanças para o sistema educacional brasileiro a partir da instauração de um regime autoritário. A ditadura militar implementou uma série de reformas educacionais, incluindo uma política educacional autoritária, com o intuito de alinhar a educação aos interesses econômicos e sociais do país, que estava em um acelerado processo de industrialização.

Segundo Tanuri (2000), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024 de 20 de dezembro de 1961 não produziu impactos diretos na organização da Escola Normal, mantendo essencialmente a estrutura da organização anterior, tanto no que diz respeito à duração dos estudos quanto à sua divisão em ciclos. De acordo com a Lei:

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância; Art.

53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á: a) em Escola Normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica; b) em Escola Normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial; Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário; Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica. (Brasil, 1961).

Em decorrência das mudanças políticas provocadas pelo Golpe Militar, as Escolas Normais passaram a ser incorporadas como uma das habilitações do ensino técnico profissionalizante. Levando a sua descaracterização, foram intituladas a Habilidade Específica do 2º grau para exercício do magistério de 1º grau (HEM), disso isso:

Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial (Saviani, 2009, p.147).

A formação de professores(as) para a atuação no ensino primário se torna uma das habilitações oferecidas pelo nível técnico profissionalizante do 2º grau, termo usado à época. Segundo Tanuri (2000) essa conjuntura histórica, enfatizou a necessidade de formar força de trabalho para sustentar o crescimento industrial do país. A educação passou a ser vista como um instrumento crucial para o desenvolvimento econômico, e, consequentemente, a formação de professores(as) foi direcionada para incluir maior ênfase na formação técnica e profissional.

A reestruturação curricular promovida pela reforma da Lei n. 5692 de 1971 incluiu a introdução de disciplinas voltadas para a formação profissional imprimindo um caráter tecnicista na formação oferecida nas Escolas Normais (Saviani, 2009). O mesmo ocorreu com os cursos de licenciatura que passaram a incorporar componentes técnicos.

Os impactos dessas reformas foram muitos. Por um lado, houve um aumento das instituições que ofertassem o ensino técnico. Por outro lado, Saviani (2009), destaca que a ênfase na formação técnica e a aceleração dos processos formativos geraram críticas sobre a superficialidade da preparação dos(das) professores(as) e secundarização de uma formação mais humanística e integral.

A formação docente, centralizada e controlada pelo Estado, refletia paradoxos, pois ao mesmo tempo que buscava atender às necessidades imediatas de um país em transformação, por outro lado isso se deu à custa de uma formação de caráter tecnicista.

Assim, o golpe militar de 1964 e a subsequente reforma da Lei Complementar a LDB, Lei n. 5692 de 1971 reestruturou o cenário educacional brasileiro, deixando marcas duradouras na formação de professores(as) e no sistema educacional como um todo.

1.3. A LDB de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores(as): como ficam as Escolas Normais?

Segundo Saviani (2005), a redemocratização juntamente com a promulgação da Constituição de 1988 representaram um marco para a educação brasileira, sobretudo, pelo reconhecimento da educação como direito de todos e dever do Estado. Tal marco desencadeou a necessidade da elaboração de políticas educacionais voltadas à formação de professores(as).

Na esteira das reformas, os anos de 1990 se despontam, com destaque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 9.394 de 1996. Este documento legal estabeleceu que, dentre outros preceitos, a formação docente deverá ocorrer em nível superior, especificamente por meio de cursos de licenciatura, garantindo uma base acadêmica e especializada para os(as) professores(as). Enfatizou a importância da formação continuada dos professores(as) em exercício, reconhecendo que a educação é um processo dinâmico que requer atualização constante e desenvolvimento profissional contínuo, como se observa no Artigo 62 da LDB:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)². § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009); Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Saviani (2009) destaca que, embora a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), tenha gerado expectativas de valorização da

² Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

formação docente ao estabelecer a exigência de nível superior, essas expectativas foram frustradas por brechas no próprio texto legal. Um exemplo disso foi a permanência da possibilidade de formação de professores(as) para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em nível médio, por meio das escolas normais.

Logo após a publicação da LDB de 1996, foram implementadas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que definem normativas sobre os currículos dos cursos de licenciaturas no país. As DCNs têm como objetivo orientar as Instituições de Ensino Superior na organização de seus Projetos Pedagógicos de Curso.

Em 18 de fevereiro de 2002 foram instituídas as Diretrizes Curriculares que se distinguiam pelo foco no “desenvolvimento das competências pessoais, profissionais e sociais dos docentes” (Delgado, 2023, p. 12). Segundo o texto legal de 2002:

- b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição do resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias (BRASIL, 2002).

Destaque também ao Inciso VIII do Artigo 7º:

[...] nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou Licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da Educação Básica (BRASIL, 2002).

Entre os anos de 1997 e 2006 ocorreram intensos debates sobre a formação de professores(as). Em resposta a essas disputas, o Conselho Nacional de Educação (CNE) criou, em 2003, uma Comissão Bicameral para elaborar Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para o curso de Pedagogia. Esse processo contou com contribuições de associações acadêmico-científicas, grupos de pesquisa, sindicatos, entidades estudantis e docentes da área.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. A Resolução define como carga horária mínima do curso, 3.200 horas de trabalho acadêmico. Além de estabelecer os princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados no planejamento e na avaliação do curso, bem como a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação (Brasil, 2006). Segundo o texto legal:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006).

Em 2015 foi publicada a Resolução n. 02, que em seu Artigo 13 indica:

Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturaram-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares. § 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (Brasil, 2015, sp)

Após quatro anos é publicada a Resolução, a n. 02/2019, que revoga a Resolução n. 02/2015 e “[...] define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior de Professores(as) para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”.

A nova Resolução nº 4, de 29 de maio de 2024, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial, em nível superior, dos profissionais do magistério da Educação Básica. Essa resolução está diretamente vinculada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Plano Nacional de Educação (PNE). As diretrizes abrangem a formação de professores(as) para diversas modalidades e etapas da educação básica, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Profissional e Técnica de nível médio, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância e Educação Bilíngue de Surdos. O documento propõe garantir uma formação que proporcione ampla compreensão da realidade educacional brasileira, promovendo profissionais com atuação crítica, capacidade de análise e domínio dos conteúdos formativos.

No entanto, a resolução tem sido alvo de críticas por parte de educadores(as) e especialistas. A principal crítica, especialmente por parte de setores progressistas, é a manutenção da BNCC como fundamento obrigatório da formação docente. Segundo Albino e Rodrigues (2024), essa vinculação reforça uma abordagem tecnicista e padronizada do ensino, reduzindo a autonomia pedagógica dos professores e enfraquecendo a construção de práticas educacionais críticas, contextualizadas e democráticas.

Mesmo nesse breve histórico já é possível identificar as tensões e disputas que marcam a história da formação de professores(as) no Brasil, desde o século XIX, com a criação das Escolas Normais. Desde os primeiros esforços até as políticas mais recentes, testemunhamos avanços, embora diversos desafios ainda persistam. Nesse contexto, a valorização do magistério e a constante melhoria da formação docente emergem como pilares fundamentais para a qualidade da educação brasileira.

A história da formação docente no Brasil mostra a descontinuidade de perspectivas para a sua realização concreta e as dificuldades em avanços reais. Persistem diversos desafios a serem enfrentados no cenário da educação brasileira. A disparidade regional na formação de professores(as) é um desses desafios, refletindo desigualdades no acesso a recursos e oportunidades educacionais em diferentes regiões do país. Além disso, a necessidade de melhores condições de trabalho para os professores(as) é uma questão crucial, incluindo aspectos como infraestrutura adequada nas escolas, apoio pedagógico e valorização do ambiente de trabalho. A valorização salarial do magistério também é uma demanda essencial, visto que remunerações inadequadas podem desestimular o ingresso e a permanência de profissionais qualificados na carreira docente. Por fim, a formação inicial e continuada dos professores(as) precisa ser constantemente atualizada para acompanhar as mudanças na sociedade e na educação, garantindo que os educadores(as) estejam preparados(as) para enfrentar os desafios contemporâneos e oferecer uma educação de qualidade aos(as) alunos(as). Enfrentar esses desafios requer um compromisso conjunto de governos, instituições educacionais, sociedade civil e demais atores envolvidos no sistema educacional, visando promover uma educação inclusiva, equitativa e de excelência em todo o país.

A Escola Normal foi criada no século XIX e passou por diversas transformações ao longo do século XX. Com o tempo, o curso de Pedagogia passou a incorporar as atribuições que originalmente cabia à Escola Normal, especialmente no que diz respeito à formação de professores(as) para a escola elementar, atualmente representada pela Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Apesar dessa transição, a formação técnica de professores também foi mantida. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996,

ainda autoriza a existência das Escolas Normais, que continuam em funcionamento, inclusive, servem como espaços de estágio obrigatório para estudantes do curso de Pedagogia. Ressalta-se, ainda, que as Resoluções que orientam a organização pedagógica e curricular da formação docente em nível superior não incidem sobre a formação oferecida na etapa do Ensino Médio, que permanece legalmente respaldada pela LDB. Apesar das inúmeras alterações e revisões desde sua promulgação, a redação do artigo 62 da LDB, que estabelece a possibilidade de formação mínima para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental no nível médio, na modalidade normal, permanece inalterada, quase três décadas após sua publicação.

A Escola Normal existe de duas formas, e por isso não podemos deixar de considerá-las. A LDB ainda prevê essa formação como uma exigência mínima para atuação docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, as resoluções que instituem as Diretrizes Curriculares reconhecem que os egressos desse tipo de formação podem atuar nesse nível de ensino. Um exemplo disso é a Universidade Federal do Rio de Janeiro, que mantém estágios em Escolas Normais.

CAPÍTULO 2 - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEITOS E REFLEXÕES

A avaliação é parte inerente do cotidiano do trabalho pedagógico e este não existe sem avaliação. Os processos de avaliação incidem diretamente nos tipos de relações que são estabelecidas entre professores(as) e estudantes. Olhar para a avaliação que é realizada em sala de aula é olhar também para que tipo de relação pedagógica é instituída e que tipo de relação intersubjetiva é viabilizada no contexto de sala de aula e da instituição como um todo.

A Academia Brasileira de Letras (ABL)³ apresenta distintas definições sobre avaliação, que revelam diferentes enfoques, objetivos e práticas.

1. Determinação do valor, da qualidade, da importância, da veracidade, da pertinência, da validade ou da legitimidade de algo. | Ger. com base em critérios, parâmetros e métodos preestabelecidos, segundo os objetivos da ação, a qual pode ser de natureza comparativa ou não;
2. Aquilo que se pensa ou constata sobre algo, após análise, exame ou apreciação;
3. Valor atribuído ou estimado de algo;
4. Maneira de pensar; aquilo que se pensa sobre algo ou alguém;
5. Verificação do estado, da evolução ou do progresso de algo ou de alguém. | A realizar-se, ger., a partir de análise, exames, testes, etc. específicos, segundo o objeto avaliado e a área de conhecimento em questão.

Assim, neste capítulo, serão apresentadas algumas destas concepções, buscando compreender como elas contribuem para o entendimento e aprimoramento da prática avaliativa no contexto educacional.

2.1. Concepções: pensando a relação da avaliação com o processo ensino-aprendizagem

O educador e filósofo Cipriano Carlos Luckesi nos convida a repensar o conceito de avaliação no contexto escolar, propondo uma ruptura com a tradicional pedagogia do exame. Para ele, avaliar não deve se reduzir a uma prática mecânica, excluente e classificatória. Ao contrário, a avaliação precisa ser compreendida como um ato de amor, como um instrumento inclusivo, dinâmico e construtivo que colabore efetivamente para o processo ensino-aprendizagem.

Na pedagogia do exame, como nomeia Luckesi (2003), todo o processo educacional gira em torno da prova, promovendo um ensino voltado para a memorização de conteúdos previamente estipulados. Os (As) estudantes passam a estudar não para aprender, mas para obter boas notas. Nesse modelo, os(as) professores(as) se tornam aplicadores e corretores de provas, os pais, por sua vez, se concentram nos resultados numéricos e os(as) estudantes se veem pressionados a atingir determinados padrões de desempenho, portanto:

³ <https://servbib.academia.org.br/dlp/verbete.xhtml?entrada=avalia%C3%A7%C3%A3o>

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor sobre o objeto avaliado passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser definitivamente classificado como inferior, médio ou superior. Classificações essas que são registradas e podem ser transformadas em números e por isso, adquirem a possibilidade de serem somadas e divididas em médias (Luckesi, 1999, p. 34).

O sentido da aprendizagem, a construção de conhecimentos e o desenvolvimento integral do sujeito, acaba sendo ofuscado por práticas avaliativas que priorizam a classificação em detrimento do crescimento real. Luckesi (2003) defende que a avaliação, enquanto processo pedagógico, não deve ter como fim a verificação do que o aluno sabe ou não sabe, mas sim funcionar como uma ferramenta diagnóstica. “Na avaliação nós não precisamos julgar, necessitamos isto sim, de diagnosticar, tendo em vista encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para os impasses e dificuldades” (*idem, ibidem*, p. 33). Nesse sentido, avaliar é diagnosticar para intervir, é compreender os caminhos que cada estudante está trilhando na construção do saber e oferecer as mediações necessárias para que ele avance. A avaliação, portanto, deve subsidiar o processo ensino-aprendizagem, permitindo identificar dificuldades, reconhecer avanços e traçar estratégias que favoreçam o desenvolvimento de todos e todas, respeitando ritmos e potencialidades individuais.

Quando Luckesi (2018) afirma que a avaliação é um ato de amor, ele está se referindo a uma postura ética e afetiva do educador diante do processo de ensino-aprendizagem. Avaliar com amor significa acolher o(a) estudante em sua totalidade, compreendê-lo como um ser em formação, que precisa de suporte, escuta e oportunidades para crescer. Implica também em abandonar práticas punitivas, excludentes e padronizadas, que apenas reforçam desigualdades e alimentam a competição entre os(as) estudantes. Tudo aquilo que promove a competição e a individualidade exacerbada, segundo o autor, reforça uma lógica de sociedade que não desejamos, uma sociedade baseada na exclusão, no mérito individual e na negação da diversidade.

Ao pensar a avaliação como parte integrante da aprendizagem e não como um fim em si mesma, Luckesi rompe com a ideia de que a prova final ou o exame classificatório são os únicos meios de se comprovar o conhecimento. Ele propõe uma avaliação processual, formativa e contínua, que acompanhe o estudante em sua trajetória e valorize seus esforços, suas descobertas e suas conquistas ao longo do percurso.

Essa perspectiva demanda uma mudança de paradigma na prática docente. O(A) educador(a) precisa se despir do papel de juiz e assumir o lugar de mediador(a), alguém que

caminha junto com o(a) aluno(a), ajudando-o(a) a reconhecer suas potencialidades, superar dificuldades e se desenvolver como sujeito crítico, ético e autônomo. Assim como diz Vasco Moretto (2007), avaliar é um processo que envolve tomar decisões voltadas para a melhoria do ensino e da aprendizagem, exigindo do educador uma análise crítica de sua própria prática e do progresso dos(das) estudantes. Avaliar, nessa concepção, é cuidar, é investir no outro, é acreditar que todos(as) podem aprender, desde que lhes sejam oferecidas as condições adequadas e o apoio necessário.

Em suma, a proposta de Cipriano Luckesi nos convida a ressignificar a avaliação como um momento de diálogo, de escuta e de construção conjunta do conhecimento. Uma avaliação que seja, de fato, um ato de amor, comprometido com a formação humana e com a promoção de uma educação mais justa, democrática e inclusiva.

Ao refletirmos sobre o papel da avaliação no processo educativo é fundamental considerar sua função pedagógica e seu compromisso com a aprendizagem. Segundo Vasconcellos (1998), a avaliação não deve ter um caráter seletivo, mas sim estar voltada para a promoção da aprendizagem. Trata-se de um instrumento pedagógico que possibilita o diagnóstico das necessidades dos(as) estudantes e a intervenção adequada no processo de ensino. Essa afirmação nos convida a repensar o papel da avaliação no contexto escolar, deslocando seu foco de uma prática classificatória para uma prática formativa e transformadora. Nessa direção, avaliar é, de fato, necessário para que o(a) educador(a) e o(a) próprio(a) aluno(a) tomem consciência dos acertos, das dificuldades e das possibilidades de avanços.

A avaliação deve servir como um espelho do processo ensino-aprendizagem, refletindo não apenas em resultados, mas principalmente nos caminhos percorridos, como afirma Vasconcellos (1998, p. 47): “[...] a avaliação, para assumir o caráter transformador, antes de tudo deve estar comprometida com a aprendizagem da totalidade dos alunos. Este é o seu sentido mais radical, é o que justifica sua existência no processo educativo”. Isto é, seu papel vai além da verificação, ela se configura como uma ação pedagógica que orienta, redireciona e potencializa o aprender.

Vale destacar que a avaliação possui um forte enraizamento histórico-cultural, carregando práticas excludentes e meritocráticas que ainda persistem nas escolas. Essa herança está ligada a um modelo educacional tradicional que sempre valorizou a competição, a padronização e a classificação, promovendo a exclusão de sujeitos que não se enquadram nos parâmetros estabelecidos como ideais. A lógica da avaliação como ferramenta de controle e seleção esteve, por muito tempo, atrelada a interesses políticos e sociais que reforçam

desigualdades, privilegiando determinados grupos em detrimento de outros. Assim, o ato de avaliar foi sendo compreendido, logo internalizado, como sinônimo de medir, julgar e separar, o que contribuiu para a construção de uma cultura avaliativa baseada no medo, na ansiedade e na punição.

Contudo, a avaliação não é uma prática neutra ou puramente técnica. Trata-se de uma atividade profundamente complexa, permeada por subjetividades, valores, crenças e intencionalidades. Ela é realizada por sujeitos históricos, professores(as) e estudantes inseridos em contextos socioculturais, políticos e econômicos igualmente complexos, que influenciam diretamente suas percepções, decisões e atitudes no processo avaliativo. Nesse sentido, a forma como se avalia revela concepções de mundo, de ser humano e de educação.

Avaliar é sempre um ato ético e político, pois implica escolhas que podem promover ou limitar o desenvolvimento dos sujeitos, como afirma Esteban (1999): “Avaliar é um ato político, porque envolve escolhas, critérios, valores e decisões que afetam diretamente a trajetória dos sujeitos no processo educativo”. Tal afirmação nos permite compreender a avaliação como uma prática carregada de intencionalidades, marcada por relações de poder e por visões de mundo que forjam o fazer pedagógico.

Para Moretto (2007), a prova, muitas vezes encarada pelo professor como um “acerto de contas”, deveria ser ressignificada como um momento privilegiado de aprendizagem. O autor defende que a avaliação, em especial a prova, precisa ser compreendida como uma oportunidade de diálogo entre o aluno e o professor, onde ambos compartilham responsabilidades no processo de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a prova não deve ter um caráter punitivo ou meramente classificatório, mas sim ser um espaço onde o aluno possa expressar suas ideias, refletir sobre o que aprendeu e demonstrar suas compreensões, tendo o(a) professor(a) como mediador(a) e orientador(a) desse percurso. Moretto também aponta que esse momento tem sido marcado por angústia e estresse, tanto para os(as) professores(as) quanto para os(as) alunos(as), revelando um cenário de insegurança e distanciamento entre os atos de ensinar, aprender e avaliar. O autor argumenta que a prova deve ser transformada em um momento de autocompreensão e autoconhecimento, onde o(a) aluno(a) revisita os conteúdos com um olhar crítico e construtivo. Para ele, a prova é um momento de descoberta, em que o(a) aluno(a) tem a oportunidade de avaliar seu próprio aprendizado e traçar caminhos para seu aprimoramento.

Essa reflexão encontra ressonância nas percepções de muitos estudantes normalistas, que ao vivenciarem a avaliação durante sua formação, começam a questionar os métodos tradicionais e suas implicações emocionais e pedagógicas, como veremos mais à frente, no

capítulo 3. A prova, tal como ainda é praticada em grande parte das escolas, é vista como um momento de tensão, medo e julgamento, o que acaba por comprometer a aprendizagem e o desenvolvimento da autoestima dos(das) estudantes. De modo que, ao serem convidados a refletir criticamente sobre suas práticas e concepções avaliativas, esses futuros(as) docentes passam a reconhecer a importância de construir instrumentos mais dialógicos, formativos e acolhedores. Eles compreendem que a avaliação precisa estar integrada ao processo de ensino, sendo contínua, contextualizada e capaz de respeitar a diversidade dos sujeitos envolvidos.

Assim, relacionando-se com a proposta de Moretto, os(as) normalistas tenderão a perceber que avaliar deve ser um ato de escuta, diálogo e parceria, e não um mecanismo de punição. Eles(as) se colocam no desafio de romper com a lógica do “acerto de contas” para assumir uma postura avaliativa mais ética, sensível e comprometida com o desenvolvimento integral dos(das) alunos(as).

2.2 Tipos de avaliação

Neste tópico, serão abordadas as diferentes denominações e concepções de avaliação da aprendizagem, compreendendo que o processo avaliativo pode assumir múltiplas formas, de acordo com seus objetivos e momentos de aplicação. A avaliação, enquanto parte essencial do fazer pedagógico, não se limita a uma única metodologia, mas se expressa por meio de distintos tipos e abordagens.

Dessa forma, este trabalho propõe-se a descrever e analisar quatro importantes modalidades de avaliação: avaliação diagnóstica, avaliação formativa, avaliação classificatória/somativa e avaliação mediadora. Estabelece uma relação com cada modalidade ao contexto educacional em que está inserida, bem como apresenta suas características principais e sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem.

2.2.1. Avaliação Diagnóstica

Como o próprio nome sugere, tem por finalidade realizar um diagnóstico, isto é, uma análise preliminar, no início de um determinado período letivo ou etapa do processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma etapa fundamental para o trabalho pedagógico, pois permite que o(a) professor(a) identifique os conhecimentos prévios que os(as) estudantes possuem, bem como as lacunas e as aprendizagens que ainda precisam ser desenvolvidas.

Cabe dizer que, essa avaliação não tem caráter classificatório, mas sim investigativo. Luckesi, afirma que:

Contudo, nesse contexto mais técnico, o elemento essencial, para que se dê à avaliação educacional escolar um rumo diverso do que vem sendo exercitado, é o resgate da sua função diagnóstica. Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos. A avaliação educacional escolar como instrumento de classificação, como já vimos nesta discussão, não serve em nada para a transformação: contudo, é extremamente eficiente para a conservação da sociedade, pela domesticação dos educandos (2018, p.43).

Seu principal objetivo é subsidiar a prática docente, fornecendo informações que servirão de base para a elaboração do plano de ensino, a definição de objetivos de aprendizagem e a escolha das metodologias mais adequadas, compreender o que o(a) estudante sabe, o que ainda não aprendeu e o que necessita aprender é essencial para promover um ensino significativo.

É comum que, na rotina do(da) professor(a), especialmente no início de um novo ciclo, sejam realizados momentos de avaliação diagnóstica. Esses momentos permitem que o(a) educador(a) conheça melhor o perfil da turma e planeje suas ações pedagógicas de forma mais assertiva, respeitando o ritmo e as particularidades de cada estudante. Como recomenda Hoffmann (2005, p.14) “[...] somente se constitui processo como tal, se ocorrerem os três tempos: observar, analisar e promover melhores oportunidades de aprendizagem”. Portanto, possibilita ao(à) professor(a) encontrar, conhecer e compreender tanto os saberes já consolidados quanto às necessidades de aprendizagem dos(das) alunos(as).

2.2.2. Avaliação Formativa

Segundo Charles Hadji (2001), a avaliação formativa se caracteriza por acompanhar o percurso de aprendizagem dos(das) estudantes, avaliando-os ao mesmo tempo em que ocorre seu desenvolvimento. Ela está presente nas atividades diárias da sala de aula, como a introdução de novos conteúdos, a aplicação de exercícios, a realização de tarefas, projetos, discussões, construção de cartazes, maquetes, entre outras ações. Esses momentos não se reduzem a atribuição de notas, mas, sobretudo, buscam favorecer a aprendizagem e oferecer oportunidades para que o(a) aluno(a) compreenda e aprimore seus saberes dos conteúdos trabalhados. Como conceitua Camargo e Mendes (2013, p. 376):

O objetivo da avaliação formativa é promover aos alunos uma aprendizagem com compreensão dos processos vivenciados, assim como possibilitar aos professores análise, reflexão e intervenção aprofundada do seu trabalho e dos processos de aprendizagem dos alunos, com vistas a transformar a prática docente.

Diferentemente da avaliação classificatória, a avaliação formativa é voltada à construção do conhecimento. Nesse sentido, ela contribui diretamente para o desenvolvimento do(da) estudante, pois, enquanto ele é avaliado, também está aprendendo. Assim, os instrumentos utilizados nesse tipo de avaliação não servem apenas para medir o desempenho, mas também para promover avanços no processo de ensino e aprendizagem.

É fundamental que o(a) professor acompanhe de perto a trajetória do(da) aluno(a), oferecendo mediações pedagógicas e orientações sempre que necessário. Do mesmo modo, é importante que os(as) estudantes participem ativamente desse processo, dando retorno ao(à) docente sobre suas dificuldades e conquistas ao longo da jornada escolar, ou seja, as atividades desenvolvidas pelos docentes e estudantes, com vistas a fornecer informações a serem utilizadas para reorganizar o trabalho pedagógico (Black e Wiliam, 1998, *apud* Villas Boas, 2009). Esse diálogo fortalece a prática pedagógica e amplia as possibilidades de aprendizagem significativa.

2.2.3. Avaliação Classificatória e Somativa

A avaliação classificatória é uma modalidade de avaliação escolar que tem como objetivo principal classificar os(as) alunos(as) conforme o grau de conhecimento que demonstram sobre determinado conteúdo. Geralmente, esse tipo de avaliação é aplicado por meio de provas ou exames com atribuição de notas.

Essa prática está fortemente presente no modelo educacional vigente, por exigências burocráticas e institucionais, tem-se a atribuição de notas ou conceitos numéricos aos(as) alunos(as), para determinar sua condição de aprovado ou reprovado.

A essa etapa avaliativa dá-se o nome de avaliação somativa. Como o próprio nome indica, trata-se de uma avaliação que soma, ou seja, que quantifica os resultados obtidos pelo estudante ao longo de um determinado período, como o final de uma unidade, de um trimestre ou de um curso, logo, “a avaliação somativa não é mais do que um balanço final de toda a atividade desenvolvida ao longo de todo o processo de ensino” (Aranha, 1993. p.162). Essa avaliação geralmente se concretiza por meio de provas, testes ou outros instrumentos que buscam aferir o produto da aprendizagem.

Diferente das avaliações diagnóstica e formativa, que têm um caráter predominantemente qualitativo, voltado à compreensão do processo de aprendizagem e às intervenções pedagógicas necessárias, a avaliação somativa possui uma natureza quantitativa, centrada na aferição de resultados.

Portanto, embora a avaliação somativa seja relevante para informar sobre o nível de aprendizado do alunado e a qualidade do processo de ensino, ela se torna limitada, pois a intervenção que se poderia fazer para elevar o nível de aprendizado desse alunado está impossibilitada, dada a conclusão da etapa de formação (Andriola e Araújo, 2018. p.8)

Seu objetivo principal é classificar o desempenho dos(das) alunos(as) com base em critérios estabelecidos previamente, traduzidos em notas, conceitos ou percentuais.

A avaliação somativa, por sua vez, pode assumir um caráter excludente, especialmente quando é considerada a única forma válida de avaliar o(a) estudante. Essa visão reduz o processo educativo à obtenção de resultados imediatos, desconsiderando os avanços, esforços e aprendizados construídos durante todo o percurso formativo. É importante, portanto, que essa avaliação não tenha peso absoluto no processo avaliativo. Deve haver um equilíbrio entre as diferentes formas de avaliação, garantindo que a avaliação formativa, mais sensível aos processos e ao desenvolvimento individual do(da) aluno(a), também tenha valor na composição da nota final.

Em síntese, a avaliação somativa cumpre uma função importante no sistema educacional, mas precisa ser aplicada de forma ética e integrada às demais práticas avaliativas.

2.2.4. Avaliação Mediadora

Conforme propõe Jussara Hoffmann (2009), rompe com a lógica tradicional e classificatória da avaliação escolar, que se limita à atribuição de notas e à verificação de resultados. Diferentemente desse modelo convencional, que muitas vezes reduz a avaliação a uma ferramenta de controle e exclusão, a avaliação mediadora se configura como um processo contínuo, reflexivo e dialógico, centrado na aprendizagem dos(das) estudantes.

Essa abordagem comprehende a avaliação como uma prática pedagógica integrada ao ensino, voltada à escuta, ao acompanhamento e à intervenção no percurso de aprendizagem. Mais do que medir desempenhos, a avaliação mediadora busca compreender o sujeito em seu processo de construção do conhecimento, oferecendo subsídios para que o(a) professor(a) possa reorientar suas estratégias e, ao mesmo tempo, provocar o(a) aluno(a) a refletir sobre suas próprias experiências.

Segundo Hoffmann (2009), trata-se de uma ação interativa, que promove trocas entre docentes e estudantes, criando espaços de diálogo e favorecendo a (re)organização de ideias e saberes. O foco não está nos resultados quantitativos, mas na compreensão progressiva das noções e na promoção de um aprendizado significativo. O(A) professor(a), nesse contexto, atua como mediador(a) e instiga o pensamento.

Com base nas discussões teóricas sobre os diferentes conceitos e finalidades da avaliação da aprendizagem, é possível aprofundar a reflexão a partir da escuta dos sujeitos envolvidos no processo formativo. A análise dos dados empíricos permite observar como os(as) estudantes normalistas compreendem e vivenciam a avaliação em seu percurso formativo, evidenciando aproximações, distanciamentos e tensões em relação às abordagens debatidas na literatura. Ao considerar suas percepções, é possível problematizar como as concepções avaliativas se constituem na prática e quais influências elas exercem sobre a construção da identidade docente.

CAPÍTULO 3. ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERCEPÇÃO DOS(DAS) ESTUDANTES NORMALISTAS

Como já apresentado na introdução, a motivação para desenvolver esta pesquisa surgiu a partir da disciplina de Prática de Ensino do Magistério das Disciplinas Pedagógicas, por meio da qual foi realizado o Estágio Supervisionado obrigatório em uma Escola Normal localizada na Zona Sul. Durante esse período, pude vivenciar de perto a rotina escolar das(dos) estudantes normalistas e observar atentamente seu comportamento no período de avaliações, momento que me intrigou por perceber o quanto as(os) estudantes demonstravam apreensão, ansiedade, insegurança e até medo frente aos processos avaliativos. Essa reação, inclusive, despertou lembranças do período em que eu era estudante e sentia emoções semelhantes.

Com base no exposto, este capítulo tem como objetivo apresentar o caminho para a obtenção dos dados da pesquisa realizada e as análises desenvolvidas em diálogo com as(os) autoras(es) do campo da avaliação que subsidiaram teoricamente este estudo. Trata-se de uma etapa fundamental do trabalho, pois é aqui que se materializam as observações, percepções e reflexões construídas ao longo do processo de investigação.

3.1. Descrevendo o campo de pesquisa e o caminho da obtenção de dados

A presente pesquisa foi realizada em uma escola pública de formação de professoras(es), situada na zona sul do município do Rio de Janeiro. De acordo com os dados mais recentes do Censo Escolar de 2024, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira⁴ (INEP), a escola conta atualmente com um total de 579 estudantes regularmente matriculados. O corpo docente é composto por 65 professoras(es), o que representa uma equipe pedagógica relativamente robusta, considerando o porte da instituição.

A escola oferece três modalidades: o ensino regular; o curso normal/magistério, voltado à formação de professores(as) para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que visa garantir o direito à escolarização para pessoas que, por diferentes razões, não puderam concluir seus estudos na idade apropriada. Administrativamente, trata-se de uma escola estadual, cuja gestão está vinculada à Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

⁴ <https://qedu.org.br/escola/33065284-ce-ignacio-azevedo-do-amaral>

No que se refere à infraestrutura, a escola apresenta condições razoáveis para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. O espaço físico é equipado com biblioteca, cozinha, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de leitura e sala das(dos) professoras(es), além de oferecer alimentação escolar regularmente. Há também recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência, o que contribui para a promoção de uma educação mais inclusiva e democrática. A escola conta também com 17 funcionários(as) que atuam em funções administrativas, de apoio e serviços gerais. Foi possível observar que, a articulação entre a equipe pedagógica, os funcionários e a gestão contribuem para a manutenção de um ambiente escolar organizado.

Além disso, o *site*⁵ da escola oferece apenas informações limitadas, como dados sobre matrícula, projeto de leitura e o cartão de gratuidade para transporte. No entanto, não foi possível localizar o currículo do curso oferecido aos(as) estudantes da Escola Normal. A inclusão deste dado poderia enriquecer a análise, especialmente se aliada a informações obtidas diretamente com os(as) alunos(as), permitindo conhecer melhor as disciplinas cursadas. Contudo, essas informações não estão publicamente disponíveis no *site* institucional.

No que se refere aos dados, foram obtidos por meio de um questionário *online*, construído por meio da ferramenta *Google Forms*. Essa escolha se deu por dois motivos principais: a praticidade no envio e recebimento das respostas; e a possibilidade de organizar e tabular os dados a partir da disposição das informações, tanto no aspecto quantitativo quanto qualitativo. Para viabilizar o alcance das(dos) participantes, foi feito contato com a representante da turma do terceiro ano, expondo o propósito da pesquisa e solicitando apoio na divulgação junto às(aos) colegas da turma.

O questionário foi então compartilhado no grupo de *WhatsApp* da turma, garantindo que todas(os) as(os) estudantes tivessem acesso ao *link* e pudessem participar de forma voluntária. Do total de 30 alunas(os) obteve-se 16 respostas completas. Ainda que nem todas(os) tenham participado, considera-se que o número de respondentes foi satisfatório para os propósitos deste estudo, pois permitiu reunir informações relevantes sobre as percepções e experiências do grupo a respeito das práticas avaliativas. Além disso, entende-se que as investigações aqui realizadas não se encerram com esta pesquisa.

No próximo item serão apresentados os dados obtidos, em forma de gráficos e quadros, com vistas a sistematizar as respostas e, a partir disso, analisá-las em diálogo com as referências de literatura sobre avaliação de aprendizagem.

⁵ <https://ceignacioamaral.wixsite.com/ceiaa>

3.2. Descrição e análise dos dados

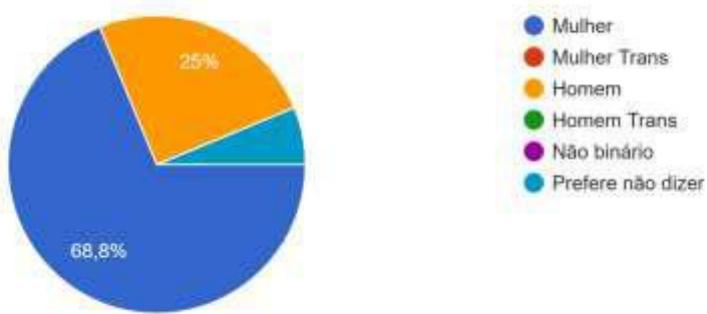
O formulário aplicado contém 13 questões, sendo 10 objetivas e três dissertativas. Do conjunto das perguntas objetivas, três buscavam obter dados sobre o perfil dos(as) alunos(as) como idade, gênero e raça; as demais buscaram captar percepções, opiniões e experiências sobre o processo de avaliação de aprendizagem. As questões discursivas intencionavam compreender de forma mais ampliada as percepções destes(as) estudantes acerca dos processos avaliativos. Essa combinação de tipos de perguntas possibilitou não apenas um levantamento quantitativo, mas também qualitativo, oferecendo um panorama mais aprofundado das reflexões dos(as) estudantes acerca do tema.

Segue abaixo as respostas expressas em gráficos.

Questão 1:

Qual gênero você se identifica?

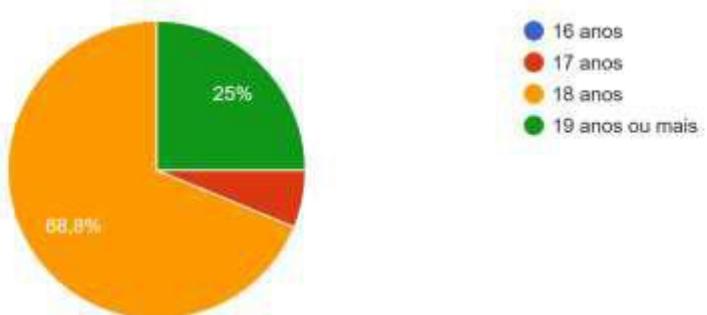
16 respostas



Questão 2:

Faixa etária

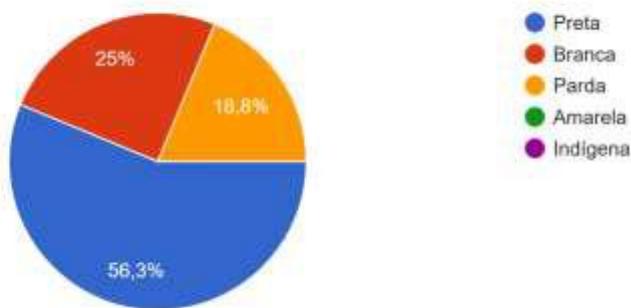
16 respostas



Questão 3:

Qual cor ou raça/etnia você se identifica?

16 respostas

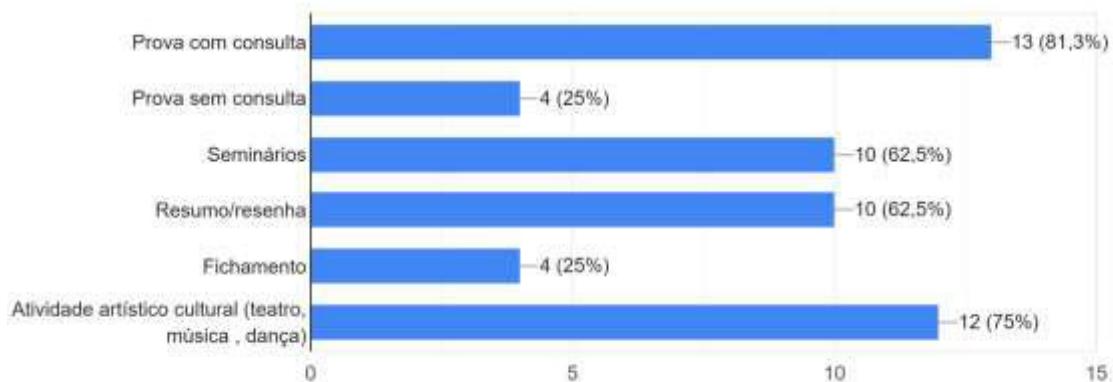


Essa 1^a Seção do questionário teve como objetivo traçar o perfil dos(das) estudantes participantes da pesquisa. A primeira pergunta dizia respeito à identidade de gênero. Do total de respondentes, 11 alunos(as) se identificam como do gênero feminino, 04 como do gênero masculino e um(uma) optou por não declarar sua identidade de gênero. Em relação à faixa etária, a maioria está na fase de transição da adolescência para a vida adulta. Especificamente, 11 alunos(as) tinham 18 anos, 04 tinham 19 anos e apenas 01 com 17 anos. No que se refere à raça/cor, observou-se que 04 alunos(as), correspondendo a 25%, se declaram brancas(os), enquanto 03, 18,8%, se identificam como pardos(as) e 09 respondentes, o que representa mais de 50%, se identificam como pretos(as). Nesse sentido, 75,1% da turma é constituída por pessoas negras.

Questão 4:

Indique os instrumentos avaliativos que você prefere:

16 respostas



A Seção seguinte do questionário abordou o conhecimento dos(as) alunos(as) sobre avaliação da aprendizagem. A primeira pergunta solicitava que indicassem quais instrumentos avaliativos preferiam utilizar no contexto escolar. Entre os instrumentos mais mencionados estão aqueles que envolvem produções autorais, como a criação de textos, apresentações teatrais, músicas, pinturas e dança. Por outro lado, a prova escrita sem consulta foi o instrumento menos valorizado entre os (as) participantes, sendo escolhida por apenas quatro alunos(as), o que representa 25%. Esses dados indicam uma tendência a valorizar formas de avaliação mais dinâmicas, expressivas e alinhadas a diferentes estilos de aprendizagem.

Nesse contexto, percebe-se que a prova se apresenta em dois extremos avaliativos: de um lado, a prova com consulta (81,3%) e de outro a prova sem consulta (25%). Esse cenário nos leva a alguns questionamentos: afinal, o problema está na prova em si, ou na forma como ela é aplicada? Nesse sentido, pode-se inferir que, a maior aceitação da prova com consulta por parte dos(as) estudantes esteja relacionada à sensação de maior segurança durante a avaliação, uma vez que o acesso ao material de estudo gera menos pressão e ansiedade. Nesse modelo, os(as) alunos(as) sentem-se mais amparados(as), o que pode influenciar positivamente seu desempenho.

Nesse sentido, é necessário refletir se a forma como a prova é concebida, seja com ou sem consulta, está, de fato, promovendo uma avaliação formativa, pois a centralidade da prova no processo avaliativo precisa ser constantemente problematizada, especialmente quando se limita à memorização ao invés de estimular compreensão, análise e aplicação do conhecimento.

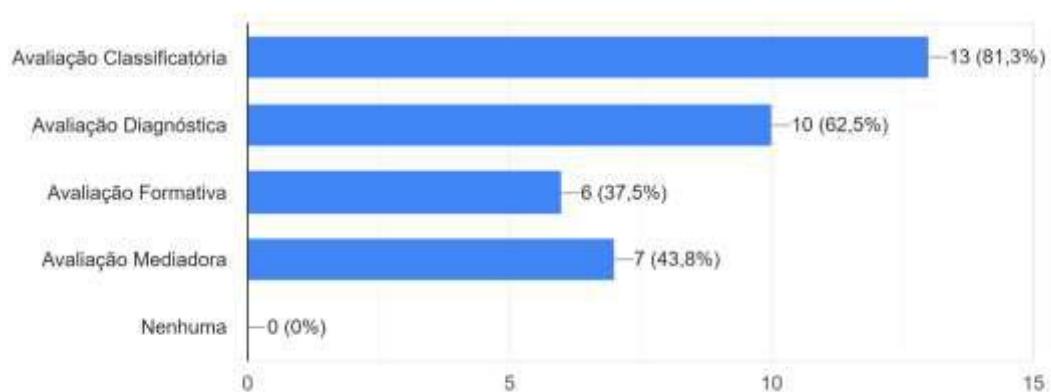
Outro dado relevante é que o fichamento foi mencionado quatro vezes, assim como a prova sem consulta, evidenciando que ambos os instrumentos avaliativos possuem o mesmo nível de recorrência entre as respostas das(os) participantes.

De acordo com Luckesi (2018), a avaliação da aprendizagem deve ser compreendida como um processo contínuo e formativo, voltado para o desenvolvimento integral dos(das) estudantes e não apenas como um mecanismo de classificação. Os dados obtidos neste estudo evidenciam essa perspectiva, uma vez que a maioria dos(as) alunos(as) demonstrou preferência por instrumentos avaliativos que valorizam a expressão criativa, a autoria e o desenvolvimento de competências diversas.

Questão 5:

Indique as categorias de avaliação que você conhece.

16 respostas



Quando questionados(as) sobre quais categorias de avaliação conheciam, os(as) alunos(as) apresentaram respostas que evidenciam diferentes níveis de familiaridade com os principais termos da avaliação da aprendizagem. A categoria mais citada foi a avaliação classificatória, reconhecida por 13 alunos(as). Há duas hipóteses que podem explicar a recorrência dessa forma de avaliação entre os(as) participantes. A primeira refere-se à sua maior presença no cotidiano escolar, o que possibilita uma vivência mais concreta e frequente dessa prática. A segunda hipótese, seria que tal nomenclatura é mais utilizada no âmbito educacional, sendo frequentemente abordada em leituras e discussões em sala de aula, o que pode ter contribuído para sua maior familiaridade e reconhecimento por parte dos respondentes. A avaliação diagnóstica foi mencionada por 10 alunos(as), o que indica um conhecimento considerável sobre essa categoria, cujo foco está na identificação das dificuldades de aprendizagem antes ou durante o processo pedagógico. A avaliação mediadora foi reconhecida por sete alunos(as), enquanto a avaliação formativa foi citada por apenas seis, números que apontam para um conhecimento mais limitado acerca dessas abordagens, apesar de sua relevância nas práticas pedagógicas que visam acompanhar e promover o desenvolvimento contínuo das(dos) estudantes.

É importante destacar que todos(as) os(as) alunos(as) indicaram conhecer ao menos uma das categorias de avaliação apresentadas, o que demonstra algum nível de familiaridade com o tema, seja por suas vivências ou por leituras e/ou discussões realizadas durante sua formação.

Segundo Hoffmann (2011), a predominância da avaliação classificatória nas práticas escolares contribui para a consolidação de uma cultura avaliativa voltada à mensuração e à seleção, o que muitas vezes limita a compreensão dos(das) estudantes sobre outras abordagens avaliativas. Os dados obtidos nesta pesquisa reforçam essa perspectiva, evidenciando um maior conhecimento da avaliação classificatória pelos(as) aluno(as), ao passo que termos, como “diagnóstica, mediadora e formativa” foram menos selecionadas. Observa-se que todos(as), em alguma medida, demonstram conhecimento sobre determinada categoria. No entanto, o desconhecimento ou o domínio limitado de outras pode indicar, por um lado, uma possível falta de interesse pelo tema ou, por outro, refletir a ausência, ou insuficiência, de debates e aprofundamentos acerca dessas terminologias ao longo de sua formação.

Questão 6: Comente sobre a(s) opção(ões) escolhida(s) acima.⁶

⁶ As respostas foram transcritas de forma literal, conforme foram registradas no questionário.

| | |
|----------|--|
| Resp. 1 | “Classifica o aluno por uma nota” |
| Resp. 2 | ‘Diagnóstica tem um panorama do nível do conhecimento dos alunos. A classificatória, foca no resultado, na nota.’ |
| Resp. 3 | Sem resposta. |
| Resp. 4 | “avaliação diagnóstica é aquela q é feira para ver quais são as deficiências, dificuldade do aluno no conteúdo,” |
| Resp. 5 | “Classifica o por uma nota” |
| Resp. 6 | “A avaliação diagnóstica é aquela que verifica se o aluno aprendeu, a classificatória é aquela que tem como objetivo classificar o aluno de acordo com o seu aproveitamento e a formativa que tem como objetivo monitorar o progresso do aluno.” |
| Resp. 7 | “Avaliação classificatória, tem por objetivo classificar o aluno em notas. A mediadora tem objetivo de buscar estratégias que possam melhorar o resultado do aluno” |
| Resp. 8 | “A diagnostica pode ajudar o professor a entender as dificuldades do aluno. A classificatória da nota para os alunos.” |
| Resp. 9 | “Aprendi tudo no curso normal” |
| Resp. 10 | “Cada avaliação tem seus pontos positivos e negativos, e cada uma tem um jeito específico para aplicar e situação correta para ser aplicada.” |
| Resp. 11 | “A avaliação classificatória não é tão importante na visão dos alunos” |
| Resp. 12 | “Essa avaliação é classificadora, tem o objetivo dar notas para os alunos.” |
| Resp. 13 | “Diagnóstica, instrumentos que indicam o nível de conhecimento. Mediadora, envolve o aluno no processo de avaliação com estímulos as reflexões” |
| Resp. 14 | “A avaliação mediadora permite que o aluno tenha um conhecimento e habilidades críticas através de instrumentos avaliativos que possam ajudá-lo. Avaliação classificatória ja como o nome diz, classifica o aluno por nota ou conceito.” |
| Resp. 15 | “É um instrumento norteador para o professor. Ver qual o nível do aluno” |
| Resp. 16 | “Esse tipo de avaliação formativa vê o progresso no ensino do aluno. A classificatória, o objetivo final dela é dar um grau no ensino do aluno, uma nota pelo que ele sabe” |

Com base nas respostas das(as) alunos(as), foi possível perceber que na maioria das respostas há uma compreensão acerca das funções e objetivos das categorias apresentadas de avaliação. Nesse sentido, a mais mencionada, foi a avaliação classificatória, associando-a à atribuição de notas e à mensuração do desempenho final. Muitas(os) alunas(os) destacaram que seu principal propósito é “classificar o(a) aluno(a) por uma nota” ou “dar grau no ensino do aluno”, evidenciando uma percepção ligada à tradição escolar. Isso se expressa em respostas

como: “a classificatória foca no resultado final, na nota” e “tem por objetivo classificar o aluno em notas”.

A avaliação diagnóstica apareceu como uma categoria relativamente conhecida, sendo descrita como uma ferramenta que permite ao(à) professor(a) identificar dificuldades de aprendizagem e o nível de conhecimento prévio dos(as) alunos(as). Respostas como “tem um panorama do nível do conhecimento dos alunos” e “é feita para ver quais são as deficiências, dificuldades do aluno” indicam que os(as) respondentes compreendem seu caráter inicial e investigativo no processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação formativa, por sua vez, foi a menos citada pelos(as) participantes e, quando mencionada, apareceu de forma equivocada, sendo comumente associada apenas ao acompanhamento contínuo do progresso do(a) estudante. Isso é evidenciado por respostas como: “tem o objetivo de monitorar o progresso do aluno” e “vê o progresso no ensino do aluno”. Embora essas percepções não estejam totalmente incorretas, revelam uma compreensão limitada da complexidade da avaliação formativa. Diferentemente das avaliações tradicionais, que frequentemente se limitam à atribuição de notas ao final de um processo, a avaliação formativa tem como objetivo principal formar e informar. Trata-se de uma prática avaliativa que contribui para o desenvolvimento tanto da professora quanto do professor, assim como da aluna e do aluno, permitindo a ambas(os) refletirem sobre o processo de ensino-aprendizagem. Para o(a) estudante, essa avaliação oferece subsídios para identificar seus erros e compreender os caminhos para sua superação; já para o(a) docente, os dados gerados possibilitam ajustar suas estratégias pedagógicas conforme as necessidades da turma.

Nesse sentido, Hadji (2001, p. 68) reforça que:

[...] a avaliação formativa precisa ocorrer durante o processo pedagógico e não somente de forma cumulativa, ao final dos períodos, visando apenas uma certificação. O essencial é auxiliar o aluno a construir para si um bom sistema interno de orientação.

Portanto, a avaliação formativa deve ser compreendida como uma ferramenta fundamental para promover a autonomia e a condição de sujeito do discente, além de oferecer ao(à) professor(a) informações valiosas sobre o andamento da aprendizagem em tempo real. Já a avaliação mediadora foi compreendida por alguns(as) participantes como um processo reflexivo e de intervenção pedagógica, que estimula o(a) aluno(a) a participar ativamente da própria aprendizagem. Um(a) dos(das) alunos(as) relatou que essa categoria “busca estratégias que possam melhorar o resultado do aluno”, enquanto outro(a) apontou que ele(a) “envolve o aluno no processo de avaliação com estímulos e reflexões”.

É positivo observar que a maioria das(os) participantes reconheceu as categorias avaliativas apresentadas. A avaliação classificatória, em particular, mostrou-se como a mais mencionada no cotidiano escolar e a mais prontamente identificada pelos(as) respondentes. Essa identificação pode ocorrer por dois motivos: por estar, de fato, mais presente nas práticas escolares ou por ser a forma de avaliação que mais recebe críticas no ambiente educacional.

A avaliação classificatória desperta uma dupla percepção. As alunas e os alunos, ao apontarem que ela quantifica, mensura e está focada exclusivamente no resultado, demonstram certo grau de consciência crítica em relação a essa abordagem. Ainda que essa reflexão não esteja plenamente elaborada, já se observa um indicativo de questionamento sobre os limites e os impactos desse tipo de avaliação.

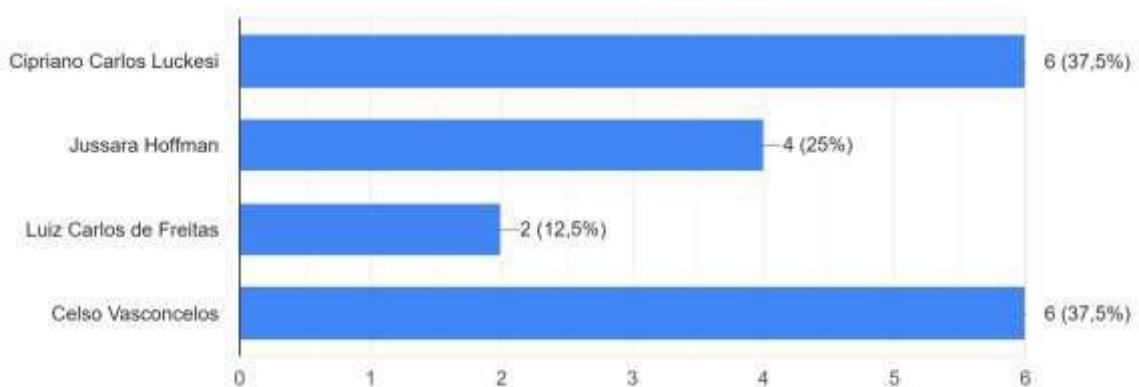
Assim, mesmo que de forma incipiente, há indícios de uma compreensão crítica por parte dos(as) estudantes quanto à centralidade da avaliação classificatória no contexto escolar e suas possíveis implicações para o processo de aprendizagem. Essa percepção dialoga com a crítica de Luckesi (2018), que aponta que: as respostas dos(as) alunas(os) evidenciam uma compreensão ainda muito vinculada à avaliação classificatória, centrada na atribuição de notas e na mensuração de resultados finais. No entanto, segundo Luckesi, a avaliação não deve ter como finalidade principal classificar ou excluir, mas sim contribuir ativamente para o processo de aprendizagem, atuando como instrumento de apoio e acompanhamento ao desenvolvimento do(a) aluno(a).

Questão 7: Assinale as/os autoras/es que você conhece.⁷

⁷ O questionário foi elaborado com a pergunta “Assinale os livros que você conhece”; contudo, reconhece-se que a intenção subjacente era investigar o grau de familiaridade das alunas e dos alunos com autoras e autores do campo da avaliação da aprendizagem.

Assinale os livros que você conhece.

16 respostas



Os dados obtidos na sétima questão do questionário, que solicitava aos(as) alunos(as) que assinalassem os(as) autores(as) que conheciam na área da avaliação da aprendizagem, revelam níveis variados de familiaridade com os principais nomes do campo. Os(as) autores(as) mais reconhecidos(as) entre os(as) participantes foram: Cipriano Carlos Luckesi e Celso Vasconcellos, citados por seis alunos(as) cada. Esse resultado indica que tais autores estão mais presentes nas discussões pedagógicas vivenciadas pelas(os) estudantes, possivelmente em função da ênfase dada a suas obras no curso Normal/Magistério, já que ambos abordam de forma acessível e crítica os fundamentos da avaliação de aprendizagem.

A autora Jussara Hoffmann foi assinalada por quatro alunos(as), o que aponta para um conhecimento mais restrito, ainda que representativo, considerando sua relevância no campo em função da categoria “avaliação mediadora”. Jussara Hoffmann é uma autora que contribuiu para o campo da avaliação da aprendizagem, pode ser considerada uma contribuição datada. A pouca menção ao seu trabalho por parte dos(as) estudantes pode indicar um desconhecimento da obra por parte das alunas e dos alunos, possivelmente em função da menor presença dessa referência nas formações mais recentes. Já o professor Luiz Carlos de Freitas, conhecido por sua crítica às políticas de avaliação externa e ao uso de indicadores padronizados, foi citado por apenas duas(dois) alunas(os), o que pode indicar um menor contato com as discussões mais voltadas à avaliação em larga escala ou às políticas públicas educacionais.

Questão 8: Se você já estudou ou teve contato com alguma das opções assinaladas acima, comente o que sabe a respeito.

| | |
|---------|--|
| Resp. 1 | “A avaliação classificatória da ênfase nas notas, ou seja, o rendimento do aluno em numeração, maior ou menor” |
|---------|--|

| | |
|----------|---|
| Resp. 2 | “Já ouvi falar nesse livro durante o curso normal, uma professora falou que era bom.” |
| Resp. 3 | “nunca vi nenhum” |
| Resp. 4 | “Não muito” |
| Resp. 5 | “Eu não tive contato diretamente, mas uma professora colocou um trecho desse livro em um slide” |
| Resp. 6 | “Não tive nenhum contato com os livros acima.” |
| Resp. 7 | “métodos incluem observações diretas em sala de aula, análise de trabalhos individuais e em grupo, além de diálogos constantes entre educador e aluno.” |
| Resp. 8 | “Bem pouco.” |
| Resp. 9 | “Cipriano Luckesi defende uma avaliação formativa, inclusiva e voltada ao desenvolvimento, criticando o modelo tradicional de provas e notas. Ele valoriza o diálogo e práticas que promovam o aprendizado e o crescimento contínuo.” |
| Resp. 10 | “Não que eu me lembre” |
| Resp. 11 | “Os pedagogos poderiam pensar na educação de formas diferentes” |
| Resp. 12 | “Não me recordo muito, os professores usavam textos soltos” |
| Resp. 13 | “Tive mais contato com a avaliação mediadora, e achei bem interessante pois o aluno pode trazer habilidades críticas no processo de avaliação” |
| Resp. 14 | “A classificatória, classificatória os alunos de acordo com o nível de aproveitamento nas provas. Já a avaliação mediadora se preocupa com o processo crítico que o aluno terá” |
| Resp. 15 | “Não tive contato, mas vi na biblioteca da escola” |
| Resp. 16 | “Essa avaliação rotula os alunos em categorias pré-definidas, seja por nota ou conceito” |

As respostas à questão sobre o contato prévio com os(as) autores(as) da área da avaliação da aprendizagem revelam um cenário de conhecimento fragmentado e superficial por parte da maioria dos(as) alunos(as). Embora alguns(mas) tenham identificado nomes como Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann, Luiz Carlos de Freitas e Celso Vasconcellos na pergunta anterior, as falas analisadas nesta etapa indicam que poucos(as) alunos(as) tiveram efetivamente acesso direto às obras desses(as) autores(as).

Diversas respostas, como “nunca vi nenhum” ou “não tive nenhum contato com os autores acima”, apontam para ausência de leitura ou estudo sistematizado sobre os(as) autores(as). Outros(as) alunos(as) relatam experiências indiretas ou pontuais, como o uso de trechos em slides de aula ou referências verbais por parte dos(as) professores(as), sem

aprofundamento teórico: “uma professora falou que era bom”, “vi na biblioteca”, ou “os professores usavam mais textos soltos”. Esses relatos sugerem uma abordagem didática que menciona os(as) autores(as) sem explorá-los em profundidade, o que pode comprometer a formação crítica dos(as) futuros(as) docentes no que diz respeito às práticas avaliativas.

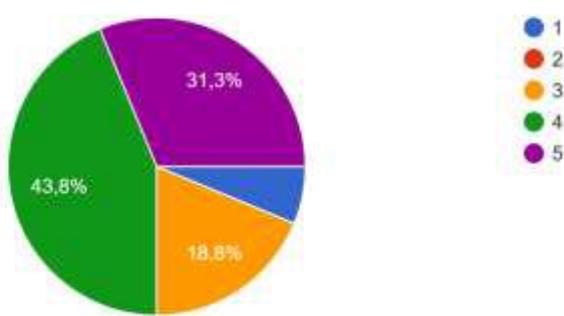
Apesar disso, algumas respostas demonstram uma compreensão mais elaborada, mesmo que isolada, de conceitos defendidos por autores(as) como Cipriano Luckesi, especialmente no que se refere à crítica à avaliação classificatória e à valorização de práticas formativas e dialógicas. Um(uma) aluno(a), por exemplo, afirmou que “Luckesi defende uma avaliação formativa, inclusiva e voltada ao desenvolvimento, criticando um modelo tradicional de provas e notas”, demonstrando contato mais significativo com a proposta do autor. Outro(a) aluno(a) destacou a avaliação mediadora como aquela que “permite ao aluno trazer habilidades críticas para o processo”, alinhando-se à abordagem defendida por autores como Jussara Hoffmann.

Além disso, algumas respostas mencionam estratégias avaliativas relacionadas à observação, análise de produções e diálogo, práticas que se aproximam das concepções formativa e mediadora, embora nem sempre associadas diretamente aos(as) autores(as). Tais relatos apontam para uma prática pedagógica em construção, na qual os(as) alunos(as) reconhecem a existência de métodos avaliativos alternativos, mas ainda carecem de fundamentação teórica sólida para comprehendê-los em profundidade.

Questão 9:

Indique de 1 a 5 qual seu nível de compromisso para a realização de uma atividade avaliativa que não vale nota.

16 respostas



A 9^a questão solicitou que as alunas e os alunos indicassem, em uma escala de 1 a 5, qual seria o nível de compromisso para a realização de uma atividade avaliativa que não valesse

nota. O intuito era compreender como a ausência da avaliação classificatória influencia a motivação e o engajamento discente.

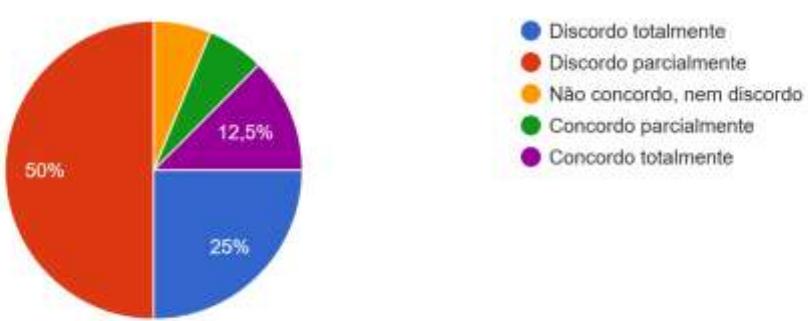
Os resultados revelam que a maioria dos(as) alunos(as) ainda demonstra um elevado grau de comprometimento com atividades que não estão vinculadas à atribuição de nota. Das 16 respostas obtidas, obteve-se o seguinte cenário: 7 alunos(as), o que representa 43,8% do total, atribuíram o nível 4 de importância à atividade, indicando alto envolvimento mesmo sem a presença de uma nota formal; 5 alunos(as), ou 31,3%, marcaram o nível 5, o mais alto da escala, demonstrando o maior grau de comprometimento possível; 3 alunas(os), totalizando 18,8%, escolheram o nível 3, revelando um comprometimento moderado; e, apenas 1 aluno(a), representando 6,3%, indicou o nível um, evidenciando baixo compromisso diante de uma atividade sem atribuição de valor, ou seja, “sem nota”.

Esses dados permitem depreender que, embora a avaliação com atribuição de nota exerça influência sobre o envolvimento e dedicação dos(as) estudantes na sua realização, há uma parcela significativa que reconhece a relação entre avaliação e o processo ensino-aprendizagem, independente de terem ou não “uma nota”.

Questão 10:

Em que medida você concorda com a seguinte afirmação: As notas/ conceitos finais de cada disciplina cursada representam o meu aprendizado e desenvolvimento no curso.

16 respostas



A metade dos(as) respondentes - 8 alunos(as) - declarou discordar parcialmente da afirmativa. Esse dado indica que muitos(as) estudantes reconhecem uma certa conexão entre suas notas e o percurso formativo planejado, mas a consideram insuficiente ou imprecisa. Essa resposta sugere que, para esses(as) discentes, as avaliações não refletem completamente suas experiências, esforços e intencionalidades ao longo do curso. Em contrapartida, 4 alunos(as) afirmaram concordar totalmente com a afirmativa, revelando que uma parcela menor dos(as)

participantes percebe suas notas como representações fiéis do caminho acadêmico que idealizaram. Isso pode refletir uma vivência mais linear em termos de desempenho acadêmico em relação às expectativas pessoais.

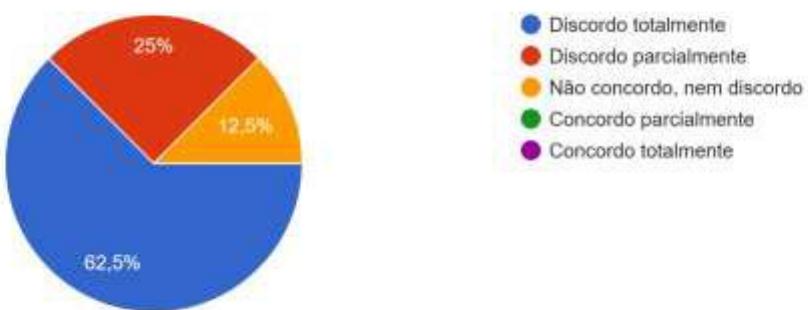
Adicionalmente, observou-se 1 aluno(a) que discordou totalmente, demonstrando rejeição completa à ideia de que as notas representam o próprio desenho de curso. Outro(a) aluno(a) indicou concordância parcial, o que revela uma visão intermediária, enquanto 1 aluno(a) optou por “nem concordo nem discordo”, o que pode indicar ambivalência, desconhecimento ou não querer posicionar-se diante da questão.

De forma geral, observa-se um predomínio das posições de discordância, sobretudo parcial, em relação à afirmativa apresentada. Isso demonstra que, para a maioria dos(as) alunos(as), as notas finais não são plenamente capazes de traduzir as escolhas, interesses e caminhos percorridos ao longo da formação.

Questão 11

Em que medida você concorda com esta afirmação: A prova é suficiente para avaliar a aprendizagem do aluno.

16 respostas



Em relação à afirmação acima, os(as) estudantes apresentaram, majoritariamente, um posicionamento contrário à ideia de que a prova, como instrumento isolado, seja suficiente para garantir a aprendizagem. De acordo com os dados, 10 alunos(as) declararam discordar totalmente da afirmativa, representando uma expressiva maioria. Essa resposta evidencia uma crítica significativa ao modelo tradicional de avaliação baseado exclusivamente em provas. Para esses(as) discentes, a prova não é capaz, por si só, de captar de forma abrangente os processos de construção do conhecimento e reflexões construídas ao longo do percurso formativo. Essa não identificação da prova como instrumento por si só capaz de avaliar a aprendizagem do(a)

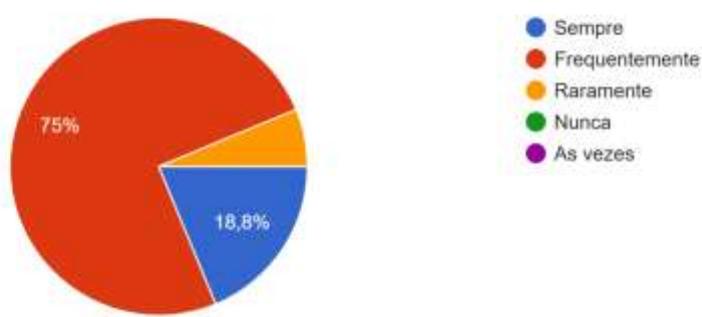
aluno(a) aponta para a necessidade da adoção de instrumentos avaliativos diversificados e ampliação do diálogo entre docentes e estudantes acerca das concepções e adoção de determinados instrumentos avaliativos (porque e para que). Além disso, 6 alunos(as) escolheram não se posicionar, assinalando a alternativa “nem concordo nem discordo”. Essa postura pode indicar uma percepção de ambiguidade quanto ao papel da prova no processo de ensino-aprendizagem, insegurança em tomar uma posição, ou uma possível fragilidade de repertório conceitual a respeito da temática. Esses(as) estudantes podem reconhecer a prova como uma ferramenta válida dentro de um conjunto maior de estratégias avaliativas, mas não como o único meio para aferir a aprendizagem.

Não houve registros de respostas concordantes, o que revela uma compreensão comum entre estes(as) estudantes sobre os usos e finalidades do instrumento avaliativo prova.

Questão 12

Com que frequência seus/suas professores/as realizam atividades que valorizam o processo de aprendizado (ex.: projetos, discussões, retorno do professor) sem valer nota.

16 respostas



A 12^a pergunta da pesquisa investigou com que frequência as professoras e os professores propunham atividades que valorizavam o processo de aprendizagem, como projetos, discussões e devolutivas, práticas avaliativas não associadas à atribuição de nota. A intenção dessa questão foi compreender o quanto práticas formativas estão presentes no cotidiano escolar e na percepção das alunas e dos alunos.

Os dados apontam que 75% dos(as) participantes 12 alunos(as) afirmaram que essas atividades ocorrem com frequência; 03 alunos(as), o que corresponde a 18,8% das respostas, indicaram que esse tipo de proposta acontece sempre; e apenas um(a) aluno(a), totalizando 6,3%, respondeu que essas práticas são raramente realizadas.

A análise dos resultados revelou que a maioria dos(as) estudantes percebe a presença constante de práticas que valorizam o processo de aprendizagem, ainda que não envolvam a atribuição de nota. Isso sugere uma possível valorização, por parte de alguns(mas) docentes, de abordagens mais formativas, centradas no desenvolvimento contínuo dos(as) estudantes. Por outro lado, os dados também evidenciam que ainda há espaço para ampliar e consolidar essas práticas, especialmente considerando que uma parte da turma (embora pequena) ainda vivencia essas estratégias com pouca frequência.

Questão 13: Escreva o que você considera mais importante em uma avaliação de aprendizagem.

| | |
|----------|---|
| Resp. 1 | “Acho que verificar se o objetivo de ensino está sendo alcançados” |
| Resp. 2 | “Que seja considerado o que o aluno aprendeu de maneira integral” |
| Resp. 3 | “paciência” |
| Resp. 4 | “Considerar o que aprendeu” |
| Resp. 5 | “Uma aprendizagem significativa” |
| Resp. 6 | “Que para os alunos, a avaliação permite verificar o andamento do aprendizado e buscar métodos para melhorar o seu desenvolvimento.” |
| Resp. 7 | “Acho importante a diversificação de estilos avaliativos. O que é bom para mim, pode não ser bom para você.” |
| Resp. 8 | “Considerar uma aprendizagem significativa” |
| Resp. 9 | “O mais importante em uma avaliação da aprendizagem é que ela seja formativa, ajudando a identificar dificuldades, promover melhorias e respeitar a individualidade dos alunos.” |
| Resp. 10 | “Respeitar a individualidade de cada aluno, procurando o método, mas adequado para ser aplicado, levando em conta que cada aluno aprende de um jeito, sempre averiguar a evolução de seu método em sala, verificando se está tendo um bom retorno ou causando mais danos ao ensino aprendizagem.” |
| Resp. 11 | “Saber se o aluno conseguiu concluir o objetivo do professor” |
| Resp. 12 | “Avaliar se o aluno aprendeu verdadeiramente” |
| Resp. 13 | “Avaliar o conhecimento do aluno além de uma nota, mas também poder identificar dificuldades.” |
| Resp. 14 | “O mais importante é identificar as dificuldades dos alunos e pontos fortes de cada um deles” |
| Resp. 15 | “O professor atuar de forma didática e interativa com os alunos. Acompanhando a evolução de cada um deles.” |
| Resp. 16 | “Ajadar o aluno a compreender o processo de avaliação, e demonstrar a ele que podem ter um papel ativo nesse processo.” |

A 13º e última pergunta do questionário, dissertativa, solicitou que as alunas e os alunos escrevessem o que consideravam mais importante em uma avaliação da aprendizagem. Essa questão visava captar a percepção discente de forma mais livre e subjetiva, permitindo identificar elementos conceituais que emergem do entendimento que elas e eles têm sobre o papel da avaliação no processo educativo.

As respostas evidenciam uma diversidade de concepções, mas com forte predominância de aspectos relacionados à avaliação formativa, ao respeito à individualidade e à aprendizagem significativa. Muitas das respostas mencionam explicitamente ou sugerem que a avaliação transcende a prática da mera atribuição de notas, valorizando a construção do conhecimento, o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem e o desenvolvimento integral do(a) estudante.

Respostas como “que seja considerado o que o aluno aprendeu de maneira integral”, “uma aprendizagem significativa”, “ajudar o aluno a compreender o processo de avaliação, e demonstrar a ele que podem ter um papel ativo nesse processo” e “identificar as dificuldades dos alunos e pontos fortes de cada um deles” indicam que há uma valorização crescente, por parte dos(as) estudantes, de uma abordagem mais humanizada, reflexiva e processual da avaliação.

Além disso, destaca-se a recorrência de expressões que enfatizam a individualidade e a diversidade de estilos de aprendizagem, como observado nas respostas: “respeitar individualidade de cada aluno”, “o que é bom para mim, pode não ser bom para você” e “procurando o método mais adequado... levando em conta que cada aluno aprende de um jeito”. Tais manifestações demonstram uma consciência sobre a necessidade de práticas avaliativas que respeitem as especificidades de cada aluna e de cada aluno, sinalizando uma crítica, ainda que comedida, aos modelos avaliativos padronizados.

Outro ponto que merece destaque é a presença de respostas que reconhecem a função diagnóstica da avaliação, como: “verificar se o objetivo de ensino está sendo alcançados”, “avaliar se o aluno aprendeu verdadeiramente” e “avaliar o conhecimento do aluno além de uma nota, mas também poder identificar dificuldade”. Essas afirmações indicam que os(as) participantes reconhecem a avaliação como um instrumento para além da aferição, compreendendo a função de orientação e intervenção pedagógica.

A resposta que menciona “paciência”, embora sucinta, revela a importância da postura do(a) professor(a) no processo avaliativo, sugerindo que atitudes como empatia, escuta e compreensão são igualmente valorizadas pelos(as) estudantes no contexto da avaliação.

De forma geral, as respostas obtidas revelam uma percepção crítica e sensível por parte das alunas e dos alunos em relação à avaliação da aprendizagem. Observa-se a valorização de aspectos fundamentais da avaliação diagnóstica, como a personalização, o acompanhamento contínuo, o respeito às trajetórias individuais e a promoção de aprendizagens significativas. Essa compreensão dialoga diretamente com a concepção de Perrenoud (1999), para quem, para ser considerada diagnóstica, a avaliação deve priorizar a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, em vez de se concentrar na atribuição de notas, classificações ou na ordenação dos(as) estudantes. Assim, os dados sugerem que há, entre as(os) participantes, uma visão que ultrapassa a lógica puramente classificatória, reconhecendo a avaliação como instrumento de apoio ao desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo investigar as percepções e experiências avaliativas vivenciadas por estudantes do curso Normal, buscando compreender como esses(as) docentes em formação reconhecem o papel da avaliação da aprendizagem no processo educativo.

Os resultados revelaram que os(as) estudantes possuem um olhar crítico sobre as práticas avaliativas convencionalmente aplicadas na escola básica. Observou-se uma visível valorização por instrumentos avaliativos mais criativos e autorais, como produções textuais, artísticas e apresentações, em detrimento de instrumentos tradicionais, como a prova escrita sem consulta. Além disso, a preferência por provas com consulta aponta por um interesse por práticas mais voltadas à compreensão e à construção de sentidos, ao invés da simples memorização de conteúdo.

No que diz respeito às categorias da avaliação, a classificatória continua sendo a mais conhecida e citada, reflexo de sua predominância nas vivências escolares. No entanto, é possível identificar um conhecimento, mesmo que parcial, sobre outras categorias, como a diagnóstica, a formativa e a mediadora. Esse cenário demonstra um processo de tomada de consciência em andamento, no qual as(os) estudantes concebem e reconhecem a avaliação não como instrumento de mensuração, mas como uma ferramenta pedagógica de apoio, orientação e promoção da aprendizagem.

As respostas abertas reforçaram essa percepção, evidenciando a valorização de práticas avaliativas que respeitem a individualidade dos(as) estudantes, estimulem o pensamento crítico e favoreçam a aprendizagem significativa. Termos como “respeito às diferenças”, “construção do conhecimento” e “identificação de dificuldades” surgiram com frequência, apontando para um olhar mais humanizado e reflexivo sobre o ato de avaliar. Contudo, cabe apontar que, os dados também revelaram fragilidades conceituais na formação docente em nível médio. Exemplifica-se esse dado pelo conhecimento sobre autores(as) da área da avaliação da aprendizagem ser superficial, muitas vezes restrito à menção de nomes em aulas expositivas, sem aprofundamento teórico. Destaca-se que, poucos(as) estudantes tiveram acesso efetivo às obras de referência na área, o que pode comprometer a construção de uma prática avaliativa fundamentada e coerente com os princípios de uma educação crítica e transformadora.

Com base na análise dos dados obtidos, é possível afirmar que os objetivos deste estudo foram alcançados. A pesquisa contribuiu significativamente para o debate sobre as percepções da avaliação da aprendizagem no contexto escolar, especialmente no que se refere ao seu papel na formação docente. O estudo permitiu compreender as experiências avaliativas vivenciadas

por estudantes da formação em nível médio, revelando a necessidade de um maior aprofundamento teórico e pedagógico sobre o tema nas práticas de sala de aula.

Diante disso, cabe um questionamento fundamental: estão esses(as) futuros(as) docentes, formados(as) em nível médio, estão preparados(as) para enfrentar os desafios da prática em sala de aula? A pesquisa aponta indícios de que, sem o devido aprofundamento teórico-pedagógico, há o risco de reprodução das mesmas práticas avaliativas tradicionais que tanto foram criticadas nas respostas. Isso reforça a importância da continuação dos estudos, por meio do ingresso no curso de Pedagogia, ou outro curso de Licenciatura, a depender dos interesses e desejos dos(das) normalistas, como um caminho essencial para o fortalecimento de uma prática docente crítica, ética e transformadora.

Além disso, é imprescindível reconhecer que a transformação das práticas avaliativas e da formação docente não pode se restringir ao âmbito individual. Políticas públicas de valorização e formação de professores(as) precisam ser desenvolvidas e ampliadas, assegurando condições concretas para que esses(as) profissionais tenham acesso a formações teóricas consistentes, atualizadas e sensíveis às demandas da educação brasileira. A construção de uma cultura avaliativa mais democrática, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral do(a) estudante só será possível se estiver aliada a um projeto político-educacional comprometido com a justiça social e a equidade.

Dessa forma, esta pesquisa não apenas cumpriu o papel de compreender as experiências e concepções avaliativas dos(das) estudantes do curso Normal, mas também evidenciou a urgência de fortalecer as bases teóricas e metodológicas da formação inicial. A avaliação da aprendizagem, compreendida como instrumento formativo, precisa ocupar lugar central na formação de professores(as), não como mera técnica, mas como prática ética, dialógica e comprometida com a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ARAÚJO, Adriana Castro. Potencialidades da avaliação Formativa e Somativa. **Revista Eletrônica Acta Sapientia**, v. 5, n. 1, 2018.

ANTUNES, Isa Cristina Barbosa.; SILVA, Rafael Oliveira da.; BANDEIRA, Tainá da Silva Bandeira. **A Reforma Universitária de 1968 e as transformações nas instituições de ensino superior**. Anais da XIX Semana de Humanidades. Rio Grande do Norte: UFRN 2011. Disponível em:
<http://www.cchla.ufrn.br/shXIX/anais/GT29/A%20REFORMA%20UNIVERSIT%C1RIA%20DE%201968%20E%20AS%20TRANSFORMA%C7%D5ES%20NAS%20INSTITUI%C7%D5ES%20DE%20ENSINO%20SUPERIOR.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2025.

ANTUNES, Natália Silveira. **Expansão da educação superior:** o contexto dos cursos de educação física no Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2012.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic. **A formação docente em disputa política:** as persistentes apostas curriculares neopragmatistas e neoconservadoras. Educ. Form., Fortaleza , v. 9, e14103, 2024 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-35832024000100231&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 jul. 2025. Epub 29-Jan-2025.

ARANHA, Ágata. Orientação de estágios pedagógicos: avaliação formativa versus avaliação somativa. **Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física**, n. 7-8, 1993, p. 157-165.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. RJ, 1827.

_____. **Decreto n. 10 de 10 de abril de 1835.** Decreto de Criação da Escola Normal. Rio de Janeiro, 1835

_____. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 01, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, MEC, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. **n. 01 de 15 de maio de 2006.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso Resolução CNE/CPde Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, MEC, 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02 de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, MEC, 2019.

_____. **Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 4, de 12 de abril de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 abr. 2024.

CAMARGO, Carolina Ortiz de; MENDES, Olenir Maria. **Avaliação formativa como uma política includente para a educação escolar.** Revista Educação e Políticas em Debate. Uberlândia, v., n.2, p. 372-390, jul./dez. 2013

DELGADO, A. P. Elementos representativos do percurso do Curso de Pedagogia no Brasil: a dimensão histórico-legal em pauta. **Olhar de Professor, /S. l./**, v. 26, p. 1–24, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.21308.040. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/21308>. Acesso em: 8 abr. 2025.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. In: GARCIA, Regina Leite, BARRIGA, Ángel Díaz, AFONSO, Almerindo Janela, GERALDI, Corinta M. G, LOCH, Jussara M. P Jan Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001

HOFFMAN, Jussara. **O jogo contrário em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2ª edição, 2005.

_____. **Avaliação Mediadora:** uma prática na construção da pré-escola à universidade. 30 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. **Avaliação:** mito e desafio. 41. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação Escolar.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 15 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22 edição. São Paulo: Cortez, 2018.

MARTINS, Antônio. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Revista Cirúrgica Brasileira**, n.17, 2002. p.04–06.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova:** Um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 2º edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

NOGUEIRA, Juliana; SCHELBAUER, Analete. Feminização Do Magistério No Brasil: O Que Relatam Os Pareceres Do Primeiro Congresso Da Instrução Do Rio De Janeiro. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.27, p.78 –94, set. 2007.

PERRENOUD, P. **Não mexa na minha avaliação!** Uma abordagem sistêmica da mudança. In: —. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagem - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 145-168.

RIBEIRO, Márden de Pádua. História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico. **Temporalidades**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 410–434, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/5635>. Acesso em: 8 mar. 2025.

SAVIANI, Dermerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____, Dermerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

_____, Dermerval. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Autores Associados, 2020.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 14, n. 17, p. 79–109, 2011. DOI: 10.24934/eef.v14i17.104. Disponível em: <https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/view/104>. Acesso em: 8 jul. 2025

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro , n. 14, p. 61-88, jul. 2000 .

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Superação da Lógica Classificatória e excludente da avaliação:** do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo: Libertad, 1998.

VIDAL, D. G. **O exercício disciplinado do olhar:** livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

VILLELA, Heloísa de O. S. **O mestre-escola e a professora**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). 500 anos de educação brasileira. 3^a edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 95-134.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. (org.) **Virando a escola do avesso por meio da avaliação.** 2^a ed. Campinas: Papirus, 2009 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).