



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

BRENDA CHAVES DIÓGENES

**PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UERN/CAMPUS CENTRAL E SUA RELAÇÃO COM A
FORMAÇÃO DOCENTE**

MOSSORÓ-RN

2020

BRENDA CHAVES DIÓGENES

**PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UERN/CAMPUS CENTRAL E SUA RELAÇÃO COM A
FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação (UERN).

Orientador: Prof. Dr. Francisco Canindé da Silva

MOSSORÓ-RN

2020

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

D591p Diógenes, Brenda Chaves

PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN-CAMPUS
CENTRAL E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO

DOCENTE.. / Brenda Chaves Diógenes. - Mossoró, 2020.

93p.

Orientador(a): Prof. Dr. Francisco Canindé da Silva.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. Avaliação da Aprendizagem. 2. Curso de
Pedagogia. 3. Formação Docente. 4. Acontecimento
avaliativo. I. Silva, Francisco Canindé da. II. Universidade
do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

BRENDA CHAVES DIÓGENES

**PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UERN/CAMPUS CENTRAL E SUA RELAÇÃO COM A
FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação (UERN).

Aprovada em ____/____/____.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Francisco Canindé da Silva - POSEDUC
(Orientador)

Prof. Dr. Walter Pinheiro Barbosa Junior - UFRN
(Examinador Externo)

Profa. Dra. Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro - POSEDUC
(Examinadora Interna)

Profa. Dra. Meyre Esther Barbosa de Oliveira – UERN
(Examinadora Externa – Suplente 1)

Profa. Dra. Francieleide Batista de Almeida Vieira – UFRN
(Examinadora Interna – Suplente 2)

Para todas as professoras e professores que significam suas práticas e estão nos cotidianos das salas de aulas e na luta permanente para reinventar suas avaliações no sentido de construir uma formação humana que atenda a uma sociedade heterogênea, de saberes diversos, múltiplos e vinculados a uma historicidade, no sentido de ser mais justa e equânime.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus, por estar sempre presente comigo ao longo desta caminhada, nos momentos bons e naqueles mais difíceis. Ele sempre foi e será minha luz durante a caminhada da vida.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da pesquisa.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Francisco Canindé da Silva, por toda paciência, comprometimento para com este trabalho e, especialmente, comigo, com minha ansiedade e pressa, e que mesmo conhecendo minhas limitações e dificuldades na escrita, sempre acreditou em mim e me impulsionou a aprender, reescrever e construir uma profissional melhor. Sou grata por tê-lo como professor e orientador. Ensinou-me e estimulou-me a ser humana, tranquila e saber ler, escrever e até ver o mundo com outros olhos, meu sincero, obrigada!

À minha avó-mãe-tia, Zenir Chaves, que me amou incondicionalmente desde o primeiro momento que me viu. Que por mais que procure palavras não consigo expressar o quanto sou grata por todo cuidado e estímulo para estudar e ser uma pessoa esforçada. Todas as minhas conquistas serão em nome da senhora e de minha mãe, Creuza, pela vida e por todos os sacrifícios feitos por mim. Obrigada, pois, mesmo a seu modo, sempre acreditou, batalhou e sonhou por mim.

Aos meus familiares, pois nenhum mediu esforços para ajudar minha mãe na minha criação desde a época da escola até aqui. Obrigada pela concretização deste sonho, as palavras, os gestos e as ajudas financeiras foram indispensáveis nesta caminhada.

Ao meu grupo de amigas, Janayna, Raissa, Gabriele, Anara, que há 10 anos estão comigo nesta caminhada, compartilhada pelos momentos de sentadas em uma calçada e também pelo nosso grupo “Papo reto”. Com vocês aprendi que, para além das diferenças, é possível um vínculo afetivo sincero e duradouro. Com vocês vivenciei tristezas e alegrias, e por vezes foram minhas conselheiras de vida e sempre torceram e acreditariam que eu conseguiria.

À Jesrryel, obrigada por acreditar em mim, quando, muitas vezes, eu mesma não acreditava. Suas palavras de incentivo e esperança me fortaleceram para não desistir nos momentos difíceis. Assim, como a sua mãe, Dona Amazonina, que, muitas vezes, ajudou-me, proporcionando um lar. Mesmo distante da família, sentia-me acolhida e segura num calor de mãe.

À Fatima Holanda, que com sua amizade, conselhos e parceria acadêmica nos eventos e nas caronas consegui aprender a ser mais cautelosa com palavras e gestos.

À Vilmar, motorista da Topic, que desde a época da faculdade conduziu-me para a cidade de Mossoró. Sempre conversava, aconselhava e estimulava a estudar, que por vezes saciou minha fome, sede e angústias com a vida acadêmica.

Aos meus queridos, Victor, Erico, Klicia e Sabrina, que direta e indiretamente ajudaram-me nesta caminhada com palavras de carinho e incentivo, e que com suas singularidades contribuíram para minha formação, pelos conhecimentos, confidências e escuta/acolhimento nos momentos difíceis.

Às companheiras de sala de aula da turma de 2018 do Mestrado em Educação da UERN, pela parceria acadêmica e compartilhamento de medos, ansiedades e alegrias, especialmente Brena, Francisco, Fatima, Quezia.

Aos/às professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), que desde a graduação até o mestrado, contribuíram com minha formação, sendo exemplo de profissionais comprometidos com a educação pública de qualidade.

Aos participantes da pesquisa, professores e estudantes do Curso de Pedagogia do período noturno, por concederem um tempo para conversas e possibilitarem minha participação em suas aulas, expondo suas condições de trabalho, suas expectativas, enfim, suas práticas pedagógicas em sala de aula, fundamentais para a pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo processos de avaliação da aprendizagem na formação do profissional em Pedagogia da UERN/Campus Central. A esse respeito, buscamos responder à seguinte questão de pesquisa: De que maneira professores e alunos do Curso de Pedagogia do Campus Central da UERN vêm articulando práticas de avaliação da aprendizagem no contexto da formação inicial docente? Como objetivo geral estabelecemos: *compreender os processos de avaliação da aprendizagem na formação do profissional em Pedagogia da UERN/Campus Central*. E como objetivos específicos: identificar e problematizar os processos de avaliação da aprendizagem na formação do profissional em Pedagogia da UERN/Campus Central; e refletir, a partir de práticas avaliativas vivenciadas no Curso de Pedagogia dos referidos curso e *campus*, movimentos de regulação e emancipação na formação inicial do docente. Metodologicamente, fizemos uma compreensão documental do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2012), realizamos mergulhos com todos os sentidos nos espaços-tempos *pensados/praticados* pelos professores e alunos das disciplinas de Antropologia e Educação; Ensino de Língua Portuguesa e Educação Especial e Inclusão, dialogando com estudantes, professores, e registarmos as experiências no Diário de Pesquisa. A pesquisa permitiu-nos adentrar num universo de dimensões complexas, que agregam sentidos e significados diferenciados sobre as avaliações que oscilam entre a regulação e a emancipação e produzem saberes/fazeres que são criados e recriados nos cotidianos do Curso de Pedagogia da UERN, denominados em nossa reflexão de acontecimentos avaliativos.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Curso de Pedagogia. Formação docente. Acontecimento Avaliativo.

ABSTRACT

This research has as its object of study processes of learning evaluation in the formation of the professional of Pedagogy from UERN/Campus-Central. In this regard, we aim at answering the following research question: in what way, teachers and students of the Pedagogy Course at the Central Campus of UERN have been articulating learning assessment practices, in the context of initial teacher formation? As a general objective we chose to understand the processes of learning evaluation in the formation of the professional in Pedagogy from UERN/Campus-central. And as specific objectives, to identify and problematize the processes of learning assessment in the formation of professionals in Pedagogy at UERN/Campus-central; and to reflect, based on the evaluative practices experienced in the Pedagogy Course of the referred course and campus, movements of regulation and emancipation in the initial formation of the teacher. Methodologically, we made a documentary understanding of the Pedagogical Project of the Course of Pedagogy (2012), we dived with all the senses in the spaces-times practiced-thought by teachers and students from the subjects of Anthropology and Education; Portuguese Language Teaching and Special Education and Inclusion, dialoguing with students, teachers, and recording the experiences in the Field Report. The research allowed us to enter a universe of complex dimensions, which aggregate different senses and meanings about the assessments that oscillate between regulation and emancipation and produce knowledge/practices that are created and re-created in the daily routines of the Pedagogy Course at UERN, entitled, in our reflection, evaluative events.

Keywords: Learning assessment. Pedagogy Course. Teacher formation. Evaluative Event.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
1 TRAJETÓRIAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA	18
1.1 A EMERGÊNCIA DO OBJETO DE ESTUDO	20
1.2 CONTEXTOS DA PESQUISA: ESPAÇO-TEMPO E COLABORADORES	24
1.3 MOVIMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA	27
1.3.1 Revisão Bibliográfica.....	33
1.3.2 Mergulho com todos os sentidos nos cotidianos do Curso de Pedagogia.....	34
1.3.3 Diário de Pesquisa	37
2 O PENSADOPRATICADO ACERCA DAS AVALIAÇÕES DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE PEDAGOGIA	39
2.1 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM <i>CONTEXTO DE TEXTO</i>	39
2.2 ACONTECIMENTOS AVALIATIVOS DE APRENDIZAGEM NA RELAÇÃO DOCENTE/DISCENTE.....	47
3 O DITO SOBRE AVALIAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES COM A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL EM PEDAGOGIA	55
3.1 O QUE DIZEM OS PROFESSORES FORMADORES SOBRE AVALIAÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO DOCENTE	55
3.2 O DIÁLOGO COM OS ALUNOS NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS DESENVOLVIDAS	74
CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS.....	82
REFERÊNCIAS.....	90

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É indispensável que os estudantes em curso de formação inicial de professores entendam/reconheçam o significado e a relevância que a avaliação tem e de como pode interferir em sua vida pessoal, acadêmica e profissional. Uma vez que as práticas avaliativa e educativa estão interligadas, com o objetivo de constituir um perfil de egresso, por meio de ações que se completam ao final do processo ensino-aprendizagem acadêmico. Pressupomos que este ato político¹ e pedagógico² deve ser vivenciado com intensidade em todo o percurso formativo, especificamente quando se trata da formação docente a partir do Curso de Pedagogia.

No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), um dos documentos em análise em nosso processo de pesquisa, reconhecemos como estão situadas as práticas de avaliação da aprendizagem e do ensino, na relação entre professores, nas práticas didáticas e nas avaliações.

Na perspectiva do professor mediador a prática avaliativa no curso será possibilitada através de instrumentos diversos permitindo as atividades práticas, como, seminários, oficinas, produção textuais, pesquisas nos espaços formativos, enfim, serão utilizados os instrumentos e recursos necessários que o professor poderá dispor para diagnosticar continuamente a formação do perfil profissional e do objetivo do curso definidos no Projeto Pedagógico (UERN, 2012, p.109).

Dessa maneira, nosso estudo tem enfoque nas práticas avaliativas previstas e realizadas, cotidianamente, pelos docentes desse Curso na referida instituição, tendo por objetivo geral *compreender os processos³ de avaliação da aprendizagem na formação do profissional em Pedagogia da UERN/Campus Central*. E como objetivos específicos: identificar e problematizar os processos de avaliação da aprendizagem na formação do profissional em Pedagogia da UERN/Campus

¹ Por ser uma prática de decisão do professor que vai interferir e colaborar na formação e educação de um determinado tipo de profissional, a avaliação da aprendizagem consolida-se como instrumento educativo, e toda ação educativa é política porque interfere no pensar e agir democraticamente.

² No sentido que a avaliação tem um significado muito importante para o professor, pois através dela que se obtém uma resposta sobre os avanços e os retrocessos dos alunos em relação ao conhecimento, pois por meio dos resultados pode ir adequando suas práticas pedagógicas para ajudar os alunos a progredirem.

³ Utilizamos o termo *processos* no sentido de melhor representar, na escrita, os movimentos pedagógicos adotados-criados pelos professores nos diferentes momentos de avaliar.

Central; e refletir, a partir de práticas avaliativas vivenciadas no Curso de Pedagogia dos referidos Curso e *Campus*, movimentos de regulação e emancipação na formação inicial do docente.

O interesse acadêmico pela temática iniciou-se quando ainda era estudante do Curso de Enfermagem, na qual passei a vivenciar de forma direta a importância das práticas avaliativas realizadas pelos professores e de como essas poderiam interferir de maneira significativa na vida dos estudantes.

Percebendo e aprendendo como pesquisadores cotidianistas⁴ contam, de maneira muito significativa, suas histórias e como elas se entrelaçam com suas pesquisas, narramos com o apoio dessa perspectiva algumas lembranças da nossa história na graduação que provocaram o encontro com meu tema de pesquisa.

Lembramo-nos quando fomos residir na cidade de Mossoró/RN para fazer faculdade de Enfermagem. Minha mãe sempre esperançosa para que eu gostasse do Curso e tivesse um futuro profissional que ela não teve oportunidade. Mas, infelizmente, no primeiro momento, não me fiz realizada naquele espaço em que estava, e parecia que toda as perspectivas que minha mãe havia pensado em relação a esse processo formativo inicial não seria concretizada.

No desenvolvimento dos semestres, vieram as avaliações, e ficamos muito angustiados, pois sabíamos do alto índice de reprovação no Curso de Enfermagem, e ninguém queria ficar taxado como aluno reprovado, pois as notas eram expostas no mural, e isso era um motivo até de conhecer e dividir a turma: os melhores alunos e os alunos que não eram tão bons, e foi dessa maneira que aconteceu. Saiu o resultado da primeira prova escrita, poucos tiveram notas boas, assim a turma já sabia e comentava sobre os melhores alunos.

Na segunda avaliação, também prova escrita, sentíamos que seria igual mais uma vez: nosso conhecimento tinha que ser colocado da mesma maneira dos meus colegas ou tinha que ser melhor, para assim, termos uma sensação de importância na turma. E, particularmente, consegui.

A sensação que tínhamos era de prepotência, felicidade e superioridade, pois essa era a expectativa do Curso em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento de seus graduandos. Esse misto de emoções e de competição já estava enraizado na maioria dos alunos desde a época da escola, quando as avaliações tinham,

⁴ Pesquisadores que têm no cotidiano o espaço-tempo fértil de realização de pesquisas, mesmo entendendo os riscos que correm, pela efemeridade que este cotidiano se constitui.

realmente, esse sentido de competição em sala de aula e que ninguém queria tirar nota baixa para ser chamado pelos colegas de “burro” ou algo do tipo.

Reconhecendo a situação das muitas notas abaixo da média, o professor resolveu que a última avaliação seria realizada por meio de um seminário. Esse tipo de metodologia também mobiliza emoções diversas, especialmente nervosismo em relação ao momento de exposição. Durante a apresentação do seminário da minha equipe, todos estavam muito nervosos, mas apresentamos em meio aos gaguejos da vida. Como modo de interpelar, o professor fez uma pergunta, nós não soubemos responder, pairando um silêncio na sala de aula.

Depois deste momento de avaliação, particularmente, pensei se conseguiria continuar no Curso. Estava com medo de não ser capaz, pois sabia que essas práticas avaliativas, tradicionalmente, imersas na previsibilidade e na repetição do saber, mais pareciam estar de acordo com uma punição do que com a aprendizagem, iriam se repetir.

O segundo período marcaria o início de outras demandas de avaliações e de tantas pressões surgidas em função da sistemática metodológica de avaliação adotada, sem falar da pressão externa de minha mãe e da comunidade, que constroem expectativas em relação ao nosso desempenho formativo.

No terceiro período, as angústias e medos redobram, visto que neste espaço-tempo tínhamos que realizar um pré-projeto de monografia e nele definirmos a temática de pesquisa. Aproximando-me de um grupo de professoras que lecionavam disciplinas pedagógicas em nosso Curso, conclui que a problemática que envolve a avaliação no Curso poderia ser refletida por meio de um projeto de pesquisa.

Dessa forma, refletimos acerca das avaliações que foram realizadas na faculdade, pensando sobre as aprendizagens, que em grande parte aconteciam por meio da decoreba dos conteúdos. Como graduandos de Enfermagem, foi necessário ir além da reprodução de assuntos, pois trabalharíamos com o ser humano e sua complexidade. Os pensamentos, as dúvidas e as reflexões foram constituindo-se na necessidade de estudar processos avaliativos desenvolvidos por docentes com graduandos de Enfermagem na Faculdade de Enfermagem (FAEN/UERN) e sua relação com a formação crítico-reflexiva.

Como afirma Alves (2008), mergulhei nesse sentimento de mundo e passei a refletir acerca das avaliações que tínhamos realizado na faculdade e das

aprendizagens construídas, inclusive com aquele modelo cartesiano aplicado. Nesse contexto, emergiu o interesse e os primeiros contatos com a temática da avaliação — do processo de implicação enquanto formanda no Curso de Enfermagem.

Assim, convictos de que as práticas avaliativas são uma realidade desafiadora para formadores e formandos, compreendemos que para o alcance de nossos objetivos, neste trabalho, fez-se necessário uma leitura atenta do Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia (PPC), Campus Central da UERN, fazendo emergir a necessidade de reconhecer nas práticas cotidianas, processos de avaliação da aprendizagem e, por conseguinte, uma conversa com professores e alunos para produzir compreensões acerca deste saber-fazer complexo: a avaliação.

Dessa maneira, a escolha da temática justifica-se pela familiaridade que fomos criando com a discussão sobre avaliação, vivenciada durante toda a trajetória na graduação; por ser essa uma temática vivenciada, diretamente, por todos os acadêmicos; por se apresentar como um campo didático-pedagógico fértil de constantes debates; e por compreendermos que, no campo da pesquisa em Educação, são poucos os trabalhos realizados para a amplitude da temática. Assim, consideramos que esta pesquisa apresenta potenciais reflexivos capazes de contribuir com a discussão acerca de práticas avaliativas em cursos de formação inicial de professores, assim como na formação continuada de professores em outros âmbitos da atividade docente.

Para compreensão de práticas avaliativas no Curso de Pedagogia, Campus Central da UERN, como já citado, seria necessário um mergulho com todos os sentidos em seus cotidianos, como nos ensina Alves (2008), reconhecendo detalhes agregadores no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando a pluralidade e a heterogeneidade de saberes e de práticas avaliativas coexistentes em salas de aula.

De tal maneira, realizamos o mergulho nos cotidianos do Curso de Pedagogia, no qual fomos percebendo que havia uma necessidade de compreender aquele cotidiano como movimento dinâmico possível de traduzir outras tantas práticas de avaliação da aprendizagem. Durante as conversas na sala, antes do início da aula e até mesmo quando estava no intervalo ou no grupo de *WhatsApp* da turma e nas chamadas de vídeo, foi possível perceber e compreender as tantas maneiras utilizadas por professores e estudantes para avaliar o processo de aprendizagem-ensino.

As conversas enquanto procedimento metodológico, que foram emergindo no decorrer da pesquisa, são interpretadas nesse contexto, como construção de conhecimentos por meio de diálogos entre os sujeitos da pesquisa. Os resultados capturados com os mergulhos nos cotidianos do Curso de Pedagogia da UERN, Campus Central, e com as conversas realizadas com professores serão discutidas por meio de reflexões feitas a partir de Santos (1999, 2008); Alves (2008); Luckesi (2003; 2005); Ravitch (2011); Esteban (2013) e Hoffmann (2000), a fim de compreendermos o objeto de estudo — Processos de avaliação da aprendizagem na formação do profissional em Pedagogia da UERN/Campus-central — e, a partir dessa compreensão, ampliar e significar a produção nesta área.

As inspirações teórico-epistemológicas assumidas neste estudo, acerca da avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, do Curso de Pedagogia, articulam nosso entendimento de que a função principal da avaliação, não é apenas a de identificar sucesso ou fracasso dos estudantes, se os conhecimentos estudados em sala de aula forem compreendidos na relação com as experiências, desejos e expectativas dos sujeitos, do mundo do trabalho e dos contextos em que estão imersos.

A legitimação dessa relação entre saberes rompe com concepções hegemônicas de construção de conhecimento, ainda tão predominantes no interior de nossas universidades. A diversidade existente na universidade articulada pelas diferentes culturas, conhecimentos, classes e grupos sociais é, como afirma Santos (1999), invisibilizada pela lógica de um conhecimento exclusivista que, considerando-se único e verdadeiro, exclui e silencia essa diversidade de saberes, especificamente no ato avaliativo mais objetivo.

A experiência com processos de interação e intersubjetividade entre os diferentes campos, práticas e saberes avaliativos supõe a superação da testagem padronizada de avaliação imposta aos sistemas de educação em larga escala. A esse respeito, Ravitch (2011) ajuda-nos a pensar esse processo da *larga escala* a partir de sua experiência profissional enquanto ex-secretária-assistente da educação no governo de George H. W. Bush, nos Estados Unidos.

A referida autora problematiza, em sua honesta e corajosa narrativa crítica sobre o sistema avaliativo adotado nos Estados Unidos, que o uso de testes padronizados constitui-se como ato puramente mercadológico, e de que os

conhecimentos sobre História, temas contemporâneos e conhecimentos gerais sobre Ciências não eram considerados relevantes no momento da avaliação.

Nesse sentido, acreditamos que tanto na escola como na universidade deve-se garantir práticas avaliativas de aprendizagem coerentes com a realidade dos estudantes, fundamentando-se em perspectivas interdisciplinares, com ênfase na diversidade, estabelecendo como objetivo a construção de conhecimentos críticos e reflexivos para que os formandos possam compreender e se inserir em debates políticos e no mundo em que vivem de maneira mais consciente. Assim, as avaliações devem pautar-se no sentido da compreensão social, política e cognitiva que acolha experiências acerca do que foi aprendido nas trajetórias individuais e coletivas dos sujeitos como conteúdo relevante no processo formativo acadêmico.

Essas compreensões teóricas e metodológicas, inicialmente, descritas estão mais, detalhadamente, discutidas no percurso deste trabalho que está organizado em três capítulos que dialogam entre si, a saber: no primeiro capítulo, **Trajetória teórica e metodológica da pesquisa**, demonstraremos o percurso da pesquisa, evidenciando o processo de construção do objeto de estudo, levando em consideração a itinerância da pesquisadora, as experiências e as construções realizadas até chegar ao mestrado. Apresentaremos, nesse contexto, a perspectiva metodológica, o tipo de pesquisa, os procedimentos em uso, o campo e os colaboradores do estudo.

No segundo capítulo, **O pensadopracado acerca das avaliações da aprendizagem no Curso de Pedagogia**, realizaremos um estudo a partir de produções acadêmico-científicas que discutem práticas de avaliação durante a formação do professor no Ensino Superior, discutindo relações e significados destas práticas segundo os autores pesquisados. Nesse momento, também realizaremos, como sugere Alves (2008), o mergulho com todos os sentidos no cotidiano dos professores e estudantes do referido Curso, percebendo detalhes e riquezas avaliativas presentes nos momentos de participação dos sujeitos colaboradores, e também um olhar reflexivo acerca das práticas avaliativas realizadas em sala de aula, relacionando ao pensamento teórico de especialistas da área, como Luckesi (2003, 2005), Ravitch (2011), Alves (2008), Esteban (2013), Hoffmann (2000) e outros que discutem como são pensadas práticas avaliativas no contexto da educação.

Finalmente, no terceiro capítulo, **O dito sobre avaliação e suas implicações com a formação do profissional em Pedagogia**, apresentaremos algumas conversas que vão tecendo os lugares por meio do reconhecimento do cotidiano vivenciado e produzido com os docentes e estudantes em suas práticas, realçando para reflexão questões que possam colaborar com a formação docente.

Nas considerações finais, faremos um diálogo com os objetivos estabelecidos, inicialmente, na pesquisa, realçando sempre que possível, questões invisibilizadas pela regulação de práticas avaliativas hegemônicas, destacando práticas avaliativas emergentes, construtoras de outras aprendizagens emancipatórias.

A ideia que preside nosso pensamento ao longo da pesquisa e da escrita deste texto tem por fundamento a concepção de emancipação social empreendida por Santos (2010), que esse é um processo contínuo que acontece durante um percurso, e não tem um fim predeterminado como supõe a ideia de emancipação social moderna.

As avaliações da aprendizagem, nesse sentido, são consideradas processuais, pois representam etapas de um *continuum* de sujeitos que estão vivos, aprendendo por toda a vida que, independentemente de alcançar ou não uma média aritmética, continuarão criando outras tantas maneiras de aprender, mediatizadas pelas necessidades e expectativas do mundo em que vivem.

1 TRAJETÓRIAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Nesta seção, narramos partes de nossas trajetórias teóricas e metodológicas de pesquisa, lembrando para não esquecer (RICOEUR, 2007) os eventos de caráter pessoal e acadêmico que nos levaram a definição do objeto de estudo deste trabalho — *avaliação da aprendizagem*. Narramos, os caminhos traçados nos cotidianos e a rede de subjetividades construída (SANTOS, 2007) ao longo da pesquisa, constituindo nossos modos de pensar, ser e agir neste processo formativo.

As narrativas expressam sentidos sobre acontecimentos que nos formam e que ajudamos a formar (ALVES, 2019) ao longo de nossa vida, produzindo sentidos e significados acerca de ações, práticas e situações que nos rodeiam, sejam estas de caráter pessoal ou social, garantindo-nos, enquanto pesquisadores, um movimento de compartilhamento de sentimentos, ideias e emoções de maneira particular e heterogênea.

Embora se constitua um instrumental teórico-metodológico relevante para pesquisas em Educação, a narrativa é assumida neste percurso, como um gênero de escrita do Diário de Pesquisa (BARBOSA; HESS, 2010), resultante dos *mergulhos com todos os sentidos* realizados nos cotidianos do Curso de Pedagogia da UERN, Campus Central, a fim de reconhecermos o Sentimento de mundo (ALVES, 2008) das práticas de avaliação de aprendizagem criadas por professores colaboradores da pesquisa.

As avaliações estiveram sempre muito relacionadas com nossas atividades pessoais e extraescolares, pois quando não obtínhamos notas ‘boas’ nas provas, éramos punidos, sendo proibidos de realizar práticas desportivas e de lazer na época de adolescência (TRECHO DE NOSSO DIÁRIO DE PESQUISA, 2020). Nossas primeiras experiências com avaliação estavam atreladas a um bônus ou a um ônus. As demais experiências de aprendizagem vivenciadas na escola e fora dela não poderiam ser consideradas como válidas, pelo contrário, eram vistas como impeditivas ao nosso desenvolvimento escolar.

Refletindo acerca dessas primeiras experiências com a avaliação da aprendizagem na escola, evocamos a música ‘Estudo Errado’ do cantor Gabriel O Pensador, que faz uma reflexão sobre avaliações e de como acontecem, considerando importante apenas notas obtidas através de provas, invisibilizando

outros fatores que influenciam, significativamente, o processo de aprender na escola.

[...] Eu quero jogar botão, vídeo-game, bola de gude
 Mas meus pais só querem que eu vá pra aula! E estude!
 Então dessa vez eu vou estudar até decorar cumpádi
 Pra me dar bem e minha mãe deixar ficar acordado até mais tarde
 Ou quem sabe aumentar minha mesada
 [...]
 Manhê! Tirei um dez na prova
 Me dei bem, tirei um cem e eu quero ver quem me reprova
 Decorei toda lição [...] (Estudo Errado, Gabriel O Pensador).

A cobrança e o medo em relação às avaliações estiveram presentes durante nossa formação escolar, mas se acentuaram no Ensino Médio — época de juventude, crise de identidade, situações novas, reações emocionais intensas representadas por ansiedade que geraram dúvidas e provocaram transformações em nossa personalidade.

Nesse contexto de Ensino Médio, emerge a necessidade de preparação para o vestibular, momento que a família esperava mais esforço de nossa parte para que tenhamos um ‘futuro brilhante’ e sermos bem sucedidos profissionalmente, refletindo assim, também, os seus próprios sonhos. As expectativas e o projeto de vida começam a gerar angústia e ansiedade em relação às avaliações, interferindo de forma negativa no processo de concentração das avaliações.

Os problemas emocionais costumam manifestar-se em forma de ansiedade ou angústia, acompanhadas de manifestações de tristeza, choro, retraimento social, dificuldades de estabelecer relações satisfatórias, desinteresse acadêmico, dificuldades de concentração, mudanças no rendimento escolar e relação inadequada com o professor e com os colegas (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2007, p. 115).

Na escola, essas sensações continuam a acontecer, justificadas pela ideia de que as avaliações são colocadas apenas como instrumento de medição para aprovação ou reprovação, e não tem relação com a aprendizagem dos estudantes, e sim com a aprendizagem dos conteúdos programados e com as metas estabelecidas pela instituição.

Dessa maneira, as avaliações manifestavam-se atreladas ao sentimento e à sensação de culpa e autopunição, emoções que nos acompanharam na graduação e na pós-graduação, posto que nessas etapas de formação acadêmica ainda se

mantêm práticas de avaliação da aprendizagem com esse viés de medição e de classificação.

Assim, compreendemos que as avaliações da aprendizagem sempre estiveram presentes e influenciaram nossa vida, nossa relação com a família e o mundo do trabalho, representando, portanto, um instrumento de poder que determinou/a os vários momentos da vida escolar, acadêmica, social e pessoal.

1.1 A EMERGÊNCIA DO OBJETO DE ESTUDO

Nossas experiências, durante a graduação, foram sendo submetidas a processos de avaliação de aprendizagem, seja praticando-as ou vivenciando-as indiretamente em outros espaços (no caso dos estágios), e que em grande parte das ocasiões esses processos nos deixavam preocupados, favorecendo o desenvolvimento de ansiedade e outras tensões. Nesse percurso, enquanto graduanda do Curso de Enfermagem, tivemos a oportunidade de participar, como bolsista, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Nesse projeto, consegui ampliar as reflexões acerca do ato de avaliar no ensino superior.

As discussões realizadas no âmbito do PIBID Interdisciplinar (Curso de Pedagogia, Curso de Biologia e Curso de Geografia com escolas da Educação Básica de Mossoró) proporcionaram múltiplas reflexões sobre a realidade de avaliação. Nessas discussões com os graduandos e professores-supervisores das escolas, foi possível refletir acerca de compreensões que tínhamos de avaliação da aprendizagem, construídas desde a Educação Básica. Esses momentos foram fundamentais na minha formação crítica e reflexiva enquanto enfermeira e professora.

O caráter dos encontros e das discussões versavam sobre temáticas do cotidiano escolar de maneira interdisciplinar, e geralmente partíamos de resultados obtidos a partir das avaliações de larga escala disponibilizadas pelas escolas — como eram realizadas e como interferiam na vida dos alunos. Enquanto pibidianos vivenciamos alguns momentos nos cotidianos destas escolas e identificamos que a avaliação da aprendizagem era um tema bastante complexo e de extrema importância, tanto para o trabalho do professor quanto para o aluno.

Os resultados dessas inserções nos cotidianos das escolas faziam emergir questionamentos e reflexões que pautavam os encontros formativos. Inicialmente, chegamos à conclusão de que as avaliações que aconteciam em sala de aula apresentavam-se de maneira reguladora, ou seja, tinham como principal objetivo mensurar o desempenho cognitivo dos alunos, fazendo-nos rememorar processos de avaliação da aprendizagem vivenciados em nossa formação escolar na Educação Básica.

Para análise das situações vivenciadas nas escolas, os professores coordenadores do PIBID interdisciplinar realizavam rodas de conversas com os ‘pibidianos’, demonstrando confiança epistemológica e didática em nossas ações, possibilitando nossa autonomia enquanto aprendizes da docência. Portanto, são essas experiências que suscitaram inquietações sobre o assunto, sobretudo no Curso de Pedagogia, do qual tivemos maior proximidade com os discentes e docentes durante as vivências do referido projeto e que nos conduziram ao objeto de estudo deste trabalho.

O compartilhamento de vivências e aprendizagens no cotidiano com outros graduandos e profissionais docentes, através das experiências formativas, foram nos levando a perceber marcas e indícios de práticas e atividades avaliativas que se repetiam e que emergiam como processo diferenciado, e algumas com características mais emancipatórias. Dessa maneira, a inquietação foi emergindo da percepção desses muitos processos e sentidos vivenciados na experiência de formação acadêmica.

No PIBID Interdisciplinar, as práticas avaliativas constituíam-se de características mais emancipatórias, conduzindo-nos a compreensão de que as avaliações podem produzir, a seu turno, relações mais igualitárias, superando a ideia de homogeneização e dominação de apenas um modo de conhecimento, imposto nas propostas oficiais de ensino.

Percebemos que em nossa trajetória⁵ com os estudos sobre avaliações, as inquietações, as reflexões, os intrigantes diálogos e as rodas de conversas, que o PIBID Interdisciplinar nos proporcionou, como estudante do Curso de Licenciatura em Enfermagem, foram importantes para compreendermos o quanto as práticas

⁵ Tendo como referência Alves (1998), pensamos em usar o termo trajetória no sentido de trazer as narrativas sobre os cotidianos vividos na época de universitária que trouxeram uma rede de significados até me encontrar com a temática em questão.

avaliativas utilizadas pelos professores podem ajudar ou prejudicar o desempenho acadêmico de cada estudante e como essas interferem no aprendizado.

Para aprofundar as reflexões, inicialmente, estudamos a temática no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), discutindo *As avaliações da aprendizagem que (in)viabilizam a crítica da realidade social na formação do enfermeiro*, na tentativa de identificar práticas avaliativas que permeavam a formação do profissional de enfermagem, estabelecendo a relação entre essas práticas e a construção crítica da realidade social. Discutimos o compromisso político assumido pela formação, considerando práticas avaliativas construídas que asseguravam a crítica da realidade social.

Ressaltamos que a pesquisa de campo foi significativa para entendermos como a avaliação era utilizada e desenvolvida dentro da Faculdade de Enfermagem (FAEN/UERN). Diante dos estudos com base em literaturas específicas e com o grupo focal, concluímos, ainda que muito inicialmente, que a avaliação na instituição voltava-se mais para a mensuração e classificação de conhecimentos, e que tem a nota como produto principal, e não valoriza a aprendizagem significativa e contextual do estudante, nem uma formação crítico/reflexiva como havíamos começado a construir com a experiência do PIBID.

Dentro de um modelo liberal conservador de educação, a prática de avaliação classificatória é reconhecida pelos estudiosos críticos como autoritária, pois deixa evidente parâmetros estabelecidos sobre o que é conhecimento, sociedade e desenvolvimento humano. Dessa maneira, a avaliação passa a ser entendida como instrumento disciplinador, tendo como função classificar o nível dos estudantes em inferior, médio ou superior, e até como possível forma de castigo⁶, concepção adotada de visões psicológicas inatistas e behavioristas.

Diferentemente do que atestam essas abordagens, entendemos com Luckesi (2005) que a avaliação requer um olhar cuidadoso e amoroso com quem está no processo de aprendizagem, especificamente quando nos referimos à avaliação em cursos de formação docente. Esse olhar, como mencionado, requer dos professores formadores maior cuidado com outras maneiras de aprendizagem tecidas no cotidiano de sala de aula, e que o trabalho não deve estar meramente focado no

⁶ O castigo a que nos referimos não se restringe a prática de tortura física, mas, principalmente, a psicológica, ao impor aos estudantes, com a obtenção de notas inferiores à média estabelecida, o rótulo de incapaz.

resultado final quantitativo (a nota numérica), classificando os alunos segundo uma escala pré-estabelecida.

Tomando por referência a produção de conhecimento como resultante de iniciativas diversas, decorrente de processos de significação diferenciados, a avaliação da aprendizagem assume o cotidiano como espaço-tempo de acontecimentos avaliativos, visando fortalecer táticas operacionais criadas astutamente por seus praticantes (CERTEAU, 2011), ao mesmo tempo em que rompe continuamente com práticas de avaliação positivistas que enfatizam o desenvolvimento da racionalidade cognitivo-instrumental (SANTOS, 2009).

Esse cenário evidencia uma crítica antiga em torno do caráter fragmentado de construção do conhecimento e do procedimento centrado em práticas educacionais monoculturais. Simultaneamente a essa crítica, vem-se provocando um debate sobre maneiras alternativas de conduzir o processo educacional, especificamente no âmbito da formação inicial de profissionais em Educação. A esse respeito, delimitamos como espaço de pesquisa, o Curso de Pedagogia no Campus Central, da UERN, entendendo-o como campo fértil de reflexões e práticas alternativas de avaliação da aprendizagem, possíveis de serem capturadas e trabalhadas no contexto desse trabalho.

Assim, a escolha pelo Curso de Pedagogia do Campus Central da UERN, como *lócus* de pesquisa ocorre primeiro pelo vínculo afetivo estabelecido desde a nossa participação no PIBID interdisciplinar, além de ser o espaço em que construímos nossa formação inicial e pelo qual desenvolvemos relações de afeto, sem deixar de evidenciar a relevância da UERN no contexto social, econômico e político na região nordeste.

O trabalho com os processos de avaliação de aprendizagem neste Curso emergiu da necessidade de ampliarmos o entendimento acerca da temática e de colaborarmos com a produção de conhecimentos na área, apresentando, possivelmente, outras reflexões a partir de práticas avaliativas indiciárias percebidas nos cotidianos do Curso de Pedagogia e no percurso da pesquisa.

Nesse contexto, estabelecemos como questão problematizadora de pesquisa: *De que maneira professores e alunos do Curso de Pedagogia do Campus Central da UERN vêm articulando práticas de avaliação da aprendizagem no contexto da formação inicial docente?*

Para esta problematização, fez-se necessário evocar o cotidiano como concepção teórica e como espaço-tempo de acontecimentos práticos em que ações e situações criadas, engendradas pelos indivíduos, quando vistas de perto podem ser capturadas e ressignificadas como conhecimento não autorizado (CERTEAU, 2011).

Nesse sentido, estabelecemos como objetivo geral *compreender os processos de avaliação da aprendizagem na formação do profissional em Pedagogia da UERN/Campus Central*. Como objetivos específicos: identificar e problematizar os processos de avaliação da aprendizagem na formação do profissional em Pedagogia da UERN/Campus Central; e refletir, a partir de práticas avaliativas vivenciadas no Curso de Pedagogia dos referidos Curso e *campus*, movimentos de regulação e emancipação na formação inicial do docente.

Reconhecer outras maneiras avaliativas criadas por professores e alunos na interação das práticas cotidianas do referido curso, exigiu que utilizássemos abordagens teóricas mais democratizantes. Dessa maneira, o pensado-praticado na pesquisa realizada no cotidiano do referido curso e o conjunto de pressupostos epistemológicos utilizados permitiram a ampliação das nossas compreensões iniciais sobre avaliação.

Para isso, recorremos ao documento regulador do curso, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Simultaneamente, estabelecemos relação com as práticas pedagógicas cotidianas de 03 (três) professores colaboradores da pesquisa. As práticas de avaliação foram capturadas no *mergulho com todos os sentidos* (ALVES, 2008) nos cotidianos destes professores em seu exercício docente com os estudantes, que no percurso tornaram-se também nossos colaboradores diretos, por meio da prática de conversação.

Na busca recorrente de produzir reflexões a partir da questão problematizadora e dos objetivos previstos, estabelecemos como terceiro eixo de interligação da pesquisa — O *dito* — constituído a partir das vozes de docentes e discentes do referido curso.

1.2 CONTEXTOS DA PESQUISA: ESPAÇO-TEMPO E COLABORADORES

A experiência formativa vivenciada na UERN com a Licenciatura em Enfermagem, especificamente a experiência no PIBID Interdisciplinar, mobilizou

nossa inquietação acerca da temática em estudo. Compreender de que maneira vêm sendo articulados os processos de avaliação da aprendizagem na formação do profissional em Pedagogia da UERN/Campus Central, e suas implicações na formação docente, considerando o *pensadopracicadodito* por estudantes e professores, conduziu a pesquisa e as reflexões.

As reflexões produzidas neste percurso nos fizeram perceber como o cotidiano é rico de possibilidades e produz inúmeros acontecimentos dinâmicos que podem refletir e construir experiências possíveis de serem compartilhadas e ressignificadas. Nesses cotidianos vivenciados, sentimos, falamos e dialogamos, destacando os momentos de conversas, inquietações, dúvidas, curiosidades e astúcias dos praticantes que ajudaram na construção de conhecimento acerca do objeto de estudo.

Nas conversas realizadas — momentos de partilha que aconteceram ao longo da pesquisa — dialogamos com estudantes e professores, relacionando diferentes experiências e conhecimentos, fazendo emergir outros pontos relevantes na discussão do objeto. O ato de conversar, enquanto procedimento metodológico, produziu uma rede de saberes e fazeres entre os conversantes, a pesquisadora e os colaboradores. “O conversar é este entrelaçamento entre a linguagem e a emoção através do qual conseguimos mundos, geramos mundos em conversações” (MATURANA; PAZ DÁVILA Y., 2005, p. 105).

Participaram dessas conversas: 03 (três) professores e 04 (quatro) estudantes colaboradores da pesquisa. Esses professores e estudantes eram praticantes das disciplinas de Antropologia e Educação; Ensino de Língua Portuguesa; e Educação Especial e Inclusão do Curso de Pedagogia do Campus Central da UERN. A escolha por este quantitativo de colaboradores deu-se em função do tempo disponível para realização da pesquisa e da quantidade de informações que foram geradas nos movimentos vivenciados nos cotidianos do Curso, durante a pesquisa.

Os estudantes envolvidos diretamente em/com nossas conversas estavam devidamente matriculados no semestre letivo do ano de 2019 e nas disciplinas que estávamos acompanhando. As conversas aconteceram com um discente de cada disciplina em momentos de maior aproximação — intervalos, chegada e saídas da sala de aula e atividades em grupo. A opção por trabalhar com esse grupo

específico deu-se a partir dos níveis de envolvimento com a disciplina e a questão da avaliação.

Os estudantes colaboradores da pesquisa são do sexo feminino, com idade entre 20 e 40 anos. Durante o período diurno, tinham seus vínculos empregatícios ou trabalhavam em atividades cotidianas de suas casas. A busca em cursar Pedagogia no turno noturno justificava-se devido ao fato de serem mães ou estarem em relacionamentos.

Os sujeitos em formação que participaram do estudo estavam dentro dos critérios de inclusão adotados: ser aluno regularmente matriculado no Curso de Pedagogia, do Campus Central, da UERN, no turno noturno; estar cursando disciplinas de fundamentos e de instrumentalização pedagógica. Como critérios de exclusão: ter cursado um dos componentes curriculares em outra instituição de ensino ou em outro *campus* da UERN.

Os docentes participantes da pesquisa, do sexo masculino e feminino, estão na instituição há vários anos e outros eram recém-chegados na instituição, com faixa etária entre 30 e 60 anos, são casados, com filhos, sendo esse o único vínculo empregatício. No total, apenas 01 (um) ainda estava concluindo o doutorado, os demais já são doutores.

As conversas com os alunos colaboradores não foram gravadas, mas no momento da conversa escrevemos notas em nosso Diário de Pesquisa⁷ questões e frases, para que depois pudéssemos rememorar e ampliá-las no referido diário.

Já a conversa com os professores colaboradores, inicialmente, aconteceria de forma presencial, mas em função da pandemia do COVID-19 em nosso país e no mundo, não conseguimos realizar como planejado. Então, optamos por continuar com a conversa utilizando meios digitais, especificamente chamadas de vídeo. Essas conversas foram combinadas e acordadas previamente com os professores pela ferramenta *WhatsApp*.

O trabalho realizado aconteceu com 03 (três) turmas, no período noturno, durante o funcionamento o Curso de Pedagogia. Em cada encontro semanal com os docentes e discentes um processo outro de escrita desdobrava-se no Diário de Pesquisa – relevante dispositivo teórico-metodológico formativo em nosso cotidiano da pesquisa.

⁷ Para Barbosa (2010), o diário de pesquisa é algo mais íntimo e com uma escrita mais pessoal, percebendo que além de pesquisadores, somos professores, alunos, filhos, pais e que é uma prática que está dentro da nossa vida pessoal também.

Esses movimentos de conversas e mergulhos no cotidiano do Curso de Pedagogia ampliaram a percepção de como as experiências deixam-nos marcas e ajudam-nos na construção de um conhecimento *outro* (MACEDO, 2009) capaz de produzir várias inquietações e redimensionamentos acerca do saber/fazer avaliativo dos professores na relação com os estudantes, futuros professores.

1.3 MOVIMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A discussão proposta no percurso da pesquisa inspira-se em abordagens epistemológicas dos estudos cotidianos, tomando como principais referências para o diálogo Santos (1999, 2008, 2009), Luckesi (2003, 2005), Ravitch (2011), Alves (2008, 2019) e Esteban (2013), cujo propósito foi compreender os processos de avaliação da aprendizagem na formação do profissional em Pedagogia da UERN/Campus Central, a partir da ideia assumida por Silva (2018; 2019) nas práticas pedagógicas cotidianas⁸.

Entendendo a avaliação da aprendizagem para além da prova ou da simples mensuração e classificação, entendemos que nos cotidianos do Curso de Pedagogia outras tantas maneiras de *praticar-pensar* a avaliação são criadas e podem ser articuladas como produção de práticas pedagógicas emancipatórias, pelas quais se evidencia uma rede infinita de *saberes-fazer*es reveladoras da diversidade.

Entender processos de avaliação da aprendizagem, a partir dos cotidianos, dos mergulhos que nele realizamos, afeta outras lógicas de educação, de conhecimento que ainda é predominante na sociedade. A ideia de conhecimento por competências e de avaliação em larga escala refletem a ideia de mercado capitalista (competitivo, liberal, neoliberal) que vem se intensificando neste início do século XXI. É uma lógica dos ajustes estruturais e de políticas neoliberais que tentam liquidar com o que existe na esfera pública na área de proteção social, inclusive no campo da Educação.

O ideário do neoliberalismo, de acordo com Anderson (1995), tem como eixos fundantes (i) a desigualdade como valor que estimula e mantém viva a concorrência, por considerá-la como fundamental para a prosperidade dos sujeitos; (ii) a negação do princípio democrático como valor central, pois parte do pressuposto de que a

⁸ Silva (2018; 2019) compreende as práticas pedagógicas cotidianas, no campo do currículo, como inter-relacionadas e que produzem sentidos diferenciados e democratizantes ao serem pensadas em contexto.

vontade democrática da maioria é incompatível com a liberdade individual dos agentes econômicos.

Essa lógica, quando é utilizada no campo da Educação, facilita o controle de estudantes, servindo para identificar a eficiência de cada um através da aferição de rendimento, bem como induz a competitividade entre os estudantes para obtenção de melhores notas. Dessa maneira, as avaliações acabam por vezes não sendo capazes de identificar a complexidade dos sujeitos em seus percursos de aprendizagem, apenas têm a função de vigiar suas produções, mostrando que existe uma relação de poder dentro de sala de aula (ESTEBAN, 2013).

Essa preocupação com a objetividade predominou e ainda predomina em nossa sociedade capitalista, enfatizando o padrão de valor que nas escolas e em grande parte das universidades é marcada pela cultura de provas que objetivam quantificar, punir e selecionar estudantes. Os professores e a gestão dessas instituições acabam por tomar decisões unilaterais sobre os conhecimentos e as competências a serem aprendidas pelos alunos, pois estando articulado a uma estrutura social reguladora, também são submissos a seus preceitos.

Contrário a esses preceitos, que não absolutos em si mesmos, Patton e Guimarães (2018) acreditam que a educação deve estimular a consciência crítica e reflexiva, devendo ser sensível a realidade na qual os sujeitos produzem racionalidades e afetos, não sendo uma superior a outra. Para os referidos autores, a educação deve ser focada na justiça social, propondo-se transformadora e libertadora (FREIRE, 1987), e os professores, trabalhadores que desenvolvem suas funções político e pedagógicas para além dos esquemas e planos, atentos as emergências e circunstâncias.

Quando as avaliações prosseguem na linha de raciocínio da competitividade, com o objetivo apenas de mensurar, controlar e classificar, não priorizam processos *outros* de aprender, desconsideram o sujeito em sua totalidade, as vivências, e os conhecimentos construídos ao longo de sua trajetória de vida (ESTEBAN, 2013).

Santos (1999) menciona que esse modelo social positivista ocasiona a desigualdade e a exclusão dos indivíduos, decorrente de uma globalização produzida pelo próprio desenvolvimento capitalista, que nem todos têm as mesmas oportunidades e acesso a direitos fundamentais, como: moradia, educação, saúde, etc. A diferença ocasionará a exclusão, como é caso dos camponeses, dos povos

indígenas e das mulheres atingidas pela homogeneização cultural, na qual suas diferenças não são relevantes no momento de produzir conhecimento e avaliá-los.

Esses processos de desigualdade e exclusão manifestam-se, também, na vida cotidiana universitária, à medida que a universidade democratiza seu acesso. A questão que se coloca nesse contexto é uma resistência predominante a tais processos de inclusão ainda visíveis no interior de alguns cursos e universidades. A tentativa de ‘enquadrar’ os estudantes em uma tradição imposta, subtraindo valores, conhecimentos e culturas construídos anteriormente significa, segundo Esteban (2013), em ato político excludente.

Hoffmann (2000), ao discutir avaliação, além da crítica que faz aos processos de mensuração e de classificação, propõe que este ato seja decorrente de uma ação-reflexão-ação da aprendizagem realizada por professores e alunos, a partir de suas experiências e necessidades cotidianas. Nesse processo *continuum*, entende que a avaliação é mediadora, pois decorre da postura construtivista do professor, baseada no diálogo que conduz progressivamente a construção de saberes e de conhecimentos.

Nesse sentido, entendemos que a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior tem a tarefa de formar não apenas para o mundo do trabalho, como também formar homens e mulheres para uma existência social mais digna, solidária e justa, com o intuito de desenvolver, consolidar ou mesmo construir a cidadania (SOBRINHO, 2008).

Assim, nossa ideia é contribuir na/com a reflexão acerca de processos avaliativos da aprendizagem, trazendo o acontecimento cotidiano ou o acontecimento avaliativo cotidiano como alternativa a processos viciados de controle e classificação. Nosso interesse parte do reconhecimento de outras práticas avaliativas criadas nos cotidianos do Curso de Pedagogia da UERN, Campus Central, entendendo-as como *espaço-tempo* de múltiplas aprendizagens. Os dispositivos encontrados em sala de aula, os diálogos, as diferentes maneiras de agrupamentos, a organização de recursos, a participação implicada de professores e alunos nas diferentes atividades *prácticasteóricaspráticas* (ALVES, 2008) são momentos-movimentos em que a avaliação da aprendizagem acontece, podendo ser evidenciada como *acontecimento avaliativo*.

Acreditamos com Certeau (2011), que mesmo nas repetições cotidianas em que nada parece acontecer, são invencionadas situações, criadas astúcias pelos praticantes, que podem ser capturadas como movimentos férteis de avaliação. Para isso, exige-se de quem avalia e de pesquisadores implicados, um olhar sensível e atento às trajetórias inventivas e as potencialidades possíveis neste saber-fazer cotidiano. Considerar a multiplicidade existente *nos* dos cotidianos enquanto dispositivos de avaliação rompe com o modelo de formação tecnocrático imposto por políticas estratégicas de governo e de Estado, sob as quais se projeta uma cidadania tutelada.

As pesquisas *nos* dos cotidianos parte da inquietação de querer conhecer, viver e contextualizar vivências, problemáticas, dilemas e potencialidades existentes em determinados espaços-tempos, para assim construir respostas a essas indagações. Nesse caso, os pesquisadores implicam-se em uma relação direta com o cotidiano, para sentir o que ocorre em seu interior, percebendo que somente a teoria não poderá traduzir a complexa *rede de saberes-fazeres cotidianas* (ALVES, 2008).

Conhecendo profundamente os cotidianos das sala de aula, percebemos que as avaliações não se restringem apenas a classificação, utilizando-se dos termos aprovação/reprovação, negando-se a ser, como nos ensina Luckesi (2003), uma prática amorosa que tenciona ao acolhimento das ações, das dores, das dificuldades e dos sucessos, possibilitando que a cada maneira empreendida de aprender seja reconhecida como ato amoroso de transformação e de libertação.

Nesse sentido, as avaliações auxiliam o processo de ensino-aprendizagem, em que educador e educando têm responsabilidades com a construção do conhecimento, continuamente, percebendo fatores intrínsecos e extrínsecos a universidade que podem interferir ou colaborar com o processo formativo.

Outro fator relevante ao debate, percebido em Luckesi (2003), refere-se à comunicação do processo avaliativo entre docente e discente, no sentido de possibilitar a produção de novos conhecimentos, a construção da cidadania, a transformação da realidade e outros pontos a serem abordados de acordo com a necessidade da instituição. Sob esse aspecto, o referido autor considera ser necessário um diálogo aberto acerca do perfil do formando, dos conteúdos a serem trabalhados nessa relação e de como esses saberes se complementam. Sem esta

conversação, o ato avaliativo não é amoroso, pois se sustenta em posições unilaterais e externas às necessidades reais dos alunos.

Consideramos que na relação formativa de pedagogos (de professores), o trabalho docente não é meramente técnico, mas, acima de tudo, humanístico, e a avaliação articula diferentes práticas criadas em sala de aula, resultantes das interações entre saberes e sujeitos. A formação humanística, de acordo com Esteban (2013), articula práticas de avaliação democratizantes, considerando a vida social como princípio de reflexão. Corroborando com a citada autora, é no diálogo entre os *saberes* e os *não-saberes* que se constroem práticas pedagógicas e aprendizagens emancipatórias.

Aprendemos com Certeau (1998) que as instituições sociais separam os saberes e disponibilizam para consumo, estrategicamente, aqueles considerados verdadeiros. Ao agir desse modo, hegemoniza um tipo de atividade e de comportamento social, facilmente perceptível pelas escalas que, também, estabeleceu para controlar o seu produto. Entretanto, é esse mesmo pensador que evidenciará no cotidiano maneiras próprias de uso daquilo que é dado para consumo. A essa prática, denominou de táticas — maneiras não autorizadas de uso.

A avaliação da aprendizagem, a partir dessa abordagem, passa a ser entendida como *acontecimento avaliativo cotidiano*, ou seja, mesmo sendo dada para consumo práticas avaliativas estratégicas, professores e formandos criam maneiras próprias de uso e ressignificam saberes e produzem conhecimentos. Contudo, é desafiador para os professores formadores o trabalho com os diferentes modos de avaliar. Nesse contexto, reconhecem as práticas fugidias, astutas e não autorizadas enquanto prática de avaliação emancipatória, mas entendem que estão submetidos a uma estrutura formativa que prioriza, ainda, medições, classificações e quantificações.

Sobre o papel da universidade no Século XXI, Santos (2010) enfatiza que devemos sair da *ideia de universidade* e partimos para uma *universidade de ideias*, o que implica para nosso estudo, também, no reconhecimento da diversidade de *saberes-fazer*s existentes nos cotidianos desta universidade. Essa inversão de concepção possibilita que a universidade e os cursos que ela abriga tornem-se um *espaço-tempo* de conhecimentos múltiplos, que mobilizam saberes plurais, possíveis de contribuir com a transformação da realidade social.

No PPC do Curso de Pedagogia da UERN, Campus Central, é perceptível no contexto de texto (BALL, 2006) indícios de processos democratizantes de avaliação, especificamente na articulação que seus idealizadores estabeleceram entre ensino-pesquisa-extensão. Além desses processos, os projetos de intervenções na realidade cotidiana dos espaços escolares e não escolares possibilitam maneiras outras de aprender, conduzindo a uma formação pedagógica multirreferenciada em que o trabalho educativo não é pensado apenas no contexto das disciplinas separadamente.

Os professores do Curso de Pedagogia do Campus Central da UERN têm empreendido um esforço teórico-metodológico de tornar as práticas pedagógicas cotidianas (conjunto de atividades não autorizadas) em *acontecimento avaliativo* democratizante.

Uma referência a esse *acontecimento avaliativo* democratizante, percebida e destacada no PPC em análise são os Estudos Acadêmicos Introdutórios (I, II, III), componente curricular de caráter obrigatório que considera a frequência do estudante e o envolvimento na produção de conhecimentos, a partir de práticas de pesquisa com cotidianos acadêmicos universitários e cotidianos acadêmicos escolares, constituindo-se em *acontecimento avaliativo* diferenciado, especificamente por não requisitar a quantificação do processo, por meio de uma nota numérica. Nos Estudos Acadêmicos Introdutórios, a avaliação da aprendizagem ocorre no processo, enquanto acontecimento.

Outro aspecto democratizante e que vem rompendo com a lógica hegemônica de avaliação acontece nos *Seminários Temáticos sobre Ensinar e Aprender*. Esse componente curricular realiza atividades a partir de situações-problema decorrentes da relação de conteúdos de ensino e situações práticas cotidianas, que possibilitem a criação de variadas estratégias de ensino e aprendizagem. De acordo com o PPC de Pedagogia (UERN, 2012), nestes seminários, os processos avaliativos apresentam instrumentalização diferenciada, e o corpo docente decide, autonomamente, como avaliar as ações propostas e desenvolvidas.

Os Seminários Temáticos acontecem no quinto e sexto período do Curso e dialogam com o Estágio Supervisionado da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nos estágios supervisionados, os alunos identificam situações-problema e, juntamente aos professores do Seminário Temático, aprofundam as questões e produzem uma intervenção.

Outra situação que percebemos-destacamos do PPC de Pedagogia (UERN, 2012) para análise, refere-se aos Estágios Supervisionados I, II e III que acontecem em escolas públicas, na gestão escolar e em espaços não escolares. Os processos avaliativos presidem da elaboração e do desenvolvimento de projetos didáticos, seguido do registro feito em memoriais, artigos científicos, portfólios e outras tantas maneiras pensadas e praticadas pelos professores-supervisores de estágio.

As recomendações de como proceder em relação às avaliações da aprendizagem são definidas no PPC do Curso, considerando as seguintes características: avaliação formativa, processual e diagnóstica, cujo objetivo é perceber avanços e fragilidades no aprendizado do aluno para que o processo de ensino seja redirecionado e reorganizado (UERN, 2012).

Nesse sentido, os docentes devem construir seus instrumentos de avaliação baseados em elementos críticos/reflexivos que contribuam com práticas pedagógicas transformadoras e libertadoras, como recomendado no PPC do Curso de Pedagogia. A prática de seminários, oficinas, produção textuais, pesquisas nos espaços formativos e em ciberespaços são alguns procedimentos avaliativos citados no referido Projeto Pedagógico de Curso.

1.3.1 Revisão Bibliográfica

A revisão bibliográfica torna possível identificar a produção existente acerca da temática que se objetiva estudar, ajudando o pesquisador a construir suas reflexões, a partir do que já é conhecido na literatura (TRENTINI; PAIM, 1999).

Em nosso trabalho de pesquisa, a revisão bibliográfica iniciou-se no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN) na Disciplina de Pesquisa em Educação, que tinha por objetivo obter uma visão panorâmica dos trabalhos teóricos e metodológicos em desenvolvimento nas universidades e centros de pesquisa em Educação. Nesse contexto, realizamos uma revisão bibliográfica acerca de nossa temática, a partir do uso de duas plataformas digitais de pesquisa: da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando descritores específicos e correlatos ao tema de pesquisa de cada mestrando.

Essa metodologia ajudou-nos a elencar concepções sobre avaliações e seus desdobramentos na Educação, sobretudo no Ensino Superior, priorizando

discussões que envolvessem o cotidiano e acontecimentos avaliativos como alternativa emancipatória. Ademais, a revisão possibilitou planejar como continuaríamos a realização da pesquisa, de maneira singular e pertinente, de acordo com a realidade que estávamos nos inserindo.

A partir dos filtros estabelecidos e considerando as palavras-chave: *Educação superior, avaliação da aprendizagem, formação, Pedagogia*, selecionamos do universo de 126 trabalhos, apenas 05 (cinco) produções para análise, pois estas demonstraram-se mais próximas de nosso objeto de estudo. Consequentemente, realizamos uma reflexão crítica, atentos ao cenário educacional no qual foi produzido o texto, as ideias e os motivos que conduziram os autores.

As análises transcorreram-se mediante o interesse, o contexto, os autores, a confiabilidade, a natureza do texto e os conceitos-chave do documento, ajudando-nos a problematizar amplamente o objeto de estudo, percebendo, principalmente, o que ainda não estava evidenciado sobre a temática ou o que existia como potente para ser pesquisado.

1.3.2 Mergulho com todos os sentidos nos cotidianos do Curso de Pedagogia

Para o alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, assumimos como abordagem metodológica a pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que preocupa-se com aspectos da realidade cotidiana que não podem ser, simplesmente, quantificados, percebendo que existem várias maneiras de fazer e se reapropriar do sistema produzido e imposto.

A compreensão qualitativa responde a temas particulares, nos quais a problemática é construída a partir da realidade em que o investigador tem conhecimento, e que não se problematiza se for apenas quantificada. A abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados, envolvendo valores, crenças, motivos e atitudes, sendo realizada quando os códigos das ciências matematizadas são incapazes de envolver a totalidade de uma realidade social.

Acreditamos que a pesquisa de natureza qualitativa representa um momento de aprendizagem e conhecimento entre os sujeitos. O pesquisador conhece de maneira mais intensa as práticas de seus colaboradores de pesquisa, compartilham

dos cotidianos e das *táticas operacionais*⁹ por eles, astutamente, criadas (CERTEAU, 2011).

Reconhecemos que os espaços-tempos cotidianos são fontes criadoras de conhecimentos, pois nestes espaços-tempos os sujeitos colaboradores fabricam, no dizer certeuniano, diversas práticas pedagógicas que vão além do que se é estabelecido por normas ou regras estabelecidas *a priori*. Vivenciar esses processos cotidianos com os sujeitos colaboradores — docentes e discentes do Curso de Pedagogia, UERN/Campus Central, possibilitou a produção de outros conhecimentos, com características mais solidárias, visto que nestes espaços-tempos a diversidade de saberes emergiam caótica e continuamente.

Certeau (2011), ao conceber os cotidianos sociais enquanto espaço-tempo de cruzamento de saberes e de movimentos, enfatiza o olhar no acontecimento, naquilo que é transitório, fugidio, saltitante e sem os quais a totalidade não é viável. Essa constituição cotidiana do entre-lugares, enquanto acontecimento, mobilizou-nos a perceber e destacar nos cotidianos de nossa pesquisa *acontecimentos* avaliativos produzidos entre professores e alunos.

Compreendemos que as táticas, enquanto acontecimento, no contexto das práticas avaliativas no Ensino Superior, são maneiras de criação ou de reapropriação dos *espaçotempos* cotidianos em que professores e alunos ressignificam sua realidade político-pedagógica. A preferência por estas concepções ‘certeunianas’ enriquecem as reflexões sobre processos avaliativos no Ensino Superior e na Educação Básica, pois consideram trajetórias traçadas pelos sujeitos colaboradores em seus cotidianos sociais, revelando-se pela pluralidade de saberes, atitudes e responsabilidades que defendem no percurso formativo.

Para realizar um trabalho com/nos cotidianos escolares, Alves (2008) considera fundamental nos percebermos implicados com a pesquisa, mergulhando nesses cotidianos com todos os sentidos, visto que aquilo que se passa sem nada parecer passar, constrói-se de movimentos, momentos e acontecimentos, e não seria diferente nas circunstâncias deste estudo.

Mergulhar com todos os sentidos nos cotidianos, é um dos caros movimentos das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos, inicialmente, *pensadopracado* por Alves (2002) para capturar o *sentimento de mundo* costurado no cotidiano. Nesse movimento metodológico, a pesquisadora busca decifrar o pergaminho que é o

⁹ Por táticas operacionais, Certeau (2011) compreende serem práticas não autorizadas, criadas pelos praticantes dos cotidianos para uso daquilo que a eles fora dado para consumo de forma estratégica.

cotidiano das escolas, atenta aos espaços e ações invisibilizadas pela lógica dominante de conhecimento.

Adotamos esse pressuposto e realizamos nos meses de novembro e dezembro de 2019 e fevereiro e março de 2020 mergulhos nos cotidianos do Curso de Pedagogia, do Campus Central da UERN, a fim de perceber como a avaliação é vivenciada pelo grupo de professores colaboradores e sentida pelos alunos.

Nosso envolvimento com/nos cotidianos do Curso de Pedagogia, como espaço em que a avaliação está permanentemente presente, foi vivenciado sem as boias do conhecimento hegemônico instituído e institucionalizado (ALVES, 2008), vivenciando e participando diretamente dos acontecimentos e circunstâncias sem exercer um olhar neutro ao qual fomos ensinados a praticar em campos de pesquisa, segundo a lógica das ciências cartesianas, aprendendo com as situações que surgiram e que garantiram algumas reflexões.

Quando olhamos de fora e não sentimos, ouvimos e enxergamos o que se passa no interior desses cotidianos, temos uma ideia limitada das experiências e das itinerâncias de seus praticantes, pois na vida cotidiana todos os detalhes são ricos e fundamentais para identificar o que nela ocorre, desde a repetição até criação da rotina.

Nos mergulhos realizados nos cotidianos dos sujeitos colaboradores da pesquisa — docentes e discentes, percebemos a fabricação de táticas em sala de aula, especificamente na ação dos professores, ao redimensionarem encaminhamentos avaliativos em detrimento das necessidades dos alunos.

A fabricação de táticas nos cotidianos do Curso de Pedagogia é constante, visto que esses espaços são frequentados por estudantes de diferentes grupos sociais, econômicos, culturais e políticos que precisam ser considerados no momento de desenvolvimento do processo de ensino. Essas diferenças, como anuncia Certeau (2011), referem-se às maneiras de falar, de uso, de andar, vestir-se, muito específicas de cada pessoa ou grupo.

O mergulho com todos os sentidos foi antecedido por uma conversa prévia através da ferramenta *WhatsApp* com 03 (três) professores do Curso que trabalham com as disciplinas Antropologia e Educação, Ensino de Língua Portuguesa e Educação Especial e Inclusão. Inicialmente, explicamos a proposta de pesquisa e conversamos sobre a possibilidade de vivenciar suas respectivas aulas durante um período.

Os mergulhos com todos os sentidos aconteceram às quartas, quintas e sextas-feiras, no período noturno, de 19:00 às 22:00 horas. No intervalo de quatro meses, mergulhamos no cotidiano de 10 (dez) aulas da disciplina de Antropologia e Educação. Nas disciplina de Ensino de Língua Portuguesa e Educação Especial e Inclusão, realizamos 11 (onze) mergulhos, além de nossa participação nos grupos de *WhatsApp* das turmas em que estávamos inseridos, principalmente quando as aulas foram suspensas e foram finalizadas com orientações por essa ferramenta tecnológica.

Nos mergulhos ou voos rasantes que realizávamos nos cotidianos de cada professor e suas respectivas disciplinas, tornava-se necessário sentir o que estava além da repetição, das semelhanças entre as aulas, dos conteúdos e das práticas docentes. As singularidades e os modos de fazer de cada professor na interação com os alunos exigiam outras maneiras de ver, pois tudo que acontece nas salas de aula tem uma história e, para investigá-la, a fim de tecer uma aproximação com o real, é necessário a disposição de olhar além daquilo que já foi visto (ALVES, 2008).

1.3.3 Diário de Pesquisa

O Diário de Pesquisa (DP) surge em nosso contexto de pesquisa, a partir da disciplina Docência no Ensino Superior, no ano de 2018, quando o professor da disciplina sugeriu esse dispositivo teórico-metodológico formativo na introdução das aulas e logo após traduzido em artigo científico. O recurso metodológico foi crucial para questionarmos e lutarmos contra nossas amarrações sobre como fazer pesquisa, aprendida na graduação.

O Diário de Pesquisa, visto como instrumento epistemológico, no sentido de que é método de investigação e reflexão sobre teorias e práticas cotidianas, ajudou-nos a realizar outros movimentos de escrita, que, também, eram movimentos transgressores de se comportar frente aos cotidianos e às práticas de avaliação da aprendizagem. O DP produziu reflexões, outros sentimentos, relações e conexões provisórias entre os diferentes fatos ou ideias que aconteciam no cotidiano do Curso de Pedagogia em que estávamos imersos (BARBOSA, 2010).

Para Barbosa (2010), é necessário nesse momento de escrita não perder o sentido de diário também, percebendo que além de pesquisadores, somos professores, alunos, filhos, amigos, e que esta é uma prática relacionada com nossa

vida pessoal. O referido autor recomenda que não é preciso anotar tudo que se ver, mas aquilo que faz sentido, desperta reflexões e cruza o campo da pesquisa, permitindo que o pesquisador perceba a complexidade como parte integrante do seu existencial e profissional. Acrescenta, ainda, que no início a escrita pode acontecer de forma livre e pessoal e, posteriormente, sistematiza-se na trajetória de se tornar pública.

A escrita do Diário de Pesquisa exigiu paciência, pois nossa formação na Educação Básica e no Curso de Enfermagem priorizava uma escrita mecânica, com normas e exigências baseadas em uma linguagem estrutural que não estimula a nossa capacidade reflexiva, nem possibilita uma organização da dimensão consciente do indivíduo, refletindo sua autonomia. A escrita do DP exigiu cuidado, leitura e (re)leitura, pois não se trata de mera descrição de fatos acontecidos, mas uma escrita que representa o sentimento de mundo, a pluralidade do cotidiano — imagens, percepções, angústias, compreensões, relações, etc.

2 O PENSADOPRATICADO ACERCA DAS AVALIAÇÕES DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE PEDAGOGIA

Inicialmente, deixamos evidente que toda e qualquer discussão acerca de avaliação da aprendizagem constitui-se uma difícil e complexa tarefa, por envolver questões de natureza política e epistemológica distintas, tanto para quem avalia como para quem é avaliado. Em Educação, essa prática relaciona-se diretamente a processos de *aprenderensinar* dentro e fora de sala de aula, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, resguardadas as especificidades entre ambos.

A natureza política e epistemológica, a qual nos referimos, é a de que as avaliações da aprendizagem devem ser *pensadaspraticadas* no sentido de uma formação humana que atenda a uma sociedade heterogênea, de saberes diversos, múltiplos e vinculados a uma historicidade, no sentido de ser mais justa e equânime, configurando-se por meio de procedimentos que proporcionem a autonomia moral e intelectual dos indivíduos.

Assim, toda reflexão que envolve a temática deve ser compreendida como inicial e aberta, visto que os sentidos são sempre emergentes, exigindo uma análise cuidadosa dos diferentes contextos em que é tecida e dos objetivos a que se propõe. Nos cursos de licenciatura, um dos fatores em que a avaliação mais se implica é a própria ideia de formação profissional docente, ou seja, avaliam-se competências e habilidades possíveis de serem trabalhadas no exercício das práticas docentes.

Acreditamos que no Ensino Superior, especificamente nos cursos de licenciatura, a avaliação da aprendizagem tem papel relevante na produção de conhecimento dos estudantes, e consequência direta na sociedade na qual estão inseridos, podendo qualificá-los crítica e reflexivamente para o mundo do trabalho — a educação.

2.1 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM CONTEXTO DE TEXTO¹⁰

Antes mesmo de mergulharmos nos cotidianos do Curso de Pedagogia, realizamos uma revisão de literatura relacionada a concepções de avaliação no

¹⁰ O *Contexto de texto* faz parte do Ciclo de análises Políticas em Educação, elaborado por Ball e Bowe (*apud* MAINARDES, 2006). Refere-se à produção textual de documentos oficiais e outros textos que sinalizam processos de regulação.

Ensino Superior, especificamente no referido Curso. O trabalho de revisão de literatura responde, em parte, por aquilo que acreditamos como sendo possível a um trabalho de pesquisa eticamente comprometido com os sujeitos e a área de pesquisa, ou seja, o que fazemos, enquanto pesquisadores em Educação, não é somente um simples trabalho de revisão ou leitura de resumo, artigos e livros, fazemos com qualidade interpretativa, ressignificando problemas de ordem teórica e metodológica, possibilitando que o conhecimento e a produção na área se ampliem (SILVA; MENEZES, 2005).

Primeiro, buscamos entender a avaliação da aprendizagem segundo os artigos selecionados, a partir da disciplina Pesquisa Educacional, como já mencionado. Em seguida, estabelecemos reflexões com trechos do PPC de Pedagogia, identificando dispositivos de texto que nos ajudassem a compreender definições e posições políticas e epistemológicas acerca de avaliação presente no referido documento.

Antes de efetuar a discussão sobre os artigos, fizemos uma leitura mais aprofundada dos textos para identificar informações que estavam em consonância com nosso objeto de pesquisa, e assim construir dados para fundamentar nosso trabalho.

A realização da análise preliminar mediante interesses, contextos, autores, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave do documento possibilitou-nos organizar material com qualidade de informação para problematizar, reflexionar e dialogar com nossos interesses de pesquisa, de como as avaliações da aprendizagem colaboram no processo de ensino-aprendizagem na formação docente.

A discussão realizada iniciou após a leitura dos resumos e palavras-chave dos 05 (cinco) artigos. Depois, com uma leitura mais ampla dos artigos completos, organizamos os principais eixos para o trabalho, percebendo que a maioria, 03 (três) artigos produzidos por Strobel Neto e Almeida (2017); Pinto (2010); Zanchet; Feldkercher (2016), estão mais voltados apenas para a formação de professores, e não especificava a relação com as avaliações da aprendizagem e as possíveis implicações com o processo de ensino-aprendizagem. Os outros 02 (dois), Barbosa *et al.* (2017); Silva (2015), discorriam especificamente sobre as avaliações, a relação com o processo de aprendizagem e os modelos de avaliação específicos.

Dessa maneira, após realizarmos tais leituras, percebemos que diante das demandas e complexidades que se revelam em nosso construto de pesquisa e da possível consciência de que, atualmente, estamos inseridos em um modelo de educação híbrido, pensar processos avaliativos abertos, sobretudo no Ensino Superior, vem se tornando exigência fundamental para a qualidade da aprendizagem.

Reiteramos com Barbosa (*et al.*, 2017) que um dos objetivos dos cursos de licenciatura em Pedagogia é possibilitar um entendimento articulado dos processos de construção de aprendizagem de futuros profissionais da Educação (pedagogos e docentes), e a prática de avaliação constitui-se para esse contexto, dispositivo fundamental de aprendizagem, visto que ao percebê-la como sistema aberto, democratizam-se as relações político-pedagógicas e amplia-se com mais elementos a formação inicial destes possíveis profissionais da Educação.

Vieira e Sforini (2010) corroboram com essa discussão, ao afirmarem que a Educação Superior não pode estar desvinculada do mundo que a rodeia. Logo, a instituição precisa incentivar seus alunos a serem críticos e reflexivos, fazerem relações entre dados, informações e ideias, desafiar, questionar e tomar o senso comum como possibilidade de pesquisa e de aprendizagem.

Esses propósitos são fundamentais para a avaliação da aprendizagem, visto ser importante que esse processo proporcione um mapeamento de informações sobre o desempenho dos alunos, para que se possa reconstruir, permanentemente, o processo de ensino-aprendizagem e avaliar quais experiências de aprendizagem são mais coerentes para os diversos grupos de estudantes, e assim realizar um processo avaliativo considerando expectativas e circunstâncias cotidianas (VIEIRA; SFORNI, 2010).

A formação em Pedagogia deve ser pensada-praticada como se refere Pinto (2010), na perspectiva de um profissional que esteja em contato com a realidade de sua futura profissão, de modo que teoria e prática aconteçam em suas particularidades, e as avaliações realizadas assumam a perspectiva processual como característica fundante da formação.

De acordo com Pinto (2010), a formação proposta nos cursos de Pedagogia vem sofrendo modificações ao longo de sua existência, visto que por algum tempo predominou uma concepção mais restrita, que, necessariamente, compreendia a formação como um enquadramento ao meio social. Atualmente, caminhou-se em

uma direção mais flexível sobre a viabilidade de um movimento interdependente entre educação e sociedade.

A leitura de Barbosa (*et al.*, 2017) enfatiza que o processo de ensino-aprendizagem está intimamente ligado à avaliação, por isso, devem ser construídas com os estudantes, servindo de ajuda mútua na relação aprender e ensinar, considerando que esse processo traduz aprendizagens, contextos, negociações, envolvimento dos participantes, além de processos cognitivos, sociais e culturais manifestos em sala de aula.

Essa prática, denominada pelo referido autor como avaliação alternativa, está sempre a serviço da aprendizagem. Para isso, é compreendida como um ato conjunto democratizante entre professores e estudantes, pela qual todos os envolvidos promovem a cultura de sucesso da aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem, da maneira como é apresentada pelo referido autor, sugere predominância de uma prática de avaliação contínua nos cursos de formação de professores. O debate sobre as avaliações, a diversidade de tarefas ou de instrumentos de avaliação e a utilização dos resultados da avaliação servirão para perceber dificuldades e progressos na aprendizagem e na constituição do processo.

No trabalho de pesquisa realizado por Zanchet e Feldkercher (2016), as avaliações possuem um interesse significativo para os professores, pois refletem e discutem práticas, compartilham dificuldades e diferenças, frustrações e sucessos, principalmente sobre o desenvolvimento dos conteúdos, pois a compreensão que se tem deles, no caso de sua assimilação/aprendizagem, incluem muitas dificuldades que ocorrem no cotidiano, como a inserção de diferentes perfis sociais e de personalidade para se avaliar dentro do contexto universitário, que, na maioria das vezes, é esquecida em função de exigências burocráticas da instituição.

Strobel Neto e Almeida (2017) afirmam que a preparação para a avaliação pode ser, em grande parte das instituições, um saber marginalizado na formação de professores em Pedagogia, pois com a superficialidade nos estudos e em função do inchamento das disciplinas no currículo do referido Curso, provocadas pela excessiva superficialidade abordada nos conteúdos, alguns aspectos importantes para a formação passam despercebidos, como as avaliações de aprendizagem realizadas por cada docente em suas respectivas disciplinas, cujo intuito é compreender o processo de aprender dos estudantes.

[...] a universidade se pergunta qual é o seu papel: formar o profissional para os diferentes campos da atividade humana segundo os interesses do mercado de trabalho ou preparar os estudantes para desempenhar atividades profissionais no mundo do trabalho, preparando-os para exercer papel social de cidadãos-profissionais que contribuam para o desenvolvimento de uma sociedade mais humana e ética. A Universidade se encontra dividida entre os critérios da ética e os critérios do mercado capitalista (STROBEL NETO & ALMEIRA, 2017, p. 94).

Strobel Neto e Almeida (2017) entendem que a universidade não tem a preocupação de perceber o estudante em sua totalidade, suas dificuldades e desenvolturas; de perceber como conseguem se sair melhor em determinadas atividades, avaliações e em seu contexto social. A preocupação em querer despertar a capacidade crítica da realidade em que o estudante está inserido fica secundarizada pela lógica de preparação para o mercado de trabalho, embora reconheçam que iniciativas vêm sendo realizadas por alguns professores, revelando um cuidado para além do prescritivo nos projetos pedagógicos de curso — avaliam de acordo com as circunstâncias e contextos existentes-possíveis (SILVA, 2016).

Nessa perspectiva, percebemos que as avaliações devem ir ao encontro de uma formação que possibilite aos novos pedagogos/docentes uma formação contextualizada, com um projeto de alcance social, científico e cultural que envolva a escola e que estimule o desenvolvimento crítico-reflexivo do formando. Dessa maneira, os futuros pedagogos e docentes conseguirão identificar desafios e possibilidades dentro de sala de aula e evitar processos de exclusões através de práticas avaliativas, restritas apenas ao método quantificador de aprendizagem cognitiva.

O modo como as avaliações da aprendizagem é realizado pode interferir bastante na formação crítico-reflexiva dos pedagogos/docentes, pois são nelas que os docentes podem criar situações de aprendizagem, tanto no cotidiano escolar como para possíveis processos seletivos que o mundo do trabalho exige. Experimentar e rever modos de avaliar, por intermédio do diálogo estabelecido com a realidade do trabalho e a realidade social em que todos estão envolvidos — professores, alunos e sociedade, pode-se traduzir como pensamento alternativo de avaliação.

Agregando-nos a essa compreensão, encontramos em Silva (2015) a reflexão de que uma avaliação da aprendizagem significativa não pode ser apenas somativa,

ocorrendo apenas no final dos conteúdos ou semestre. Ao contrário, deve ser contínua e formativa, para que o professor e o estudante identifiquem equívocos e com eles aprendam.

De acordo com Ausubel (1982), essa aprendizagem significativa deve-se basear em reflexões sobre práticas avaliativas cotidianas realizadas nas aulas, em vez de apenas ser um momento de transferir conceitos ou princípios explicativos. Portanto, essa aprendizagem é baseada na exploração dos conhecimentos de mundo que os alunos já construíram durante seus percursos, vinculados aos saberes construídos com os professores e os próprios colegas de turma.

Silva (2015) apresenta como alternativa didática de avaliação os mapas conceituais, constituindo-se em oportunidades para que aconteçam diálogos e interações entre professores e estudantes. Esse procedimento opõe-se ao determinismo presente nas avaliações de múltipla escolha ou questões dissertativas que apresentam uma possibilidade de resposta certa.

Esses mapas conceituais, como modelo alternativo de avaliação, são elaborados com base na percepção de aprendizagem de cada indivíduo e pode ser registrado de diversas maneiras. Quanto mais elementos no modelo de mapa, mais completo será. Importante mencionar que não existe um mapa conceitual correto e errado, identifica-se o que está mais completo de registros e anotações.

[...] trazer diagnósticos da incorporação dos mapas conceituais no ambiente de sala de aula como estratégia de aprendizagem que prevê aberturas para as incertezas, pois permitem explicitação das idiosincrasias presentes na estrutura cognitiva dos alunos. Portanto, essa característica se opõe ao determinismo presente nas avaliações de múltipla escolha ou questões dissertativas que apresentam uma resposta certa (SILVA, 2015, p. 808).

O uso dos mapas conceituais possibilita a construção de conhecimentos com base nos conteúdos e experiências construídas em sala de aula (SILVA, 2015). O referido autor deixa claro que, por mais que demonstre alguns procedimentos através dos mapas, é importante que o docente na área de Educação elabore seus próprios procedimentos de avaliação, fundamentando-se em contextos existentes e emergentes.

Nesse contexto, Barbosa *et al.* (2017) acredita que a formação pedagógica que considera a avaliação como momento de aprendizagem e construção de conhecimento está circunscrita em parâmetros qualitativos e emancipatórios da

Educação, questão que ultrapassa a ideia de aprendizagem apenas como desenvolvimento cognitivo-instrumental.

Considerando o conjunto de reflexões elaboradas a partir dos artigos submetidos ao procedimento de revisão bibliográfica, refletimos sobre o PPC e o que nele é específico sobre avaliação da aprendizagem, direta ou indiretamente. Pensar a formação de licenciandos em Pedagogia na UERN, a partir de seu Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC), remete-nos à compreensão de que suas atividades estão relacionadas aos espaços escolares e não escolares, sendo um processo constituído de múltiplas relações sociais, culturais, políticas e epistemológicas.

O texto do PPC evidencia a necessidade de estabelecer para o trabalho em espaços escolares e não escolares, durante a formação, princípios como democracia, flexibilidade, contextualização, reflexão-ação, interdisciplinaridade, articulação entre ensino, pesquisa e extensão, para que, dessa maneira, a formação possibilite dentre outras questões, a prática docente na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, bem como em áreas da gestão de processos educativos.

Visualizamos, também, que um dos objetivos da formação profissional do pedagogo/professor refere-se ao desenvolvimento de competências que se traduzam em formação crítica comprometida com as necessidades sociais do público da Educação. Reconhecidas essas características, o PPC passou a ser uma referência em nossa pesquisa, ajudando-nos a relacionar o pensado e o praticado.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Central da UERN inscreve-se na área de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais, com carga horária total de 3.205 horas e com tempo médio de integralização curricular de 04 (quatro) anos. Os turnos de funcionamento são diurno e noturno, com número máximo de 40 alunos por turma.

O PPC propõe uma formação de cidadãos e profissionais que se articula aos desafios expostos aos futuros pedagogos e docentes, por isso, o currículo proposto é fundamentado em concepções teóricas críticas que consideram as múltiplas transformações ocorridas na sociedade, sejam elas econômicas, políticas, sociais, científicas e tecnológicas (UERN, 2012).

O Curso de Pedagogia do Campus Central da UERN estabelece diálogo com outras áreas de conhecimento (ciências auxiliares), utilizando-se do princípio da

interdisciplinaridade, estimulando o comprometimento ético e a vivência democrática em sociedade. Percebemos que o PPC do Curso apresenta como finalidade: desenvolver estratégias frente aos problemas socioculturais e educacionais e orientar o desenvolvimento de metodologias adequadas à utilização das tecnologias da informação e da comunicação, de maneira a contemplar a produção de conhecimento científico-tecnológico do campo educacional (UERN, 2012).

Durante a leitura do PPC, percebemos que, aos egressos do Curso de Pedagogia da UERN, moldura-se o perfil de profissionais competentes, críticos e comprometidos com as necessidades sociais da população educacional, capazes de reconhecer e respeitarem necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos, nas suas relações individuais e coletivas. O PPC deixa explícito que o egresso identifique problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, contribuindo para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, dentre outras.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), o PPC do Curso de Pedagogia recomenda que o currículo seja *pensado praticado* de acordo com características regionais e locais. Essas recomendações são fundamentais para estabelecer uma relação entre a dimensão cognitiva e o contexto social em que os estudantes estão inseridos.

A opção por compreender o documento PPC do Curso de Pedagogia (2012) fundamentou-se no fato de que já existe uma discussão sobre o objeto de estudo, possibilitando que relacionássemos diferentes concepções e discursos sobre avaliação.

A Avaliação da Aprendizagem do Curso de Pedagogia tem em vista, fundamentalmente, o caráter de ser contínua, para identificar o desenvolvimento do processo pedagógico; propondo, também, diferentes instrumentos que permitam a reflexão cotidiana da prática entre os diferentes sujeitos, sendo capazes de proporcionar novas estratégias de enfrentamento às condições adversas que estão postas, assim como de mobilizar, valorizar e estimular a aquisição de novos saberes (UERN, 2012, p. 110).

Para obtenção dos fins e recomendações propostas, o PPC assume como dimensões avaliativas a *dimensão formativa*, *processual* e *diagnóstica*, percebendo avanços, dificuldades e possibilidades no processo de ensino-aprendizagem e

rompe com a ideia de que a formação acadêmica restringe-se apenas à mensuração do cognitivo.

Para que o aprendizado seja significativo uma das exigências reside na qualidade das relações que se constroem nos espaços educativos. O que requer do professor no seu processo de mediação, construir um trabalho pedagógico altamente eficaz, rompendo com a visão de avaliação ainda hegemônica que se orienta pelo eficientismo e valorização do produto em detrimento do processo (UERN, 2012, p.109).

A proposta de avaliação diagnóstica, processual e formativa rompe com a hegemonia de práticas matematizantes orientadas pelo modelo de mercado e de economia neoliberal. Embora reconheçamos a importância desse segmento mais objetivo e quantitativo das avaliações, o PPC do Curso de Pedagogia da UERN/Campus Central vem demonstrando outras maneiras mais inclusivas e emancipatórias de produzir conhecimento e autorizá-lo.

Essas outras maneiras mais inclusivas e emancipatórias de produção do conhecimento estão sendo denominadas neste trabalho de pesquisa, a partir de Certeau (2011) e Alves (2008 e 2019), de *acontecimentos avaliativos* — práticas que serão evidenciadas e trabalhadas na seção seguinte.

2.2 ACONTECIMENTOS AVALIATIVOS DE APRENDIZAGEM NA RELAÇÃO DOCENTE/DISCENTE

Para reconhecermos os *acontecimentos avaliativos* nos cotidianos do Curso de Pedagogia da UERN/Campus Central, realizamos mergulhos com todos os sentidos (ALVES, 2008) nestes espaços-tempos *pensados/praticados* pelos professores e alunos das disciplinas de Antropologia e Educação, Ensino de Língua Portuguesa e Educação Especial e Inclusão.

Inseridos nesses cotidianos, docentes-discentes das referidas disciplinas, vivenciaram múltiplas experiências de construção de conhecimentos, de práticas avaliativas previstas e não previstas, além do conjunto de negociações realizadas pelos praticantes que, em nossa interpretação, constituíram-se em acontecimentos avaliativos. Esses acontecimentos somente foram possíveis de captura pelo *sentimento de mundo* que aprendemos a desenvolver com Alves (2008). Sentir o mundo não é apenas olhá-lo de fora, como observador, soberbamente, do alto ou de

longe, mas implica na disposição de olhar além daquilo que já foi visto, buscando variedade de sons, cheiros, paladares, textura, etc.

Durante os mergulhos, fomos registrando no Diário de Pesquisa o sentimento de mundo para não perder de vista movimentos e táticas operacionais criadas pelos praticantes, que logo depois traduziríamos em *acontecimento avaliativo*. Envolvidos com e naqueles cotidianos estávamos atentos nas falas, nas metodologias, nos conteúdos, nos diálogos em sala de aula, nos corredores durante os intervalos e nos grupos de alunos que se organizavam nos espaços de convivência. Assim, foi possível experienciar movimentos outros de avaliação da aprendizagem na universidade.

Pensando a avaliação da aprendizagem como um processo que ocorre continuamente em sala de aula e nos demais *espaçostempos* da formação acadêmica, selecionamos para essa reflexão trechos de nosso Diário de Pesquisa que revelam maneiras diferenciadas de conduzir a avaliação da aprendizagem no Curso de Pedagogia, consideradas em nossa reflexão práticas democratizante e emancipatória.

No mergulho realizado na aula da disciplina Ensino de Língua Portuguesa, percebemos que a Professora Margarida, trabalhando o conteúdo Letramento Digital, empreendeu outra maneira de avaliar a aprendizagem dos estudantes. Utilizando-se de *emojis*, a professora conseguiu uma maior participação e envolvimento do grupo, associando uma linguagem cotidiana da informática ao trabalho em sala de aula.

Apresentação de seminário, era a atividade prevista para este dia, e o grupo responsável pelo tema 'Letramento Digital' iniciou com a exposição de *emojis*, perguntando aos colegas de sala o significado de algumas daquelas imagens. Explicaram que os *emojis* são formas de comunicação (nesse momento os colegas foram bem participativos, expondo suas compreensões). Falaram sobre diferenças entre comunicação formal e informal, trazendo exemplos de seus cotidianos. Um dos expositores do seminário trouxe outro exemplo de comunicação informal, a conversa no *whatsapp* – prática muito utilizada na atualidade pela maioria da população. Ressaltou que nessas conversas, as palavras são substituídas por *emojis*, servindo para distinguir emoções – admiração, raiva, alegria, etc. (DIÁRIO DE PESQUISA, 13/02/2020, UERN/Campus Central).

A maneira de relacionar os *emojis* com o conteúdo trabalhado revelou-se inventiva, pondo em evidência usos sociais contemporâneos de linguagem. Como se

tratava de imagens bem comuns nos cotidianos dos envolvidos, a participação foi mais efetiva e envolvente, mobilizando outros sentidos que, costumeiramente, estão fora dos momentos de avaliação. Os seminários, enquanto estratégia metodológica do trabalho docente, é desenvolvido pelos alunos taticamente — usado inventivamente. Nessa invenção cotidiana, emergem processos criativos que se caracterizam em nossa compreensão enquanto *acontecimento avaliativo*.

Outro aspecto percebido-destacado na atividade foi a participação mais intensiva dos estudantes. Sendo a participação uma das características da avaliação democratizante e emancipatória, reconhecemos que essa prática docente-discente sobre letramento digital possibilitou não somente uma outra maneira de avaliar, como evidenciou *emoções* como princípio fundante no momento de *ensinar-aprender*.

Nas abordagens acerca de avaliação da aprendizagem democratizantes, a construção de conhecimentos não se restringe apenas na aferição dos conteúdos trabalhados e na dimensão cognitivo-instrumental do saber, mas põe em jogo um conjunto de ações não-autorizadas (CERTEAU, 2011), exigindo dos professores maneiras *outras* de acolher essas práticas e ressignificá-las.

Em outro trecho, reconhecemos mais uma prática docente que nos remete a uma outra maneira de desenvolver a atividade avaliativa, envolvendo os alunos e fazendo-os produzir conhecimentos de maneira significativa. Os processos de avaliação são determinados como uma atividade que mobiliza, no âmbito das relações interpessoais, um conjunto de saberes necessários à formação da linguagem, como: sequência, intertextualidade, retórica, escrita, etc.

[...] a professora fez a leitura do texto produzido coletivamente pelos alunos. A atividade consistia em continuar a história começada por um deles, mas que para isso era preciso ler o que o colega anterior já tinha escrito. Logo após a leitura do texto completo, a professora explicou que o objetivo da atividade era fazê-los ler o que o outro já havia escrito. Assim, estimularia a leitura, compreensão, escrita e criatividade (DIÁRIO DE PESQUISA, 12/03/2020, UERN/Campus Central).

A maneira de conduzir a atividade sobre leitura e escrita utilizada pela professora demonstra à luz da reflexão certeuniana duas dimensões que se entrelaçam: estratégia e táticas operacionais. No primeiro caso, a Professora Margarida planejou e executou a atividade, de modo a fazer os alunos participarem

da leitura e da escrita coletiva, ato didático ocorrido com sucesso. No segundo caso, identificamos que os estudantes construíram, astutamente, o texto, levando em conta processos de imaginação próprios e enredados a suas experiências.

Assim, consideramos que essa experiência revela-se em *acontecimento avaliativo*, visto que tanto a professora como os estudantes permitiram-se a um diálogo produtor de múltiplos conhecimentos, sem se fecharem na resposta certa ou errada. Na atividade, não há interesse na previsibilidade e em resultados exatos como se prioriza em algumas práticas avaliativas de aprendizagem.

Na referida atividade, estavam envolvidos alunos do oitavo período do Curso de Pedagogia. Na ocasião, em campo de Estágio Supervisionado Obrigatório. Ao acatarem a atividade, reconhecem que esta é uma possibilidade de trabalho didático a ser desenvolvido com sua turma. Dessa forma, reconhecemos que o ato avaliativo produziu aproximações, no contexto formação inicial de professores, entre teoria e prática.

Nesse contexto, os cotidianos de sala de aula ainda se revelaram em nossos registros no Diário de Pesquisa como processo invencionado na e pela prática. Em outro registro, no primeiro dia de aula, a Professora de Ensino de Língua Portuguesa apresenta o programa geral da disciplina e explica como as avaliações aconteceram.

A primeira avaliação será escrita, acompanhada da elaboração de um vídeo que seria explicado posteriormente. A segunda avaliação será a apresentação de oficinas de letramento organizadas em grupos. E a terceira avaliação será uma exposição do material didático produzido durante a disciplina e as experiências do estágio supervisionado com Língua Portuguesa (DIÁRIO DE PESQUISA, 07/11/2019, UERN/Campus Central).

Estrategicamente, a Professora Margarida planejou 03 (três) tipos de avaliação de aprendizagem com características bastante democráticas, especialmente no que se refere às oficinas de letramento e à exposição de materiais. Agindo dessa maneira, garante aos estudantes processos de criação e de autonomia da aprendizagem, viabiliza que uma diversidade de procedimentos seja fabricada pelos alunos e rompe com a concepção e com a prática de avaliações mais reguladoras de conhecimentos disciplinares.

Nesse sentido, as avaliações *pensadas/praticadas* pela Professora Margarida estão, de acordo com a perspectiva teórica dos cotidianos, intimamente, relacionadas à inclusão da diversidade, pois a lógica heterogênea passa a

prevalecer no processo de aprender e ensinar no Curso de Pedagogia que, também, é o processo de formar. Para Esteban (2013), a formação de professores não deve ser homogênea ou técnica, pois o profissional docente enfrentará em sala de aula diversos desafios que estão implicados à diversidade, aos dilemas e às particularidades dos seres humanos.

Entendemos que nos cotidianos da universidade e dos cursos de formação de professores, assim como acontece na vida, não existe uniformidade total, pois a vida é composta por diversas singularidades, e a avaliação não pode ser uma prática técnica e uniforme, excluindo as reais necessidades dos envolvidos e suas visões de mundo.

Quando se trabalha nessa perspectiva, o processo de avaliação passa a ser um momento de reflexão, espaço para ouvir o outro, gerando dissensos e consensos que traduzem a complexidade da sala e do movimento de aprender e ensinar em um curso de formação de professores.

A professora quer compreender o olhar dos alunos sobre a avaliação, querendo saber a opinião, como se sentiram ao planejar e apresentar uma aula, levando em consideração pontos positivos e negativos. Os alunos começaram a falar e colocaram que se sentiram um pouco inseguros, e que foi pouco tempo para apresentação, mas que teve muita interação da turma, bem participativa. Ficaram em dúvida se usariam a linguagem para os alunos do quarto ano ou para alunos de universidade e que essa estratégia tinha ponto positivo, pois eles utilizariam os planos desenvolvidos em sala de aula na prática dos estágios e o resultado foi bom, pois se sentiram mais seguros e confiantes (DIÁRIO DE PESQUISA, 05/03/2020, UERN/Campus Central).

Nesse trecho, fica claro que existe uma preocupação da Professora Margarida com a aprendizagem de seus alunos, objetivando reconhecer as dificuldades e o desempenho no contexto em que estão inseridos. O diálogo proposto revela-se democratizante, no sentido de que os próprios estudantes possam avaliar suas práticas de estágio e de aprendizagem da docência

Outras práticas avaliativas com esse caráter democratizante foram reconhecidas na/com a disciplina de Educação Especial e Inclusão. O envolvimento dos estudantes com as discussões teóricas propostas pela Professora Esmeralda é explicitado no momento de relacionar *prácticateoriaprática*, conforme narrativa de aula feita em nosso DP sobre atividade em grupo encaminhada pela referida professora.

Então, para conhecer melhor na prática o que havia estudado, o grupo levou dois convidados, uma mãe e um filho autista, representando a associação de pais de autistas de Mossoró/RN. A mãe trouxe a realidade de seu cotidiano, de como descobriu o Transtorno do Espectro Autista (TEA) em seu filho, como é seu dia-a-dia, os avanços, retrocessos e a dificuldade que foi conseguir inserir o seu filho no espaço escolar. Uma história de vida muito difícil, que prendeu a atenção de todos os alunos da sala, inclusive a minha. Após a fala da mãe foram surgindo muitos questionamentos e dúvidas (DIÁRIO DE PESQUISA, 07/02/2020, UERN/Campus Central).

[...] J. V. é aluno da UERN e teve paralisia cerebral... participou da aula para contar um pouco sobre como foi sua vida na escola, como acontecia inclusão ou exclusão. Ele colocou sua história de vida de forma muito espontânea e alegre, pois a cada dificuldade que enfrentou contava com uma leveza e sorriso no rosto as superações... nesse momento veio a minha mente, a seguinte reflexão: como tanta dificuldade o fez mais forte e o conduziu chegar até a universidade? J. V. deixou claro que sofreu preconceito na escola, mas não deixava se abater por isso, porque sempre lidava com essas questões de maneira insignificante em sua vida (DIÁRIO DE PESQUISA, 14/02/2020, UERN/Campus Central).

A ideia de levar convidados (pessoas com deficiência) para conversar sobre suas histórias de vida representou uma ruptura com os modos didáticos de abordar o conteúdo teórico previsto na disciplina. As experiências narradas pelos convidados envolveram todos os alunos da sala, despertando em cada um deles a sensibilidade humana, característica cada vez mais rara entre os indivíduos sociais e esquecida nos processos de formação de professores.

Percebíamos nos olhos dos estudantes, especialmente a partir do segundo relato, a indignação e o envolvimento com a história de luta daquele estudante. As questões variavam entre indignação e alternativas de como proceder frente às demandas apresentadas pelo convidado.

Durante esses momentos de atividade avaliativa, os alunos envolviam-se com a apresentação de seus colegas, possibilitando discussão e reflexão sobre os temas abordados, além de formá-los para situações dessa natureza que poderiam encontrar enquanto estagiários e/ou quando viessem exercer a profissão de professor.

Ainda nessa disciplina, a Professora Esmeralda com o objetivo de aproximar seus alunos com a realidade das pessoas com deficiência, e tomando por base as vivências dos trabalhos em grupo, propôs a continuidade dos contatos com pessoas

com deficiência por meio de entrevista a serem realizadas com estas pessoas ou familiares. O *acontecimento avaliativo* nesta narrativa consiste, portanto, no desdobramento feito a partir de uma atividade avaliativa anterior, sem a qual a professora não teria despertado para realizar.

A Professora Esmeralda¹¹ inicia falando sobre a terceira avaliação. Explica que a atividade consiste em realizar uma entrevista com a família e/ou com aluno universitário com deficiência: na família, na escola, no mercado de trabalho/sociedade, realizando perguntas sobre seu cotidiano, requerendo deles as dificuldades que enfrentam assim como as possibilidades existentes. Indagar, se a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) modificou algo na vida deles. A professora deixa os alunos bem à vontade para elaborarem questões norteadoras da entrevista. Explica também que, logo após a entrevista o grupo deveria produzir um resumo expandido baseado nas questões e respostas da entrevista. A professora disponibilizou o modelo de resumo e orientou sobre a entrega no último dia de aula, enfatizando que haveria uma apresentação em sala de aula sobre como foi o processo de entrevista, destacando pontos principais do trabalho (DIÁRIO DE PESQUISA, 13/03/2020, UERN/Campus Central).

Neste relato, a Professora Esmeralda utiliza-se de táticas dentro de seu cotidiano em sala de aula para alcançar a riqueza de conhecimentos e *acontecimentos* que podem ser estudados através de modos diferentes de *fazerpensar*, diferente do que é imposto pela perspectiva educacional, cuja base é a ciência moderna. Esse *acontecimento avaliativo* colocou os sujeitos envolvidos em contato com situações concretas, reais do cotidiano, possibilitando que a reflexão produzisse transformação da situação inicial.

Na disciplina de Antropologia e Educação, o Professor Rouxinol utilizou como uma de suas avaliações, a prova escrita a partir de um dossiê autobiográfico, com o tema “O nosso primeiro patrimônio”. Na aula de 11 de março de 2020, foi explicado pelo professor que:

[...] era necessário realizar um exercício de autopercepção simbólica, com a escrita de um pequeno texto respondendo às questões: como você se vê? Como você quer que os outros o(a) vejam? Assim, como deveria escrever sobre a sua antecedência a partir de seu próprio conhecimento e interrogando parentes e amigos, construindo sua genealogia até onde conseguir informações, podendo desenhar/esboçar uma árvore genealógica com os dados que puder obter (DIÁRIO DE PESQUISA, 11/03/2020, UERN/Campus Central).

¹¹ Utilizamos pseudônimos com os nomes dos docentes como maneira de preservar a identidade dos envolvidos na pesquisa.

Na atividade proposta pelo Professor Rouxinol, identificamos que a natureza da avaliação é contínua e democrática, pois parte da compreensão inicial dos estudantes — de como se veem e de como veem os outros. O referido professor não parte do conteúdo conceitual propriamente dito, pelo contrário, busca na leitura de mundo dos estudantes (de seus cotidianos) fios para tecer reflexões com os conceitos da Antropologia e da Educação. Essa abertura metodológica, partindo da avaliação de conhecimentos/sentimentos de mundo de cada estudante, não somente democratiza o processo de aprender e de ensinar, evidenciando a avaliação como prática e princípio inclusivo, como também ajuda o estudante a problematizar sua existência no mundo enquanto ser social.

Sobre esse aspecto, de partir da leitura de mundo dos indivíduos, aprendemos com Certeau (2011) que essas são leituras ordinárias — inspiradas na vida corriqueira de cada pessoa no mundo, mas que não estão inscritas como linguagem credível no contexto do conhecimento acadêmico científico. Nesse caso, o Professor Rouxinol aposta nessa linguagem ordinária das multidões anônimas, para dela perceber como cada indivíduo estabelece e produz seu caminho no contexto social, histórico e cultural em que vivem.

Os *acontecimentos avaliativos* percebidos e destacados neste capítulo decorrem de nosso olhar implicado com os cotidianos em que foram *pensados/praticados*. Capturamos diálogos, desempenhos diários, individuais e em grupo, investigação e negociação entre alunos e professores, táticas que nos fizeram ressignificar concepções aprendidas desde nossa Educação Básica.

A diversidade de maneiras avaliativas, desenvolvidas nos cotidianos de sala de aula expressa-se como potencial, no sentido de possibilitar aos discentes a construção de reflexões críticas, bem como sua autonomia humana e profissional. Desse modo, interpretamos as avaliações como práticas que ajudam no processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se em espaço de reflexão sobre realidades existentes-possíveis.

3 O DITO SOBRE AVALIAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES COM A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL EM PEDAGOGIA

As avaliações da aprendizagem carregam em si marcas de caráter controlador que estimulam o desenvolvimento da hegemonização de saberes, como possibilitam que outras maneiras sejam trabalhadas sem, necessariamente, objetivar controlar. Dessa maneira, com o objetivo de investigar e compreender como as avaliações da aprendizagem são realizadas no cotidiano do curso de Pedagogia da UERN/Campus Central, conversamos com professores e alunos sobre essas práticas comuns. Ademais, interessa-nos refletir como se revelam as astúcias e usos dos indivíduos que vivenciam essas práticas que não acontecem em campo neutro, e apenas com reproduções de pensamentos, gestos e ações, mas que é um espaço constituído de imprevisibilidades, táticas e produção clandestina de conhecimentos que ocorrem por meio de diálogos, de contatos físicos, de imagens e de sons registrados nesse percurso de *acontecimentos avaliativos*.

3.1 O QUE DIZEM OS PROFESSORES FORMADORES SOBRE AVALIAÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO DOCENTE

Neste capítulo, estabelecemos um diálogo com a realidade cotidiana do Curso de Pedagogia da UERN/Campus Central, a partir de conversas realizadas com 03 (três) docentes e 04 (quatro) estudantes, colaboradores da pesquisa. A conversa emergiu no processo da pesquisa, como procedimento metodológico, dada a necessidade de compreender mais amplamente os acontecimentos avaliativos que tínhamos identificado em nossos mergulhos com todos os sentidos nos cotidianos do referido curso.

Utilizamos da *conversa*, enquanto procedimento metodológico, por entendermos que esta é uma arte, constituída de outros dispositivos comunicacionais que oportuniza mais amplamente aos conversantes liberdade de expressão e manifestação dos sentimentos de mundo — do mundo da docência em suas múltiplas relações. A esse respeito, entendemos com Freire (1983), que o mundo humano acontece na comunicação entre os homens, na mediação entre ele e outros homens, que também atuam, pensam e falam, estabelecendo uma comunicação que implica em uma reciprocidade que se faz por meio da palavra,

relacionando pensamento-linguagem-contexto ou realidade, existindo um encontro de sujeitos que buscam a significação e significados das representações que tem da vida.

Essa comunicação que acontece nos espaços formativos, como aconteceu durante a pesquisa, ajudou-nos a produzir conhecimentos, a partir das interações com os docentes e discentes do Curso de Pedagogia.

As retóricas da conversa ordinária, são práticas transformadoras “de situações de palavra”, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular “lugares comuns” e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los habitáveis (CERTEAU, 1998, p. 50).

Então, pensando nas linguagens verbais e não verbais produzidas no cotidiano universitário, especificamente no Curso de Pedagogia da UERN/Campus Central, percebemos que, nesse cotidiano, alunos e professores movimentam-se, constroem experiências e marcam o contexto da diversidade. Algumas ações produtoras desses movimentos foram capturadas em nossos mergulhos com todos os sentidos nos cotidianos do Curso. Entretanto, por se tratar de movimento, instituímos, com apoio nos fundamentos teóricos da pesquisa, em *acontecimento avaliativo* que exigiu, posteriormente, uma conversa com os praticantes.

Na disciplina de Antropologia e Educação, uma avaliação deixou-nos muito reflexivos: o docente solicitou que cada aluno descrevesse suas semelhanças com os parentes (pais, irmãos, avós, tios, etc.), em seguida, fizessem um exercício de autopercepção simbólica, de como se viam, e de como queriam que os outros os vissem. Conversando com o Prof. Rouxinol, destacamos o seguinte trecho para reflexão:

Este tipo de exercício/avaliação está mais vinculado ao teor específico da disciplina Antropologia & Educação. O propósito é tornar possível aos alunos uma experiência de autoconhecimento quase antropológico. A autopercepção de si e a projeção nos outros das próprias expectativas sobre si contribuem para que o aluno adquira mais sensibilidade com sua própria pessoa. Observar a si mesmo não é uma tarefa fácil, sobretudo numa vida de muitas atribulações. Então, na medida em que o autoconhecimento ajuda no amadurecimento do aluno, fazendo-o olhar para si mesmo sem rodeios e sem ilusões, creio que, por si só, isso já é uma contribuição

efetiva na formação do professor. Penso que àquelas pessoas encarregadas de formar outras pessoas, sobretudo crianças e adolescentes, é de algum modo exigido não apenas conhecimentos objetivos, técnicas e procedimentos pedagógicos, assim como também conhecimento de si mesmo, suas habilidades, limites e potencialidades (Conversa com o Professor Rouxinol, 14/05/2020).

Percebemos, nesse excerto, que o professor busca por uma qualidade de ensino em que o aluno sinta-se protagonista de sua aprendizagem, utilizando-se de metodologia que contemple a subjetividade dos indivíduos como ponto de partida da discussão antropológica. Na prática avaliativa — mais de reconhecimento do que os indivíduos já sabem, o professor provoca o interesse e a curiosidade dos alunos, deixando fluir reflexões e ideias para as aulas seguintes.

O Professor Rouxinol proporciona aos alunos a visão de seus próprios processos de aprender, ao possibilitar o olhar sobre si, relacionando questões envolvidas em seus mundos sociais. Esse *acontecimento avaliativo* contextualiza a vida dos sujeitos envolvidos, fazendo emergir questões pessoais, sociais, institucionais e políticas. Nesse sentido, é relevante reconhecer que nos espaços de formação na universidade, os professores formadores desempenhem essa autonomia *pensandopraticando* à docência, articulando aprendizagens, realmente, significativas com os alunos.

Esses cotidianos pensados-praticados articulam inúmeras táticas silenciosas e sutis que brincam com a ordem imposta, conectando modos de proceder de seus praticantes. Avaliar, considerando subjetividades dos sujeitos tecidas em seus cotidianos, evidencia outras maneiras de conceber o processo avaliativo, resultando em nossa interpretação, como prática docente democratizante.

Desse contexto, aprendemos com Alves (2008) que os modos de como se criam os conhecimentos no cotidiano são importantes, mesmo que para a ciência moderna essa criação seja dispensável, pois é preciso separar o sujeito do objeto. Em nossa trajetória de pesquisa nos cotidianos do Curso de Pedagogia da UERN/Campus Central, foi preciso superar essa barreira da dicotomia e realizar, como já apontado, mergulhos com todos os sentidos, percebendo como essas práticas avaliativas têm mais significado e aprendizagem para os alunos do que avaliações com caráter mais cartesiano.

Um outro momento de conversa, desta vez com a Professora Margarida, revela-se pela evocação da memória que a professora relata, o que a avaliação representa no contexto de sua formação e de sua prática docente. A questão foi

suscitada pelo desejo proeminente de saber como a referida professora articulava tantas maneiras diferenciadas de *pensarpraticar* a avaliação da aprendizagem com sua turma de alunos no Curso de Pedagogia.

Quando eu entrei como professora na universidade, estava buscando troca de experiências com os professores que já estavam na instituição a muito tempo, então conversei com uma professora, que na época era a chefe de departamento, para me falar sobre como eram as avaliações na instituição, e ela disse que a gente tinha toda autonomia e colocou tudo que o regimento da universidade coloca, e depois disso alertou que era bom sempre fazer uma avaliação escrita, e no momento eu fiquei muito pensativa com isso e comecei a resgatar a minha época de quando era estudante, já que também fui aluna na UERN, e comecei a relembrar como eram as minhas provas, inclusive peguei algumas avaliações que ainda tenho da época e fui ler, fui ver tudo isso para assim poder pensar nesses instrumentos (Conversa com a Professora Margarida, 20/05/2020).

O que eu faço desde que entrei na universidade, claro que sempre pensando e refletindo o que eu deixo, o que eu tiro, a partir das práticas e de acordo com o contexto, com a turma e com a possibilidade cabível. Mas eu sempre fiz prova escrita? Não, já aconteceu de ter semestre que eu não consegui realizar a prova escrita. Sempre foi individual e sem consulta? Não, já teve semestre que fiz em dupla e com consulta, e em dupla e sem consulta. Enfim, eu vou mudando dependendo da turma, da situação, da conjuntura do semestre etc. (Conversa com a Professora Margarida, 20/05/2020).

As atitudes acerca da maneira de conduzir as avaliações da aprendizagem no Curso de Pedagogia, assumidas pela Professora Margarida, representam como neste Curso os professores têm liberdade de agir de acordo com as reais necessidades dos estudantes — princípio organizador de uma avaliação significativa. O que percebemos é uma subversão no seu fazer docente ao romper com as recomendações previstas, por exemplo da avaliação escrita individual, com ou sem consulta. O parâmetro não é a quantidade e nem a modalidade avaliativa, mas o que as relações produzidas nos cotidianos entre professores, alunos e conteúdos possibilitam como avaliação significativa da aprendizagem.

Outra questão percebida-destacada, na conversa com a Professora Margarida, foi a rememoração que fez sobre o seu ingresso como docente do Curso de Pedagogia. Ela toma como referência a orientação dada por uma outra professora mais experiente na docência do Curso e suas próprias avaliações realizadas no tempo da graduação. Essas experiências constituíram-se em pistas importantes para tomada de decisões em relação à avaliação da aprendizagem, o

que, em nosso entendimento, revelou-se *acontecimento avaliativo*, pois integrou práticas e momentos de avaliação vivenciadas em épocas diferenciadas.

A Professora Margarida, antes de tomar uma decisão puramente teórica ou técnica, procurou evocar o melhor possível do que já havia experienciado como avaliação. É nesse movimento de evocação de lembranças, emoções, racionalidades e rastros de práticas vividas, que emerge a criatividade, característica dos praticantes cotidianos.

A prova aplicada não vale dez, então eu faço atividades na sala e essas atividades têm uma pontuação e a avaliação escrita, que na maioria das vezes vale sete ou oito (mas já teve vezes de valer menos), depende das atividades que eu faço. Então eu vejo um momento oportuno para que o aluno reflita sobre o que aprendeu e também se coloque por meio da escrita, porque essa é uma necessidade na formação de um profissional, no caso do(a) pedagogo(a), a de saber elaborar as ideias e colocar no papel. Então, responder a partir da ideia do autor e problematizar é importante para formação deste profissional. Porque quando ele for para o local de trabalho, precisará fazer isso, tentar relacionar teoria-prática, e se almejar uma especialização ou um mestrado, também precisará fazer essa escritura com palavras e problematizações. Então, é por isso que sempre faço uma atividade escrita, que é a prova, nesse sentido como instrumento avaliativo agregando a outras atividades, mas nunca fora do contexto que o aluno viveu durante a unidade (Conversa com a Professora Margarida, 20/05/2020).

Quando a Professora Margarida apresenta a prova escrita como meio de trabalhar a aprendizagem da leitura e da escrita, representa uma ruptura com propostas avaliativas que não induzem os estudantes à problematização e à reflexão sobre questões pertinentes ao conteúdo e ao contexto no qual estes conteúdos são ou poderão ser vivenciados. O caráter dissertativo põe em circuito um conjunto de capacidades leitoras e escritoras necessárias ao trabalho docente, cujo trabalho está muito implicado a essa capacidade bem desenvolvida.

Na conversa com a Professora Margarida, percebemos que os alunos foram estimulados por meio do texto escrito a formarem opiniões, ajudando-os na construção e com uma formação reflexiva, acreditando que nessa atividade de escrita, ficamos nus e mostramos nossa subjetividade — o que pensamos e sentimos sobre determinados assuntos. Assim, a avaliação trabalhada pela professora interfere na vida dos estudantes de maneira positiva e transformadora.

Ainda com o objetivo de estimular a aprendizagem dos alunos, destacamos uma outra prática avaliativa realizada em sala de aula pela Professora Margarida, a

qual interpretamos como *acontecimento avaliativo* no contexto da formação crítica dos futuros pedagogos. A aula aconteceu no dia 30 de Janeiro de 2020, e teve como encaminhamento um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que resultasse em uma atividade prática de elaboração de planos de aula, ou seja, o grupo planejava uma aula relacionando o conteúdo com as competências gerais da BNCC com o propósito de identificar os objetos de conhecimento a serem estudados na aula, descrevendo a metodologia, os recursos e a realização da avaliação da aprendizagem.

Após analisar esse *acontecimento avaliativo*, conversamos com a Professora Margarida e perguntamos acerca de tal procedimento didático, relacionando BNCC e elaboração de um plano de aula. Qual a relevância de integrar *teoriaprática* no processo de formação inicial docente?

Coloquei o desafio para a turma, para que assim pudessem entrar em contato com o documento e já poder planejar, porque quando forem à escola, o documento orientador para a prática pedagógica é a BNCC. Então, os estudantes já vão ter uma leitura. É um documento muito importante pois orienta e tem as diretrizes para a prática pedagógica, faz parte do currículo da escola. Então precisam conhecer a BNCC até para poder serem mais crítico, ter argumentos para concordar e discordar de uma coisa. A escrita e apresentação do plano de aula em sala, coloca-os para refletir se aquele objeto de conhecimento tem relação com as habilidades, quais as relações com as competências gerais e com as competências específicas da BNCC. Enfim, acho totalmente oportuno porque o pedagogo em qualquer espaço de atuação precisa entrar em contato com esses documentos e organizar sua prática pedagógica (Conversa com a Professora Margarida, 20/05/2020).

Dito isso, percebemos que a avaliação está intimamente relacionada com as reflexões acerca das práticas docentes, estimulando os alunos à ação de ensinar. Embora a prática avaliativa aconteça de maneira expositiva, algo que já é da rotina do Curso, o cotidiano da sala de aula e como os alunos usam os seus saberes-fazeres docentes com essas práticas de ensino-avaliação tecidas nesse espaço distorcem a lógica que os alunos são apenas consumidores de conhecimento, ou seja, os estudantes apropriam-se da leitura da BNCC, e com a reflexão sobre o Documento, usam de suas táticas para se posicionarem de acordo com seus planos de ação próprios, o que faz com que estimule suas capacidades de pensar, tornando-se mais amplas no processo de construção de práticas pedagógicas docentes.

As capacidades seriam as capacidades de pensar sobre esses documentos que muitas vezes são colocados para as escolas de forma vertical, ou seja, de cima para baixo. Então, quando chega na escola muitas vezes vão dizer que para planejar tem que ser igual a BNCC e se no processo formativo o discente já problematiza a BNCC, já conhece e percebe as relações, inclusive com outros documentos (a gente também faz essa relação), então estarão tentando organizar as ideias para problematizar essas questões e ter algumas competências relacionadas a esse senso crítico, e essa base legal da educação com a realidade dos contextos escolares que estarão vivendo (Conversa com a Professora Margarida, 20/05/2020).

A atividade direcionada pela Professora Margarida, a partir da BNCC, especificamente das habilidades e competências de Língua Portuguesa, demonstra compromisso político com a formação dos graduandos. Não se trata apenas do desenvolvimento de uma atividade instrumental — do como fazer, e sim, como reconhecemos em nossa conversa, de uma preocupação com a organização e as intenções políticas e ideológicas do Documento. Os graduandos são incentivados a participar, a concordar e ou a discordar do que está regulado pré-ativamente como currículo.

Dessa maneira, enxergamos que a Professora Margarida não se caracteriza como consumidora do que está previsto para as avaliações, mas como produtora de um cotidiano que é vivido e pensado de acordo com as necessidades das turmas. Isso se denomina em nossa avaliação enquanto *acontecimento avaliativo*.

Assim, essas práticas avaliativas vivenciadas em sala de aula são construídas por meio das relações sociais e culturais prescritas e invencionadas didática e politicamente pelos sujeitos envolvidos. Os praticantes reconhecem no processo cotidiano universitário alternativas que induzem ao processo de ruptura epistemológica em relação às avaliações. A esse respeito, Esteban (2012, p. 137) entende que: “[...] a vitalidade do cotidiano escolar [universitário] cria inúmeras linhas de fugas e espaços de deslocamentos que trazem múltiplas possibilidades de composição curricular”.

Nesse sentido, Alves (2001) mostra-nos que a sala de aula é um espaço-tempo *praticadopensado* pelos docentes e discentes, de natureza híbrida, pois reúne e articula manifestações políticas e ideológicas diferenciadas geradoras de dissenso e de consenso, próprias das tensas e complexas relações sociais. Ao propor a atividade com o documento curricular da BNCC, a Professora Margarida estabelece

a tensão entre diferentes pontos de vista, usando a avaliação da aprendizagem, não apenas como parâmetro cognitivo-instrumental, mas como ato político avaliativo.

Nesse contexto discursivo, percebemos que ao assumir essa atitude democratizante, a Professora Margarida obtém do grupo de alunos diversas formas de manifestações de aprendizagem. Os conteúdos foram metodologicamente trabalhados por meio de poemas, poesias, convites e usos de práticas de letramento digital etc.

Um grupo ficou com o tema de poema e poesia, fez uma leitura coletiva de um poema, e os colegas de sala participaram da atividade. Logo após, houve a explicação sobre poemas visuais, e o grupo colocou que os colegas realizassem ou criassem poemas visuais, essa atividade foi pensada com o objetivo de estimular o aluno a aprender a criar, não apenas reproduzir ou decorar poemas, assim essa avaliação se apresenta como um exercício à docência (DIÁRIO DE PESQUISA, 13/02/2020, UERN/Campus Central).

O segundo grupo que ficou com o tema convites, elaboraram uma conversa em sala com os alunos sobre o tema e ao mesmo tempo apresentando diversos tipos de convites (feitos manualmente e digitalmente, por exemplo: casamento, aniversários, eventos) permitindo que os tocassem e observassem cada detalhe, chamando a atenção para as informações necessárias na confecção de um convite. Posteriormente, pediram para que cada aluno elaborasse um convite numa folha de caderno, que tivesse dados tais quais: nome do anfitrião; data; hora; local e um pequeno texto convidando as pessoas a participarem. A professor deixou-os livres para criar, mediando cada produção e auxiliando os alunos para apresentarem depois aos colegas. E por último, os integrantes do grupo explicaram que levariam os seus colegas à sala de informática para ensiná-los a produzir um convite simples, no *Word* e a compartilhá-lo no *WhatsApp* (DIÁRIO DE PESQUISA, 06/02/2020, UERN/Campus Central).

Essas avaliações ocorreram, no contexto da disciplina, por meio de apresentações e discussões. Dessa forma, a professora identificou as justificativas usadas por cada um dos estudantes, fez anotações dos pontos positivos e negativos em relação aos saberes produzidos, construiu algumas reflexões e dialogou com os alunos em sala de aula, algumas vezes de maneira coletiva, outras vezes individualmente. Por não ser algo pontual e de maneira objetiva, observamos que essa avaliação foi um momento vivido pelos alunos, como forma de estimulá-los na criação e na percepção futura do ambiente de trabalho como professores.

Os trechos, a seguir, demonstram como a Professora Margarida experiencia todo o processo que ocorreu durante a avaliação, percebendo o envolvimento do

grupo de alunos em aprender e a demonstrar suas capacidades durante a apresentação.

Eu considerei a situação de nervosismo dos alunos no momento de apresentar trabalhos a turma, todo professor percebe, e considerei o esforço que estava perceptível para mim naquelas apresentações, já que o que aconteceu antes do trabalho eu não poderia saber. Mas, o que para mim estava perceptível, considerei. Então, não tirei ponto porque a equipe não atingiu o tempo previsto de 40 min, mas sempre coloco nos critérios de avaliação, para que o aluno perceba em que será avaliado e para que, também quando for elaborar o trabalho pense que tem um tempo definido (Conversa com a Professora Margarida, 20/05/2020).

É um momento avaliativo que precisa sim ter critérios, mas existe também uma educação humanizada por trás de tudo, e também não posso limitar os meus alunos aos pontos e aos critérios que eu tenho ali na avaliação, então eu sempre converso com eles sobre essas questões, mas eu gosto sempre de deixar claro no que eles estão sendo avaliados (Conversa com a Professora Margarida, 20/05/2020).

No relato da Professora Margarida, nossa concepção de avaliação da aprendizagem, enquanto processo democrático, ganha força e nos induz a pensar o quanto as avaliações não se estabelecem em um momento único, podendo ser *pensadas/praticadas* de acordo com o *continuum* da disciplina e as situações e movimentos cotidianos. Ao decidir não punir os estudantes que ultrapassaram o tempo previsto, a professora rompe com a prescrição movida pela qualidade da apresentação e o envolvimento dos estudantes com o trabalho. É com esse ato humanizador, como ela afirma, que o *acontecimento avaliativo* se produz no cotidiano — nas interações complexas que se tecem entre seus praticantes, no jogo das emoções e do bom senso.

Na conversa que tivemos com a Professora Esmeralda, buscamos compreender algumas práticas avaliativas de aprendizagem empreendidas em sala de aula, a partir da Disciplina Educação Especial, sempre na perspectiva de reconhecermos nas circunstâncias da atividade o *acontecimento avaliativo*.

Do início ao fim da disciplina, tanto dessa como das outras, sempre fui percebendo o movimento da turma, em mobilizar a turma, eu acho que isso tem muito a agregar na formação do pedagogo e do sujeito para que ele não se prenda tanto a avaliação e eles também quando forem professores percebam que a avaliação não é só aquela que é certa ou errada com questões específicas, mas perceberem o que existe para além daquele conteúdo, percebendo como é que ele

estabelece relação com o conteúdo e como está dando sentido e significado, como é que ele traz os assuntos para vida. Então, assim, depois nas discussões, pude perceber que os alunos trouxeram muito das suas vivências e de certa forma se envolveram nas discussões através disso, percebi que esse formato de avaliação [prova escrita pesquisada nos textos estudados e de forma individual] contribuiu muito para que eles pudessem perceber que essa avaliação vai além do que eles estão habitualmente a realizar, eles tiveram que ser críticos e reflexivos no texto deles, e assim, todo semestre eu tento fazer uma avaliação diferente, todo semestre eu gosto de estar modificando inclusive para que eu possa ter uma avaliação da própria disciplina e do que realmente eu percebo que está agregando valor para o aluno, valor de sentido, de significado (Conversa com a Professora Esmeralda, 15/05/2020).

Eu não queria que com essa atividade eles ficassem com medo, queria que eles se libertassem mesmo do medo, porque é muito ruim uma escrita amedrontada, aquela escrita que você vai se preocupar mais com a nota do que com a liberdade que você poderia ter com a escrita. Eu vou aqui me colocar no texto, eu sempre digo: — Eu não quero o que o autor está dizendo, eu quero que vocês coloquem o que compreenderam do texto, inclusive quando estou orientado no sentido da própria leitura do texto: — Olha você não precisa entender o texto todo, você pega parte do texto que entendeu e discute, são essas as orientações de libertação. Eu tenho essa preocupação de não deixar com que os alunos fiquem com medo, porque o peso da palavra avaliação já é muito grande, então eu gosto que eles se sintam mais à vontade e com isso possam explorar mais deles em outros aspectos (Conversa com a Professora Esmeralda, 15/05/2020).

A compreensão de avaliação da aprendizagem, expressa pela Professora Esmeralda, revela-se potencialmente inclusiva, especialmente por se constituir em uma prática que possibilita aos estudantes vivenciarem exemplos de como se comportarem nas salas de aulas que, possivelmente, assumirão enquanto profissionais, já que muitos deles já são auxiliares de crianças com deficiências em escolas públicas e particulares de seus municípios, por meio de estágios não obrigatórios.

Na conversa com a Professora Esmeralda, percebemos que existem diferentes maneiras de articular práticas avaliativas no cotidiano, próprias de praticantes destes espaços-tempos, ao invés de, simplesmente, consumir estratégias.

[...] ainda que os processos de avaliação venham se fortalecendo como procedimento de regulação normatizadora e de coerção a fim de controlar o que e como se ensina e se aprende, a vitalidade do cotidiano escolar cria inúmeras linhas de fugas e espaços de

deslocamentos que trazem múltiplas possibilidades de composição curricular [...] (ESTEBAN, 2012, p. 137).

Essas práticas cotidianas de avaliação não autorizadas estimulam o futuro pedagogo a uma análise mais crítica sobre o conteúdo trabalhado em sala. Evidentemente, que para realizar e confirmar essas práticas como válidas no processo de ensino-aprendizagem, é preciso sensibilidade e muita implicação com tudo aquilo que se passa no cotidiano, mesmo quando nada parece passar. Essa coragem epistemológica, de capturar e traduzir o que se passa no cotidiano como conhecimento legível, produz a ideia de emancipação social, enquanto “conjunto de lutas processuais, sem fim definido” (SANTOS, 2008, p. 277).

Desse modo, entendemos por práticas avaliativas emancipatórias as atitudes voltadas à liberdade de ser e fazer dos professores e alunos em seus cotidianos de sala de aula, rompendo com o que é imposto estrategicamente, não somente pelo o que está regulado em contexto de texto, mas, principalmente, pela imposição ideológica e cultural que se naturalizou nos espaços de formação escolar e acadêmica.

Partindo dessa reflexão, aconteceu na disciplina Educação Especial, outra prática avaliativa que nos chamou atenção — um ciclo de debates organizado pelos alunos, sendo que cada grupo ficou responsável por um tema específico sobre *inclusão* para discutir em sala. Com isso, percebemos que a Professora Esmeralda deixou os estudantes livres para realizarem a atividade e traduzirem suas compreensões acerca da temática da melhor maneira possível, invocando neles o exercício da criatividade e da capacidade de argumentação epistemológica e política.

Eu deixei com que eles ficassem bem livres no sentido de trazer outras experiências, primeiro para não ficar um ciclo de debate conteudista. É necessário trazer a experiência de vida desses sujeitos... eu sempre gosto de fazer essas oficinas e deixo-os à vontade para trazerem convidados, mas que com isso eu consiga perceber que eles realmente se inteiraram do assunto e que aquilo trouxe sentido para eles. Eu percebo se houve um engajamento e já consigo avaliar se houve um aprendizado significativo ou se foi apenas uma pessoa para ficar substituindo a fala. Esse foi um dos pontos/critérios que fiquei a observar nas apresentações, não foram todos os grupos que trouxeram participações, mas os que trouxeram, achei extremamente significativo. Primeiro porque trouxe realidades de vida tanto no aspecto que gostaríamos de enfatizar (aspecto familiar e no aspecto da escola) e como esses sujeitos permeiam esses espaços, como é que o professor se apresenta diante desses

desafios, e as famílias diante das dificuldades. Então, acho que foi extremamente importante para que eles pudessem, inclusive os que não tinham nenhum contato com esses tipos de deficiência. Eles não conheciam essa realidade, conheciam o conteúdo pelas discussões que nós tínhamos em sala, mas a partir do momento que nós oportunizamos trazer uma realidade de uma experiência de vida de que realmente aquilo acontece, então é diferente, eles conseguem enxergar por exemplo a própria importância da disciplina porque isso é um dos grandes desafios. Então, o processo de avaliação perpassa por isso (Conversa com a Professora Esmeralda, 15/05/2020).

Durante a articulação dos grupos, percebemos que os alunos planejavam fazer algo diferente, e não somente expor o conteúdo. Por já estarem no final do Curso e, de certa forma, cansados das atividades, a disciplina acontecia sexta-feira à noite, além do medo de que houvesse evasão de seus colegas, os estudantes mobilizaram diversos contextos. Atentos a esses contextos, reconhecemos indícios (preocupação com o tempo, a metodologia e a participação) de como os alunos estavam se tornando professores — *pensandopraticando* maneiras de como vivenciar o espaço de sala de aula e proporcionar o melhor aprendizado aos participantes.

Na continuidade da conversa com a Professora Esmeralda, perguntamos sobre a atividade avaliativa, o que esperava com essa iniciativa e se os objetivos tinham sido alcançados. A Professora relatou:

Eu acho que foi uma das tentativas nesse processo de avaliação, deixar com que eles se envolvessem com a disciplina, com que eles não se prendessem tanto a questão da avaliação objetiva, pontual, porque já é muito cultural a nossa preocupação com a avaliação. Mas, eu deixava bem sutilmente que eu queria que eles realmente se envolvessem com a disciplina (eu consigo enxergar que todas as participações que tiveram na disciplina agregaram muito valor de vida, de sentido para os alunos). A gente está inovando, trazendo outras experiências e agregando valor, cada vez mais vou trazer essas experiências de espaço da escola, trazer outras instituições que trabalham com deficiência para, justamente, o aluno não ter esse choque que já tem de qualquer modo [quando chega em sala de aula], e não saber lidar com essas situações. Então, acho que essa disciplina veio muito a contribuir [com a formação didática dos alunos]. Os sujeitos convidados agregaram sentido e significado o tempo inteiro nas discussões, porque trouxeram realmente a realidade (Conversa com a professora Esmeralda, 15/05/2020).

São essas maneiras de experienciar e vivenciar com os alunos outras realidades que estão postas para além dos muros da faculdade que vão se criando e (re)criando os saberes, agregando valores às discussões, estimulando outros

olhares e mudanças de concepções, e até mesmo maneiras didáticas de se trabalhar e de exercer a docência. A Professora Esmeralda articulou cotidianos sociais para *pensarpraticar* suas avaliações, subvertendo a lógica dicotômica entre teoria e prática.

[...] como instrumento de criação dialética e não apenas como uma tarefa burocrática, que apenas coloca a nota para cumprir um critério da instituição, apesar de que é importante também porque você precisa estabelecer um critério avaliativo. Mas, a gente precisa realmente rever nossos conceitos avaliativos, ver o que compreendemos por avaliação e construir essa ideia dialética mesmo, de diálogo com os alunos. Ao término da disciplina perguntar aos alunos o que realmente agregou a disciplina para eles, os métodos avaliativos, as atividades, porque não existe uma avaliação pronta e acabada, definida. Eu posso muito bem ter realizado essa atividade e de repente não perceber que ela não trouxe muito sentido para o aluno, que ela não agregou muito valor para o aluno, que ele não conseguiu compreender os objetivos (Conversa com a Professora Esmeralda, 15/05/2020).

O diálogo com os alunos, proposto pela Professora Esmeralda, demonstra sua adesão à perspectiva democratizante de educação, requerendo uma autoavaliação de sua ação docente, marcada em sua fala pela expressão “rever” os conceitos instituídos. Esse movimento dialético, a que submete sua prática, e por conseguinte seus alunos, representa, no contexto dos estudos dos cotidianos, uma ação transgressiva, fabricante de saberes outros, possível pelas contradições e contraposições que elaboram o diálogo.

Para Freire (2005), essa dialogicidade relaciona-se com a prática de liberdade, voltada às aprendizagens transformadoras que induzem ao respeito e à reciprocidade em sala de aula. É no diálogo que os diferentes saberes serão problematizados, tematizados e reelaborados de maneira horizontal.

Gosto de ficar experimentando várias situações de avaliações, isso na mesma disciplina. Eu coloco a resenha crítica, o ciclo de debates, e aí aconteceram momentos de realizarmos essa atividade no *WhatsApp*, que não estava em nossos planos [entrevista na família, na escola, no mercado de trabalho/sociedade e posteriormente aconteceu a leitura do texto Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces, que resultou em apresentações e discussões no grupo do *WhatsApp*]. Achei que foi muito positiva, organizada, eles tinham o tempo de fala, se envolveram, eu não esperava tanto, por conta das diversas atividades que eles tinham para cumprir e que pegou todo mundo de surpresa, inclusive nós que tivemos que elaborar planos de aulas da manhã para noite. Mas, foi algo extremamente significativo. São

situações como essa que percebo que as avaliações trazem a questão dialógica mesmo (Conversa com a Professora Esmeralda, 15/05/2020).

A suspensão das atividades presenciais, em meados de março de 2020, em função da pandemia do Covid-19, impôs um outro ritmo às aulas e, conseqüentemente, à prática da avaliação. Para fechar o semestre, a Professora Esmeralda articulou uma avaliação pelo grupo da turma, via *WhatsApp*. Nesse momento, uma outra modalidade de diálogo foi estabelecida por meio do uso ordinário (CERTEAU, 2011) de uma tecnologia informática. A comunicação entre a professora e os alunos via *WhatsApp* não só possibilitou a conclusão da disciplina, como conectou outros fios à rede de formação do Curso de Pedagogia.

O lugar comum, a que se refere Certeau (1998), produzido pelo uso particular dos praticantes, aqui representado pelo aplicativo de mensagens, o *WhatsApp*, tornou-se para professores e alunos, no contexto inicial de pandemia do Covid-19, um espaço dialógico produtor de saberes, de cultura e de *acontecimento avaliativo*.

As práticas avaliativas reconhecidas e conversadas com os professores colaboradores da pesquisa foram exercidas a partir de um olhar plural acerca dos cotidianos e da heterogeneidade. Assim, quando falamos em avaliação, faz-se necessário reconhecer a emergência de paradigmas que orientem questões voltadas para as práticas cotidianas, considerando as diversas situações complexas tramadas em sala de aula.

Nesse sentido, o *acontecimento avaliativo* trata-se da possibilidade de reorganizar a avaliação delineada pelo Curso e pelos professores em seus programas disciplinares. Existem situações e cenários que podem ser trabalhados fora do contexto em que tenha sido pensado, anteriormente, pelo professor, como a mudança de prática avaliativa realizada pela Professora Esmeralda em função da mudança social que a população estava vivenciando.

Essas avaliações sinalizam para uma descentralização do modo instrumental e burocrático ainda predominante nas várias esferas de ensino. A compreensão da Professora Esmeralda em perceber as diversas necessidades de um discente, no que tange ao pensamento crítico deste frente às percepções dos diversos cenários em que se insere, estimula a uma prática avaliativa que acontece de maneira processual e cotidiana.

[...] pode-se dizer que o cotidiano é espaço/tempo de imprevisto. Sua imprevisibilidade, no entanto, não significa a inexistência de largos momentos/lugares absolutamente previsíveis. Sendo lugar da previsão, da repetição, do saber, é também seu oposto. Sempre igual e sempre diferente, o mesmo e o múltiplo, a simplicidade e a complexidade: oposições que dialogam no cotidiano. Assim é o cotidiano: tempo/espaço em que a vida se realiza (ESTEBAN, 2012, p. 3)

O cotidiano é um espaço de imprevisibilidade e multiplicidade. É nele que acontece, de modo sutil, a produção de táticas avaliativas, como o exemplo da Professora Esmeralda que planeja de acordo com os contextos existentes, escapando de regras, invencionando e reinventando o cotidiano. Dessa maneira, apresentamos as práticas criadas pela referida professora como *artes de fazer* avaliativo, que, por vezes, não é uma ação programada, mas que se torna viável no cotidiano e, conseqüentemente, enriquece os saberes dos envolvidos.

O instrumento avaliativo me traz muitas expectativas pois a partir dele vou organizar meus pensamentos sobre a minha conduta, pensar a forma que organizei as provas antes de começar a disciplina, de como foram as aulas, e se eles conseguiram assimilar algo, e também o que pode ser melhorado, minhas perspectivas seguem sempre nessa linha, então é aí que vejo a necessidade de modificar, acrescentar ou retirar algo que já estava planejado (Conversa com a Professora Margarida, 20/05/2020).

A Professora Margarida salienta que, apesar de ter uma programação sobre o que pretende trabalhar e como pretende abordar os assuntos em sala, sobretudo, em suas avaliações, percebe a importância de compreender como cada aluno sente-se frente as suas práticas, pois tem a percepção que dentro das salas de aula faz-se necessário, cada vez mais, um acompanhamento individualizado, devido à diversidade presente nas salas.

A Professora Margarida percebe que cada aluno produz, nas circunstâncias cotidianas, aprendizagens, consideradas em nosso contexto como acontecimento avaliativo, visto não ser possível práticas avaliativas iguais entre eles, especialmente quando estamos nos referindo à formação de professores em um Curso de Pedagogia. Compreende, ainda, que é viável modificar ou acrescentar em suas avaliações, situações e cenários específicos vividos pelos discentes, a fim de atender à necessidade de interpretação e compreensão de seu aluno de acordo com a disciplina trabalhada.

Apesar de existirem avaliações direcionadas para classificação, controle e mensuração de conhecimentos, existem aquelas que ocupam um sentido mais democrático e formativo que acontecem de acordo com as relações criadas nos cotidianos em que estão inseridos, e que escapam do controle e da regulação, tecendo outros movimentos avaliativos que traduzem saberes, interesses e ideologias singulares. Percebemos a preocupação da Professora Margarida, em relação as essas práticas avaliativas, quando afirma:

Podemos perceber a formação de posturas e ideias em nossos alunos, e isso fica muito explícito nas avaliações escritas e nas que acontecem através da participação em sala de aula, num processo contínuo, essas nos permitem ver a construção de conhecimento e crítica que surgem, o que me ajuda a identificar e orientar meus alunos a desenvolverem um trabalho pedagógico diferente, como aconteceu a discussão sobre preconceito linguístico, então essa situação problema estimula a falarem, se impor como professores. Então, as avaliações vão ser o fio para nos conduzir e a impulsionar esses alunos a realizarem futuras práticas docentes mais engajadas com os espaços escolares e não escolares em que eles estarão inseridos (Conversa com a Professora Margarida, 20/05/2020).

Desenvolver o pensamento crítico nos discentes facilitará suas futuras práticas enquanto docentes; e quando o professor estimula a discussão sobre os assuntos trabalhados em sala, consegue orientar a percepção dos sujeitos, direcionando-os na resolução das práticas que atualmente, enquanto alunos, tendem a problematizar. Essa maneira de trabalhar é considerada, em nossa pesquisa, enquanto *acontecimento avaliativo*, já que o professor consegue relacionar os conteúdos e práticas atuais com a possibilidade de atuação em suas carreiras profissionais.

Esse método avaliativo é importante, pois permite que novas práticas sejam construídas, visando o crescimento contínuo dos indivíduos que se inserem no cenário acadêmico. É perceptível que a discussão acerca dos conteúdos permite que os futuros docentes sejam mais engajados aos espaços escolares, percebendo mais rapidamente as necessidades dos alunos, frente às questões sociais que o cercam.

Quando eu peço para eles discutirem o assunto e apresentarem aos colegas, como forma de avaliação, minha intenção é fazê-los se perceberem como professores, expondo-os em uma sala de aula em que eventualidades podem acontecer na hora da aula. Como eu já tive alunos que no momento de um seminário começou a chorar

porque não conseguiu apresentar. Então, como eu já fui professora da Educação Infantil, relaciono muito quanto a isso. Claro que são lugares diferentes e com uma perspectiva de estudo diferente, mas na educação infantil você planeja uma aula e a criança começa a chorar ou faz algo que eu precise me replanejar porque tira todo o foco que tinha no momento, então se acontece isso é necessário ter muito equilíbrio para tentar administrar a situação para que assim eles percebam que ensinar não é algo engessado, e essas avaliações [que acontecem em apresentações e discussões] estimula o crescimento profissional e pessoal também, porque é importante ser sensível com essas situações que podem acontecer, é uma forma de preparação para a escola (Conversa com a Professora Margarida, 20/05/2020).

No cenário apresentado pela professora, o *acontecimento avaliativo* permitiu que ela entendesse que sua aluna precisa dela não apenas para conseguir desenvolver um modelo de discussão sobre o assunto abordado, mas para saber lidar com situações na qual é posta para falar sobre assuntos que a deixa nervosa.

A Professora Margarida trabalha duas vertentes com sua aluna: a questão do saber sobre o que apresentará (conteúdo) e o saber como apresentar, já que o público é diverso e pode receber o assunto de diversas maneiras, e não apenas da forma que espera assimilar. Orientada pelo PPC do curso, a Professora segue outras vertentes político-pedagógicas com concepções sobre Educação e avaliação diferenciadas, dilatando astutamente o pensado em detrimento do praticado.

Compreendemos que num cenário universitário, como é o nosso campo de pesquisa, esse seja o maior desafio de um docente, compartilhar com seu aluno valores humanizadores que ajudem na preciosa tarefa de ensinar, sem falar nos aspectos didático-metodológicos. O intuito é compartilhar com os discentes acerca da importância de se reinventar, principalmente em contexto e situações inusitadas.

Na continuidade, apresentamos questões discutidas em sala de aula pela Professora Esmeralda. Trata-se de uma tática da Professora para motivar a imprevisibilidade em sala de aula, expondo cada vez mais o discente para pensar criticamente, pensando que essa atitude adequa-se com a concepção de que “avaliação é movimento, ação e reflexão” (HOFFMANN, 2013, p. 77).

Eu sempre faço avaliação com resenha crítica, a partir de um texto que passo previamente, mas não faço a discussão. Então com a quebra do semestre a gente teve que dar uma acelerada em algumas questões e, também percebi que uma necessidade da turma muito grande sobre a temática de Transtorno do espectro do autismo – TEA. Então, na verdade a escolha do primeiro texto nem seria esse para primeira avaliação, mas a turma já questionava muito

esse tema por esta lá no cotidiano deles, nisso pensei: ah! Então vamos passar esse texto, já que meu principal objetivo quando a gente trata de uma perspectiva de avaliação, é o envolvimento deles com as temáticas e como elas fazem sentido para a rotina deles nas escolas. Com isso, mudei, ao invés de fazer a resenha crítica fiz a prova escrita, mas antes disso foi discutido em sala de aula sobre o tema, levei vídeos e vivências de caso (Conversa com a Professora Esmeralda, 15/05/2020).

Possibilitar que o aluno discuta com os demais companheiros de sala acerca de uma temática que os circunda é uma maneira de realizar troca de vivências. Isso é relevante no contexto da avaliação no Ensino Superior para que os discentes percebam o modo como seus colegas tratam essa vivência. Foi por meio de uma roda de discussão e de uma tempestade de ideias que se possibilitou a mudança em como abordar uma situação pedagogicamente, de um aluno com autismo.

É sabido que este aluno precisa sempre um pouco mais de atenção e de atividades mais específicas para o seu entendimento sobre um assunto, e por essa razão, o conhecimento acerca de vários manejos podem ser usados em sala de aula, a fim de que o sucesso da aprendizagem aconteça, tanto do ponto de vista da aprendizagem do conteúdo como da socialização.

Perspicazmente, a Professora Esmeralda joga com suas táticas no espaço-tempo da sala de aula, reinventando suas maneiras de avaliar, organizando-as e ajustando-as de acordo com emergências cotidianas – seus saberes, vivências e experiências – que possibilitam avaliar para além do programático.

Eu disse que a primeira prova seria sem consulta do texto, isso foi uma estratégia que eu também usei em outros momentos que eu já fiz isso de não mencionar que vai ser consultada até porque isso aí possibilita que o aluno se envolva mais e não deixe para ler o texto apenas no dia, porque as vezes o texto tem 10, 12 páginas e também não acredito nessa leitura que você ler uma vez apenas e já apreende realmente de uma vez os conceitos, até porque você ler várias vezes e descobre e vai percebendo e fazendo relações com outros textos em várias leituras que eram realizadas (Conversa com a Professora Esmeralda, 15/05/2020).

O estímulo do aluno ao entendimento real acerca dos cenários que lhe são apresentados é uma oportunidade para garantir o seu aprendizado. Trabalhar com diversidade metodológica faz com que o professor tenha como desenvolver com seus alunos as mais diversas formas didáticas, colocando situações para que os façam se sentir preparados para atender a qualquer cenário em que sejam postos.

Então, os diversos cenários podem se apresentar aos professores no processo de ensino-aprendizagem-avaliação, o que já é programado pode se modificar e dá espaço para práticas fugazes, como no caso do desenvolvimento de uma escrita mais livre pelos alunos, impulsionados a refletir e discutir a partir do texto que já estava programado pela Professora, mas que agora seria trabalhado com eles em mãos, deixando os alunos confortáveis a imaginarem outros cenários.

Notamos que a imprevisibilidade cotidiana, adotada pelo professor, faz com que seus alunos fiquem mais aptos a atenderem as demandas colocadas, já que essas questões foram trabalhadas em um cenário em que estava sendo avaliado. Essa conduta avaliativa é denominada em nossa reflexão como *caça não autorizada* (CERTEAU, 1998), pois se trata dos modos de proceder da criatividade cotidiana que são astuciosos e que acontecem nas maneiras de (re)empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante.

No que tange às influências presentes nos processos de ensino-aprendizagem, a Professora Esmeralda indicou-nos que era comum deixar os alunos livres para associarem os conteúdos às discussões outras que surgiam em sala de aula, estimulando a criatividade docente, como pode ser visualizado no extrato, a seguir:

Minha disciplina na verdade foi atípica em vários aspectos, era uma disciplina optativa numa sexta-feira à noite, então eu tinha muitos desafios em prender atenção daqueles alunos em sala e também de não amedrontar com avaliações que fizessem desistir, então o tempo todo não quis me deter apenas aos conteúdos, deixei eles colocarem nas provas escritas, e nas apresentações suas vivências de mãe, estagiárias nas escolas, relacionando com a formação do pedagogo. Assim, conseguiria construir uma formação que faça mais relação com o real e não fique apenas aquela ideia de reproduzir a LDB, ementas, resoluções e leis sobre inclusão nas avaliações. Eu acho que cada vez mais a gente tem que aproximar o real vivido para que realmente não tenha o impacto de chegar nas escolas e não saberem tomar decisões sobre condutas com os alunos, de acordo com suas necessidades e direitos (Conversa com a Professora Esmeralda, 15/05/2020).

Contextualizando o relato da professora, e com base em nossos mergulhos, evidenciamos que embora exista um cronograma estabelecido pela Professora Esmeralda para trabalhar os conceitos e as legislações, suas atividades alteravam-se de acordo com a dinâmica da turma e o contexto das escolas em que realizavam o estágio.

Identificamos que a Professora em questão é ciente que a didática da exposição de conceitos presentes na LDB não prepara devidamente o discente que visa a profissão de professor. Acrescenta, ainda, que sua maneira de trabalhar é viável, pois sua aula ocorre à noite, logo após um dia exaustivo de trabalho dos estudantes. Na visão da professora, trabalhar didáticas programadas não possibilita a assimilação dos conteúdos e a aprendizagem significativa acerca do planejado.

Dessa maneira, busca o caminho da avaliação não programada, em que os alunos vão apresentando os cenários que vivenciam, compartilhando uns com os outros as formas com que atuam como estagiários, suas percepções em relação aos professores que têm contato e como enxergam suas formas de atuação.

3.2 O DIÁLOGO COM OS ALUNOS NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS DESENVOLVIDAS

De acordo com o PPC de Pedagogia da UERN/Campus Central, o formando deverá articular, por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão, capacidades críticas e reflexivas que possam atender as demandas sociais da profissão de pedagogo, seja na docência ou em outros espaços educativos. Nesse contexto, consideramos que a avaliação constitui-se processo indispensável na formação de competências, habilidades e atitudes dos formandos, sendo *pensada praticada* na vivência cotidiana de maneira diagnóstica e processual.

Diante do exposto, é pertinente indagarmos: *O que pensam os estudantes/formandos dos processos avaliativos assumidos em sala de aula por seus professores?* Na busca por problematizar essa questão, conversamos com 04 (quatro) estudantes, a fim de percebermos outras situações e ampliarmos as concepções sobre a avaliação da aprendizagem no Curso de Pedagogia.

Na condição de pesquisadores cotidianistas iniciantes, decidimos, também, pela captura do gesto particular produzido nos cotidianos das aulas e dos momentos de avaliação. A maioria dos gestos particulares são invisibilizados pela lógica instituída de avaliação, pois somente pelo estabelecimento da confiança entre praticantes é possível dialogar com os praticantes e produzirmos outras reflexões.

Nossas conversas aconteceram em lugares praticados pelos alunos no Campus Central da UERN, como: espaço de convivência entre as galerias das salas de aula (mesinhas que ficam próximas das salas); nos grupos formados em

sala de aula nos momentos de intervalo; nos corredores do referido Campus; nos momentos de partilha de lanche, etc. Nesses espaços livres e abertos, surgiam conversas que partiam desde os conteúdos sobre as aulas até a vida pessoal. Naquelas circunstâncias, compartilhavam alegrias, angústias e conhecimentos sobre diversos assuntos, inclusive sobre práticas de avaliação.

Concordamos com Esteban (2001), ao afirmar que as práticas avaliativas devem atender a necessidades e particularidades existentes na turma, permitindo por meio de diálogos, que as vozes dos estudantes sejam explicitadas e incorporadas, pois esse é um dos fatores que fazem com que um grande potencial humano não seja desperdiçado. Mas, nem sempre essas vozes são ouvidas e/ou consideradas como *acontecimento avaliativo*, visto que existem outras prioridades a serem alcançadas. Nos espaços-tempos não autorizados e nas situações ditas comuns revelam-se essas vozes e as latências que nela coexistem.

Quando dialogamos com o Estudante “A”, da disciplina de Antropologia e Educação, perguntamos sobre as práticas avaliativas utilizadas pelo Professor Rouxinol:

Achei boa! As perguntas estavam claras e objetivas, tanto da primeira como da segunda avaliação e a terceira o ‘Dossiê’¹², que foi algo novo e importante para nossa aprendizagem. Nunca tinha feito uma prova assim, muito desafiadora e nos faz refletir sobre questões que estão para além da sala de aula (Conversa com Estudante “A”, 04/03/2020).

O professor tem a flexibilidade, sabe desenrolar [desenvolver] as situações que acontecem na disciplina e entender o lado do aluno, que em sua maioria realiza o curso a noite porque durante o dia trabalha e tem que cuidar de família, e as provas devem ser realizadas pensando nisso, no que vivemos além daqui [da universidade] que muitas vezes interfere em nossa aprendizagem. Nem sempre as provas só de um jeito nos fazem aprender (Conversa com Estudante “A”, 04/03/2020).

Duas questões chamaram-nos a atenção nesse relato do Estudante “A”, na relação com as práticas avaliativas desenvolvidas pelo Professor Rouxinol: o turno de funcionamento e a condição de trabalhadores dos estudantes noturnos. Considerando essas questões e o que delas derivam (cansaço, sonolência e tempo

¹² Essa atividade objetivou desenvolver a compreensão de que o patrimônio é uma noção que está muito mais perto do que pensamos, então, os estudantes fizeram um exercício de escrita sobre suas descobertas física e simbólica, para ser entregue por escrito – de preferência, digitado – no dia marcado. A apresentação, no dia da entrega, era optativa e não alterava a avaliação final.

reduzido), o professor reconhece que tanto o conteúdo como as maneiras de conduzir a aula e as práticas avaliativas devem levar em conta esses dispositivos. O ato humanizador do professor é perceptível ao dinamizar as práticas de avaliação fazendo com que os alunos dialoguem entre si e construam conhecimentos a partir de situações concretas, como foi o caso do dossiê.

É importante entender que o dinamismo das formas de avaliação acerca do conhecimento concebido pelos alunos possibilita que eles amadureçam enquanto futuros docentes, pois conseguem perceber que é aceitável e considerável o uso de diversos caminhos para se trabalhar um aluno e sua construção crítica sobre um texto, por exemplo. No caso em questão, a construção da aprendizagem dos sujeitos aconteceu por intermédio de um *dossiê*.

Com essas avaliações diversas, como o plano de aula, resumo e até mesmo a prova eu me vejo pondo em prática a minha docência a partir dos processos de avaliação, uma aprendizagem além das teorias ou explicações da professora e monitora. Eu gostei bastante, porque foram situações que tanto nos deixavam livres para dar nossas opiniões, como também nos faz colocar em prática o que vamos fazer quando formadas (Conversa com Estudante “B”, 12/03/20).

Essas práticas constroem nos alunos a capacidade de diálogo, escuta, argumentação e de relações humanas baseadas no respeito e na tolerância, que são indispensáveis na formação em Pedagogia.

Esse processo de escuta e diálogo, como supracitado, efetiva-se como *acontecimento avaliativo*, pois tanto professores quanto alunos, tendem a construir informações importantes para sua atuação enquanto docente. Neste ínterim de escuta, existe a construção de ideias, efetivada por todos os envolvidos no cenário, pois a partir dos fatos narrados, os sujeitos passam a construir seus próprios discursos. Vale salientar que em algum momento existirá o confronto de opiniões, entretanto, também, haverá o encontro de narrativas, e por vezes, estas serão iguais, porém apresentadas de uma outra maneira, com uma outra disponibilidade de diálogo.

Na conversa com a Estudante “C”, da disciplina de Educação Especial e Inclusão, percebemos que a Professora Esmeralda, enquanto mediadora do processo de ensino-aprendizagem, utiliza métodos avaliativos democratizantes, viabilizando a produção de conhecimento de seus alunos.

Atitude louvável em relação as avaliações, seria bom que existissem mais professoras como a de Inclusão. Porque as vezes os professores acham que a nossa vida é apenas a Faculdade, e não são nenhum pouco maleável. Esquecendo que para além dos muros da faculdade todos temos famílias, trabalho. E esquecem um pouco de serem humanos com a gente. Muitas vezes, nós universitários passamos o dia no trabalho e vamos direto para aula, sem ter nem tempo de tomar banho, e muitas vezes com fome, vamos comer somente na hora do intervalo. E quando a gente chega em casa ainda tem que muitas vezes fazer trabalho, pois durante o dia não tem tempo para fazer. E quando a gente pede para ser um pouco mais maleável alguns acham que é porque queremos moleza. Por isso aplaudo a atitude da professora de Inclusão, em ser maleável e se colocar no lugar da gente em relação as avaliações, pois muitas vezes foi uma mãezona para gente (Conversa com a Estudante “C”, 13/03/2020).

Esse relato da aluna faz-nos refletir o quanto existem histórias diferentes dentro de sala de aula, que se produzem em contextos diferentes na sociedade. Com isso, é necessário fazer com que esses alunos sintam-se incluídos no processo de aprendizagem. Sobre as avaliações da aprendizagem, é preciso considerar os cotidianos sociais dos estudantes com o fito de criar maneiras de melhor conduzi-los a construir conhecimentos sobre o conteúdo da disciplina em estudo. A acolhida e o cuidado da referida professora estão expressos pela estudante quando afirma: “por muitas vezes foi uma mãezona”.

Para a estudante “D”, as avaliações realizadas pela Professora Esmeralda relacionavam teoria e prática, questão fundamental na formação, como podemos perceber em sua posição:

As avaliações foram feitas de forma que contribuíssem para o perfil de cada um dos alunos. Quem se sente melhor com uma prova escrita, como é o meu caso, na primeira unidade teve a oportunidade de fazer uma boa prova. Já na segunda unidade, para mim não foi muito confortável, pelo fato de ter muita dificuldade em me expressar, meu tom de voz é baixo e eu tenho que fazer um esforço enorme pra falar alto, minha dicção não é muito boa, sem falar que sou muito tímida, e tudo isso atrapalha na hora de uma apresentação, só que é o momento de praticar e isso é importante antes de irmos para sala de aula mesmo. Mas, mesmo assim, esse tipo de avaliação é algo que não chega a ser aterrorizante para mim, talvez pelo fato de não ser ansiosa, mas acredito que para quem é ansioso talvez seja mais difícil. A terceira unidade acho que será a mais legal porque estamos fazendo entrevista, e vamos fazer a socialização, acho que será um momento que poderemos nos colocar e dá mais nossa opinião (Conversa com Estudante “D”, 13/03/20).

A diversificação de práticas avaliativas realizadas pela Professora Esmeralda expressa-se como uma dimensão inclusiva na conversa com a Estudante “D”, ao afirmar que se sentia inserida nessas modalidades avaliativas adotadas — a prova escrita — embora não deixe de reconhecer a importância das demais práticas utilizadas em sala de aula pela professora.

Notamos que, nesse trecho, a possibilidade de reapropriação da avaliação, já que a avaliação proposta pela Professora Esmeralda permite que os envolvidos no processo possam reconstruir de maneira significativa aquilo que foi dado para consumo. Isso ocorre quando a Professora Esmeralda, percebendo que na sala de aula alguns alunos não conseguiriam expor oralmente, assume diferentes maneiras de realizar as avaliações.

A Professora compreendeu que sua aula não seria suficiente para esses alunos, apenas trabalhando avaliações escritas, pois estes, através desta modalidade avaliativa não conseguiriam superar seus medos e desenvolver habilidades necessárias à profissão. Dessa maneira, passa a estimular seus alunos ao crescimento enquanto futuros docentes, levando-os à superação quando se colocam diante de um público. Assim, irão construindo sua identidade enquanto professores, firmes frente à diversidade de alunos e suas diferentes necessidades.

Ora, essa prática pode, também, ser reconhecida como um *acontecimento avaliativo*, pois os alunos não esperavam que a Professora, identificando suas necessidades mais urgentes, pudesse substituir as provas escritas, nas quais já estão habituados.

Essa é uma das maneiras que o professor pode estimular seus alunos nas descobertas sobre conhecimentos que estão sendo discutidos em sala de aula, desmitificando dificuldades de aprendizagens que possam surgir e (re)descobrimo a vontade de aprender e desenvolver suas capacidades na vida cotidiana da universidade.

O professor pode pensar maneiras diferentes de relacionamento com seus alunos, assim os discentes superarão os limites que impuseram para si. Visto que as maiores dificuldades encontradas, geralmente, estão relacionadas à insegurança e aos bloqueios vividos em outros momentos da formação inicial, principalmente em relação à cultura avaliativa burocraticamente organizada.

No contexto universitário, nas primeiras necessidades de apresentações orais, os alunos lembram logo dos trabalhos que apresentaram em suas épocas de

escola, sendo que, na maioria das vezes, essas apresentações são realizadas com outra organização. Por esta razão, quando chegam à universidade e são cobrados por atitudes diferentes, como é o caso da necessidade de compartilhamento, nem sempre este, conseguem expressar suas ideias, pois já sofreram na época de colégio.

Entendemos que não é a falta de conhecimento acerca do assunto, já que, muitas vezes, o problema decorre de situações vivenciadas anteriormente. O trabalho do professor universitário, nesse momento, é desafiar o sujeito, de maneira humanizada, conduzindo-o por meio de um diálogo à discussão, assim o aluno ganhará confiança em si e, aos poucos, vai se impondo acerca de suas ideias diante do assunto a ser compartilhado.

Esse *acontecimento avaliativo* possibilita que o aluno “destaque a sensibilização na ampliação de suas áreas de interesses, como vencer a timidez, a insegurança e bloqueios; buscando superar as frustrações trazidas da escola” (GARCIA; MACHADO; ZERO, 2013, p. 79).

No primeiro momento eu fiquei rindo da situação dessa avaliação pois teria que me auto perceber e falar de mim, mas depois quando sentei para escrever vi o quanto é complexo e difícil, isso mexeu com meus sentimentos e também na minha visão como futura professora, tipo, pensei muito em que professora quero ser. E isso foi um gás pra minha curiosidade com a disciplina que pensei que era choca, por ser mais teoria, essa prova me abriu os olhos até para pensar como avaliar meus alunos (Conversa com Estudante “A”, 04/03/2020).

Podemos notar que, a partir da autocrítica, diante de uma avaliação diferente da que esperava, a futura docente já percebeu a importância de entender as necessidades mais urgentes de seus alunos, a fim de garantir que eles concebam o conhecimento, e não apenas se contenham com as notas.

A Estudante “A” reafirma a análise ao dizer: “essa prova me abriu os olhos até para pensar como avaliar meus alunos”, ou seja, a professora que propôs a nova modalidade avaliativa, garantiu que a discente se repensasse, sobretudo, como professora, que, também, precisará ter a percepção de qual será a melhor modalidade avaliativa para garantir o saber de seu aluno.

Essas “maneiras de fazer” constituem as mil práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sociocultural [através de uma] criatividade dispersa, tática e

bricoladora dos grupos ou dos indivíduos presos agora nas redes (CERTEAU, 1998, p. 41).

A professora, ao alterar a forma de avaliar, entendeu que o importante é desenvolver no discente capacidades de resolução de problemas. É sabido, que pelo menos nos primeiros anos de atuação, enquanto docente, os discentes, passem a usar as mesmas práticas por eles vivenciadas, por terem considerado a prática avaliativa importante e devida em determinados momentos.

Preparar uma aula não é difícil, mas você dá essa aula com todos os imprevistos que podem acontecer, aí sim é difícil, na nossa prova que foi apresentação, fomos preparados para tudo, e aconteceu do slide não funcionar de primeira, então usamos as imagens que levamos impressa com *emojis* e a partir disso foram surgindo as discussões até dá certo os slides, e eu percebi que a professora avaliou isso, a nossa desenvoltura, o saber não perder o fio da meada e dá continuidade na aula mesmo que não esteja no planejamento (Conversa com Estudante “B”, 12/03/20).

Isso ocorreu porque a avaliadora é ciente de que seu papel não é atribuir notas a seus discentes, mas prepará-los para serem profissionais professores com múltiplas capacidades. O intuito de sua atuação é fazer com que os discentes percebam o quanto é importante lidar com as diferentes situações, desde um material que não funciona no momento da aula até uma pergunta de um aluno.

De semelhante modo, percebemos que a produção discursiva, a partir de leituras prévias dos textos, traz sentidos que, por vezes, são silenciados nas avaliações, mas que estimulam pensamentos críticos e reflexivos sobre determinado assunto. A exemplo disso, perguntei ao Estudante “D” sobre como se sentiu com a primeira avaliação da Professora Esmeralda. Ele respondeu:

Venho de um ensino médio que apenas reproduzíamos o que aprendíamos para passar nas provas, e na nossa primeira prova escrita, que acabou sendo pesquisada, a professora [Esmeralda] pediu para ficarmos livres com a escrita fazer uma argumentação baseada na reflexão sobre o texto e discussões em sala de aula. Fiquei com medo, não havia sentido tanta liberdade para me impor, confesso que senti dificuldade, mas depois fui desenrolando, e percebi o quanto é difícil escrever nossas interpretações (Conversa com Estudante “D”, 13/03/20).

Esse cenário é vivido pela maioria dos alunos, sobretudo aqueles que vêm de escola pública ou particular e têm uma cultura avaliativa direcionada para o alcance

de resultados e metas definidas pelas prescrições nacionais, sinalizando a emergência de um sentido de *avaliação como dispositivo de regulação*, o que pode acabar não estimulando os alunos a desenvolverem suas falas e interpretações, a partir de uma situação ou um texto.

É importante ressaltar que isso, geralmente, acontece em função das altas demandas de atividades que os docentes recebem, sendo que as salas de aulas trabalham com uma infinidade de alunos, não sendo possível que o professor perceba a urgência de cada indivíduo. Apesar de que, ao perceber as necessidades de uma turma em como construir práticas avaliativas condizentes com o cotidiano, o professor efetiva a construção de aprendizagem significativa.

Nas conversas com os estudantes, percebemos, de maneira ainda inicial, mas já inquietante, a maneira como percebem as avaliações sendo praticadas astutamente, subversiva e ordinária, fica claro o uso de outros modos de pensar-fazer a avaliação da aprendizagem de acordo com o cotidiano.

CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

O que me faz esperançoso não é tanto a certeza do achado, mas mover-me na busca (FREIRE, 1995, p. 87).

Quando iniciamos esta pesquisa e à medida que fomos nos inserindo, cuidadosamente, com o Diário de Pesquisa em mãos, nos cotidianos do Curso de Pedagogia da UERN, Campus Central, foi possível perceber que seria trabalhoso reconhecer e sentir o que estava invisibilizado pela lógica dominante, os *acontecimentos avaliativos* e suas relações possíveis no referido curso. Com o Diário de Pesquisa em mãos, pudemos, sempre que oportuno, retomar anotações, capturar e compreender o *acontecimento avaliativo* de maneira sorrateira e, por vezes, silenciosamente, por entre as salas de aulas e os corredores da Faculdade de Educação.

Para perscrutar intimamente o que é da ordem do sentido, portanto, sensível, do que foge as malhas das estruturas convencionais e tradicionais das instituições de ensino e da sua burocratização tornada em números que teimam em restringir a vida humana e sua singularidade ao simulacro mecânico e automatizado que têm travestido às práticas cotidianas na formação inicial docente, nesta dissertação, por meio do Diário de Pesquisa, ousamos na arte de reconhecer, teórica e metodologicamente, *acontecimentos avaliativos*, enquanto processo de avaliação da aprendizagem, as múltiplas interseções e relações vivenciados nos cotidianos do curso de Pedagogia da UERN.

A problemática de pesquisa partiu da seguinte questão: *De que maneira, professores e alunos do Curso de Pedagogia do Campus Central da UERN vêm articulando práticas de avaliação da aprendizagem no contexto da formação inicial docente?*

Para refletir, discutir e produzir conhecimento, estabelecemos objetivos para tentar alcançar esses movimentos das avaliações nos cotidianos, que foram (i) Compreender de que maneira, professores e alunos do Curso de Pedagogia do Campus Central da UERN vêm articulando práticas de avaliação da aprendizagem no contexto da formação inicial docente; (ii) Identificar e problematizar práticas de avaliação da aprendizagem na formação do profissional em Pedagogia da UERN/Campus Central; (iii) Refletir, a partir de práticas avaliativas vivenciadas no

Curso de Pedagogia do referido curso e campus, movimentos de regulação e emancipação na formação docente.

No tocante à fundamentação teórico-metodológica, partimos das contribuições de Michel de Certeau, principalmente das concepções de astúcias e acontecimento cotidiano. Por meio desse referencial teórico, passamos a entender o cotidiano não apenas enquanto rotina, banalidade, corriqueira ou mecanizada convencionalmente estabelecida, mas, para além da superficialidade das práticas cotidianas, procuramos compreender o *acontecimento* no movimento, ou seja, compreender aquilo que, simplesmente, é produzido nos cotidianos na sua relação de intimidade com práticas avaliativas do curso de Pedagogia da UERN. Sobretudo, esse movimento para compreender os *acontecimentos avaliativos* partem da premissa de perceber o não percebido, ou seja, perceber os invisibilizados que contribuem com a aprendizagem significativa dos alunos na relação com a formação docente.

De maneira sutil, especialmente, por meio do uso do Diário de Pesquisa como dispositivo de arte da escrita de si, percebemos inventividades nas práticas avaliativas, suas diferenças e singularidades co-inventadas por meio de táticas explícitas ou, por vezes, silenciosas no cotidiano da sala de aula.

Quando nos propomos reconhecer, compreender e problematizar processos de avaliação da aprendizagem utilizadas/criadas no Curso, recorremos, em um primeiro momento, ao PPC do curso. Ressalto que esse contato propiciou-nos dispositivos interpretativos *outros* que estavam implícitos e explícitos sobre as avaliações.

Assim, por meio desse contato, compreendemos a avaliação sob duas perspectivas. A primeira perspectiva é que a avaliação encontra-se intimamente associada à organização do trabalho de formação, propriamente, dito. A segunda perspectiva é que a avaliação em si transcende a realidade programada e, mais ainda, transforma-se em contexto, revelando-se em nosso entendimento em *acontecimentos avaliativos*, propiciando uma formação democratizante e emancipatória. Coerente, sobretudo, com um modo de compreender o processo de educação enquanto trabalho/prática social e política transformadora.

Apoiando-nos na concepção de avaliação traduzida pelo PPC, a proposta é a de que a formação deverá ser *crítica, reflexiva* e política frente à realidade social plural e instável em que se encontram inseridos os estudantes de Pedagogia, futuros

professores. Esse compromisso foi representado nas concepções teórico-metodológicas, bem como nos núcleos de estudos que são integrantes do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) que orienta a formação no espaço institucional pesquisado.

Para problematizar e refletir sobre as práticas avaliativas e suas ressonâncias, antes de estar, propriamente inserida no cotidiano e senti-lo íntima e profundamente, buscamos em alguns teóricos contribuições necessárias para tecer reflexões outras sobre o nosso objeto de estudo. A partir desse movimento, apreendemos alguns conceitos, teorias e vivências pertinentes à construção da pesquisa, ao texto dissertativo e ao seu movimento propositivo.

Em um processo de encontro com autores durante essa caminhada errante, nos deparamos com Esteban (2013), na possibilidade do diálogo com a concepção de *saber e não saber* dos professores e estudantes, que ajudaram a ressignificar nossas ideias construídas no percurso da formação acadêmica. Assim, por meio da (re)construção teórica e do convívio em sala de aula, fomos aprendendo a cada dia, ou a cada encontro, as maneiras de desconstruir aprendizagens *outras*.

Refletir com o que sabe quem erra, significou neste contexto, que existem outras aprendizagens produzidas por meio de outras práticas avaliativas, além do que é esperado. Identificar o que os estudantes ainda não sabem, o que têm dificuldades, mas que vão precisar para se tornarem docentes em espaços escolares e não escolares constituiu-se em nossa reflexão em *acontecimento avaliativo*.

Para isso, foi necessário exercer um olhar sensível acerca das experiências, das muitas relações, legitimadas e outras silenciadas, tentando enxergar o que estava invisibilizado, no avesso, suscitando muitos desafios e possibilidades dos saberes que podem ser construídos a partir dos cotidianos. Contudo, foi necessário aceitar que não dá para saber tudo, pois o conhecimento é sempre uma busca (in)conclusiva da qual não podemos escapar.

Na produção de aprendizagens através das avaliações, Esteban (2013) menciona que é necessário incluir os alunos no processo de aprendizagem para ajudar identificar quais conhecimentos foram construídos, fugindo da linearidade costumeira, tendo como fundamentação a complexidade das avaliações no aprendizado, evitando um processo de exclusão com apenas a identificação de quem errou ou acertou nas provas dentro das salas de aulas.

A subjetividade e a singularidade de cada estudante, nesse caso, são levadas em conta, especificamente na graduação, pois a avaliação não é apenas um meio de fiscalizar ou selecionar os alunos no intuito de punir, mas é visto como um meio de compreender como vem ocorrendo o processo de aprendizagem dos alunos, futuros professores.

Quando existe o protagonismo dos sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas, especificamente nas avaliações, como percebemos ao longo do trabalho, os alunos sentindo-se instigados para desenvolverem e tomarem decisões de como realizar suas avaliações, fazendo planejamento até o dia de ser realizado a atividade, faz com que o processo de ensino-aprendizagem seja vivido e organizado de uma forma dinâmica, cheio de significado e vida para aqueles que participam.

Um dos exemplos vivenciados e registrados em nosso Diário de Pesquisa, no depoimento do Professor Rouxinol: “As avaliações serão realizadas de uma forma leve, tranquila e diversificada, de acordo com nosso processo de construção em conjunto” (DIÁRIO DE PESQUISA, 06/11/2019, UERN/Campus Central). Na fala e nos gestos do professor, percebemos que ficou uma preocupação com a hierarquização das avaliações no sentido da formação integral dos pedagogos, pois o objetivo principal do seu trabalho na disciplina de Antropologia e Educação seria a compreensão dos estudantes com as necessidades sociais e culturais vigentes, a partir da fundamentação teórica trabalhada, e que os resultados construídos pudessem ser direcionados para uma aprendizagem significativa.

Reconhecer o que os estudantes sabem, para a partir daí construir o que ainda não sabem, é uma tarefa complexa, assim como pesquisar esse cotidiano e perceber essas circunstâncias de aprendizagem que por vezes passam despercebidas nos detalhes e nas entrelinhas. Por isso, foi necessário que saíssemos do nosso lugar confortável para olhar de perto e de dentro para enxergar o não visto, que, sob meu ponto de vista, torna-se mais difícil quando não fazemos parte dele.

Seguindo o princípio do poeta de que o caminho se faz ao caminhar, mesmo que devagar, com passos lentos, ressaltamos que foi com esse sentimento que realizamos todo o itinerário da pesquisa. Não tendo como sair ilesa de todo processo de reflexão, do movimento de retomada dos textos, dos livros e dos artigos lidos e relidos possibilitou-nos uma reflexão outra sobre os *acontecimentos avaliativos* percebidos no Curso de Pedagogia, Campus Central da UERN.

Esses acontecimentos avaliativos têm uma conotação de emancipação que estão interligados com a regulação, pois, por um lado, as avaliações demonstram-se como uma instância de transformação política e social mais emancipatória e, ao mesmo tempo, enquanto processo pedagógico, entram as notas que são formas de regulação e controle.

A narrativa, às vezes, era transversada por sensações e sentimentos de angústias que teimavam em surgir durante o processo de escrita. Como lidar com os próprios sentimentos sem deixar-se sufocar por eles? Escrever o diário era paradoxal. Em alguns momentos, o prazer surgia, mas com a mesma instantaneidade a dor do ato de escrever e a ausência do que escrever prevalecia. Foi entre idas e vindas que, envolvida com o constructo do nosso objeto de estudo, compreendemos a própria imprevisibilidade e circunstâncias dos *acontecimentos avaliativos*.

Com essa prática de escrita de si, empreendemos um processo marginal e ao mesmo tempo implicado ao texto que, desenvolvido no cotidiano, tornou-nos autora de tudo o que sentíamos e que nos tocou durante todo o processo. A escrita do acontecimento formativo de si fez-nos recordar de situações ainda da época de escola e graduação.

No caminho metodológico, além do mergulho para captar tudo que acontecia no Curso, nas salas de aulas e nos corredores, e para investigá-la, a fim de tecer uma aproximação com o real, anotando tudo que se via e sentia, bebendo em todas as fontes, foi necessário complementar com as conversas dos estudantes sobre a aprendizagem e as avaliações. Esse diálogo tornou-se esclarecedor para nossa pesquisa, ajudando-nos a refletir e discutir melhor sobre as avaliações.

A partir desse pressuposto, acrescentamos em nossas pesquisas e leituras sobre avaliações as conversas e os diálogos com o conhecimento dos cotidianos produzidos pelos alunos. Conversas que aconteceram nos corredores, nas mesinhas e nos lugares praticados no Curso de Pedagogia. Aquelas mesinhas redondas que ficam debaixo das árvores com um vento aconchegante destacam-se como um lugar preferido dos alunos que estudam no período noturno. Ali existe a possibilidade de liberdade, os estudantes escutam músicas, visitam as redes sociais, conversam sobre amores, família e amigos, assim como das atividades e dos acontecimentos das disciplinas.

Para Ferraço (2007), nesses espaços são produzidas conversas, combinações entre os estudantes, muitas vezes, implícitas nos cotidianos, mas que integram diferentes *saberes-fazer*es do Curso, considerando os sentidos, as vivências e as táticas diárias praticadas.

Nessa abordagem, tivemos um diálogo com os 03 (três) professores das disciplinas que acompanhamos de maneira mais próxima sobre como realizavam as avaliações da aprendizagem no Curso de Pedagogia, sempre no intuito de reestruturar ideias e informações pertinentes à pesquisa. A conversa com os professores surgiu da necessidade de respostas mais profundas, utilizando da livre expressão dos docentes, carregados de experiências, sentimentos e preocupações, na tentativa de reconhecer as necessidades de seus alunos no processo de aprendizagem.

Esses diálogos foram planejados para acontecer no calor do cotidiano da UERN, sentindo, ouvindo e olhando nos olhos de quem nos falava, mas, infelizmente, com a Pandemia do Covid-19 que nossa sociedade vivencia, esse calor da proximidade, para entender além do que as palavras poderiam nos dizer, foi substituído pela ferramenta *Google meet*. Com essa ferramenta de comunicação, conseguimos um pouco de aproximação com Rouxinol, Margarida e Esmeralda para a partir de 03 (três) pontos colocados, sentirem-se livres para expor suas práticas, necessidades e desafios em relação às avaliações.

Por meio da nossa inserção no cotidiano, através da conversa com alunos e professores, identificamos *acontecimentos avaliativos*, principalmente nas conversas que tivemos com os estudantes, pois à medida que conversávamos o momento propiciava oportunidade de esclarecer dúvidas sobre questões que tínhamos vivenciado em sala de aula. Percebemos que as conversações deixaram os participantes à vontade, respondendo questões que surgiam, contribuindo de maneira significativa para que a pesquisa se tornasse mais fidedigna e para que pudéssemos interpretar os dados de maneira mais íntima com o que vimos e sentimos nos cotidianos das salas de aulas.

Nesse contexto, sentimos que as práticas avaliativas de aprendizagem trabalhadas por outra perspectiva, refuta modelos baseados na concepção disciplinadora ou hegemônica de produzir conhecimentos. Reconhecemos que as avaliações da aprendizagem circunscreviam-se em uma rota de construção

inconclusiva, de maneira sensível, pensadas considerando dimensões que interferem na vida dos estudantes, tanto sociais como culturais.

Sentimos que a pesquisa acerca da avaliação de aprendizagem no cotidiano do Curso de Pedagogia acontece em um movimento de rupturas, fugindo de determinações e fixações científicas já estabelecidas, dando lugar a valores mais democráticos e formativos que superam as dicotomias macro/micro, local/global e política, tendo como *lócus* a reinvenção avaliativa, e que essas se apresentam de maneira astuta, subversiva e ordinária. Assim, assumimos essas práticas como *acontecimentos avaliativos*, e este, talvez, tenha sido o diferencial do nosso trabalho, configurando-se como as “artes de fazer” avaliação cotidianamente fabricadas pelos professores, como um processo metodológico acionado pelos professores que transgredem o caráter homogeneizante cientificista.

Esses *acontecimentos avaliativos* identificados são maneiras com que os professores e estudantes ressignificam seus saberes e conhecimentos através de práticas avaliativas expressas por meio de ideias e sentimentos. Estudantes e professores tecem significados próprios e estabelecem outras relações com o conhecimento.

Além disso, percebemos que, no cotidiano do curso, as avaliações são usadas inventivamente e traduzem-se como processos criativos, driblando a mesmice e possibilitando discussão e reflexão sobre os assuntos abordados, de maneira que o estudante vivencie situações concretas de seu cotidiano, relacionando teoria e prática.

Os significados de avaliação foram identificados na preocupação dos professores com os estudantes, no sentido de compreenderem os conteúdos e relacioná-los com as práticas que vivenciavam nas escolas campo de estágio, não como uma cobrança do mercado de trabalho, mas como atividades vinculadas ao *feedback*, como possibilidade do estudante se avaliar como futuro professor durante as atividades.

As avaliações da aprendizagem são mais do que uma necessidade pedagógica para atribuir notas/valores, são práticas reais do cotidiano, que possibilitam a reflexão com objetivo de reorientar o processo educacional de acordo com as necessidades das turmas, mediante o percurso de aprendizagem. Nesse sentido, as avaliações devem estimular o movimento de construção de

conhecimentos, provocar o interesse e curiosidade, em busca da reorganização e discussões dos assuntos estudados.

O conjunto de reflexões tecidas nessa dissertação, são resultantes de um processo de pensamento que se (re)fez, reinventando-se através dos conceitos estudados, das práticas vivenciadas e das conversas realizadas, problematizando as avaliações no Curso de Pedagogia. Acrescentamos, que além de ser uma prática pedagógica corriqueira, as avaliações foram compreendidas enquanto práticas que desvendam e produzem capacidades, habilidades e conhecimentos nos estudantes que se traduzem e modificam seus processos formativos.

Os *acontecimentos avaliativos* trouxeram-nos à tona outras inquietações em relação as avaliações, apontando para novas questões de pesquisa no campo da Educação. Dentre essas, pensamos: Que contribuições os *acontecimentos avaliativos* podem trazer a profissionalidade docente? Que desafios e possibilidades atravessam esse processo de fabricação em relação às avaliações? Quais sentidos de Educação são revelados com esses acontecimentos?

Esses questionamentos apontam ao inacabamento da pesquisa no que diz respeito à produção de conhecimento, que pode desencadear em outras possibilidades de estudos mais aprofundados acerca dos *acontecimentos avaliativos* nos espaços universitários.

Portanto, é possível dizer que, decorrente do que aprendemos ainda para ser explorado, reconheçamos a complexidade de se pesquisar com/nos cotidianos e os movimentos tácitos e táticos vivenciados em salas de aulas em torno das recriações das avaliações tecidas nos cotidianos. A complexidade das pesquisas com os cotidianos, sabendo que os movimentos com as avaliações da aprendizagem dentro da universidade indicam ao inacabamento da produção de conhecimentos, impulsionou-nos a trilhar um caminho investigativo que, começando na graduação, provocou outras possibilidades de estudos mais aprofundados em outros *espaçostempos* sobre as *acontecimentos avaliativos*, apontando para outras questões no campo de pesquisa em Educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda. (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, p. 13-38, 2001.

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes e saberes. Petrópolis: DP et Alli, 2008.

ALVES, N; ANDRADE, N; CALDAS, A. N. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas ‘conversas’ acerca deles. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SUSSEKIND, Maria Luiza. (orgs.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. S. (org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BALL, S. J. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: uma revisão social das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional In: **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n. 2, 2006 jul/Dez, ISSN 1645-1384 (*on-line*).

BARBOSA, J. G; HESS, R. **O diário de pesquisa**: o estudante universitário e seu processo formativo. Brasília: Liberlivro, 2010.

BARBOSA, R. L. L.; ANNIBAL, S. F.; NICACIO, R. T. Compreensões acerca de práticas avaliativas na formação de Professores. **Acta Scientiarum**. Education Maringá, v. 39, n. 2, p. 215-224, Apr; June, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/index>> Acesso em: 07 de novembro de 2018.

CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano**. Artes de Fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Vozes: Petrópolis, 2011.

_____. **A invenção do Cotidiano**. Artes de Fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 3. ed.: Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

COLL, C; MARCHESI, Á; PALACIOS, J. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: Transtornos do Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem era?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. 2. ed. Petrópolis, RJ: De Petrus *et al*, 2013.

_____. Avaliação: **Uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Currículo e conhecimentos escolares. *In*: Ferraço, C. E.; Carvalho, J. **Currículo, pesquisas, conhecimentos e produções de subjetividade**. Petrópolis, RJ: DP *et al*, Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 8. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. 42º. ed. Paz e terra, 2005.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A Sombra desta Mangueira**. São Paulo, Olho d'Água, 1995.

GARCIA, J. D V; MACHADO, T; ZERO, M. A. O papel do docente na educação de jovens e adultos. Diálogos Pertinentes: **Revista Científica de Letras**, v. 9, n. 1, p. 65-90, 2013.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: **Educação & Realidade**, 2000.

_____. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 43. Ed. Porto Alegre: Mediação 2013.

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

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MACEDO, R. S; GALEFFI, D; PIMENTEL, Á. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: UFBA, 2009.

_____. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. 2. Ed. – Salvador: EDUFBA, 2004.

MATURANA, H.; PAZ DÁVILA, X. Ética e desenvolvimento sustentável: caminhos para a construção de uma nova sociedade. Trad. Karla Demoly. **Revista Psicologia & sociedade**, v. 16, n. 2, p. 102-110, set./dez. 2004.

PATTON, M. Q.; GUIMARÃES, P. **Pedagogia da avaliação e Paulo Freire**: Incluir para transformar. Rio de Janeiro, 2018.

PINTO, M. G. G. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. **Acta Scientiarum**. Education Maringá, v. 32, n. 1, p. 111-117, 2010. Disponível em:<<http://educem.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/viewFile/9486/5887>> Acesso em: 09 de novembro de 2018.

RAVITCH, D. **Vida e Morte do grande Sistema Escolar Americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Trad. Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain Fraçois [et al]. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.

SANTOS, B. S. A construção multicultural da igualdade e da diferença. **Oficina do CES** n. o 135. Janeiro de 1999.

_____. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e político na pós-modernidade. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, E. C. **Mapas conceituais: Propostas de aprendizagem e avaliação**. Administração: Ensino e Pesquisa. Rio de Janeiro. Editora Científica: Manolita Correia Lima DOI: 10.13058/raep.2015. V 16 n 4.385. Avaliado pelo sistema *double blind review*. issn 2358-0917. Disponível em:<<file:///C:/Users/Brenda%20Chaves/Downloads/385-638-3-PB.pdf>> Acesso em: 09 de Novembro de 2018.

SILVA, E. L. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**/Edna Lúcia da Silva, Estera Muszkat Menezes. – 4. ed. rev. atual.138p. – Florianópolis: UFSC,2005.

SILVA, F. C. Currículos *praticadospensados* nos cotidianos da EJA: condições e procedimentos de tradução. **Revista Espaço do Currículo (on-line)**, João Pessoa, v.12, n.2, p. 299-308, 2019.

_____. **Práticas pedagógicas cotidianas da EJA: memórias, sentidos e traduções formativas.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, F. C.; MENDES, W. V. Práticas docentes em matemática: usos cotidianos de um conhecimento possível a tod@s. **Em Teia – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, vol. 9, n. 2, UFPE, 2018.

SOBRINHO, J. D. Avaliação Educativa: Produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, 2008.

STROBEL NETO, W.; ALMEIRA, M. L. P. Formação de Professores e Políticas Curriculares na Educação Superior: Um debate sobre a delimitação do campo de conhecimento. **HOLOS**, Ano 33, Vol. 01, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Brenda%20Chaves/Downloads/4353-15937-1-PB.pdf> Acesso em: 09 de Novembro de 2018.

TRENTINI, M; PAIM, L. **Pesquisa em Enfermagem.** Uma modalidade convergente-assistencial. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

UERN. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Mossoró/RN, 2012.

VIEIRA, V. A. M. A.; SFORNI, M. S. F. Avaliação da aprendizagem conceitual. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 45-58, 2010.

ZANCHET, B. M. B. A.; FELDKERCHER, N. Inserção e desenvolvimento profissional de docentes universitários iniciantes: necessidade de espaços de discussão pedagógica. **Acta Scientiarum**. Education Maringá, v. 38, n. 1, p. 93-102, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Brenda%20Chaves/Downloads/25111-134080-1-PB.pdf> Acesso em: 09 de Novembro de 2018.