

COMPREENDENDO OS DISCURSOS SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR MEIO DOS TRABALHOS APRESENTADOS NO ENPEC

UNDERSTANDING DISCOURSES ON THE ASSESSMENT OF LEARNING IN TEACHER TRAINING THROUGH THE WORKS PRESENTED AT ENPEC

DISCUSOS DE ENTENDIMIENTO SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DOCENTE ATRAVÉS DE LOS TRABAJOS PRESENTADOS EN ENPEC

Fabiana de Freitas Poso*
bianabia@bol.com.br

Bruno Andrade Pinto Monteiro*
bpmonteiro@gmail.com

Willian Alves Pereira*
willianzucker@gmail.com

* Universidade Federal do Rio de Janeiro-RJ, Brasil

Resumo

Hoje ainda está fortemente alicerçada a ideia da avaliação como um ato neutro, meramente técnico, gerador de resultados e isolado do trabalho pedagógico. As provas e testes acabam sendo os principais instrumentos avaliativos, assumindo um caráter classificatório, de exclusão e de reprodução da sociedade. Considerando a importância da formação docente na constituição identitária dos licenciandos e as significativas discussões que ocorreram no ENPEC, foi feito um estudo dos trabalhos apresentados em suas três últimas edições. Esta análise foi fundamentada na Teoria Bakhtiniana quanto aos aspectos do dialogismo, alteridade e polifonia, demonstrando a heterogeneidade dos textos, mas convergindo com a afirmação de que as abordagens sobre esta temática durante a formação são muito superficiais.

Palavras Chave: Avaliação da aprendizagem. Formação de professores. Teoria Bakhtiniana.

Abstract

Today, the idea of evaluation as a neutral act, purely technical, result generator and isolated from pedagogical work is still strongly grounded. Proof and test end up being the main evaluation instruments, assuming a classificatory, exclusion and reproduction character from society. Considering the importance of teacher training in the identity formation of undergraduate students and the significant discussions that took place at ENPEC, a study was made of the works presented in its last three editions. This analysis was based on the Bakhtinian Theory regarding the aspects of dialogism, otherness and polyphony, demonstrating the heterogeneity of the texts, but converging with the statement that the approaches on this theme during training are very superficial.

Keywords: Learning assessment. Teacher training. Bakhtinian theory.

Resumen

Hoy en día, la idea de la evaluación como un acto neutral, puramente técnico, generador de resultados y aislada del trabajo pedagógico todavía está fuertemente fundada. La evidencia y las

pruebas terminan siendo los principales instrumentos de evaluación, asumiendo un carácter clasificatorio, de exclusión y de reproducción de la sociedad. Teniendo en cuenta la importancia de la formación del profesorado en la formación de la identidad de los estudiantes de pregrado y las importantes discusiones que tuvieron lugar en ENPEC, se realizó un estudio de los trabajos presentados en sus últimas tres ediciones. Este análisis se basó en la teoría de Bakhtin sobre los aspectos del diálogo, la otredad y la polifonía, demostrando la heterogeneidad de los textos, pero convergiendo con la afirmación de que los enfoques sobre este tema durante la formación son muy superficiales.

Palabras clave: Evaluación de aprendizaje. Formación docente. Teoría de Bakhtin.

INTRODUÇÃO

A avaliação, embora tenha se caracterizado na política educacional como instrumento de emancipação, na prática escolar, vem se consubstanciando como um dispositivo de mensuração, punição, poder, classificação, exclusão e legitimador das desigualdades sociais (PERRENOUD, 1999).

No bojo de toda essa racionalidade técnica, a avaliação acaba tornando-se o elemento central das práticas educativas. Destarte, é por isso ser comum no primeiro dia de aula, os discentes perguntarem qual será o método avaliativo do professor, pois o que importa é a promoção para a série seguinte.

O instrumento avaliativo predominante acaba sendo a prova e esta acontece sempre no final de um ciclo, semestre ou ano. Ela não serve como um subsídio para o professor repensar suas atividades, caso sinta necessidade (LUCKESI, 2013).

No entanto, o próprio corpo legislativo (na Lei de número 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996) reconhece a importância deste processo, tornando-o obrigatório e estatuinto que ocorra de forma contínua, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Compreendendo que a formação pode trazer relações mais significativas para o processo avaliativo e entendendo que o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) é um evento de notável importância ao fomentar discussões entre vozes em formação, vozes atuantes na educação básica e superior e vozes de pesquisadores, foi feito um estudo nos anais de suas últimas três edições acerca desta temática.

Desta forma, o presente trabalho teve por escopo fazer uma análise dos discursos presentes nos anais de 2015, 2017 e 2019 do ENPEC para verificar como a avaliação da aprendizagem está sendo abordada na formação de professores, as concepções dos licenciandos frente a esta temática e os principais instrumentos utilizados e encarados como positivos para as práticas avaliativas. Esta análise

foi fundamentada na teoria Bakhtiniana, por se apoiar nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De acordo com HOFFMANN (2003 apud BARBOSA, 2012), por muito tempo o estudo sobre a avaliação da aprendizagem nos cursos de formação de professores manteve o seu foco em como fazer provas e atribuir notas e medidas. Nesta perspectiva, esta atitude, segundo a autora, pode justificar as posturas dos docentes hoje em dia.

No entanto, é preciso conceber a importância da avaliação em orientar o ensino e fornecer elementos substanciais sobre a aprendizagem. Assim, é imprescindível proporcionar uma base consolidada para que este profissional tenha segurança e consciência na hora de escolher quais ações devem ser realizadas para possibilitar uma efetiva aprendizagem, o que inclui uma reflexão a respeito do seu exercício em avaliar, pois, “sem a clareza do significado da avaliação, professores e alunos vivenciam intuitivamente práticas avaliativas que podem tanto estimular, promover, gerar avanço e crescimento, quanto podem desestimular, frustrar, impedir esse avanço e crescimento do sujeito que aprende”. (BERBEL et al, 2001, p. 8 apud BARBOSA, 2011).

Porém, alguns estudos afirmam que a avaliação da aprendizagem é tratada no ensino superior com pouca ou quase nenhuma importância, tais como: Barreiro (1996), Perrenoud (1999), Mendes (2006), Barbosa (2012) e Luckesi (2013). Assim, estes estudantes se tornam professores sem saber qual a função da avaliação e desta forma, acabam por repetir as práticas as quais foram submetidos; o que ratifica as observações alavancadas por HOFFMANN (2003 apud BARBOSA, 2012).

Com relação às pesquisas produzidas por programas de pós-graduação em educação, nota-se, segundo Souza (1996) uma pouca expressividade em relação a esta temática; o que também pode ser endossado por Poso e Monteiro (2017) em relação a congressos.

Outra questão a se considerar é que de acordo com Soares (2014), a avaliação geralmente é o último tema a ser discutido na ementa dos cursos e por este mesmo motivo, muitas vezes é feito de forma aligeirada por falta de tempo.

Bianchi (2013) também leva em consideração o quantitativo de disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciaturas que estão concernentes com esta temática em vista do núcleo específico.

Neste sentido, Ferreira e Pasin (2012) refletem sobre a dificuldade dos licenciandos incorporarem conceitos em apenas seis meses numa disciplina ou duas, diante da conjuntura de terem

sido avaliados ao longo de uma vida inteira por uma avaliação tradicional, longe de ser construtiva, participativa e democrática, conforme as enunciações aqui remetidas.

Bianchi (2013) também dissertou sobre o fato das licenciaturas ainda apresentarem práticas muito arcaicas, com predomínio de provas escritas.

Desta forma, é importante salientar que o ensino da avaliação para esses futuros professores não deve se resolver apenas na descrição teórica de como deveria ser, pois segundo Mendes (2006), após a verificação, não há qualquer tipo de posicionamento dos professores formadores nos cursos por ela pesquisados. Assim, essas práticas estão majoritariamente, marcadas por uma educação que atende muito mais à exclusão do que à inclusão, muito mais à manutenção da ordem social estabelecida do que a sua transformação. Além de entendermos também que o professor iniciante é norteado pelas concepções construídas ao longo de sua vida; filtradas, principalmente de suas experiências enquanto aluno.

Compreendemos, diante das colocações apresentadas, a urgência dos cursos de formação enfatizarem o tema avaliação em suas disciplinas; ressignificando, desta forma, a concepção que hoje está muito pautada na noção de exame para desmistificá-la de fantasmas de um passado ainda muito em voga. Neste sentido, há o entendimento de que a partir do instante em que surgirem novos caminhos para formação do professor em relação à avaliação da aprendizagem, tanto em discussões pedagógicas quanto em mudanças da atitude dos formadores, o reflexo poderá ser nitidamente observado na educação básica, contribuindo para uma melhoria da educação deste país.

A TEORIA BAKHTINIANA

Para Bakhtin, o discurso se refere à língua em sua integridade concreta e viva. Difere assim da língua como objeto da Linguística, uma vez que esta abstrai os aspectos concretos da vida do discurso. Por sua vez, Bakhtin (2002, apud BRAIT, 2006) afirma que este discurso só existe na comunicação dialógica daqueles que a usam. Assim, o autor irá se voltar especificamente para as relações dialógicas, que embora estejam situadas no campo do discurso, revestem o mesmo de uma dimensão extralinguística, isto é, de contextos mais amplos.

As diferentes formas de conceber o “enfrentamento dialógico da linguagem” traduzir-se-ão em diferentes movimentos teóricos e metodológicos. Mesmo assim, Brait (2006) irá enunciar algumas características desta teoria dialógica. A autora irá evidenciar a proximidade dos conceitos de alteridade, dialogismo e polifonia e vai afirmar ainda que estes conceitos constituem, junto com os conceitos de heterogeneidade, interdiscursividade e intertextualidade, dimensões do “outro”. A autora

também menciona que o conceito de alteridade constitutiva interfere fundamentalmente nas noções de sujeito, de autoria, de texto (verbal e não verbal), de discurso, de interlocutor e de vozes discursivas. Irá apontar ainda que a noção de dialogismo, constitutivo de todo e qualquer discurso, pode oferecer elementos para análise da perspectiva enunciativa, explicitação e posicionamento das vozes discursivas, entre outros efeitos de sentido.

O dialogismo, que tem na polifonia sua forma máxima, equivale a transformar o interlocutor, este outro com quem o autor dialoga, em um ser que não é passivo, mas, ao contrário, faz parte desse processo de comunicação interativa, na qual “eu me vejo e me reconheço por meio do outro, da imagem que o outro faz de mim”. O que caracteriza a polifonia é a posição do autor como um regente de várias vozes que interagem, continuamente, no universo textual. Essas vozes são resultantes das várias visões construídas ao longo do tempo na história de vida de cada um. Em síntese, polifonia é a multiplicidade de vozes e consciências interdependentes e essas vozes não são meros objetos discursivos do autor, mas os próprios sujeitos desse discurso, do qual participam mantendo cada um o seu ativismo social. Não há passividade. Cria-se e recria-se o tempo todo. Conceitos são ressignificados em novos contextos estabelecidos (BRAIT, 2006).

Partindo dessas ideias acima explicitadas, podemos dizer que Bakhtin, teórico inserido na perspectiva histórico-cultural, reforça a ideia de que os enunciados possuem natureza dialógica, social e ideológica. Bakhtin enfatiza o caráter social constituidor do enunciado, afirmando a importância de levarmos em consideração, em nossas análises, a situação imediata de produção textual, seu contexto de elaboração. Por esse viés, por meio da análise da produção escrita de um texto, podemos ter acesso às várias vozes que esse texto expressa.

Entre os conceitos chaves de Bakhtin destacam-se, de modo interdependente, o conceito de diálogo e de enunciado (MARCHEZAN, 2006). Neste sentido, é possível definir diálogo como a alternância de enunciados, bem como dizer que os enunciados são em sua essência dialógicos.

O enunciado é então constituído tanto pelo outro quanto pelo próprio falante que se apropria do enunciado do outro dando-lhe acabamento e textualidades próprios dentro de uma situação de comunicação concreta. Assim, segundo a teoria bakhtiniana, o sujeito apesar de não ser o “criador” do enunciado de maneira isolada, também não é completamente submisso à estrutura – história, ideologia, língua – ou à forma da língua, chamado, assim, de sujeito social. (VENEU et al., 2015, p.133)

Os enunciados refletem e refratam os tensionamentos sociais, históricos e ideológicos entre vários grupos que utilizam a língua. Assim, não poderia a análise do discurso caminhar a margem destas implicações.

O aspecto polifônico, presente nos textos, foi denominado por Kristeva de intertextualidade. Embora o termo não seja de Bakhtin, o desenvolvimento da abordagem intertextual (ou em seus

próprios termos “translinguística”) para a análise de textos estava, estreitamente, ligado a outras questões importantes que inclui, inclusive a sua teoria do gênero.

METODOLOGIA

A partir do site <http://abrapecnet.org.br/wordpress/pt/enpecs-anteriores/> adentrou-se nas edições de 2015, 2017 e 2019 do Enpec. Subsequentemente clicou-se em trabalhos completos e posteriormente em áreas. Foi feita a leitura dos títulos enquadrados nos seguintes eixos temáticos: “avaliação e educação em ciências” e “formação de professores de ciências”. Foram utilizados como descritores: formação de professores, formação docente, licenciatura, avaliação, nota, exame, ponto, conceito, tipos de instrumentos avaliativos, recuperação, reprovação, aprovação e avaliação em larga escala.

Observa-se que no XII ENPEC não houve formação do primeiro eixo temático sugerido. Ficando restrito, desta forma, ao segundo.

Todos os textos encontrados na primeira varredura se enquadravam com o escopo deste trabalho e seguiram integralmente para análise.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Notou-se a presença de diversas vozes nestes textos que foram proferidas por discursos antecedentes, os quais discorreram com uso de citações diretas e paráfrases, indo ao encontro das observações de Mikahil Bakhtin.

A edição que apresentou o maior número de produções, como observado na tabela 1, foi a décima segunda com um total de quatro projetos produzidos. O XI ENPEC não obteve nenhum trabalho relacionado a esta temática.

Quadro 1: Trabalhos encontrados

Código	Título	Autores	Evento
T1	O uso do portfólio como instrumento de avaliação na disciplina Educação Ambiental na Educação Superior	BACCI, D. C.	X ENPEC
T2	O processo avaliativo na perspectiva de professores em formação	Nicole Glock MACENO, N. G.; LARA, M. S.	X ENPEC
T3	Processos avaliativos em um curso de formação de professores de ciências: algumas reflexões	PIOTTO, K. D. B.; TEIXEIRA, T. C.; BONZANINI, T. K.	X ENPEC
T4	Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: concepções de professores de um curso de Licenciatura em Química.	DEUS, T. C.; GUIMARÃES, M. L.	XII ENPEC

T5	La dimensión ‘Evaluación’ en los procesos de enseñanza de las ciencias. ¿Qué piensan las educadoras de párvulos en formación inicial?	QUINTANILLA, M; MANZANILLA, M; LOBOS, J.; CRISTIAN, M.	XII ENPEC
T6	Metodologias, práticas de ensino e avaliação: o que dizem os egressos da formação inicial de professores de química.	SALES, E. S.; VIANA, K. S. L.; CUNHA, K. S.	XII ENPEC
T7	Representações de futuros professores em Física sobre avaliação da aprendizagem e as habilidades de um "bom professor"	BELÍSSIMO, J. R.; PARMA, F. W.; NARDI, R.	XII ENPEC

Fonte: Autores (2020)

Dos 521 trabalhos apresentados durante estes três eventos nestas duas seções (“avaliação e educação em ciências” e “formação de professores de ciências”), apenas 7 destinavam-se ao propósito deste texto, representando um total de 1,34%, que converge as observações feitas por Poso e Monteiro (2017) ao discursarem sobre a pouca representativa deste assunto em congressos destinados a pesquisadores e educadores de ciências.

Nota-se a presença de diversas vozes nesses trabalhos, indo ao encontro do plurilinguismo de Bakhtin, que foram remetidas por discursos antecedentes, os quais ora complementavam-se, ora contradiziam-se, ora reafirmavam-se.

Todos os textos fizeram uma abordagem inicial sobre a definição da ação de avaliar, o que trouxe consideráveis contribuições, tendo em vista que este exercício tem fugido ao seu papel constitutivo nas nossas atividades. Desta forma, como visto em T1 a avaliação é considerada como: “[...] um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e de possibilitar a tomada de decisão sobre o que fazer para superar obstáculos”.

Assim, ela não deve ser compreendida como um fim, como bem salientado anteriormente, fazendo referências por Luckesi (2013), mas como um princípio para subsidiar nossas práticas educativas. Neste intuito, a partir do momento em que se verifique a falta do entendimento dos educandos, recomenda-se que o professor modifique o seu planejamento, objetivando remediar as principais dificuldades observadas. Souza (1995 apud NUNES, 2014) reforça tal ideia ao nos afirmar que esta prática deve ser entendida pelo professor como um método de pesquisa que prioriza a identificação dos problemas e dos avanços para a análise das melhores condições de aprendizado.

Não obstante, ao dissertarem sobre a importância da avaliação em assegurar a aprendizagem, refletiram sobre o fato da escola operar com a verificação e não com a avaliação da aprendizagem, sendo seletiva e pontual. Servindo apenas para classificar os alunos em aptos e inaptos.

Desta forma, T2 e T5 questionaram sobre a impossibilidade da aplicação de métodos matemáticos com o objetivo de determinar com exatidão o quanto um discente aprendeu ou deixou de aprender.

Hoffmann (2014) endossa tal afirmação, dizendo que medimos extensão, quantidade, volume e outros; ao passo que em relação ao desenvolvimento isto seria algo quimérico.

Quanto aos instrumentos avaliativos, o uso do portfólio foi defendido por T1 por, segundo a autora, proporcionar a cada aluno a possibilidade da reflexão, construção e reelaboração do processo de aprendizagem, com conexões entre teoria e prática. Além de ser eficaz para o docente, que no decorrer da disciplina pode também reavaliar sua prática e revisar procedimentos adotados.

No entanto, é importante salientar sobre a necessidade da adoção destas ferramentas de forma diversificada para não limitar as oportunidades do educando de revelar sua aprendizagem. Além do fato também de que tudo dependerá do uso que se faça deste, pois em nada adiantará utilizar ferramentas diversificadas e renovadas se a partir do momento em que se percebe a necessidade de mudança no planejamento e estratégias, as mãos ainda ficarem atadas.

Todos os sete trabalhos ponderaram acerca da avaliação ser abordada nos cursos de formação de professores de forma muito perfunctória (o que converge com as enunciações aqui remetidas), inclusive demonstrando a noção inexata da função da avaliação, sendo confundida com o ato de examinar, conforme o excerto destacado por T4: “A função da avaliação é verificar as habilidades e baseado nisso atribuir notas”.

Destacamos, assim, a importância da universidade estabelecer relações mais fecundas com a avaliação, denotando a magnitude deste ato, tentando romper com a inércia de concepções que perduram de forma muito tradicional. Lembramos também que a formação é um momento de constituição identitária e que esta será consolidada no exercício da docência.

Houve também por T2 e T6 a menção da necessidade de articulação entre teoria e prática, visto o distanciamento verificado entre a escola e a universidade.

É importante ressaltar, neste sentido a necessidade da licenciatura ser encarada como um momento de socialização, agregando os licenciandos ao dia-a-dia da escola, pois esse abismo entre teoria e prática reflete na insegurança por parte destes principiantes ao se defrontarem com situações imprevisíveis, conforme as enunciações proferidas anteriormente, embasadas em Ferreira e Pasin (2012). Assim, o que se observa é que quando não há embasamentos consistentes na formação docente, a tendência do professor é reativar sua memória de aluno, pois segundo Tardif e Raymond (2000, p. 35) “os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante

aproximadamente dezesseis anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação, da forma como é concebida e vivenciada na maioria das escolas brasileiras, tem-se caracterizado como a principal legitimadora do atual fracasso, o que vem reforçar ainda mais os maiores problemas enfrentados no Brasil quanto à educação: altas taxas de repetência e elevada proporção de evasão escolar; provocando implicações sociais e políticas, que vão ao encontro com a consolidação de uma cultura pela exclusão em acordo com o modelo de sociedade capitalista excludente.

A sua execução quando não compreendida e consolidada quanto à sua real função (como um ato acolhedor e dinâmico, ao fornecer dados que substancie o planejamento do professor), pode favorecer medidas e procedimentos que vão ao encontro do que Luckesi chama de Pedagogia do Exame. Nela, os exames acabam tendo o intuito de apenas certificar, pois nenhum direcionamento é dado pensado em seus resultados. Diante desta questão, este discente acaba focando na promoção, fazendo com que a avaliação adquira o papel central das práticas educativas.

O portfólio foi defendido como instrumento avaliativo. No entanto, enfatizamos a necessidade da adoção de forma diversificada das ferramentas para assegurar a aprendizagem de uma maneira mais consistente.

Foi verificado durante a leitura destes textos que as compreensões destes licenciandos frente à avaliação da aprendizagem são muito limitadas, o que sinaliza a urgência deste debate nos cursos de formação de professores para ressignificar esta concepção pautada na noção de exame, transformando-a assim, em uma ação dinâmica que visa à melhoria da aprendizagem e à superação das dificuldades.

Entendemos também que estes estudos não devem se findar com o início da atuação profissional, pois a formação continuada tem por escopo permitir a mediação entre a teoria e a constante reflexão do professor.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, F. R. P. **Avaliação da aprendizagem na formação de professores: teoria e prática em questão**. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

_____. Avaliação da aprendizagem na formação de professores: estão os futuros professores preparados para avaliar? In: IX ANPED. **Anais...** Rio grande do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012.

BARREIRO, A. C. M. **A prática docente do professor de Física do terceiro grau**. 1996. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org). **Bakhtin: outros conceitos chaves**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-32.

FERREIRA, G. S.; PASIN, E. B. (2012). As barreiras para a aplicação da avaliação formativa na ótica dos professores do ensino fundamental e médio. In: VI Encontro Regional de Ensino de Biologia -RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: CEFET, 2010.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**. 33ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (Org). **Bakhtin: outros conceitos chaves**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 115-132.

MENDES, O. M. **Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação**. 2006. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

NUNES, L. S. **A avaliação da aprendizagem e a prática da atividade física de escolares do ensino fundamental sob a ótica do professor de educação física**. TCC. Brasília: UniCEUB, 2014.

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

POSO, F. de F.; MONTEIRO, B. A. P. Análise dos anais do EREBIO e ENPEC acerca da avaliação da aprendizagem nos cursos de formação de professores de ciências. In: IV EREBIO, Regional IV. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2017.

SOARES, S. L. **A avaliação para as aprendizagens, institucional e em larga escala em cursos de formação de professores: limites e possibilidades de interlocução**. 2014. 331f. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SOUSA, S. M. Z. Avaliação da aprendizagem: análise de pesquisas produzidas no Brasil, no período de 1980 a 1990. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 1, p. 111 - 144, 1996.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, vol. 21, n.73, p.209-244, 2000.

VENEU, A.; FERRAZ, G.; REZENDE, F. Análise de discursos no ensino de ciências: considerações teóricas, implicações epistemológicas e metodológicas. **Revista Ensaio**, v. 17, n. 1, p. 126-149, 2015.

Recebido em: 08/03/2020

Aceito em: 01/11/2020

Endereço para correspondência:

Nome: Fabiana de Freitas Poso

Email: bianabia@bol.com.br



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).