

BRUNO CABRAL COSTA

**COMO PROFESSORES APRENDEM A AVALIAR? DIMENSÕES DAS
EXPERIÊNCIAS DE ESCOLARIZAÇÃO, DE FORMAÇÃO E DE ATUAÇÃO
PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Alvanize Valente Fernandes Ferenc

Coorientadora: Heloísa Raimunda Herneck

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2020**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa

T

C837c
2020
Costa, Bruno Cabral, 1994-
Como professores aprendem a avaliar? : dimensões das
experiências de escolarização, de formação e de atuação
profissional / Bruno Cabral Costa. – Viçosa, MG, 2020.
135 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexo.

Inclui apêndices.

Orientador: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 95-98.

1. Professores - Formação. 2. Avaliação educacional.
3. Aprendizagem - Avaliação. I. Universidade Federal de Viçosa.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação. II. Título.

CDD|22. ed. 370.71

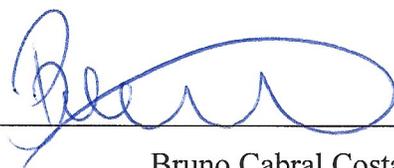
BRUNO CABRAL COSTA

**COMO PROFESSORES APRENDEM A AVALIAR? DIMENSÕES DAS
EXPERIÊNCIAS DE ESCOLARIZAÇÃO, DE FORMAÇÃO E DE ATUAÇÃO
PROFISSIONAL**

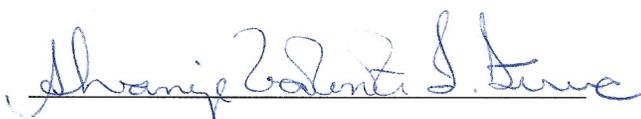
Dissertação apresentada à Universidade Federal
de Viçosa, como parte das exigências do
Programa de Pós-Graduação em Educação, para
obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 21 de dezembro de 2020

Assentimento:



Bruno Cabral Costa
Autor



Alvanize Valente Fernandes Ferenc
Orientadora

AGRADECIMENTOS

A Deus, agradeço pela vida, pela saúde, por minha família e amigos. À Doutrina Espírita sou grato por ser fonte de fé racional na condução da vida.

Agradeço a minha mãe, Maria Aparecida, pelo amor que não se mede, “de todo o amor que eu tenho, metade foi tu que me deu, salvando minha alma da vida, sorrindo e fazendo o meu eu” (Maria Gadú). Obrigado por sua coragem e simplicidade nos percalços da vida. Ao meu pai, João Luiz, grande exemplo de perseverança, obrigado por me apoiar sempre. A meu irmão, Junior, por todas as noites descontraídas. Mesmo com a distância, agradeço por estar sempre presente em meu percurso, alegrando-o e mostrando os verdadeiros valores da vida. A minha sobrinha, Luiza, que mesmo em sua pequenez transborda nossa casa de felicidade. A meu tio, Fernando, por todas as conversas e pelo companheirismo ao longo dos anos. A minha namorada, Mayumi, por todo amor, apoio e risadas ao longo desse processo. Esta dissertação é também de vocês, obrigado pelo apoio e torcida de todos.

À Universidade Federal de Viçosa, agradeço por me acolher em 2013, quando eu era apenas um jovem garoto, e por abrir as “pilastras” novamente em 2018. A UFV sempre será a minha segunda casa. Obrigado por todas as oportunidades concedidas, por toda beleza que seus caminhos floridos possuem e por ter me feito melhor.

Ao Departamento de Educação e ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, agradeço pelas reflexões e aprendizados. Obrigado a todos os professores deste programa com os quais tive a alegria de compartilhar o espaço da sala de aula. Agradeço especialmente a professora Wania por todo empenho em sua prática e por todo aprendizado compartilhado. Saiba que carregarei sempre os conhecimentos adquiridos em nossos encontros. Sem eles essa dissertação não seria possível. Agradeço também a todos que integraram as bancas de defesa de projeto, da qualificação e da defesa desta pesquisa, pois este trabalho tem a contribuição de cada um de vocês. Aos colegas do grupo de estudos e de pesquisas FORMEPE sou grato pelas discussões e pelos momentos vivenciados ao longo desses anos. As técnicas do Departamento de Educação, em especial a Eliane, agradeço pela paciência, gentileza, eficiência e motivação. À Pró-reitora de ensino e ao Departamento de História, obrigado pela parceria e contribuição nesta pesquisa.

A minha estimada orientadora, Prof^a. Alvanize Valente Fernandes Ferenc, agradeço por ser exemplo de pesquisadora, de professora e, acima de tudo, de ser humano. Obrigado pelo seu acolhimento e respeito inigualável que se mantiveram desde nosso primeiro encontro. Obrigado pela parceria no trabalho acadêmico, por todos os momentos de escuta, de

compreensão, de orientações, de aprendizagens, de conversa após o estágio docente, pelas práticas e experiências que “tatuaram a minha alma” e que me tornaram um pesquisador e um ser humano melhor. A minha querida coorientadora Prof^a. Heloísa Raimunda Herneck, mulher forte que não foge a luta, exemplo de pesquisadora e resistência, agradeço por ter aceitado o desafio da coorientação em um cenário tão desafiante. Obrigado por me conduzirem neste processo. Obrigado, ainda, aos membros da banca, Cleidilene e Wania, por aceitarem o convite, o desafio e pelas valiosas contribuições.

Aos meus amigos e amigas, Kamilla, Patrícia, Anmaly, Pedro, Ana Clara, Karen, Caio e Paulo, agradeço pela torcida, pela luta ao lado, por me acolherem nos momentos de maior dificuldade, pela paciência, pelo carinho, por compartilharem a vida, as felicidades, as risadas, a leveza da vida. Cada um de vocês me marcou de uma forma singular, especialmente Kamilla, minha companheira de orientação, dos cafés no “itauzinho”, dos áudios no *WhatsApp*. Obrigado pela paciência, pela escuta, pelas risadas. Com você esse processo se tornou mais tranquilo e prazeroso.

Aos sujeitos que participaram desta pesquisa, sou muito grato pelo tempo investido, por serem tão atenciosos em nossas conversas e por compartilharem narrativas tão inspiradoras que fazem parte de quem são. Obrigado por me ensinarem e por contribuírem em meu processo de investigação. Essa pesquisa é nossa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES). Desse modo, agradeço a CAPES pelo financiamento que tornou possível a minha dedicação à pesquisa. Esse recurso foi essencial.

*“Outros que virão depois de nós
Mais pacientes, mais tenazes...
Eles terão como apoio
O canto que foi cantado
Quando foi a nossa vez.
Sei que tudo à minha volta é vontade
De ir mais longe, de viver mais”.*
(Guillevic, 1977)

RESUMO

COSTA, Bruno Cabral, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, dezembro de 2020. **Como professores aprendem a avaliar? Dimensões das experiências de escolarização, de formação e de atuação profissional.** Orientadora: Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Coorientadora: Heloísa Raimunda Herneck.

Esta pesquisa tem como campo de estudos a formação de professores e explora, mais especificamente, a aprendizagem da docência e os processos que fundamentam a prática avaliativa de futuros professores e de professores. Propomos compreender como os licenciandos e professores de História aprendem a avaliar, considerando as dimensões das experiências de escolarização e, mais particularmente, as aprendizagens sobre avaliação nos percursos de formação profissional. Para o desenvolvimento da pesquisa, tivemos como aporte teórico o trabalho de Tardif (2001) que dialoga sobre socialização profissional e os elementos que constituem a formação inicial de professores. Também nos apoiamos em Pereira e Mendes (2005) que tratam da formação inicial como espaço de discussões reflexivas sobre os pressupostos teóricos e ideológicos da avaliação educacional. Além disso, Santos Guerra (2009) foi imprescindível para discutirmos sobre a avaliação uma vez que, detendo-se às aprendizagens, se refere às “tatuagens na alma”, ou seja, as marcas deixadas pelas vivências de processos avaliativos vividos e que podem perdurar por toda a vida. A abordagem de pesquisa utilizada foi a qualitativa, já que buscamos compreender os significados atribuídos à escolarização, à formação e à atuação profissional. Para a obtenção dos dados, utilizamos como instrumento de pesquisa questionários *online* aplicados a 10 estudantes da licenciatura em História na UFV. Além disso, também fizemos um levantamento documental junto à Pró-reitoria de Ensino (PRE) da UFV a fim de obter dados relativos ao perfil socioeconômico dos estudantes do curso de História. Dentre os 10 estudantes que responderam ao questionário, uma estudante, um professor e um mestrando participaram de uma entrevista narrativa, momento em que foram instigados a pensar sobre os processos avaliativos vividos e experienciados em seus percursos de escolarização e de formação no curso de Licenciatura. Os dados da pesquisa nos permitiram compreender que as “tatuagens na alma” foram fonte de inspiração para uma prática avaliativa transformadora. Os dados também sugerem que os futuros professores e os professores de História aprendem a avaliar refletindo sobre os processos de avaliação experienciados. Além disso, os dados mostram que existe uma influência forte da prática experienciada sobre a prática reflexiva - reflexão na ação e sobre a ação - que adotam. Concluimos que existe relação entre os saberes

provenientes da formação escolar e aqueles da atuação profissional, mais especificamente relativo aos processos de avaliação da aprendizagem. Por fim, esperamos que nossa pesquisa possa contribuir para o debate no campo da formação de professores, do trabalho docente e da avaliação em educação. Em relação aos participantes da pesquisa, nossa perspectiva era de que, por meio da participação na pesquisa, tivessem a oportunidade de ampliar o olhar sobre as experiências profissionais, ressignificando-as, fortalecendo-as e projetando práticas avaliativas a serviço da aprendizagem, do bem estar e de uma relação positiva com o saber.

Palavras-chave: Formação de Professores. Avaliação da Aprendizagem. Aprender a avaliar. Percursos de Escolarização. Atuação Profissional.

ABSTRACT

COSTA, Bruno Cabral, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, December, 2020. **How do teachers learn to evaluate? Dimensions of schooling experiences, training courses and professional performance.** Adviser: Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Co-adviser: Heloísa Raimunda Herneck.

This research has as field of study the teacher education and explores, more specifically, the learning of teaching and the processes that underlie the evaluation practice of future teachers and of teachers. We propose to understand how history undergraduate students and teachers learn to evaluate, considering the dimensions of schooling experiences and, more particularly, the learning about evaluation during their professional training. For the development of the research, we had as theoretical support the work of Tardif (2001) that talks about professional socialization and the elements that constitute the initial training of teachers. We also rely on Pereira and Mendes (2005) who deal with initial training as a space for reflective discussions about the theoretical and ideological assumptions of educational evaluation. In addition, Santos Guerra (2009) was essential for us to discuss the evaluation since, in relation to learning, he refers to the "tattoos in the soul", i.e., the marks left by the experiences of evaluation processes lived and that can last a lifetime. The research approach used was qualitative, as we sought to understand the meanings attributed to schooling, training, and professional performance. To obtain the data, we used as a research instrument online questionnaire applied to 10 history undergraduate students at UFV. In addition, we also carried out a documental survey with the Pró-reitoria de Ensino (PRE) of the UFV in order to obtain data related to the socioeconomic profile of the history undergraduate students. Among the 10 students who answered the questionnaire, one student, one professor and one master's student participated in a narrative interview, at which time they were asked to think about the evaluative processes lived and experienced in their schooling and training paths in the undergraduate course. The research data allowed us to understand that the "tattoos in the soul" were a source of inspiration for a transforming evaluative practice. The data also suggest that future teachers and history teachers learn to evaluate by reflecting on the evaluation processes they have experienced. Furthermore, the data show that there is a strong influence of experienced practice on the reflective practice - reflection in action and on action - they adopt. We conclude that there is a relationship between the knowledge acquired in schooling and the knowledge acquired in professional practice, more specifically regarding the processes of learning evaluation. Finally, we hope that our research can contribute to the debate in the field

of teacher education, teaching work, and evaluation in education. In relation to the research participants, our perspective was that, by participating in the research, they would have the opportunity to broaden their view of their professional experiences, re-signifying them, strengthening them, and designing evaluation practices at the service of learning, well-being, and a positive relationship with knowledge.

Keywords: Teacher Training. Evaluation of Learning. Learning to Evaluate. Schooling Paths. Professional Performance.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Sentimentos sobre a avaliação.....	71
Quadro 1 - Compreensão de avaliação: significados atribuídos: O que lhe aconteceu de mais significativo quando o avaliaram, ao longo de seu processo de escolarização?.....	72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Faixa Etária dos estudantes ingressantes	31
Tabela 2 – Sexo dos estudantes ingressantes	32
Tabela 3 – Autodeclaração etnicorracial dos estudantes ingressantes	33
Tabela 4 – Tipo de estabelecimento de ensino médio frequentado e tempo de conclusão do ensino médio dos estudantes ingressantes	33
Tabela 5 – Renda familiar dos estudantes ingressantes	34
Tabela 6 – Principal ocupação do pai ou responsável	35
Tabela 7 – Escolaridade do pai ou responsável	35
Tabela 8 – Estudantes ingressantes que necessitam conciliar estudo e trabalho	36

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO DOCENTE, RELAÇÃO COM O SABER E PRÁTICAS AVALIATIVAS	19
1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	19
1.2. SABER E RELAÇÃO COM O SABER.....	21
1.3. FORMAÇÃO INICIAL E EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS.....	23
1.4. A EXPERIÊNCIA EM DEWEY.....	25
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA E PERFIL DOS ESTUDANTES	28
2.1. O LÓCUS DA PESQUISA.....	29
2.2. PERFIL DOS ESTUDANTES DE HISTÓRIA.....	31
CAPÍTULO 3 – FUTUROS PROFESSORES E PROFESSORES DE HISTÓRIA: SEU PERCURSO DE ESCOLARIZAÇÃO	38
3.1. OS PERCURSOS DE ESCOLARIZAÇÃO.....	38
3.1.1. O percurso de Amanda: possibilidades de ruptura	38
3.1.2. O percurso de Joaquim: do quarto C arrebitado à UFV.....	40
3.1.3. O percurso de André: caminho relativamente “natural” até a universidade.....	43
3.1.4. Análise dos percursos de escolarização.....	45
CAPÍTULO 4 – FUTUROS PROFESSORES E PROFESSORES DE HISTÓRIA: ASPECTOS DE SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	54
4.1. FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	54
4.1.1. Formação de Amanda: construindo a profissão na incerteza	55
4.1.2. Formação de Joaquim: construindo a profissão e as críticas.....	57
4.1.3. Formação de André: a opção por uma instituição	59
4.1.4. Análise dos aspectos da formação profissional	63
CAPÍTULO 5 – FUTUROS PROFESSORES E PROFESSORES DE HISTÓRIA: SUAS RELAÇÕES E APRENDIZAGENS SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	70
5.1. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	71
5.1.1. Sentimentos e significados atribuídos aos processos avaliativos ao longo da escolarização.....	71

5.1.2. Avaliação da aprendizagem na perspectiva de Amanda	73
5.1.3. Avaliação da aprendizagem na perspectiva de Joaquim	76
5.1.4. Avaliação da aprendizagem na perspectiva de André	79
5.1.5. Análise sobre a Avaliação e sobre a avaliação da aprendizagem.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
APÊNDICES	99
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	99
APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS.....	106
ANEXOS	109
ANEXO A - RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO – HISTÓRIA - BACHARELADO E LICENCIATURA.....	109

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como campo de estudos a formação de professores e explora, mais especificamente, a aprendizagem da docência e os processos que fundamentam a prática avaliativa de futuros professores e de professores de História da Universidade Federal de Viçosa. Desta forma, propomos compreender como os professores aprendem a avaliar, considerando as dimensões das experiências de escolarização, particularmente as aprendizagens sobre avaliação nos percursos de formação dos estudantes.

Em 2013, iniciei a minha trajetória acadêmica na Universidade Federal de Viçosa (UFV) como estudante do curso de Licenciatura em História. Ser professor foi uma escolha pela qual optei antes de ingressar na universidade. Poderia dizer que fui influenciado pelos meus familiares ou que ensinar sempre foi o grande desejo da minha vida, mas o fato é que nenhum desses elementos foi determinante para a minha escolha. Na verdade, eu não compreendo os motivos que me levaram a escolha profissional. Talvez minha classe social ou a trajetória escolar que trilhei. Não tenho certezas sobre a escolha, mas tenho a confiança de que, ao ingressar no curso de História, minha escolha seria pela licenciatura, em me formar professor.

Nesse percurso de minha formação inicial a maior das decepções se deu em relação à formação pedagógica. Ainda aluno, percebia que as disciplinas e os espaços formadores, como os estágios, não conseguiam produzir sínteses sobre os elementos importantes para composição dos saberes docentes responsáveis pelas competências e habilidades que os professores necessitam mobilizar diariamente para ensinar. A formação pedagógica ficava sob a responsabilidade, quase que preponderantemente, do Departamento de Educação (DPE) que ofertava disciplinas da grade curricular como Didática, Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, Estrutura e Funcionamento do ensino fundamental e médio, etc. As disciplinas que dialogavam especificamente sobre o ensino de História estabeleciam diálogos puramente técnicos sobre os instrumentos a serem utilizados em sala de aula, sobre a criação de planos de aula didáticos, etc.

Outra decepção foi em relação às avaliações utilizadas no curso. Ao receber a prova, sempre me perguntava: quais foram os critérios de correção do professor? O que ele esperava de mim? Eram processos angustiantes, cansativos e que tinham a capacidade de intervir decisivamente em minha trajetória formativa. Eu e muitos de meus colegas, penso, participávamos das avaliações sem consciência dos objetivos, dos processos e dos critérios utilizados para se avaliar.

Ao contrário do que pode parecer, não guardo sentimentos negativos em relação ao curso de formação. Sou grato à instituição, aos professores do curso e fico feliz pelas decepções experimentadas ao longo da formação no curso de licenciatura em História. Essas experiências foram fontes de inspiração para a busca de conhecimento, me instigaram, construíram inquietações e me deram forças para a busca de respostas por meio da pesquisa científica.

Em 2015, inicio a minha trajetória de aprendizagem da pesquisa. Por mais que a avaliação da aprendizagem fosse o tema que eu buscava compreender, o objetivo da pesquisa se concentrava nas estratégias de aprendizagem ativa que melhor se adaptavam à disciplina Ecologia Básica (BIO 131)¹ ofertada pelo departamento de Biologia. Nessa disciplina, se enfrentava problemas como os elevados índices de evasão e de reprovação, público diversificado e alto número de estudantes.

Assim, a avaliação veio sendo tema de reflexões. Quando, em 2018, eu ingresso na pós-graduação em Educação na UFV, sentia que o incômodo sempre estava presente de forma inconsciente. O meu despertar ocorreu no Estágio de ensino durante a disciplina Avaliação em educação² (EDU 384). Esse momento me permitiu compreender a avaliação da aprendizagem para além da percepção formada ao longo da licenciatura. Outro espaço que trouxe contribuições foi a disciplina cursada no mestrado Formação de professores e trabalho docente (EDU 641)³ que suscitou diálogos sobre o campo da formação de professores e sobre dimensões como saberes docentes e professor reflexivo.

As disciplinas possibilitaram repensar o período que atuei como professor de História⁴ e compreender que a prática avaliativa que desenvolvi não foi objeto de uma reflexão e não foi um processo democrático de avaliação que contribuiu para o bem-estar dos sujeitos (professor e alunos) envolvidos nesse processo, das instituições e da sociedade de maneira geral, como dialogam Esteban (2010) e Afonso (2010).

¹ Em 2015, o professor do Departamento de Biologia Geral da UFV, Carlos Sperber, divulgou uma vaga de estágio sob sua orientação para produção de um documentário que tinha como tema retratar a realidade da disciplina de Ecologia Básica (BIO 131), ministrada por ele, e as estratégias pedagógicas inspiradas nas metodologias ativas implementadas ao longo da disciplina. Por ajudar meu pai, fotógrafo a mais de 30 anos, desde criança, tinha conhecimento técnico e teórico que a vaga exigia. Neste contato, me tornei orientado do professor. Nunca produzimos o documentário (ainda é um desejo nosso), mas fizemos um bom trabalho de pesquisa na disciplina nos anos de 2015 a 2017 sobre a qual foi produzido um artigo.

² A disciplina Avaliação em Educação (EDU 384) foi ministrada pela professora Alvanize Ferenc à graduação em Pedagogia. Este estágio foi um importante momento para aprendizagem da docência e o repensar de minha prática como professor. Visto que esta disciplina não compunha a minha grade curricular na graduação, o domínio teórico, ideológico e técnico da avaliação ocorreu no mestrado.

³ A disciplina Formação de professores e trabalho docente (EDU 641) foi ministrada pela professora Alvanize Ferenc à turma do mestrado de 2018.

⁴ Atuei como professor do Ensino Fundamental I e II, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Estadual Santo Antônio no município de Silveirânia, em Minas Gerais, no ano de 2017.

Ao investigar sobre a avaliação em educação e da aprendizagem verificamos que algumas pesquisas brasileiras indicam que os estudantes de licenciatura se formam professores sem compreender as funções e finalidades da avaliação, despojando-a de suas dimensões éticas, políticas e sociais. Em um desses estudos, constatou-se que os professores recém-formados nos cursos de licenciatura concebiam avaliação pelo instrumento avaliativo prova (MENDES, 2006). Outro estudo, de Maurice Tardif (2011), dialoga sobre a socialização profissional e sobre os elementos que constituem a formação inicial. Além disso, o autor argumenta que se os conhecimentos, as competências e habilidades socializadas na formação profissional não forem capazes de desconstruir os valores, as representações e as certezas que os professores constituem, antes de ingressar na formação inicial, sua prática profissional será guiada pelos sentimentos e significados atribuídos às suas experiências de avaliação, vivenciadas nos percursos de escolarização.

Ao refletir sobre a importância que a experiência vivida tem nos processos de avaliação, Santos Guerra (2009, p101) se pergunta: “Como é que é possível que quem tenha sentido na própria carne os efeitos de avaliações duras, arbitrárias e irracionais possa repetir os mesmos erros, como se nada tivesse acontecido, como se nada tivesse aprendido?”. Para o autor, os processos avaliativos provocam “tatuagens na alma”, marcas deixadas pelas vivências desses processos. Essas marcas podem perdurar por toda vida uma vez que a experiência pode ser capaz de gerar sentimentos e significados diferentes para os sujeitos que podem tomar as experiências como fonte de estímulo e mudança, mas também como fonte de angústia e estagnação.

Se a formação inicial não apresentar aos professores elementos teóricos, ideológicos e políticos sobre avaliação para que tenham a capacidade de desconstruir as crenças, os valores, as representações e as certezas que constituíram na socialização como alunos, é possível que o professor reproduza modelos de avaliação de forma autoritária e injusta. Santos Guerra (2009) define essa perspectiva como perversa, pois não proporcionar aos futuros professores uma formação que os possibilite desempenhar uma avaliação justa, racional e democrática de seus alunos os torna reféns dos processos avaliativos que vivenciaram no passado.

Desta forma, a pesquisa desenvolvida se propôs a explorar as dimensões da experiência, compreendendo os significados atribuídos pelos sujeitos aos processos avaliativos aos quais foram submetidos no decorrer de seu percurso de escolarização, conduzindo a uma discussão sobre formação e aprendizagem docente. Nesse sentido, a questão que orientou a pesquisa foi: como os futuros professores e professores aprendem a

avaliar, considerando dimensões das experiências de escolarização e seus percursos de formação inicial e de atuação profissional?

Com o intuito de responder a esse questionamento e dialogar com a produção acadêmica da área, definimos como objetivo geral: analisar como os futuros professores e professores de História graduados na Universidade Federal de Viçosa aprendem a avaliar, explorando seus percursos de escolarização e os significados por eles atribuídos aos processos avaliativos que foram submetidos nos seus percursos de escolarização, instigando a uma discussão sobre formação de professores, trabalho e aprendizagem docente. Como objetivos específicos, temos:

- ✓ Caracterizar o perfil dos discentes que se encontram no curso de licenciatura em História;
- ✓ Narrar as experiências avaliativas dos estudantes, identificando as percepções de avaliação da aprendizagem constituídas nos percursos de escolarização;
- ✓ Identificar os diferentes espaços de formação (estágio, disciplina, pesquisa e etc.) que permitem a constituição dos saberes sobre práticas avaliativas e sobre práticas avaliativas a serviço das aprendizagens;
- ✓ Compreender os significados e sentidos constituídos pelos sujeitos da pesquisa ao longo de seus percursos de escolarização sobre as práticas avaliativas e sua relação com a sua formação inicial e com a futura atuação profissional.

A busca de respostas à questão de pesquisa foi movida por um interesse em contribuir com os estudos sobre a formação de professores (cursos de licenciatura) e sobre o trabalho docente. Nosso entendimento é de que a prática avaliativa exercida no ensino superior e aquelas vividas pelos estudantes, em diferentes contextos, pode ser fontes de inspiração para novas práticas docentes. Ao dialogar com professores e futuros professores, nossa expectativa foi de que a participação na pesquisa os instigasse a um olhar reflexivo sobre as experiências, resignificando-as e projetando as práticas avaliativas a serviço da aprendizagem, do bem estar e de uma relação positiva com o saber. Nessa perspectiva, essa dissertação se encontra organizada nas seguintes partes:

No Capítulo 1, visando compreender processos formativos e da aprendizagem do avaliar, procuramos estabelecer a interlocução com a literatura sobre a formação de professores, sobre os saberes docentes, sobre a relação com o saber e sobre a formação inicial, as experiências avaliativas e a experiência.

No Capítulo 2, apresentamos nossa trilha metodológica, indicando abordagem, tipo e estratégias de pesquisa. Evidenciamos também o perfil dos estudantes do curso de História de

2013 a 2017 e revelamos o nosso encontro com os sujeitos da pesquisa: Amanda, Joaquim e André.

No Capítulo 3, procuramos dialogar com os participantes da pesquisa (a licencianda, Amanda, o professor, Joaquim, e o mestrando em educação e também professor, André) sobre suas histórias e trajetórias. A partir dos aportes teóricos do campo da sociologia da educação, refletimos sobre os elementos presentes nos percursos de escolarização desses sujeitos.

O Capítulo 4 foi reservado para analisar os aspectos da formação mobilizados na prática docente dos participantes da pesquisa. Além disso, identificamos os diferentes espaços de formação (estágio, disciplina, pesquisa e etc.) que permitem a constituição dos saberes sobre práticas avaliativas e aquelas a serviço das aprendizagens. Além desse aspecto, também exploramos as expectativas em relação ao curso e os motivos que levaram a escolha da licenciatura.

O Capítulo 5 buscou compreender como os futuros professores e professores de História constituem os saberes necessários para uma boa prática avaliativa. Também foi foco de análise os sentidos atribuídos aos processos avaliativos, os medos e o esperar presentes no “ser professor”. Fechamos o capítulo com uma síntese sobre o ensino brasileiro e o papel da escola na transformação da sociedade.

Para finalizar esse trabalho, apresentamos as considerações finais indicando o alcance dos objetivos ou as aproximações que se mostraram possíveis, apontando lacunas e perspectivas futuras da pesquisa que nos propusemos a realizar.

CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO DOCENTE, RELAÇÃO COM O SABER E PRÁTICAS AVALIATIVAS

Como os futuros professores (licenciandos) e professores de história aprendem a avaliar, considerando dimensões das experiências de escolarização e seus percursos de formação inicial e de atuação profissional? Para “responder” a essa questão de pesquisa estabelecemos diálogos com a produção acadêmica e discutimos sobre formação de professores, apoiando em autores como Feldens (1983; 1984), Candau (1987), Lüdke (1994), Diniz-Pereira (2000), André (1986) etc; sobre saberes docentes e a relação com o saber, referendado em Diniz-Pereira (2000), Tardif (2011) e Charlot (2000) e sobre formação inicial, experiências avaliativas e experiência, apoiando em Luckesi (1998; 2011), Esteban (1999; 2010); Afonso (2010), Santos Guerra (2009), Villas Boas, 1993 e Anísio Teixeira (2010), dentre outros.

1.1. Contextualização da formação docente

A formação docente é um campo de estudos consolidado no Brasil devido aos abundantes debates e pesquisas que tem ocorrido desde os anos de 1970. Em importantes trabalhos de sistematização da produção na área (FELDENS, 1983; 1984; CANDAU, 1987; LÜDKE, 1994; DINIZ-PEREIRA, 2000), observamos os significativos movimentos no campo, sua evolução e necessidade de aprofundamento.

De acordo com Diniz-Pereira (2000), a formação docente apresenta importantes movimentos de transformação. Nos anos de 1970, a formação de professores era orientada pelo paradigma da racionalidade técnica no qual o enfoque era de que o professor fosse um organizador do processo de ensino-aprendizagem. Adotando, uma perspectiva de neutralidade pedagógica, esta concepção é influenciada pelo viés da Psicologia Comportamental e da tecnologia educacional que representava as pesquisas, à época, principalmente nos Estados Unidos.

Já nos anos de 1980, a formação do educador privilegiou mais o caráter político da prática pedagógica e ressaltou o compromisso com as camadas populares. Elas perdem a dimensão de neutralidade da década anterior e tomam o professor e a sua formação em uma perspectiva de caráter filosófico e sociológico, expressando o comprometimento do docente com a sociedade.

As transformações na formação docente nos anos de 1980, no Brasil, são decorrentes do importante avanço político que a sociedade brasileira se esforçava em consolidar na busca pela redemocratização do país. Os debates que permeiavam a formação docente, nesse período, não focalizava os aspectos funcionais e operacionais dessa formação. Nesse contexto, o surgimento do paradigma da racionalidade prática orientava o professor para uma dimensão reflexiva da ação docente, sendo o processo de formação responsável por aliar teoria e prática e promover a conscientização do professor sobre a função que a escola adquire na transformação da realidade social (DINIZ-PEREIRA, 2000).

Segundo Candau (1982, p.19), a formação do futuro docente ganha uma perspectiva multidimensional que integra “uma dimensão humana, uma dimensão técnica e uma dimensão político-social”. A relação teoria e prática é muito discutida. Vista, inicialmente, em uma perspectiva dicotômica, sendo dois polos separados, essa concepção teve interferência do movimento institucional que as universidades sofriam marcado pela separação entre a pesquisa e a prática. A pesquisa se voltava ao diagnóstico e à resolução dos problemas da prática enquanto a prática se colocava como responsável em fornecer problemas aos estudos. Diniz-Pereira (2000) considera que, a partir dessa perspectiva, o pesquisador é considerado superior ao profissional engajado na prática, pois a prática passa a ser considerada como conhecimento de segunda classe por não ter o conhecimento teórico que a pesquisa detém.

Ao elaborar os modelos de formação e ao descrever sobre a dimensão da reflexão-em-ação, Schön (1992, p.68) salienta que quando o “profissional reflete na ação, ele se torna um pesquisador no contexto prático”. Schön não separa o pensar do fazer e não compreende teoria e prática em dois polos distintos.

Na década de 1990, o campo de formação docente defronta-se com a “crise de paradigmas”. Nesse contexto, a pesquisa se volta para os aspectos microsociais como a constituição da identidade profissional. Busca-se aliar a história profissional do professor e sua história de vida, analisando as implicações do cruzamento do polo coletivo com o polo individual.

Ao descreverem a relação entre as atividades de pesquisa e as atividades “comuns” na universidade, Lüdke e André (1986) demonstram que a separação entre essas atividades na formação são inadequadas, sendo profícua para a formação a harmonização das esferas. Por isso, defendem

a pesquisa bem dentro das atividades normais do profissional da educação, seja ele professor, administrador, orientador, supervisor, avaliador etc. Não

queremos com isso subestimar o trabalho da pesquisa como função que se exerce rotineiramente, para preencher expectativas legais. O que queremos é aproximá-la da vida diária do educador, em qualquer âmbito em que ele atue, tornando-a um instrumento de enriquecimento de seu trabalho. Para isso é necessário desmistificar o conceito que a encara como privilégio de alguns seres dotados de poderes especiais, assim como é preciso entendê-la como atividade que requer habilidades e conhecimentos específicos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.2-3).

Ao compreender a formação do professor na perspectiva de um pesquisador no contexto prático, ressalta-se o papel reflexivo dessa formação e entende-se teoria e prática como polos afins. As autoras defendem também que o professor assuma uma postura reflexiva, se posicionando como pesquisador na prática, refletindo e construindo os processos de aprendizagem com base nas suas habilidades e conhecimentos específicos, sendo produtor e socializador do seu conhecimento. Esse entendimento se contrapõe à perspectiva de um professor reprodutor ou mediador de um conhecimento compreendido como “produto” finalizado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; DINIZ-PEREIRA, 2000).

O debate sobre a formação docente demonstrou, ao longo dos anos, movimentos de conservação e mudanças. Novos caminhos são apontados, mas outros se conservam. Neste jogo de desenlace e entrelace, o campo evolui, mas se fazem necessárias pesquisas que permitam sua progressão.

1.2. Saber e Relação com o saber

Nos anos de 1990, a Sociologia da Educação direcionou-se para o cotidiano escolar. As pesquisas desenvolvidas buscavam compreender a formação prática do professor durante o desempenho de suas atividades (DINIZ-PEREIRA, 2000). Nesse sentido, aspectos microsociais como saberes e identidades, por exemplo, passam a ser explorados.

No que se refere ao saber docente, Tardif (2011) o define como o conjunto de ações, discursos, ideias que o professor desenvolve em sua prática e que ele seja capaz de racionalizar, argumentar e justificar. Sendo assim, o saber consiste naquilo que o professor faz, fala e pensa e que ele tem a capacidade de explicar. Eles são:

- Saberes pessoais dos professores: tem como fonte a família, o ambiente de vida, não restringindo a escola como o único espaço de constituição do saber, sendo sua família e história de vida a socialização primária na construção deste saber.
- Saberes provenientes da formação escolar anterior: ocorre no processo de escolarização e se integra pela formação e socialização pré-profissionais.

- Saberes provenientes da formação profissional para o magistério: são adquiridos nos estabelecimentos de formação de professores, estágios etc por meio da formação e da socialização profissionais nas instituições.

- Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho: decorre da utilização de “ferramentas” como programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc e se integram ao trabalho docente pela utilização das “ferramentas” e sua adaptação às tarefas.

Cabe dizer que os saberes provenientes da própria experiência do professor na profissão, nas salas de aula e na escola desenrola-se pela prática do ofício na escola, na sala de aula, na experiência dos pares, na prática do trabalho e pela socialização profissional (TARDIF, 2005).

Essas diferentes tipologias dos saberes docentes apresentadas nos levam à busca em compreender a relação com o saber. De acordo com Charlot (2000), a relação com o saber é a relação com o “aprender”, ou seja, a relação que o indivíduo estabelece com as figuras do aprender que são quatro: i) objetos-saberes, ii) objetos cujo uso deve ser aprendido, iii) atividades a serem dominadas e iv) dispositivos relacionais. Os objetos-saberes são aqueles nos quais o saber está incorporado como os livros, os monumentos, as obras de arte, etc. Os objetos cujo uso deve ser aprendido são objetos como a escova de dente, o computador e etc. As atividades a serem dominadas são ler, nadar, andar de bicicleta, dentre outras. Os dispositivos relacionais são formas que devem ser apropriadas como agradecer ou manter uma relação amorosa.

Nas relações estabelecidas com as figuras do aprender, o indivíduo pode tomar posse de conteúdos intelectuais e apropriar-se de um saber que não possui, principalmente por meio da linguagem. Ele pode dominar uma atividade, capacitar-se para um objeto, aprender a ser responsável, a mentir, a brigar ou a ajudar os outros.

As situações de aprendizagem acontecem em um local e em um tempo, envolvendo pessoas, ou seja, pode se estabelecer essas relações no bairro, na escola, na empresa, assim como em tantos outros contextos. Aprende-se nas relações com as pessoas destes locais por meio dos pais, do professor, dos amigos em um momento marcado na sua história. Portanto, qualquer que seja a figura do aprender, o espaço-tempo de aprendizagem é compartilhado com outras pessoas no jogo das relações, seja com os outros, seja com você mesmo.

A relação com o saber é a relação do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. O mundo é o conjunto de significados, é o espaço de atividades que se inscreve no

tempo e se apresenta ao homem por meio do que ele percebe, imagina, pensa e deseja. Ao estabelecer uma relação com o mundo, por meio da ação, o homem consegue modificar materialmente o mundo pelas atividades que se estabelecem no tempo (presente, passado e futuro).

Para se compreender as relações que o sujeito estabelece no seu presente e que articulam seu futuro, se faz necessário mergulhar no passado, nos lugares, nas pessoas, nas situações que constituíram os saberes que esse sujeito hoje se utiliza para mediar a sua ação. Não pretendemos realizar uma pesquisa sociológica, mas consideramos significativo manifestar, nesse contexto, noções que vêm conduzindo nossas ações na pesquisa.

1.3. Formação inicial e experiências avaliativas

Buscando compreender processos de aprender a avaliar no percurso de escolarização e, principalmente, no de formação, nesse item exploramos a avaliação no contexto de formação.

Luckesi (1998) discute sobre como a avaliação e a aprendizagem estão conectadas e defende a avaliação diagnóstica, contrariando a avaliação como “um fim” em si mesma, ou seja, um ato mecânico de atribuição de classificações. A avaliação deve ser “um meio” entre o aluno e sua aprendizagem, um instrumento capaz de diagnosticar as suas dificuldades, permitindo ao professor a tomada de decisão para aprendizagem do aluno, transformando o erro em fonte de aprendizagem. A avaliação deve ser refletida criticamente para proporcionar processos democráticos de avaliação, contribuindo para o bem-estar das pessoas, das instituições e da sociedade em geral (ESTEBAN, 2010; AFONSO, 2010).

Ao observarmos práticas educativas, seja na universidade seja na educação básica, e, também, produções de autores do campo da avaliação (LUCKESI, 2011; GERALDI, 1999; ESTEBAN, 1999, por exemplo) vimos que não são preponderantes na educação brasileira processos avaliativos reflexivos democráticos e que proporcionem bem-estar. Quando utilizada de forma autoritária, negando seus princípios e não considerando os sujeitos que estão sendo submetidos as práticas, as avaliações podem tatuar a alma, como expressa Santos Guerra (2009). As tatuagens na alma são as marcas deixadas pelas vivências de processos avaliativos que podem perdurar por toda vida. A mesma experiência pode gerar sentimentos e significados diferentes para os sujeitos. Alguns tomam as experiências como fonte de estímulo e mudança, outros como fonte de angústia e estagnação.

Dialogando sobre socialização e os elementos que constituem a formação inicial, Tardif (2011) defende que os professores constituem seus valores, representações e certezas antes de sua prática profissional. Sendo assim, os sentimentos e significados atribuídos às suas experiências guiam sua percepção avaliativa e prática profissional.

Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores viveram em seu futuro local de trabalho (sala de aula, escola). Essa imersão é necessariamente formadora, pois leva esses futuros professores a adquirirem crenças, valores, representações e certezas sobre a prática profissional docente [...]. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo. (TARDIF, 2011, p.20).

Pereira e Mendes (2005) discutem que a formação inicial é o espaço para reflexões sobre os pressupostos teóricos e ideológicos da avaliação educacional. É o momento para formar o estudante, norteando sua prática pelos pressupostos teóricos e práticos consolidados no campo da formação, fornecendo elementos científicos e pedagógicos que ultrapassem suas percepções adquiridas na socialização anterior à sua formação. Com a ausência desta dimensão nos cursos de licenciatura, os professores tendem a desempenhar uma prática avaliativa reducionista, restringindo-a à reprodução do sistema escolar e à prática de seus pares mais experientes como modelo.

Se a formação inicial não apresentar aos professores elementos teóricos, ideológicos e políticos sobre avaliação para que tenham a capacidade de desconstruir as crenças, os valores, as representações e as certezas que constituíram na socialização como alunos, significa que terão na sua futura atuação como professor a possibilidade de reproduzir modelos de avaliação de forma autoritários e injustos. Santos Guerra (2009) analisa essa perspectiva como perversa, pois não proporcionar aos futuros professores uma formação que os possibilitem oferecer uma avaliação justa, racional e democrática aos alunos os torna reféns dos processos avaliativos que vivenciaram no passado. Nesse contexto, os professores acabam por reproduzir os modelos, sem perceberem, por vezes, os efeitos nocivos que sua prática pode suscitar tanto nos alunos quanto no sistema. O autor questiona: “Como é que é possível que quem tenha sentido na própria carne os efeitos de avaliações duras, arbitrarias e irracionais possa repetir os mesmos erros, como se nada tivesse acontecido, como se nada tivesse aprendido?” (SANTOS GUERRA, 2009, p.101). Essa é uma questão que nos instiga ao diálogo com os participantes da pesquisa.

Sordi e Lüdke (2009) alertam sobre os perigos da avaliação a mercê dos interesses e da compreensão individual do professor. Uma avaliação que visa atender aos interesses individuais ou que é concebida como “neutra”, afirmando-se objetiva e imparcial na hora de explicitar o desempenho dos alunos, pode impedir processos avaliativos justos e que promovam a aprendizagem.

As pesquisas de Villas Boas (1993), Olenir (2006) e Barbosa (2011) têm explicitado o movimento de se compreender a formação de professores e a avaliação educacional no ensino superior, porque é esse o *locus* de se formar professores que ressignifiquem e problematizem as práticas de avaliação vivenciadas em seus percursos de escolarização.

Esta dissertação também considera fundamental compreender a concepção de avaliação dos estudantes em uma perspectiva qualitativa que permita explorar as vivências que compuseram as suas concepções de avaliação educacional, explorando os espaços e os tempos de constituição por esses sujeitos. Pensamos que identificar a concepção de avaliação dos estudantes como um produto seja o mesmo que buscar compreender o rio pela sua desembocadura. Para se compreender um rio, faz-se necessária a busca pelos seus afluentes, a exploração do seu percurso e de cada movimento que possa influenciar na sua constituição até a sua desembocadura no mar. Portanto, a investigação não se propõe a entender o “fim”, mas o caminho, os processos implícitos no “meio” que constitui a concepção dos estudantes, visto que a avaliação é uma categoria inerente ao trabalho pedagógico e, portanto, deve ser contemplada em todas as suas dimensões na formação inicial de professores.

1.4. A experiência em Dewey

Ao descrever sobre a experiência, buscamos observar os “meios” que interagem com ela e a modificam. Nos escritos de Dewey sobre a educação, a experiência é o processo de interação entre dois corpos. Um corpo atua sobre o outro corpo, ou seja, um age e o outro sofre a ação, criando uma interação responsável pela transformação de um ou ambos corpos, modificando sua percepção ou sua experiência. Portanto, ao nascer, o indivíduo estabelece ação sobre outros corpos e sofre a sua reação, sendo a experiência uma dimensão implícita ao ser humano. Mesmo que o indivíduo não viva em sociedade e não estabeleça relações humanas, ele estará experienciando por meio de seu contato com a natureza e com os sentidos, por exemplo.

A experiência apresenta níveis, visto que não demonstramos a ação reflexiva em todas elas. Ela, também apresenta dimensões, pois ao mesmo tempo em que uma experiência é

física, ela atua também na transformação cognitiva do indivíduo. Para construir conceitualmente a experiência (HART, 1927), evidenciamos 03 (três) tipos de experiência:

1) as que não sabemos que temos, comum em nosso contato com o mundo orgânico e aquela que estamos tendo e sabemos, mas não refletimos sobre elas, como uma criança que sente fome, mas não compreende os porquês daquele fenômeno.

2) as experiências refletidas que ocorrem quando atingimos um outro nível de percepção do mundo e, então, passamos a indagar sobre nossa realidade, o meio que nos rodeia etc. Sendo assim, acumulamos experiências, constituímos certo tipo de produção. Por meio da linguagem escrita ou falada, ou pela interação com os elementos orgânicos do mundo (pedra, fogo, água), o ser humano produz o fruto de sua experimentação.

3) a “experiência humana” capaz de permitir a evolução da humanidade, pois sem sua existência, sempre retornaríamos ao começo da experiência com o mundo e com os corpos.

A ciência é fruto da experiência humana. Ao deixar a vida selvagem e a irracionalidade que a constitui no nível puramente animal, a humanidade racionalizou e operacionou a constituição de um pensar para refletir racionalmente sobre a experiência com o mundo orgânico, que não criamos, e com o social, que criamos, estabelecendo o nível mental e espiritual.

O processo de experiência se torna poderoso quando refletimos sobre ele, compreendendo o significado de sua constituição e seus efeitos, como evidencia o excerto a seguir:

(A experiência) Não chegando à reflexão consciente, não nos fornece nenhum instrumento para nos assenhorearmos melhor das realidades que nos circundam. Grande se vai tornar a sua significação, quando se completa com o elemento de percepção, de análise, de pesquisa, levando-nos à aquisição de “conhecimentos”, que nos fazem mais aptos para dirigi-la, em novos casos, ou para dirigir novas experiências (ANÍSIO, 2010, p.36).

Ao refletir, analisar, pesquisar sobre a experiência, estamos na busca por atribuir significado às realidades que nos circundam, produzindo conhecimento que constitui a evolução da sociedade e, assim, do mundo. Neste processo, nós aprendemos com a experiência. Portanto, ao sofrer uma reação fruto de um contato (experiência), um indivíduo tem seu cognitivo transformado, sendo essa reação responsável pela transformação do indivíduo em suas futuras experiências. Portanto, ao refletir, analisar, pesquisar, atribuir significados as nossas experiências anteriores, estamos nos transformando. Ao sofrer uma nova experiência, os significados, os sentidos atribuídos em uma experiência anterior irão nos compor.

Sendo assim, ora, se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos (ANISÍO, 2010, p.37) .

Ao aliar a experiência com a educação, Dewey (2010) estabelece que a educação é “o processo de reconstrução e reorganização das experiências, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”. Desta forma, pela educação, e de forma refletida, constituímos a (re) organização e (re) construção de nossa(s) experiência(s) pela vida.

Assim sendo, mergulhar na teia de sentidos e significados da experiência dos estudantes de História, ao longo de seu(s) percurso(s) escolar(es), é esforçar-se para compreender os sentidos que orientam a sua prática (não somente os sentidos), mas também os espaços e a relação com os saberes que a sua narrativa manifestará. Investigar como os futuros professores de História aprendem a avaliar não é somente analisar os elementos que constituem a sua aprendizagem, mas os elementos entrelaçados no campo de sua relação com o mundo, consigo mesmo, com os outros, com o aprender e o ensinar na busca por decodificar o jogo das experiências que constituem a percepção e guiam a prática ou a futura prática do professor.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA E PERFIL DOS ESTUDANTES

Esta pesquisa buscou compreender como se aprende a avaliar, considerando a perspectiva de licenciandos e de professores de História. Foram exploradas as dimensões das experiências de escolarização, mais particularmente as aprendizagens sobre avaliação nos percursos de formação profissional. A abordagem de pesquisa escolhida para compreender o fenômeno foi a qualitativa, porque ela estuda os fenômenos e seus significados na perspectiva dos “sujeitos”, atribuindo, portanto, maior valor à dimensão subjetiva (BOGDAN; BIKLEN, 1999). Além disso, o uso da abordagem qualitativa nessa pesquisa se justifica pelo seguinte fato:

o material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos. [...] a fala torna-se reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles), e, ao mesmo tempo, possui a magia de transmitir, através de um porta-voz (o entrevistado), representações de grupos determinados em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 245).

Apoiados em Granger (1982), os autores supracitados afirmam que:

a realidade social é qualitativa e os acontecimentos são dados em dois níveis: a) em primeiro lugar, como um vivido absoluto e único incapaz de ser captado pela ciência; e b) em segundo lugar, enquanto experiência vivida em nível de forma, sobretudo da linguagem que a prática científica visa transformarem conceitos (MINAYO; SANCHES, 1993, p.245).

Evidenciando as dimensões da pesquisa qualitativa, Minayo e Sanchez (1993) salientam que:

o conhecimento social tem que atingir três dimensões: a simbólica, a histórica e a concreta. A dimensão simbólica contempla os significados dos sujeitos; a histórica privilegia o tempo consolidado do espaço real e analítico; e a concreta refere-se às estruturas e aos atores sociais em relação. Portanto, a pesquisa qualitativa possibilita aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente (MINAYO; SANCHES, p.245-246).

Para aprofundar na complexidade dos fenômenos, fatos e processos, fizemos uso da pesquisa narrativa como forma de coleta e de análise de dados. As narrativas foram metodologia de investigação e análise. Nas palavras de Clandinin e Connelly (2011, p.18), a “pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores”. Ferenc (2005, p. 67) defende que “o sujeito [que] expõe sua vida não apenas fornece explicações sobre suas vivências, mas se encontra implicado, envolvido com as próprias experiências”.

A pesquisa narrativa é um tipo de pesquisa que se propõe ao estudo de histórias vividas e contadas, sendo capaz de compreender a experiência humana. A experiência para Dewey (2010) é um processo marcado pela continuidade, pois uma experiência leva a outra, constituindo uma teia de experiências. “Experiência acontece narrativamente. Pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.49). Outro importante aspecto da pesquisa narrativa é o espaço tridimensional que é a união de aspectos internos com externos, ou seja, o espaço tridimensional é o indivíduo inserido em um contexto social em uma temporalidade. Portanto, esta característica da pesquisa narrativa busca contemplar o aspecto pessoal (indivíduo e seus sentimentos), o aspecto social (as condições existenciais) e o aspecto da temporalidade (passado, presente e futuro). Ferenc (2005, p.71) ressalta que a “trajetória profissional (formação e atuação)” tem a capacidade de instigar a “um processo reflexivo sobre aspectos importantes da profissão”. Assim, as etapas de entrevista e análise de dados pelas narrativas “estabelecem um diálogo inquiridor [do sujeito] sobre as próprias concepções, experiências, saberes, aprendizagens”.

2.1. O lócus da pesquisa

Nosso *locus* de pesquisa foi o curso de História da UFV. No ano de 2017, o curso possuía 257 alunos matriculados e ofertou 50 vagas nesse mesmo ano. Depois da submissão e aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFV, realizamos os testes do instrumento de pesquisa. Em seguida, um questionário *online* foi enviado para os estudantes com o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por intermédio da Pró-reitoria de Ensino da UFV. Este instrumento tem o potencial de abranger um maior número de pessoas e é capaz de obter respostas rápidas e precisas (MARCONI; LAKATOS, 2011). O questionário buscou delinear o perfil dos participantes,

fornecendo o perfil socioeconômico, o gênero, a raça/etnia e o percurso escolar. Tais informações nos permitiu selecionar estudantes para a próxima etapa: a entrevista.

Em relação às respostas do questionário, nossa expectativa era receber respostas de 70% dos estudantes matriculados no curso, mas obtivemos um retorno de 10 estudantes de um total de 257. Na defesa de Seminário realizada no mês de dezembro de 2019, por orientação da banca, foi sugerido o contato com a Pró-reitoria de Ensino da UFV para o fornecimento dos dados que, inicialmente, seriam coletados por meio do questionário *online*. Em parceria com a Pró-reitoria de Ensino e com o Departamento de História da UFV, tivemos acesso ao “Relatório de avaliação de cursos de graduação – História - Bacharelado e Licenciatura⁵”. Este relatório continha dados de entrada, de identificação e de perfil socioeconômico dos ingressantes, além de informações acadêmicas como desempenho no curso, desempenho nas disciplinas e resultado da avaliação de disciplinas, ou seja, dados necessários para analisar o perfil dos estudantes de História.

Nossa segunda etapa seria a seleção dos sujeitos da pesquisa. Inicialmente, o estudo foi pensado para ser realizado com os futuros professores de História graduados na UFV, mas em decorrência da baixa adesão dos sujeitos ao questionário e dos desafios que o vírus SARS-CoV-2 (COVID-19) impôs a pesquisa, ampliamos o recorte e inserimos os professores de História recém-formados e pós-graduandos formados em História na UFV. Selecionamos 03 (três) sujeitos para a próxima etapa: uma futura professora de História que se encontrava no 4º período do curso, um professor recém formado e um professor formado que estava cursando a pós-graduação.

Realizamos três entrevistas narrativas. Elas foram marcadas previamente, respeitando o dia e horário de preferência dos sujeitos da pesquisa. Em decorrência do isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19, realizamos as entrevistas *online*, por meio do programa da *Microsoft Skype*. As entrevistas tiveram a duração média de 02 horas e 30 minutos e o registro da reunião foi feito por gravação em vídeo com o consentimento prévio dos participantes. Após essa etapa, realizamos o processo de transcrição dos dados no qual foram atribuído nomes fictícios aos participantes escolhidos pelo pesquisador.

Os dados de cada sujeito foram separados individualmente. Compomos as narrativas dos sujeitos em blocos, destacando as potencialidades de cada narrativa. Os blocos foram: percursos escolares, aspectos da formação profissional e avaliação da aprendizagem, suas experiências e práticas. Após a composição das narrativas, analisamos cada bloco dialogando

⁵ Documento inserido como anexo I nesta dissertação.

com os aspectos narrados pelos sujeitos com a literatura. Além disso, buscamos compreender as aproximações e a diversidade presente na fala dos sujeitos da pesquisa, bem como a relação entre eles. Ao final, produzimos uma síntese, fruto do processo analítico das narrativas.

2.2. Perfil dos Estudantes de História

Nesse item, apresentamos a leitura de dados extraídos do “Relatório de avaliação de cursos de graduação – História - Bacharelado e Licenciatura” fornecido pela Pró-reitora de Ensino e pelo Departamento de História da UFV. Foram disponibilizados dados documentais que nos permitiram caracterizar o perfil dos discentes que se encontravam no curso de licenciatura em História nos anos de 2013 a 2017. Ao final, apresentamos dados relativos ao nosso questionário *online* aplicado aos alunos de História.

O primeiro dado do relatório que vamos apresentar e analisar se refere à faixa etária dos estudantes, como ilustra a Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 - Faixa Etária dos estudantes ingressantes.

Ano	15 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	Acima de 50 anos	Total Absol.
2010	56,8%	36,4%	4,5%	2,3%	0,0%	0,0%	44
2011	44,9%	34,8%	14,5%	2,9%	1,4%	1,4%	69
2012	49,2%	33,3%	6,3%	11,1%	0,0%	0,0%	63
2013	42,4%	33,3%	15,2%	6,1%	3,0%	0,0%	66
2014	45,2%	37,1%	6,5%	6,5%	1,6%	3,2%	62
2015	37,3%	50,7%	11,9%	0,0%	0,0%	0,0%	67
2016	35,9%	51,3%	3,8%	6,4%	2,6%	0,0%	78
2017	35,9%	47,4%	10,3%	5,1%	1,3%	0,0%	78
Total %	42,5%	41,2%	9,3%	5,1%	1,3%	0,6%	%
Total Absol.	224	217	49	27	7	3	527

Fonte: Departamento de História da UFV (2019) e Pró-reitoria de Ensino da UFV (2018).

Ao observar a tabela 1, podemos perceber que, de 2014 a 2017, houve uma queda no ingresso de pessoas com idade entre 15 e 19 anos, passando de 45,2% em 2014 para 35,9% em 2017. Percebemos, ainda, uma elevação do número de ingressantes com idade entre 20 e 24 anos que, no ano de 2016, chega a 51,3%. Além disso, entre 2013 e 2017, grande parte dos ingressantes de 15 a 24 anos se encontravam dentro da faixa etária dita como ideal para o

ingresso na universidade. Esta é a faixa etária apresentada, por exemplo, por 75,7% dos ingressantes em 2013 e por 83,3% em 2017.

Dando continuidade à apresentação do perfil dos estudantes de história, na Tabela 2 exploramos o sexo dos participantes.

Tabela 2 – Sexo dos estudantes ingressantes.

Ano de Entrada	Feminino	Masculino	Total Absol.
2010	54,5%	45,5%	44
2011	52,2%	47,8%	69
2012	55,6%	44,4%	63
2013	51,5%	48,5%	66
2014	45,2%	54,8%	62
2015	47,8%	52,2%	67
2016	46,2%	53,8%	78
2017	43,6%	56,4%	78
Total %	49,1%	50,9%	%
Total Absol.	259	268	527

Fonte: Departamento de História da UFV (2019) e Pró-reitoria de Ensino da UFV (2018).

Quanto ao sexo dos estudantes, a análise da Tabela 2 nos leva a inferir que, de 2013 a 2017, a diferença entre o sexo dos integrantes vai de 3 a 12,8 pontos percentuais. A maior diferença foi encontrada no ano de 2014 no qual predomina o ingresso de estudantes do sexo masculino (56,4% masculino e 43,6% feminino). Além disso, percebemos um declínio no ingresso de estudantes do sexo feminino a partir de 2015. Nesse ano, ingressaram 47,8% mulheres, 46,2% no ano de 2016 e 43,6% em 2017. Dessa maneira, houve, proporcionalmente, um aumento dos ingressantes do sexo masculino. Dando continuidade à apresentação do perfil dos estudantes de história, na Tabela 3 exploramos a autodeclaração etnicorracial dos estudantes.

Tabela 3 – Autodeclaração etnicorracial dos estudantes ingressantes⁶.

Ano de Entrada	Branco (a)	Pardo (a)	Preto (a)	Amarelo (a)	Indígena (a)	Total Absol.
2010	52,3%	20,5%	20,5%	4,5%	2,3%	44
2011	55,1%	31,9%	10,1%	2,9%	0,0%	69
2012	50,8%	28,6%	19,0%	1,6%	0,0%	63
2013	53,0%	33,3%	12,1%	1,5%	0,0%	66
2014	56,5%	29,0%	11,3%	3,2%	0,0%	62
2015	52,2%	26,9%	19,4%	1,5%	0,0%	67
2016	42,3%	39,7%	14,1%	3,8%	0,0%	78
2017	55,1%	24,4%	17,9%	2,6%	0,0%	78
Total %	52,0%	29,8%	15,4%	2,7%	0,2%	%
Total Absol.	274	157	81	14	1	527

Fonte: Departamento de História da UFV (2019) e Pró-reitoria de Ensino da UFV (2018).

Em relação à autodeclaração etnicorracial dos estudantes ingressantes no curso de História, podemos perceber que, entre 2013 e 2017, os estudantes brancos constituíram a maioria dos alunos. Apenas no ano de 2016, quando representavam 42,3%, houve uma ligeira queda em relação aos outros anos. Destacamos a falta de representatividade dos povos indígenas, o que se evidencia na ausência completa de estudantes dessa etnia entre os estudantes que ingressaram entre 2011 e 2017, seguidos de estudantes autodeclarados amarelos, pretos e pardos também pouco representados. O próximo aspecto explorado no relatório se refere ao estabelecimento de ensino médio frequentado, como mostra a Tabela 4, a seguir.

Tabela 4 - Tipo de Estabelecimento do Ensino médio frequentado e tempo de conclusão do ensino médio dos estudantes ingressantes.

⁶ Os valores relativos à autodeclaração supracitados, foram coletados no questionário socioeconômico dos estudantes ingressantes.

TIPO DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO MÉDIO FREQUENTADO			TEMPO DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO			
Ano	Pública	Privada	Último ano	Últimos 5 anos	Mais de 5 anos	Total Absol.
2010	77,3%	22,7%	0,0%	84,1%	15,9%	44
2011	50,7%	49,3%	1,4%	79,7%	18,8%	69
2012	55,6%	44,4%	46,0%	39,7%	14,3%	63
2013	69,7%	30,3%	39,4%	45,5%	15,2%	66
2014	79,0%	21,0%	41,9%	43,5%	14,5%	62
2015	68,7%	31,3%	1,5%	94,0%	4,5%	67
2016	61,5%	38,5%	43,6%	43,6%	12,8%	78
2017	66,7%	33,3%	48,7%	44,9%	6,4%	78
Total %	65,5%	34,5%	29,4%	58,1%	12,5%	%
Total Absol.	345	182	155	306	66	527

Fonte: Departamento de História da UFV (2019) e Pró-reitoria de Ensino da UFV (2018).

Tomando por base a Tabela 4, percebemos que, de 2013 a 2017, grande parte dos estudantes que ingressou no curso de História era egresso de escolas públicas - variando de 61,5% em 2016 a 79,0% em 2014. Em relação ao tempo de conclusão do ensino médio, de 2010 a 2017, 58,1% havia finalizado nos últimos 05 anos; 29,4% no último ano e 12,5% há mais de 05 anos. Outro dado que nos chama atenção é que no ano de 2015 apenas 1,5% havia terminado no último ano, seguido de 4,5% que havia terminado há mais de 5 anos e de 94,0% que haviam concluído o ensino médio nos últimos 05 anos. Na Tabela 5 exploramos a renda familiar dos estudantes.

Tabela 5 – Renda familiar dos estudantes ingressantes.

Ano	Até 1 Salário	Entre 1 e 3 Salários	Entre 3 e 5 Salários	Entre 5 e 7 Salários	Entre 7 e 10 Salários	Acima de 10 Salários	Total Absol.
2010	4,5%	43,2%	27,3%	13,6%	9,1%	2,3%	44
2011	8,7%	33,3%	23,2%	17,4%	8,7%	8,7%	69
2012	4,8%	46,0%	27,0%	11,1%	3,2%	7,9%	63
2013	13,6%	42,4%	22,7%	10,6%	3,0%	7,6%	66
2014	9,7%	48,4%	16,1%	12,9%	8,1%	4,8%	62
2015	4,5%	40,3%	25,4%	17,9%	9,0%	3,0%	67
2016	9,0%	44,9%	24,4%	10,3%	5,1%	6,4%	78
2017	14,1%	30,8%	38,5%	14,1%	1,3%	1,3%	78
Total %	8,9%	40,8%	25,8%	13,5%	5,7%	5,3%	%
Total Absol.	47	215	136	71	30	28	527

Fonte: Departamento de História da UFV (2019) e Pró-reitoria de Ensino da UFV (2018).

Em relação ao perfil socioeconômico, consideramos a renda familiar dos estudantes e percebemos que, de 2013 a 2016, a faixa entre 01 e 03 salários mínimos corresponde à maior

parte da renda familiar dos estudantes, uma vez que, no ano de 2014, essa renda constituiu 48,4%. Apenas no ano de 2017 a porcentagem referente à renda familiar de 01 a 03 salários mínimos diminuiu, chegando a 30,8%, enquanto a de 3 a 5 salários mínimos chega a 38,5%. Outro dado interessante apresentado na tabela acima é a presença de estudantes com renda familiar de 7 a 10 salários mínimos e acima de 10 salários mínimos, correspondendo a um total absoluto de 30 (5,7%) e de 28 (5,3%) estudantes, respectivamente. Dando continuidade à apresentação do perfil dos estudantes de história, na Tabela 6 exploramos a atividade ocupacional dos pais ou responsáveis dos estudantes.

Tabela 6 – Principal ocupação do pai ou responsável.

Ano	Autônomo	Trab. Empresa	Servidor	Aposentado	Trab. Informal	Do lar	Produtor Rural	Trab. Rural	Pensionista	Não Respondeu	Total Absol.
2010	22,7%	9,1%	13,6%	20,5%	11,4%	6,8%	4,5%	4,5%	6,8%	0,0%	44
2011	30,4%	11,6%	15,9%	15,9%	8,7%	4,3%	5,8%	4,3%	2,9%	0,0%	69
2012	28,6%	11,1%	14,3%	11,1%	15,9%	9,5%	6,3%	1,6%	1,6%	0,0%	63
2013	19,7%	19,7%	18,2%	19,7%	7,6%	6,1%	7,6%	1,5%	0,0%	0,0%	66
2014	17,7%	14,5%	16,1%	14,5%	14,5%	8,1%	8,1%	3,2%	3,2%	0,0%	62
2015	20,9%	17,9%	7,5%	17,9%	9,0%	1,5%	9,0%	4,5%	3,0%	9,0%	67
2016	17,9%	20,5%	16,7%	9,0%	12,8%	3,8%	6,4%	1,3%	3,8%	7,7%	78
2017	19,2%	19,2%	14,1%	9,0%	11,5%	9,0%	1,3%	5,1%	0,0%	11,5%	78
Total %	22,0%	15,9%	14,6%	14,2%	11,4%	6,1%	6,1%	3,2%	2,5%	4,0%	%
Total Absol.	116	84	77	75	60	32	32	17	13	21	527

Fonte: Departamento de História da UFV (2019) e Pró-reitoria de Ensino da UFV (2018).

Ainda em relação ao perfil socioeconômico, podemos inferir que a ocupação do pai ou responsável pelos estudantes com maior porcentagem é a categoria "Autônomo" (22%). Nos anos de 2010, 2011 e 2012, ela também representa a maior categoria, havendo uma diminuição no ano de 2013 quando ela figura em 19,7%, assim como a categoria "Trabalha em empresa". No ano de 2016, a categoria mais representada com 20,5% é "Trabalha em empresa", seguida dos autônomos com 17,9%. As categorias de menor representação podem ser consideradas as de pais e responsáveis pensionistas, trabalhador rural, produtor rural e "do lar", com a porcentagem total de 2,5%, 3,2%, 6,1% e 6,1%, respectivamente. Dando continuidade à apresentação do perfil dos estudantes de história, na Tabela 7 exploramos a escolaridade dos pais ou responsável.

Tabela 7 – Escolaridade do pai ou responsável.

Ano	Alfabetizado	Fundamental	Médio	Pós-Graduação	Superior	Não respondeu	Total Absol.
2010	9,1%	52,3%	20,5%	6,8%	11,4%	0,0%	44
2011	10,1%	39,1%	21,7%	7,2%	21,7%	0,0%	69
2012	9,5%	39,7%	36,5%	1,6%	12,7%	0,0%	63
2013	6,1%	48,5%	25,8%	7,6%	12,1%	0,0%	66
2014	4,8%	35,5%	37,1%	3,2%	19,4%	0,0%	62
2015	11,9%	29,9%	34,3%	6,0%	14,9%	3,0%	67
2016	7,7%	42,3%	25,6%	2,6%	20,5%	1,3%	78
2017	5,1%	38,5%	35,9%	5,1%	15,4%	0,0%	78
Total %	8,0%	40,2%	30,0%	4,9%	16,3%	0,6%	%
Total Absol.	42	212	158	26	86	3	527

Fonte: Departamento de História da UFV (2019) e Pró-reitoria de Ensino da UFV (2018).

Considerando a escolaridade do pai ou responsável, notamos que 40,2% possui Ensino Fundamental. Considerando os anos de 2013 a 2017, esta é a categoria com maior representação nos anos de 2013, 2016 e 2014. Já aqueles que possuem Ensino Médio consistem em 30,0% e, em relação aos anos de 2013 a 2017, esta é a categoria que configura a maior porcentagem nos anos de 2014 e 2015. Pais ou responsáveis que possuem ensino superior representam um total de 16,3%, aqueles alfabetizados representam 8,0% e com pós-graduação 4,9%. E para finalizar a apresentação do perfil dos estudantes de história, na Tabela 8 exploramos a necessidade dos estudantes de conciliar o estudo com o trabalho.

Tabela 8 – Estudantes ingressantes que necessitam conciliar estudo e trabalho.

Ano	Necessita Conciliar	Não Necessita	Total Absol.
2010	45,5%	54,5%	44
2011	42,0%	58,0%	69
2012	50,8%	49,2%	63
2013	47,0%	53,0%	66
2014	45,2%	54,8%	62
2015	31,3%	68,7%	67
2016	30,8%	69,2%	78
2017	38,5%	61,5%	78
Total %	40,8%	59,2%	%
Total Absol.	215	312	527

Fonte: Departamento de História da UFV (2019) e Pró-reitoria de Ensino da UFV (2018).

Considerando o estado de origem dos estudantes, podemos nos embasar nos dados da tabela acima para inferir que a grande maioria dos ingressantes no curso de História origina-se

do estado de Minas Gerais, onde estão localizados os três *campi* da UFV. São 438 estudantes com tal origem, o que corresponde a 83,1%. Outros estados que podemos destacar são: Espírito Santo, de onde se originam 5,3%; Rio de Janeiro, com 5,1% e São Paulo, com 4,7%.

Quanto à cidade em que estes estudantes residem, os dados nos levam a inferir que, de 2013 a 2017, o curso de História tem acolhido mais estudantes residentes de cidades de 51km a 250km de Viçosa, em comparação com cidades distantes até 50km ou acima de 250km. No ano de 2017, 43,6% dos estudantes residiam em cidades distantes de 51km a 250km de Viçosa e, considerando os anos de 2010 a 2017, apenas 13,9% dos estudantes originavam-se de residências localizadas até 50km de Viçosa.

Sobre os estudantes do curso de História da UFV, observamos que a faixa etária de ingresso mais presente é entre 15 e 19 anos, seguida de 20 e 24 anos. Em relação ao sexo, o curso apresenta ser misto, com preponderância do sexo masculino em 06 pontos percentuais. Em relação à etnia, em valores totais, os brancos representam ser a maioria, acompanhados dos pardos e depois dos pretos, não existindo o ingresso de indígenas. É válido ressaltar que os brancos representavam mais que o triplo de negros. Sobre o estabelecimento escolar, a maioria era proveniente de escola pública, chegando a representar 79% dos estudantes em 2014. A renda que predominou foi entre 01 e 03 salários mínimos. A ocupação dos pais representou, em sua maioria, a de autônomo, em segundo lugar, trabalhador em empresa e, em terceiro, a de servidor. Para finalizar, o grau de escolaridade predominante dos pais foi o ensino fundamental, seguido do ensino médio.

CAPÍTULO 3 – FUTUROS PROFESSORES E PROFESSORES DE HISTÓRIA: SEU PERCURSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Buscando compreender como futuros professores (licenciandos) e professores de História aprendem avaliar, iniciamos por explorar elementos de seus percursos de escolarização, extraíndo daí elementos desse percurso que se relacionam à profissão docente.

Para tanto, dialogamos com a licencianda Amanda, com o professor Joaquim e com o mestrando em educação André. São percursos singulares, mas que nos permitem pensar fenômenos mais globais. Como nos diz Franco Ferraroti (1988),

O homem é o universal singular. Se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, então podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual. (FERRAROTI, 1988, p. 26-27).

Esses percursos que trazem marcas singulares também apresentam interseções, principalmente considerando o fato de esses participantes terem vínculo com uma mesma instituição de formação em nível superior.

3.1. Os percursos de escolarização

3.1.1. O percurso de Amanda: possibilidades de ruptura

Amanda é uma estudante de História da Universidade Federal de Viçosa. Tem 20 anos, é solteira e autodeclarada parda. Atualmente, mora em Viçosa, no Estado de Minas Gerais, mas nasceu em um distrito de uma cidade do interior do mesmo Estado, de 10.859 habitantes,⁷ onde seus pais possuem residência.

Sobre a sua cidade natal, Amanda nos diz: “Sempre quis sair de lá; sempre quis ter alguma coisa a mais”. Ela afirma que seus pais sempre a incentivaram a estudar: “estuda para você ser alguém na vida”. O que isso quer dizer? Talvez, o eles não sabiam é que Amanda seria a primeira pessoa da família a ingressar no ensino superior. Amanda morava com seus pais e uma irmã mais nova em sua cidade natal.

Ao recordar sobre sua relação com os estudos, ela nos relata: “Minha infância era menina prodígio. Eu gostava muito de estudar, amava ir para a escola, era muito bom. Tinha uma ótima relação com as professoras”. No entanto, seu percurso no ensino fundamental II trouxe mudanças: “De experiências que eu tive de escola, eu gostava quando era mais nova. Depois passei a ver a escola como obrigação; uma coisa chata.” A escola que um dia Amanda amava frequentar, havia se tornado “chata”. Alguns episódios de briga foram comuns, como nos relata:

Briguei na escola algumas vezes quando era mais nova. Era uma menina muito violenta. Meu pai me incentivava a ser violenta. Então, quando era mais novinha, brigava um pouco na escola. Com quinze anos também briguei. Tive alguns acessos de raiva. Isso tudo um pouco fortalecido de dentro de casa. Aí acabava me afetando na escola, também.

Os conflitos domésticos influenciavam Amanda na escola. A relação com seu pai não ia bem, pois, nas palavras dela: “o machismo era muito elevado lá em casa. O que levou a uns níveis muito altos [...] Ele era muito violento”. Aos 16 anos de Amanda, sua mãe se mudou para o Estado do Rio de Janeiro. Amanda perdeu sua genitora no convívio diário, mas uma nova relação começava a florescer mais fortemente:

Então, eu não tinha uma boa relação com eles (avós), por causa da minha mãe. Porque a minha mãe me jogava contra eles desde que eu era pequena. Meus avós, no caso são os pais do meu pai. Tenho relação só com a família do meu pai. A família da minha mãe mora muito longe. Nunca tive uma relação com eles. E, assim, eles moram lá perto de casa [os pais de seu pai]. Então eu comecei a ter uma boa relação com eles, quando eu fiquei mais velha, depois que minha mãe saiu de casa.

⁷ Segundo dados do IBGE do censo de 2020.

Em meio ao turbilhão das mudanças que a vida havia proporcionado a Amanda, a escola apresentava alguns professores capazes de tocá-la: “Tinha uma professora, [que] ela me emprestava alguns livros, que foi quando eu comecei a ler um pouco, o que fez muita diferença para mim, ter um passatempo, gostava de ler.”

Ingressar no ensino superior se torna uma nova oportunidade para Amanda construir a vida do seu jeito, “sair daquele lugar”:

Sinceramente eu sinto um alívio por já ter passado. Porque não é só a escola. E tudo que eu já passei. Tudo que eu mais queria era sair daquele lugar. Ir para um lugar mais longe possível. É, poder reconstruir minha vida. Ir para um lugar onde ninguém te conhece e ninguém vai te julgar. Então, assim, é libertador. Viçosa é meu paraíso, porque eu estou em um curso que eu amo fazer.

Após o ingresso no ensino superior, a família festejou a conquista de Amanda que saía daquele pequeno distrito para terras mais longínquas na busca de suas conquistas, na busca pelo seu “recomeço”:

Quando meu avô ficou sabendo que eu ia passar, foi uma coisa na família. Assim, porque eu consegui passar e eu sou a primeira pessoa da família ali que consegue entrar no ensino superior. Então foi praticamente um evento para a família inteira. Todo mundo ficou muito feliz de eu ter conseguido. Meu avô chorou, meu avô chorar, assim, uma coisa muito trágica tem que acontecer (risos).

Amanda havia conseguido o tão esperado ingresso ao ensino superior, começava agora uma nova fase em sua trajetória, marcada por muita esperança em um futuro melhor.

3.1.2. O percurso de Joaquim: do quarto C arrebitado à UFV

Joaquim é um professor recém-formado de 48 anos, pai de dois filhos, autodeclarado branco. Filho de funcionários públicos, ele se considera classe média-baixa e mora em uma cidade do interior do Estado de Minas Gerais que tem 16.515 mil habitantes.

Sua trajetória escolar foi marcada por interrupções. Estudou em escola pública nos meados de 1977, período que o mesmo classifica como “marcado por grande desigualdade social”. Abandonou os estudos cedo, ainda no ensino fundamental e retornou à escola pelo programa “Caminhos para a Cidadania”⁸ no ano de 2004, quando concluiu o ensino médio.

⁸ Caminhos para a Cidadania é uma ação socioeducacional que surgiu em 2002, com foco em segurança no trânsito, mobilidade urbana e cidadania.

Ingressou no ensino superior em 2016, mais precisamente no curso de História na Universidade Federal de Viçosa. Atualmente formado, é professor contratado da rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e atua em uma escola localizada a 66 quilômetros de distância de sua cidade natal ondea disciplina de História para turmas do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Dos 05 filhos que seus pais tiveram, Joaquim era o mais novo e possuía dois irmãos e duas irmãs. Seus pais trabalhavam o dia todo na função de funcionários públicos do Estado de Minas Gerais em uma instituição de saúde pública dedicada aos portadores da Hanseníase. Nesta instituição, sua mãe era cozinheira e seu pai responsável pelos serviços gerais. O trabalho de seus pais ficava a cerca de 06 quilômetros da residência e, em uma época em que veículos motorizados eram incomuns, Joaquim e seus irmãos passavam o dia sob os olhares de vizinhos. Cada um dos irmãos era incumbido de uma tarefa e uma de suas irmãs era responsável por lhe ensinar as lições do “para casa”. Sobre esse período, ele afirma:

Muitas vezes eu ia fazer o dever [às]10 horas da noite, dormindo em cima do caderno. E já não levava para a escola, porque a minha mãe trabalhava o dia todo, o meu pai também, e minha irmã era incumbida de me ensinar, só que ela tinha as atividades dela, então não tinha como me ensinar.

Quando perguntado sobre sua relação com a escola e os estudos, Joaquim rememora seus tempos de estudante:

Era uma vida escolar mais dura. Eu tive uma professora que me punia em sala; me punia me agarrando na orelha; me punia colocando cheirando o quadro. (...) Era doloroso ir para a escola. Era doloroso porque era um processo de humilhação constante. Era um processo de humilhação.

As punições que Joaquim sofreu em uma prática de ensino autoritária e violenta não se encerraram por aí. Ao longo de nossos diálogos, ele narra alguns episódios:

Comecei a estudar em uma escola estadual. E meu fundamental de 1ª à 4ª série foi muito dramático, o qual me deixou marcas até hoje. Primeiro que existia uma educação muito rígida, “período militar”. Era uma vida escolar mais dura (...) uma forma de punição que eu não esqueço, era a chamada de matemática. Eles colocavam as turmas numa fila e você entrava na sala de uma professora. Ela com uma régua de pau, que pra mim na época tinha dois metros, mas hoje eu imagino que essa régua tenha quarenta centímetros né, (risos), e ela te tomava a tabuada. E você tinha que acertar, quando você

contava no dedo, ela te dava uma reguada na mão. Essa é a maior injustiça que acho.

As punições não foram as únicas marcas deixadas em Joaquim, pois a desigualdade social também se fazia presente em seu cotidiano escolar. Ao recordar sua trajetória escolar, alguns risos surgem em meio às memórias de seu tempo de escola:

O que acontecia? Eu estudava numa turma em que os pais dos alunos, ou eram professores, ou pessoas de uma classe social melhor que a minha. Então quando nós promovíamos indisciplinas, o punido era o mais pobre. O meu estojo, peguei no lixão. Minha mãe não tinha condições de dar material. Então eu encontrava no lixão, que era perto da minha casa, perto da ponte. Existia uma classificação A, B ou C. Essa classificação: A era os filhos de uma classe social melhor; o B uma turma mais razoável; e o C era o que eles, os colegas, chamavam de quarto C arrebitado (risos). Então o quarto C arrebitado era gente muito pobre. E eu tive grandes problemas até ir para esse quarto C. Quando eu fui, encontrei um grupo de pessoas mais igualitárias a mim. Eu não era mais o problema. As minhas indisciplinas eram mínimas perto dos outros. Aí eu comecei a ser um aluno razoável.

As experiências escolares de Joaquim trazem as marcas de práticas pedagógicas violentas e vexatórias, como ele explicita no excerto a seguir:

Outro fato também que me marcou na minha vida escolar, foi uma vez, que eu achei um estojo; só que ele não tinha a tampa. E eu cortei um papelão para fazer a tampa dele. Eu tinha uma caixa de lápis de cor e eu resolvi escrever meu nome. Um de cada cor. A professora olhou. E eu tinha escrito Joaquim. Eu não escrevi Joaquim. A professora parou, olhou, virou para a turma e disse assim: você chama Joaquim? Eu falei: não. Eu chamo Joaquim. Ela então disse: você vai aprender a escrever seu nome agora! Chamou a turma toda. Fez aquilo virar uma piada para a sala e me fez ir para o quadro escrever o meu nome. E ainda disse: gente ele vai aprender, nunca mais na vida dele ele vai errar o nome. Eu escrevi no quadro. E escrevi mais 20 folhas de um caderno com meu nome completo. E eu acho a forma que eles avaliavam, uma forma muito injusta, e que marca! Claro que a gente vai amadurecendo. A vida nos leva para novos caminhos e você supera.

As marcas de um ensino arbitrário feito de humilhações e marcado pela desigualdade social presente no cotidiano escolar talvez seja o que levou à resposta de Joaquim ao ser perguntado sobre uma lembrança de seus tempos de escola: “Traumático, injusto, só sentimento negativo (...). Era doloroso ir para a escola. Era doloroso porque era um processo de humilhação constante”.

Joaquim “decidiu não continuar” os estudos ao final do ensino fundamental. Regressou à escola para concluir o Ensino Médio aos 32 anos e comenta: “Eu fui até o

fundamental dois, que é a oitava série, com 19 anos. E com 32 eu retomei, com esse programa caminhos da cidadania”.

Aos 44 anos de idade, Joaquim ingressou no ensino superior. O curso escolhido foi o de História. No ano de 2016, a Universidade Federal de Viçosa recebia o Joaquim do “Quarto C Arrebetado” que, em sua caminhada, buscava se tornar aquele professor capaz de marcar seus alunos com marcas diferentes das vivenciadas em sua experiência escolar. Nas palavras dele: “Eu desejo ser um bom professor! Um bom professor é aquele que marca seus alunos para sempre, positivamente, é isso que eu busco, ter um papel transformador na vida dos meus alunos”.

3.1.3. O percurso de André: caminho relativamente “natural” até a universidade

André é um professor de História formado pela Universidade Federal de Viçosa e pós-graduando em educação na mesma universidade. Tem 23 anos, autodeclarado branco e pertence à classe média-baixa. Mora em Viçosa no Estado de Minas Gerais, mas sua cidade natal se localiza no interior do Estado do Rio de Janeiro que tem cerca de 27.154 mil habitantes. Até os 06 anos de idade, André morou com sua avó paterna em um pequeno distrito dessa mesma cidade. Filho mais velho, André tem mais um irmão. Seu pai é servidor público municipal e sua mãe trabalha com comércio, escritório e afins.

Sua avó é professora aposentada do Estado do Rio de Janeiro, mas ela nem sempre foi professora. Nascida em zona rural, foi costureira até o nascimento do seu terceiro filho, o caçula, que hoje tem por volta de 50 anos de idade. Dona Marlene retomou a sua formação cursando o então chamado “Magistério” e se tornou servidora estadual e municipal. Neste contexto, ela estabilizou financeiramente a família e se tornou o “arrimo” de todos, principalmente de André que sempre contou com seus esforços para a escolarização. Segundo o que ele nos relatou:

Eles sempre fizeram esforços em prol da minha escolarização, pensando que é através da escolarização que se pode melhorar de vida, que se pode pensar uma ascensão econômica e de certa forma um prestígio social. E, principalmente, a figura da minha avó paterna, que sempre foi muito presente.

Relembrando a sua relação com os estudos, André diz que o seu “caminho para a universidade foi relativamente natural”:

Esse caminho para pensar esse ingresso na universidade, ele foi um caminho relativamente natural [...]. A minha avó, a vida inteira, pagou uma escola particular para mim e para o meu irmão; uma escola particular relativamente boa. Era a escola de uma rede já tradicional em nossa cidade, com mais de 70 anos; uma escola que concentrava bons professores. Pagou o curso de inglês, durante seis anos. Então percorreu assim minha escolarização básica do Fundamental 2 ao Ensino Médio. E dentre tantas outras coisas que eu pude ter, assim muito em questão da minha avó, e ela sempre falou, ela que não pode fazer na época para os filhos, fez para mim, fez para o meu irmão.

A presença de sua avó, a quem damos o nome fictício de Marlene, no processo de escolarização de André fez o caminho parecer “natural” por mais que ela e os pais de André não tenham cursado o ensino superior. André recorda que a escola sempre esteve presente em seu cotidiano. Quando criança, era comum acompanhar a avó ao trabalho na escola:

Eu lembro que durante muito tempo, eu ia para [a casa da] minha vó. Ela trabalhava no turno noturno. Então eu ia com a minha a vó e gostava de acompanhar o movimento na sala dos professores: ouvindo, merendava na escola. E tinha umas figuras, umas funcionárias antigas da época dela que sempre conversavam. Enfim, gostava daquela rotina.

A escola se tornou, desde a infância, um espaço prazeroso para André. Sua relação com os estudos se intensificou com seu ingresso no ensino médio, uma vez que André e sua família sabiam que essa era uma etapa primordial para definir o futuro no ensino superior:

Em 2012, iniciei o ensino médio e era na época do “boom” das cotas, e início das políticas afirmativas de inclusão no ensino superior. Então eu não poderia tentar a cota racial, por razões óbvias. Talvez eu não me encaixaria ou eu teria dificuldade de pensar nessa cota relativas a questões financeiras. Então uma coisa que abriu meu horizonte e não foi só para mim, foi para muita gente também, fazer o ensino médio noturno concomitante numa escola pública para poder pleitear a cota por ter estudado em escola pública. Algumas universidades, salvo algumas exceções, aceitariam essa cota como estudante de escola pública cursando esses anos de ensino médio. Então, além de estudar na escola particular de manhã, fazer cursinho de inglês, cursinho de espanhol, no terceiro ano fiz pré-vestibular social, e ingressei na escola pública do colégio estadual de minha cidade, à noite.

A trajetória escolar de André traz elementos de muita dedicação, envolvimento e de gosto ao lembrar as oportunidades que o ensino público lhe ofereceu:

No segundo ano do ensino médio, eu tive a oportunidade de ingressar em um projeto chamado Jovens Talentos para a Ciência. Era um programa de pré- iniciação científica, no qual era financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa ao Pesquisador do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Então eu

fui orientado pela agora doutora, mas na época era mestre Amélia, que tem vínculo com a Fundação Oswaldo Cruz; que tem todo um trabalho ali na área de Biociências e Saúde. No primeiro ano do projeto, que era desenvolvido em duplas, eu e na época um colega que se chamava Matheus, fizemos um projeto pensando o uso dos laboratórios de ciências, biologia e química, no Colégio Estadual. Para pensar que o colégio tinha dois laboratórios, eram laboratórios até razoáveis, o laboratório de biologia tinha mais de 20 microscópios daqueles ópticos, o laboratório de química tinha uma quantidade relativa de insumos, de reagente, mas aquele espaço não era pensado, utilizado, não era repensado para as aulas no cotidiano escolar. Então, a gente fez, durante um ano, esse projeto para pensar no uso, o não-uso, ouvir os professores, ouvimos os alunos. Fizemos ações com algumas turmas levando para pensar a célula vegetal, a casca da cebola e etc. No segundo ano do projeto, nosso trabalho foi relativo a questão dos esteroides, anabolizantes, os efeitos. Nós fizemos experimento com ratinho, pensando ali nas rações com mais proteína, menos proteína. Pesava os bichinhos todos. E quem já tinha os dois anos, que era o tempo máximo, ia para uma jornada científica. A minha foi em um Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, no campo de Arraial do Cabo. E dentro dos trabalhos do Estado todo, o nosso trabalho foi um dos 20 premiados. Nesse contexto, de ter feito um processo seletivo, de ter recebido uma bolsa mensal, que na época era R\$ 210,00, em função dessa minha orientadora, a gente teve oportunidade de apresentar trabalhos na Fundação Oswaldo Cruz, em Manguinhos. Tive a oportunidade de conhecer pessoas importantes dentro do campo de estudo da biociências, inovações tecnológicas, de medicamento, de saúde pública, de ciência e arte.

3.1.4. Análise dos percursos de escolarização

Para compreender os percursos de escolarização de Amanda, Joaquim e André, lançamos mão de alguns aportes teóricos do campo da Sociologia da Educação, porque pensamos que eles nos trazem elementos que permitem ampliar a capacidade de observar uma realidade.

A Sociologia da Educação, no Brasil e no mundo, tem se dedicado a compreender as trajetórias escolares. Estudos inspirados em autores como Pierre Bourdieu e Passeron (1975), François Dubet (1994) e Bernard Lahire (1997), por exemplo, buscam investigar, na socialização dos indivíduos, elementos que contribuem e influenciam o “sucesso ou insucesso escolar”.

A compreensão de sucesso, aliada a esforço e nomeada como Meritocracia, é uma ideia defendida pelo neoliberalismo, doutrina econômica, política e social que se origina da corrente filosófica chamada de Liberalismo, inspirada pelos pensadores John Locke, Adam Smith e Rousseau. Pesquisadores do campo da Sociologia da Educação no Brasil como Maria Alice Nogueira (1991), Geraldo Romanelli (1995), Écio Portes (1993) e Wânia Lacerda (2006) demonstram que a meritocracia é um elemento que não consegue fundamentar as ações que levam um estudante a ingressar no ensino superior. Outras dimensões são

mobilizadas como as práticas educativas das famílias, a socialização familiar e escolar, a relação com o saber que cada classe social estabelece bem como as estratégias presentes na escolha e na disputa dos estabelecimentos de ensino pelas famílias para alcançarem análises capazes de corresponderem a exigência que a realidade requer.

Inspirados pela Sociologia da Experiência de Dubet (1994), compreendemos que não existe mais uma exclusiva influência socializadora, sendo múltiplas as influências presentes na vida social dos sujeitos. Assim, os sujeitos ganham centralidade, se tornam atores e realizam esforços na tentativa de se constituírem enquanto sujeitos. Neste sentido, surgem pesquisas que destacam a ação dos sujeitos, que reconhecem sua capacidade de constituírem sua própria experiência. E que buscam uma compreensão sociológica destas experiências.

Mesmo não tendo realizado o movimento demandado pelas pesquisas pautadas na Sociologia da Experiência, julgamos honesto manifestar a inspiração que esta teve para compreensão da experiência presente no percurso dos sujeitos participantes da pesquisa.

Nesse sentido, ao manifestar a influência da Sociologia da Educação como “inspiração analítica”, seguimos nossa leitura das narrativas. Ao apresentarmos o percurso de escolarização de Amanda, Joaquim e André, percebemos que os três tem em comum o curso de História na modalidade Licenciatura da Universidade Federal de Viçosa. No momento da entrevista, Amanda era uma estudante de 20 anos que se encontrava no 4º período, Joaquim era um professor iniciante de 48 anos que havia formado em Julho de 2019 e André, de 23 anos, era professor formado em 2018 e pós-graduando em um programa de pós-graduação da UFV.

É válido refletir sobre a idade e o momento diferente que os sujeitos se encontravam. Assim, Amanda era uma jovem, ainda em formação, que vislumbrou no ensino superior o seu “recomeço”. Joaquim, com mais idade e pai de dois filhos, deixava para trás a sua profissão de contabilista, consolidada pelos anos de dedicação, e retornava aos estudos, inspirado pelos sobrinhos, na busca por “beber” dessa fonte formadora de pensadores críticos. André, por sua vez, afirmava considerar “natural” o ensino superior e a continuidade de seus estudos, almejando se tornar professor universitário.

Amanda apresentava ter tido uma relação positiva com os estudos na infância. Ela sentia prazer em ir à escola, tinha um bom comportamento, respeitava às regras, se considerava uma menina “prodígio”. O seu ambiente familiar demonstrava ser tranquilo, visto que ela não ressaltou problemas familiares nessa fase da vida. No entanto, o que parecia ser um percurso escolar sereno no ensino público foi se tornando conflituoso. O autoritarismo de seu pai parecia crescer na mesma medida que ela. Nesse contexto, ela parece ter experienciado uma relação “tóxica” em que o acolhimento paternal foi sendo substituído pela

desconfiança excessiva e pela violência verbal e, por vezes, físicas. As mudanças na relação familiar parecem ter influenciado no comportamento de Amanda dentro da escola, uma vez que ela passou a ter uma postura mais violenta. Nas palavras dela: “meu pai me incentivava a ser violenta” e a escola se tornava um espaço “chato” com professores que pouco tinham a contribuir com a sua formação. Amanda foi cultivando dentro de si uma repulsa pela trejeitória dos sujeitos daquela cidade:

Eu ficava muito horrorizada com a realidade que as pessoas tinham. Tipo, para mim, elas sonhavam muito baixo. A maioria gritante, de lá onde eu moro, só se limitava a terminar o ensino médio. E quando terminava já ia trabalhar e ficava ali por perto da família, tinha filho e ficava naquilo o resto da vida. E sou uma pessoa que não queria aquilo ali para mim. Eu queria sair, queria poder estudar. Não sabia o que, mas eu queria dar essa continuidade na minha vida longe de lá.

Amanda foi gerando esse sentimento de repulsa à “predestinação” que viviam as pessoas com as quais compartilhava a mesma realidade social. Era perceptível um processo de estratificação social e aquele modo de vida era para Amanda uma forma de insucesso, portanto que ela temia que sua vida reproduzisse aquela realidade.

A família e a escola são sistemas que compartilham a função de educar e de socializar o sujeito. Na fala de Amanda, é destacado que ela sempre foi incentivada a estudar, mas seus pais não exerciam “pressão”.

Quando buscamos investigar estratégias promovidas pela família em prol da escolaridade, observamos que existia uma crença na escola como transformadora da realidade social e um desejo que Amanda tivesse uma boa escolarização para “ser alguém na vida”. Entretanto, a materialização destas ações não surgiram no diálogo com Amanda, quando ela relatou sobre como decorreu a escolha do curso. Ela diz que pouco conhecia os trâmites do Sistema de Seleção Unificado e que não teria condições financeiras para fazer um cursinho. Expõe, ainda, que se não conseguisse o ingresso no ensino superior após o término do ensino médio, pensaria depois em como agir, demonstrando que o seu ingresso era incerto: “Tipo assim, eu não tinha dinheiro para pagar cursinho e eu não tinha esperança real de passar”.

Amanda foi o primeiro membro de seu núcleo familiar a ingressar no ensino superior público e federal, indiciando que seu ingresso era pouco provável e que é um dos fatores que contribuíram para a baixa probabilidade de acesso foi sua classe social. Os pais de Amanda tem a escolaridade dos anos iniciais do ensino fundamental (de 1º ao 4º ano) e a renda básica de sua família é de até um salário mínimo R\$ 1.045,00. Quando Amanda tinha 16 anos, sua

mãe se mudou para o Estado do Rio de Janeiro e levou consigo sua irmã mais nova. Após esse período, Amanda se aproximou mais de seus avós paternos e diz que, quando regressa para a sua cidade natal, prefere se hospedar na casa dos avós: “Quando eu vou, eu fico na casa dos meus avós mesmo. Tenho uma boa relação com eles. Ele (pai) vai lá de vez em quando, mas é difícil conviver com ele. É impossível”.

A escolaridade dos pais é um fator que tem influência na trajetória educacional dos filhos. De acordo com Pierre Bourdieu (1998) *habitus* é o “conjunto de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (BOURDIEU, 1998, p.191). Isso quer dizer que o conjunto de práticas cotidianas mudam de acordo com a classe social, sendo disposições capazes de serem incorporadas que influenciam o pensar e o agir. Desta forma, os vizinhos de Amanda que compartilhavam o mesmo espaço geográfico e, por consequência, desfrutavam de questões sociais semelhantes, procuravam um trabalho após o fim do ensino médio por terem uma incapacidade ou indisposição para continuar os estudos. A vida material reclama uma ação imediata que é o emprego, a luta por uma melhor condição de subexistência. Amanda tinha moradia própria e esse fator influenciou no ingresso ao ensino superior, mas será que seus vizinhos também tinham moradia própria? A causalidade provável desses agentes é a inserção no mercado de trabalho, a busca pela estabilidade material, pela moradia fixa, pela alimentação, questões fundamentais para manutenção da existência. Neste contexto, o ingresso no ensino superior era um futuro impensável para seus vizinhos, pois na forma de agir e pensar determinada pelo *habitus* que aquela classe detém, o conhecimento necessário para ingressar ao ensino superior não está presente.

O ingresso de Amanda no ensino superior não mudou somente a trajetória escolar das próximas gerações de sua família, como também de seu pequeno bairro, pois agora aquela menina que morava “naquela casa amarela” foi para longe estudar e se tornou um ponto de referência para os agentes que esperam uma realidade diferente para seus filhos e que veem no estudo a única porta conhecida destes.

Regressamos a 1977. Joaquim inicia seu percurso escolar em uma pequena cidade do Estado de Minas Gerais. Em função do tamanho da cidade, a escola Estadual era o principal estabelecimento de escolarização do Ensino Fundamental I, sendo responsável por receber alunos de classes sociais distintas. Essa realidade é ressaltada por Joaquim ao relatar que seu tempo de escola foi um “período marcado por grande desigualdade social”.

Filho mais novo de 05 irmãos, Joaquim possuía moradia própria, mas vivia boa parte do tempo afastado de seus pais que trabalhavam fora da cidade. Por esse motivo, Joaquim e seus irmãos passavam o dia sob os olhares dos vizinhos e sua escolarização era responsabilidade de sua irmã, característica que Nogueira (2010) aponta ser comum nas camadas populares. Joaquim também não teve presente em sua trajetória estratégias materializadas de escolarização, a consciência de que a educação é transformadora social está presente em sua trajetória, marcada pelos conselhos de seus pais e sua irmã para se dedicar aos estudos e assim garantir um futuro melhor, mas a inserção no mercado de trabalho ocorria mais cedo por volta dos anos 1980.

Segundo Bourdieu (2007), “a necessidade impõe um gosto de necessidade que implica uma forma de adaptação à necessidade e, por conseguinte, de aceitação do necessário, de resignação ao inevitável.” (BOURDIEU, 2007, p. 350). Joaquim começou a trabalhar aos 12 anos. Na escola, o estigma da classe social de Joaquim transpareceu por meio do capital econômico, conforme seu relato a seguir:

Eu tenho uma pequena recordação, de ver uma menina comendo pão com salame e coca-cola na fila. E o meu sonho era chegar naquilo. Então você vem de uma classe social em que você via as pessoas comendo as coisas e você não tinha condição. Era doloroso ir para a escola, era doloroso porque era um processo de humilhação constante, era um processo de humilhação.

A distinção de classes sociais no mesmo estabelecimento escolar gera, por consequência, a desigualdade escolar que, por sua vez, é originária da desigualdade social. A desigualdade escolar ocorre, em certa medida, em função da desigualdade de detenção dos capitais. Para Bourdieu (2002), o capital é herança do berço:

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, (sic) as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 2002, p.41-42).

Os capitais são divididos em: Cultural, Econômico, Social e Simbólico, como calcado por Bourdieu:

O mundo social pode ser concebido como um espaço multi-dimensional construído empiricamente pela identificação dos principais fatores de

diferenciação que são responsáveis por diferenças observadas num dado universo social ou, em outras palavras, pela descoberta dos poderes ou formas de capital que podem vir a atuar, como azes num jogo de cartas neste universo específico que é a luta (ou competição) pela apropriação de bens escassos... os poderes sociais fundamentais são: em primeiro lugar o capital econômico, em suas diversas formas; em segundo lugar o capital cultural, ou melhor, o capital informacional também em suas diversas formas; em terceiro lugar, duas formas de capital que estão altamente correlacionadas: o capital social, que consiste de recursos baseados em contatos e participação em grupos e o capital simbólico que é a forma que os diferentes tipos de capital toma uma vez percebidos e reconhecidos como legítimos. (BOURDIEU, 1987. p.4).

Na narrativa de Joaquim, observamos a distinção fruto de capital econômico, ocasionando o arbitrário cultural que é a perpetuação de um grupo social dominante sobre outro por meio dos capitais. A dor de ir para a escola demonstra que esses processos eram frequentes no cotidiano escolar de Joaquim e à medida que sua narrativa é relatada, fica mais evidente a acentuação do reconhecimento e da legitimação de determinados grupos sociais. Esse reconhecimento e legitimação não ocorriam apenas dentro de sala de aula, mas também no sistema de divisão de turmas do estabelecimento escolar, como narrado no seguinte trecho:

O que acontecia, [é que] eu estudava numa turma em que os pais dos alunos, ou eram professores, ou pessoas de uma classe social melhor que a minha. Então quando nós promovíamos indisciplinas, o punido era o mais pobre. O meu estojo, peguei no lixo. Minha mãe não tinha condições de dar material. Então eu encontrava no lixo, que era perto da minha casa, perto da ponte. Existia uma classificação A, B ou C, essa classificação A era os filhos de uma classe social melhor, o B uma turma mais razoável, e o C era o que eles, os colegas chamavam de quarto C arrebitado, (risos), então o quarto C arrebitado era gente muito pobre.

Bourdieu (2003) define que a violência simbólica é uma

violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. (BOURDIEU, 2003, p. 7-8).

O arbitrário cultural ocorre quando a professora de Joaquim impõe como legítima a cultura dominante, sendo que, pela herança social, Joaquim não herdará de seus pais o capital cultural condizente com o legitimado por sua professora. A violência simbólica ocorrida pela comunicação do conhecimento e desconhecimento de Joaquim o marca, uma vez que ele

carrega o estigma de sua turma: o quarto C “arrebetado”. A desigualdade escolar se converte em desigualdade social e se transforma em um jogo dialético.

Ao fim do ensino fundamental, Joaquim ingressa no mercado de trabalho e retorna à escola cerca de 14 anos depois por meio da iniciativa “Caminhos para a cidadania”. O seu retorno aos estudos foi motivado por um concurso público quando Joaquim se formou no ensino médio.

Aos 44 anos de idade, Joaquim é o primeiro de seus irmãos a ingressar no ensino superior. A busca por reconhecimento profissional é uma das motivações que esperanças Joaquim no ensino superior, como ele nos relata no trecho a seguir:

a docência poderia ser uma nova profissão. É uma nova forma de me transformar num profissional, que possuía um respeito perante a sua classe, coisa que na contabilidade só vai desmoralizando, enquanto o professor é reconhecido pelos seus pares. Isso gerou uma motivação: a ‘coragem de ir’ com 44 anos.

André apresenta um percurso escolar diferente do percurso de Amanda e Joaquim. Seu ingresso no ensino superior pode ser compreendido como “causalidade do provável”, como nomeia Bourdieu (1998). A causalidade do provável é quando o sujeito antecipa o seu futuro por saber que suas ações no presente estão em harmonia com as ações de determinado grupo social. Por sua vez, esse grupo social ascende ao ensino superior sem maiores dificuldades, sendo o futuro uma concretização do provável. Então, quando André afirma que seu caminho para o ensino superior foi “natural”, de fato o foi. Entretanto, porque a trajetória de André tem essa característica da naturalidade, enquanto a trajetória de Amanda e Joaquim é permeada pela improbabilidade de acesso ao ensino superior?

A naturalidade é ocasionada pelo conjunto de estratégias realizadas pela família de André em prol de sua escolarização. Após ter cursado o magistério e se efetivado como professora nos estabelecimentos de ensino da rede estadual e municipal, além de ter ocupado alguns cargos de coordenação, sua avó tinha capacidade de distinguir entre os estabelecimentos de ensino. O capital econômico proveniente desta nova profissão lhe permitiu escolher, na rede privada, um estabelecimento escolar que promovia práticas educativas que eram mais atraentes para a escolarização de seu neto.

O entendimento de que a língua estrangeira pertence ao capital cultural dominante e que o sujeito detentor de tal conhecimento é valorizado e distinguido foram fundamentais para que André aprendesse mais duas línguas em sua trajetória escolar: o inglês e o espanhol. A mudança profissional da avó Marlene não só lhe forneceu capital econômico, mas também

capital cultural e informações para o entendimento do sistema escolar. Isso contribuiu para a escolha das melhores escolas, “estratégias” próprias do conhecimento do universo escolar, da proximidade das instâncias de decisão, do capital de relacionamentos e da solidariedade da corporação (NOGUEIRA, 2010). Esses fatores possibilitaram que a trajetória de André se tornasse natural.

Amanda e Joaquim tinham pais que se enquadravam no quesito “desqualificados” para escolher uma escola e exigir um ensino melhor pelo fato de terem baixo nível de escolaridade, fontes de informação limitada e desconhecimento do sistema educacional, sendo as escolhas movidas pela condição de vida, por suas necessidades sociais e econômicas e pela localização favorável do estabelecimento de ensino.

Quando André ingressa no ensino superior, sua família utilizou uma estratégia preventiva para antecipar prováveis problemas que André poderia ter ao término do ensino médio, momento de definição de seu futuro profissional. Na tentativa de evitar um possível fracasso de acesso ao ensino superior, André concluiu o ensino médio na rede privada concomitantemente com o ensino médio na rede pública. A estratégia foi utilizada baseada no entendimento do sistema de ingresso na universidade, como evidencia André:

Em 2012, iniciei o ensino médio e era na época do “boom” das cotas, e início das políticas afirmativas de inclusão no ensino superior. Então, eu não poderia tentar a cota racial, por razões óbvias, talvez eu não me encaixaria ou eu teria dificuldade de pensar nessa cota relativa a questões financeiras. Então uma coisa que abriu meu horizonte, e não foi só para mim, foi para muita gente também, fazer o ensino médio noturno, concomitante, numa escola pública para poder pleitear a cota por ter estudado em escola pública. Algumas universidades, salvo algumas exceções, aceitariam essa cota como estudante de escola pública cursando esses anos de ensino médio. Então, além de estudar na escola particular de manhã, fazer cursinho de inglês, cursinho de espanhol, no terceiro ano fiz pré-vestibular social, e ingressei na escola pública do colégio estadual de minha cidade a noite.

Enquanto André e sua família entendiam como funcionava o ingresso no ensino superior, Amanda afirmava que não sabia operar o sistema de seleção unificado (SISU) e precisou da ajuda de uma conhecida da família que lhe orientou na inscrição e no processo de utilização da plataforma. Joaquim, por sua vez, teve suporte de seus sobrinhos, em específico um que lhe orientou sobre o sistema, o curso e a vida acadêmica.

Observamos, portanto, que Amanda e Joaquim herdaram um fraco capital cultural e escolar. Experenciaram situações arbitrárias na escola como evidenciado no percurso escolar de Joaquim, e inadaptação as regras, como evidenciado no percurso escolar de Amanda.

André herdou um forte capital cultural e escolar. Tem em seu percurso escolar uma família que detém conhecimento do sistema de ensino, principalmente por sua avó ser professora e, assim, deter a capacidade de avaliar os melhores estabelecimentos e estratégias para uma melhor escolarização, para promover estratégias de evitamento, distinção e prevenção na busca por obter o “sucesso escolar”:

[...] os alunos “bem nascidos”, que receberam da família um senso perspicaz do investimento, assim como os exemplos ou conselhos capazes de ampará-los em caso de incerteza, estão em condições de aplicar seus investimentos no bom momento e no lugar certo, ou seja, nos bons ramos de ensino, nos bons estabelecimentos, nas boas seções etc.; ao contrário, aqueles que são procedentes de famílias mais desprovidas e, em particular, os filhos de imigrantes, muitas vezes entregues completamente a si mesmos, desde o fim dos estudos primários, são obrigados a se submeter às injunções da instituição escolar ou ao acaso para encontrar seu caminho num universo cada vez mais complexo e são, assim, votados a investir, a contratempo e no lugar errado, um capital cultural, no final de contas, extremamente reduzido.” (BOURDIEU, 2002, p. 223).

Portanto, mesmo observando que Amanda e Joaquim são originários de um grupo social e culturalmente desfavorecidos, além de possuírem menores possibilidades de acesso ao ensino superior que o grupo social de André, alguns fatores em seu percurso escolar foram determinantes para a concretização do acesso ao ensino superior, como a moradia própria, posição ocupada na fratria e laço de solidariedade de sua irmã no caso específico de Joaquim. O percurso escolar de André ganha o caráter de “natural” devido ao movimento de mobilidade social realizado por sua avó Marlene no passado, trãnsfuga de classe que transmite a André um capital cultural, econômico, social e simbólico mais fortalecido. É justo assinalar que a boa vontade cultural de André, a adesão intensa aos valores escolares, o intesivo monitoramento da vida escolar, a diversificação de investimentos, a capacidade de discriminação dos diferentes estabelecimentos de ensino, a posse de capital informacional sobre o universo escolar e a adoção de estratégias de prevenção e distinção estiveram presentes em seu percurso escolar, garantido o “sucesso escolar” com “naturalidade”.

CAPÍTULO 4 – FUTUROS PROFESSORES E PROFESSORES DE HISTÓRIA: ASPECTOS DE SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Nosso objetivo neste capítulo foi analisar os aspectos da formação dos participantes da pesquisa responsáveis por fornecer reflexões sobre os saberes provenientes da formação profissional que são mobilizados na prática docente. Tardif (2011) define o saber docente como o conjunto de ações, discursos, ideias que o professor desenvolve em sua prática e que ele seja capaz de racionalizar, argumentar e justificar. Sendo assim, o saber consiste naquilo que o professor faz, fala e pensa e que ele tem a capacidade de explicar. Esses saberes provenientes da formação profissional para o magistério são aqueles que se constituem nos estabelecimentos de formação de professores, estágios e etc, acontecendo pela formação e socialização profissionais nas instituições de formação. Por esse motivo, buscamos identificar os diferentes espaços de formação (estágio, disciplina, pesquisa e etc.) que permitem a constituição dos saberes sobre práticas avaliativas e sobre práticas avaliativas a “serviço” das aprendizagens. Além desse aspecto, indagamos sobre as expectativas em relação ao curso, assim como sobre os motivos que levaram a escolha da licenciatura.

4.1. Formação profissional

4.1.1. Formação de Amanda: construindo a profissão na incerteza

A cidade de Amanda era mais próxima de Juiz de Fora do que de Viçosa, e por isso, a Universidade Federal de Juiz de Fora se tornou sua primeira opção. Contudo, foi a UFV que “acolheu de braços abertos” a nova caloura do curso de História em 2018. Nesse contexto, indagamos a sobre o motivo de ter escolhido o curso de História e Amanda nos relata que:

Antes eu não pensava muito nisso, porque eu tinha outros problemas para cuidar. Eu não tinha muita perspectiva de futuro. Mas no segundo e no terceiro ano, principalmente no terceiro ano, começaram a bater na tecla, tipo: você tem que ver o que você vai fazer! [...] No terceiro ano, eu queria ir para Juiz de Fora. Não queria vir para a UFV, nem sabia direito da UFV. [...] Então, até o momento de eu escolher no site do SISU qual curso, eu não sabia qual que iria ser. Porque eu ficava mais naquele negócio: vou passar no ensino médio, não tinha dinheiro para pagar cursinho. Se eu conseguir passar, tudo bem. Aí eu vejo o que eu vou fazer. Então, era tanta opção, tanta coisa, tanto curso que eu não fazia nem ideia. Eu fiquei bem perdida. Eu estava tendo muito problemas pessoais. Então, não queria pensar muito no curso que eu fosse fazer. Estava muito cansada, sabe. Muito desgastada, com muita coisa. Então, o curso, assim, que eu ia fazer estava ficando meio de lado. Mas aí eu pensei: O mais agradável para mim, que eu acho que eu vou conseguir levar até o final? Não sei por que, me veio na cabeça História. Foi por intuição, e foi a melhor decisão que eu já tive na minha vida. Que deu certo (risos).

Diante dos motivos expostos por Amanda, lhe perguntamos, também, sobre as suas expectativas em relação ao curso, cuja escolha foi de uma dimensão mais prática. E ela refletiu narrando o seguinte:

Eu sou uma pessoa muito pessimista. Então, eu estava vindo para cá, não conhecia ninguém, morrendo de medo dos trotes que iam ter (risos). Fiquei com medo de ter uma má convivência com as meninas, com medo de ter muito trote na universidade, nos alojamentos. Achei que o curso ia ser um saco. Mas, as minhas expectativas, tanto com o curso quanto com a universidade, eram péssimas. Eu achava que, quando eu chegasse, ia ser “tiro, porrada e bomba” na universidade. Achava que, tipo assim, já no primeiro período ia ser um inferno. Achava que não ia conseguir alcançar nada. Tipo, tirar notas ruins, não ter boa convivência com o pessoal da sala, não ter boa convivência com o pessoal de casa. Então, assim, vim para cá esperando o pior do pior. Acho que por ter essa expectativa ruim e chegar aqui e ver que era totalmente ao contrário, me ajudou bastante (risos). Tudo às mil maravilhas. Ainda bem que deu tudo certo. Mas as expectativas eram bem ruins. Bem ruins, porque eu não tinha muita convivência de gente que tinha ido para a Universidade. Então eu pensava que talvez eu não seria capaz de conseguir. Em questão de inteligência eu sempre tive a autoestima muito baixa. E por não ter pessoas ali que pudessem me ajudar, me instruir, as pessoas de lá (cidade natal) que eu conversava tinham só ensino médio.

Então não tinha um norte, não tinha ideia como que eram as coisas, eu vim esperando o pior. Tanto do curso quanto da universidade.

Apesar de as expectativas serem “as piores” e do ensino superior ter se tornado um emaranhado de medos e incertezas, Amanda se adaptou bem, “tudo deu certo” nesse momento de ingresso e transição. Questionmos, então, como surgiu o “ser professor” no seu horizonte e quando a Licenciatura se tornou sua opção?

Foi mais uma dica dos professores; principalmente um. Ele falou que era bom a gente fazer a Licenciatura. Ele contou uma história, que precisou trabalhar com alguma coisa, e ele precisava ter a Licenciatura. Só sei que no final ele disse: “façam a Licenciatura e depois o Bacharelado. Façam os dois, que uma hora ou outra vocês vão precisar da Licenciatura”. Até o momento, eu ainda estava com muitas incertezas do que eu queria. Mas o Bacharelado nunca foi uma coisa, assim, que me atraía muito. E, sinceramente, nem muito a Licenciatura também. Eu pensava mais no conhecimento do curso, do que trabalhar na área. Então, assim, ser professora para mim era uma coisa assim: olha, eu posso tentar outras opções depois, mas eu sei que eu vou precisar da Licenciatura, vou precisar trabalhar algum dia com isso. Então eu vou optar por Licenciatura; e depois eu faço o Bacharelado. Mais ou menos conversando com meus colegas, pegando do professor também, fui meio que na onda. Não sei direito ainda o que eu quero fazer no curso. Ser professora para mim não é uma coisa que eu me sentiria totalmente realizada de fazer. Não ia ser um rumo que eu ia querer muito, mas, eu penso até demais em como seria atuando como professora. Principalmente no período passado, eu tive bastante matérias falando sobre isso. Então mudou bastante a minha visão do que é ser professor, relações de professor e aluno. Eu sei que eu vou sair e eu não quero ser aquele tipo de professor que está ali, e não quer estar, e meio que desconta nos alunos as suas frustrações. Eu prefiro dar o meu máximo, enquanto eu estudo melhores opções, e eu estou pensando mais sobre isso. No momento eu penso em continuar estudando, fazer o mestrado e doutorado. Mas, mesmo nesse meio tempo, eu sei que eu vou ter que dar aula em algum momento. Então, me dedicar ao máximo às matérias, para tentar extrair o melhor que tem para eu poder atuar dentro de sala de aula.

Embora a Licenciatura tenha sido uma escolha em meio às incertezas e à influência de amigos e professores, Amanda se viu idealizando a docência e projetando suas aulas. Amanda também afirmou que sua experiência com as disciplinas pedagógicas foi “caótica”. Ela se encontrava no 4º período e comentou um pouco sobre as experiências que ressaltou terem sido positivas em sua formação até o momento:

Então, basicamente teve dois semestres mais focados no livro didático. [...] uma professora levou um professor do COLUNI. Ele dava aula de História. E ele falou um pouco sobre as ferramentas que a gente pode usar em sala de aula e um pouco de ter o nosso próprio material se for possível. Porque você não sabe se, chegando na sala, vai ter material que você precisa, mais um livro didático, por ele ser mais acessível. [...] Teve uma EDU, que pegava

mais como você abordar certos assuntos dentro da sala de aula com os alunos. A gente aprendeu quais são as limitações dos alunos de acordo com a idade deles, o que eles são capazes de aprender ou não. [...] Tem uma que eu peguei com um professor, que eu percebi que todas as dúvidas que eu tinha em relação a sala de aula, como que eu vou ensinar para o aluno a ter pensamento crítico, sem que ele acaba caindo naquela de teoria da conspiração; como que eu vou fazer para ele começar a questionar e várias outras questões: que tipo de avaliação que eu vou dar, como é que eu vou conseguir o perfil dos alunos. Eu vi que esse professor ia pegar mais nessa parte. Só que acabou as aulas (em virtude da pandemia pela COVID-19). A gente estava bem no início do semestre. Pelo que eu percebi, das poucas aulas que eu tive, seria nessa parte de prática, dentro de sala de aula, como pegar ferramentas do cotidiano dos alunos para conseguir relacionar, para ensinar. Então, essa matéria eu vi que ia fazer mais diferença, uma diferença bem gritante, que ia mudar bastante coisa, meus conhecimentos, mas o corona vírus atrapalhou.

Amanda se vê entre o aprender a ensinar enquanto aluna, na mobilização pela busca dos saberes que devem ser acionados quando se tornar professora. Ela cressaltou que a Covid-19 interrompeu um momento de aprendizagem que, para ela, parecia fazer a diferença na formação inicial. Desse modo, a Covid-19, um vírus que parou o mundo durante o ano de 2020, interrompeu também as expectativas de Amanda em relação às aprendizagens provenientes do curso de História.

4.1.2. Formação de Joaquim: construindo a profissão e as críticas

Joaquim sabia que o ensino superior o esperava repleto de desafios. Quando lhe foi perguntado sobre o que o influenciou a deixar sua profissão de contabilista e ingressar no ensino superior, a sua resposta foi:

Nas conversas com meus sobrinhos, eu vi um conhecimento muito além do que eu era capaz de compreender, sabe? Quando você para na sua vida e fala assim: Poxa, é muito conhecimento; é muita coisa que a gente pode aprender. Outra coisa foi ver pessoas, filhos, netos de clientes meus do imposto de renda, se formando e tendo uma profissão que não era excelentemente um paraíso financeiro, mas era uma coisa muito bem valorizada, naquele momento. Muito diferente da profissão de contador. Eu descobri que a docência poderia ser uma nova profissão, e uma nova forma de me transformar num profissional que possuísse um respeito perante a sua classe, enquanto a contabilidade só vai te desmoralizando. O professor é reconhecido pelos seus pares. Isso gerou uma motivação; a coragem de ir com 44 anos. Eu fui muito em prol desse conhecimento, de conhecer um mundo.

A licenciatura sempre esteve em seu horizonte e a busca por se tornar professor já estava delineada: “Não tinha dúvidas no que eu gostaria de ser. Então eu iniciei minha caminhada universitária já com o foco definido, no que eu queria me formar e onde eu queria

chegar”. Sabendo da evidente escolha pela licenciatura por Joaquim, eu lhe perguntei sobre a escolha da instituição, a Universidade Federal e ele esclareceu:

Proximidade. E a gente acaba influenciado. Meus sobrinhos falavam da universidade federal: “a mais linda do Brasil”. E eu já a conhecia. Quando você vê a oportunidade de entrar num campus, o sentimento é muito forte. É que a universidade federal, principalmente, a de Viçosa faz; traz um sentimento de muito empoderamento. Você se faz parte dessa instituição.

Agora estando regularmente matriculado na universidade “mais linda do Brasil”, Joaquim nos contou um pouco sobre as suas expectativas em relação ao curso: “Sabia que tinha problemas, falta de recursos (...) apesar do departamento de história ser pequeno, o sentimento que ele te gera, é de você lutar por ele”. Em meio as memórias, ele lembrou como foi o primeiro dia de aula:

Na primeira aula, eu precisava trabalhar. Fui ter uma aula com um professor e ele disse o seguinte: “quem trabalha na sala?”. 4 pessoas levantaram a mão. Ele virou e disse: “então vocês 4 não conseguem concluir o curso”. Apesar de ser um curso noturno, quem tem que trabalhar não consegue concluir. E pra um ou outro aquilo foi como um balde de água fria, mas um grupo que (hoje em dia) já até se formou, pegou aquilo como um desafio em provar que ele estava enganado. E realmente nós conseguimos provar para ele, principalmente na disciplina dele, tendo bons resultados. Isso foi no primeiro dia e você já tem uma impressão negativa do curso.

Joaquim conciliou os estudos com o trabalho durante todo o curso. Seu primeiro trabalho na cidade de Viçosa foi como porteiro de uma instituição particular de ensino superior e depois como contabilista. No entanto, o trabalho não o impediu de aproveitar o seu curso como desejava. No decorrer do curso foi encontrando disciplinas que considerou “repetitivas” e outras que foram responsáveis por formar seu senso crítico, mas frisou que esperava mais profundidade nas discussões. Participou dos simpósios de integração acadêmica da UFV e de palestras que considerava atraentes para a sua formação e reafirma que “o trabalho não interferiu, quando tinha algumas palestras, eu saía do trabalho e participava”.

Explorando um pouco mais o curso, perguntamos a Joaquim como foi a sua relação com as disciplinas dedicadas à formação do professor de História e ele respondeu:

Eu senti muito repetitivo as disciplina, laboratório e depois tem as práticas de ensino. Apesar de, [em] muitas delas a gente ter feito aulas em escolas, em salas, em apresentações, [penso que] elas poderiam explorar um pouco mais o professor. Fica muito restrito a grupos de salas de aulas. Sendo 4

disciplinas durante o curso, quem já tem uma personalidade formada, vai bem nessas disciplinas, mas para você se formar através dessas disciplinas, eu acho pouco. Elas deveriam ser mais intensas, claro que tem professores que adotam metodologias diferentes, mas no meu entender elas foram muito repetitivas, inclusive a bibliografia utilizada.

Buscando aprofundar um pouco mais na compreensão sobre as disciplinas, principalmente daquelas mais afeitas à formação de professores, perguntamos a Joaquim sobre como foi sua relação com as disciplinas da área pedagógica ofertadas pelo Departamento de Educação, as “edus”, e ele explicou o seguinte:

Nas disciplinas de educação existe um grande problema: a grade. Essas disciplinas te colocam em turmas muito grandes. E o que acontece é que você pega exatas com humanas misturadas. Às vezes, você tem um grupo que pensa de uma forma, outro grupo que pensa de outra forma, e essas disciplinas acabam não rendendo. Elas funcionam muito a toque de caixa, automáticas. Vai muito tocado; muito sem particularidades. [...] Mas eram muito críticas, porque a criticidade do departamento de educação, ela é um pouco diferente do departamento de história. Eu fiz uma disciplina de didática, em uma turma que os interesses não eram os mesmos. Só pra você ter ideia, você tinha um pessoal da Química, da Física. Você tinha alguns outros cursos no meio [...] e, normalmente, alguém que não estava empenhado em ser um licenciando. Além da licenciatura buscava algo mais. Achava que a didática para ele seria pouco relevante. Isso conturbou toda uma turma. E nós tivemos um péssimo curso.

Ainda questionamos Joaquim sobre a sua participação em palestras que abordavam temas voltados para atuação docente, sobre avaliação educacional e sobre apresentar trabalhos fora do espaço da sala de aula. Nas palavras dele, ele fez

Poucas coisas nesse sentido. Eu participei do departamento de educação, no SIA, numa apresentação no SIA e no projeto inserção jovem cidadania, na comunidade do Vauaçu. E apresentamos o trabalho no SIA. Eu como coautor. Agora, se vê poucas palestras nesse sentido. Até mesmo que o departamento divulga, mas com ênfase nas temáticas da história. Muitas vezes você não tem liberação do professor para ir num seminário desse, numa palestra.

4.1.3. Formação de André: a opção por uma instituição

Iniciamos por indagar André sobre como a UFV adentrou seu horizonte e a razão da escolha do curso de História, mais especificamente a licenciatura. Então, André nos dissertou sobre suas escolhas.

Influência clara do meu pai. O meu pai, ele fez no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, internato agrícola na cidade de Campos dos Goytacazes. Ele fez o técnico em agropecuária, na intenção de já sair podendo trabalhar. E ele conta que em determinado momento do curso, mais para o final, ele fez uma visita em Viçosa. Conta das peripécias da viagem, das semanas do fazendeiro. Eu não sei até que ponto isso pode ser uma romantização, o início de uma história de amor pela UFV. Eu sinto, em outras histórias, que se o meu pai tivesse tido, às vezes, condições, oportunidades, teria feito também um curso superior. Mas para as questão de trabalho, logo começou a trabalhar na prefeitura. Enfim não fez. Mas a questão de Viçosa, e aí esse marco da semana do fazendeiro, permeou quase que em termos de imaginário, mas também em termos reais, porque depois, mesmo trabalhando, até hoje, ele vem a semana do fazendeiro. Faz curso, passeia, vem trazendo gente da prefeitura, secretário, funcionário. Vem por conta própria. E aí, por várias vezes, ele me trouxe; trouxe meu irmão, minha mãe. Então, assim, por mais que eu não seguisse um curso na área de agrárias, e por mais que o meu pai nunca assim tenha me pressionado, falado: “não você tem que fazer tal curso ou por isso, por aquilo”, meu pai, às vezes, é muito idealista: “não, você tem que fazer o que você gosta, o que você quer”. Ficou nesse desejo dele que eu ingressasse na UFV, que meu irmão ingressasse na UFV, porque, apesar dele não saber de muitas questões técnicas, históricas, burocráticas, aquela admiração pela semana do fazendeiro, pela grandiosidade da Universidade, pela boniteza, igual Paulo Freire fala, assim do campus, e por considerar que fosse uma cidade menor, mais tranquila, talvez que resguardasse pontos de contato com nossa cidade natal. Fosse geograficamente próxima, apesar de não se ter ônibus direto, mas de carro é uma viagem de duas horas. Quando eu de fato passei, eu fiz essa escolha por Viçosa. Outros atrativos além dessas questões de custo, como questão da própria mobilidade urbana, foram outros pontos que de certa forma pesaram para fazer essa escolha pela UFV. Eu entrei aqui na UFV pelo Programa de Avaliação Seriada para Ingresso no Ensino Superior - PASES, um programa que já não existe mais. E aí a UFV, dentro desse conjunto, pesou mais, porque na época eu passei também por outro programa de ingresso seriado, só que da Universidade Federal de Juiz de Fora. Passei em Medicina. E aí, por outras questões, Juiz de Fora não acabou pesando tanto. Passei tanto na Universidade Federal do Rio de Janeiro, quanto na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Em Letras, Literatura na UFRJ pelo ENEM e Direito na UERJ pelo vestibular próprio, mas aí tem a questão das distâncias, do custo de vida mais aumentado, porque aí seria no Rio de Janeiro. Acho que se tem todo imaginário da cidade grande, cidade violenta então, de certa forma, não agradava. Dessas escolhas, principalmente no que diz a essa questão da escolha pela docência, desses caminhos e descaminhos, dessas formas de se pensar. Mas eu acho que, nas brincadeiras de escolinha, que sempre desde pequeno quis ser professor, e sempre brinquei muito de escolinha com os amigos, com os primos, com quem tivesse, e por eu ser uma criança, até muito séria, por ter convivido muito com adultos, as minhas brincadeiras eram muito sérias também. Então eu tinha um caderno como se fosse caderno de plano de aula, que eu copiava como se fosse da professora e montava as atividades. Montava provinhas. Teve uma época até que umas professoras me davam resto de atividade e eu brincava tentando ser o mais velho, semelhante possível. Enfim, acho que por ter curiosidade, por gostar de ler, por ter esse afincado pelo conhecimento histórico, acabei fazendo essa escolha pela História, que eu não me arrependo, mas que, às vezes, eu me pego a pensar, eu falo: “nossa, eu acho que eu sempre gostei tanto psicologia, não sei porque que naquela época do ensino médio não me

atentou”. Mas acho até que tem um ditado popular que falava que a gente acaba fazendo muita coisa que meio para agradar os pais também. Então eu fiz essa escolha de agrado, não pelo curso de História, que apesar nem do meu pai, nem da minha mãe terem reclamado a época, eu tentei agradar pensando em estudar na UFV. E dentro das opções, dentro da questão da docência, que sempre foi muito clara, que sempre foi um desejo para mim, a história apareceu como um caminho que eu escolhi para contemplar desejos meus, mas também para contemplar, de certa forma, alguma projeção ou também algum desejo, alguma vontade principalmente do meu pai em estudar aqui. Os filhos estudando aqui é como se fosse uma satisfação pessoal. Talvez um pouco de uma projeção analítica. E aprofundando nessa questão, quando eu penso nessa escolha, ela não foi uma escolha totalmente pensada, de fazer esse ingresso no curso de história da UFV, porque na época apesar de eu já ter algum traquejo nas questões de vestibular, de questões de estudo naquela altura, hoje penso que eu não tinha maturidade suficiente para fazer uma análise de crivo técnico daquele curso. Então eu acho que não tinha uma condição assim de se fazer uma análise muito técnica. Apesar de iniciativas como de revistas, editoras que dão estrelas para o curso, na época eu não me lembro se a História era quatro estrelas ou cinco estrelas. Eu lembro que tive muita dificuldade de mexer nos sites institucionais ou até pensar no site do próprio curso. Eu não me lembro se na época não existia ou era muito ruim, muito desatualizado, mas assim, acabou também sendo uma escolha motivada pela questão que você tem que fazer o preenchimento das questões do PASES, da prova; tem que escolher em certa altura se fazer questões objetivas para aquele curso. Então eu acho que, de certa forma, alguma dessas conjunturas acabam que vão levando e vão nos influenciando. Eu cresci ouvindo a minha avó falando isso para as meninas que trabalhavam com ela, na questão da costura, do bordado, e na própria história da minha avó. Ela sempre falava assim: “olha, você tem que fazer um curso de formação de professores, você tem que fazer o curso normal”. Tenho a impressão que até hoje existe lá na minha cidade natal. Até chama de ginásio de formação de professores, que tem ainda aquele curso normal de ensino médio, feito concomitante com o ensino médio no Estado. Mas eu cresci ouvindo isso, às vezes, a minha avó, até falando: “Olha, a gente que é mais pobre, tem que fazer o curso normal, porque você já sai com algum empreguinho, já sai podendo pleitear alguma coisa para trabalhar na prefeitura”. Isso, dentro da cabeça dela, da lógica dela, da história dela, que as vezes, salva até um pouco preconceituoso, salva meio que um pouco como se fosse uma predestinação daquele futuro, mas isso povoou minha cabeça no sentido de pensar que hoje eu já faço alguns sobressaltos. Mas essa ideia de se poder pleitear um emprego, de forma mais fácil, entre aspas, ou de se ter mais vagas de empregos que um bacharel, mas como a história na época era ABI⁹, eu lembro que foi no fim do segundo semestre, que seria depois, no fim do primeiro ano do curso, que a gente fazia esse escolha. Lembro até que era basicamente você clicar no botão, na bolinha do bacharelado ou licenciatura. Não me recordo de ter uma orientação, de ter uma conversa, de se apontar caminhos. Mas eu acho que seguindo talvez uma orientação que se perpassou de forma geral, de forma implícita, e a exemplo de outros colegas; exemplo de veteranos, fiz a opção e consolidei essa opção na licenciatura, vislumbrando também que eu podia fazer o

⁹ Área Básica de Ingresso (ABI) é uma ação do Ministério da Educação em padronizar o ingresso nos cursos que contam com várias formações acadêmicas vinculadas na plataforma SISU. Assim, o estudante escolhe a modalidade de formação após o ingresso, evitando que tenham, por exemplo, na plataforma: História – Licenciatura, História – Bacharelado, sendo História ABI.

Bacharel, que, de certa forma, aquilo perdurou, mais um diploma que a universidade oferece. Duas modalidades formativas. E concluo um. E aqui na UFV você tem que formar em um para depois fazer outro. Mas já desde o meio para o final, já vinha puxando matérias tanto específicas do Bacharel, quanto de outras, outros cursos, de outros departamentos que eu saberia que poderiam ser depois aproveitados, computados naquela carga horária.

Além da escolha pela licenciatura, também questionamos André sobre a sua relação com as disciplinas da área pedagógicas, cursadas nessa modalidade de Licenciatura. Indagamos se ele sentiu diferença entre as elas, uma vez que cursou as duas modalidades ofertadas pelo curso.

Tem sim uma dicotomia entre a questão do bacharelado e da licenciatura. O caso do curso de História da UFV, na minha avaliação, é um curso de História que forma mais licenciados. Mas que não reconhecem, não valorizam esses licenciados. E, sim, pensa, apesar de se formar pouquíssimos bacharéis, se tem todo um fetiche, uma coisa por se pensar uma formação bacharéis, em uma formação do historiador. Porque eu acho que se implica também em uma divisão entre o professor de História e o historiador, reforçando uma perspectiva que a literatura já mostra que são de cursos fracos, que dicotomiza questões de ensino e questões de pesquisa. Assim eu falo de uma escolha já muito consolidada antes da entrada no curso universitário, porque a Vera Candau e a Menga Lüdke já dispuseram que essa formação nossa, ocorre antes, de forma pregressa a entrar em um curso universitário [...] por causa dessa proximidade, desde criança, com esse ambiente da escola e conversar com professores. Eu já sabia e imaginava que as coisas seriam difíceis, que a profissão docente tinha uma série de dessabores. Isso não minimizou quando esses dissabores cortaram na minha pele, ou assim, isso não minimizou o que sinto hoje, os desafios que eu sinto em relação ao trabalho, agora até assumindo umas aulas, de forma virtual, por causa do COVID-19, e por causa das demais condições de trabalho. Mas, com certeza, eu tive um sobressalto, um espanto de pensar na área pedagógica específica do curso, tinha laboratório de Ensino 1 e 2, tinha Prática de Ensino 1 e 2, teve durante o período o Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Eu esperava mais dessa formação pedagógica. Eu esperava que tivesse uma interface maior com a educação, com os pesquisadores da educação, os estudiosos da educação, mas eu também esperava que se tivesse uma maior implicação com as pesquisas, com as questões relacionadas ao ensino de história. E não teve. Eu lembro que tinham disciplinas que professores não davam vistas, não devolviam os trabalhos. As discussões de ensino de história eram extremamente repetitivas em nível de texto. Alguns professores nem licenciados eram. E só tinha experiência em ensino superior. E não se tinha uma interface com os estudos da educação, ou alguma parte mais pedagógica em si, que por mais que não fosse o real objetivo, o que não fosse da competência deles, eu, enquanto representante discente na comissão coordenadora, escutei de vários professores, por exemplo, que as matérias de Educação não serviam para nada, bobice. E era uma das coisas mais infundadas, que me indignava muito, que é uma coisa assustadora, que no fundo eu ficava pensando: “mas gente, como que um curso de licenciatura não pensa realmente nessa formação dos licenciandos”. Então a gente via nos estágios, muita das vezes,

o professor responsável pelo núcleo do estágio, era muito ruim, já levantamos denúncia, processo contra um professor, não deu em nada, mas levamos, fizemos a frente, que era o mesmo que era orientador do PIBID. E ele não tinha uma dimensão de orientação. E a depender do professor supervisor, do professor da educação básica, o processo ficava meio nublado. Então assim, quando volta nessas expectativas do curso da UFV, no meio do medo daquele monte de mudanças, de inserções e de processos, eu tinha boas expectativas. Lógico que boas expectativas. Um pouco mais realistas. Sabia que a profissão, da área em si, que tem áreas que são um pouco mais prestigiadas como Português, Matemática, tem um volume de aulas maiores, é o que é mais considerado nesses testes de avaliação externas, mas então que a história ainda seria mais desprivilegiada dentre essas licenciaturas. Até por não seguir essa ideia prática e pragmática de ciência, de mostrar um resultado, um produto como é na Química e na Biologia por exemplo, mas com boas expectativas, porque eu sabia que apesar, embora fosse assim, eu queria à docência.

André, que devido à Covid-19, também se tornou professor ainda enquanto estudante, refletiu sobre o curso, sobre o pouco interesse dos professores de História pela licenciatura, quando a maioria dos alunos se formam na mesma, e sobre a desvalorização de seus professores pelas disciplinas da Educação. Apesar de todos os pontos negativos apontados, ele quer ser professor e mobiliza reflexões a respeito da importância da licenciatura e dos conhecimentos pedagógicos para ensinar.

4.1.4. Análise dos aspectos da formação profissional

Em nossa investigação, buscamos compreender os aspectos que motivaram os sujeitos à escolha da Universidade Federal de Viçosa e do curso de História, assim como as expectativas em torno desta escolha. Amanda afirmou que se preocupava mais com o ingresso no ensino superior do que com o curso. Entre as universidades escolhidas estavam a Universidade Federal de Viçosa e a Universidade Federal de Juiz de Fora que era mais próxima de sua cidade natal. Em meio ao receio de não conseguir a aprovação e aos problemas pessoais, Amanda optou pela UFV em razão da nota de corte estar mais baixa. Sobre o momento da escolha do curso, ela afirmou:

[Escolhi] o mais agradável para mim. [Perguntei-me] qual eu acho que eu vou conseguir levar até o final? Não sei por que, me veio na cabeça História. Foi por intuição. E foi a melhor decisão que eu já tive na minha vida. Que deu certo.

Amanda destacou que as expectativas em relação à universidade eram as piores, que os trotes eram motivo de medo e que tinha preocupações em relação às dificuldades que enfrentaria durante a graduação. Essas preocupações eram naturais uma vez que ela não tinha

referências de pessoas que havia cursado o ensino superior e, por isso, não sabia como seria o seu futuro. Amanda foi se adaptando à vida acadêmica na prática e ressaltou que a ajuda das colegas do alojamento foram importantes para essa inserção. A escolha pela licenciatura foi uma sugestão de um professor do curso: “Foi mais uma dica dos professores, principalmente um. Ele falou que era bom a gente fazer a Licenciatura”. A sugestão se deu pela maior facilidade propiciada pela licenciatura em conseguir emprego.

O horizonte de Joaquim estava bem definido. Influenciado pelos seus sobrinhos que já haviam se formado no curso de História, ele sabia que a universidade “mais linda do Brasil” era o seu destino. Nas palavras dele: “quando você vê a oportunidade de entrar num campus, o sentimento é muito forte, é o que a universidade federal, principalmente de Viçosa, faz. Traz um sentimento de muito empoderamento. Você se faz parte dessa instituição”. As expectativas em relação à universidade eram grandes. Apesar de saber dos problemas do curso pelas conversas com seus sobrinhos, ele estava decidido a lutar, afinal, foi com muita luta que Joaquim havia conseguido fazer parte dessa instituição. Com esse sentimento de emponderamento, ele tinha a certeza sobre as suas escolhas: era a História, era a licenciatura. A busca por conhecimento e por uma profissão reconhecida tinha se iniciado. O Joaquim do “quarto C arreventado” se tornava agora aluno da UFV, em sua narrativa, vimos que o desafio maior estava apenas começando. Trabalhar e estudar seria uma realidade dura e Joaquim tinha que encará-la para se manter em Viçosa. Nas primeiras aulas aconteceu uma situação desmotivadora:

“[...] eu precisava trabalhar. Fui ter uma aula com um professor e ele disse o seguinte: “quem trabalha na sala?”. 4 pessoas levantaram a mão. Ele virou e disse: ”então vocês 4 não conseguem concluir o curso, que apesar de ser um curso noturno, quem tem que trabalhar não consegue concluir”.

A fala do professor foi extremamente desmotivadora, mas Joaquim e seus amigos a encararam como um desafio.

André, por sua vez, apresentou uma realidade de percurso e de escolhas que difere da realidade dos outros participantes da pesquisa. Dentre os cursos e instituições que obteve aprovação estavam o curso de Medicina, na Universidade Federal de Juiz de Fora, o de Letras e Literatura na Universidade Federal do Rio de Janeiro e o de Direito na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. A escolha aqui pode ser pensada em termos de gosto pela profissão, mas enredada, também, por disposições familiares.

Na UFV, André conseguiu aprovação em Bioquímica e em História. Dentre os fatores que influenciaram sua escolha, por essa instituição, destaca-se, também, questões relativas ao custo, à mobilidade urbana e à segurança. Esses aspectos parecem ter sido determinantes.

Sobre o Rio de Janeiro, havia no imaginário de André “a violência da cidade grande”, além do custo de vida elevado, Juiz de Fora acabou não “pesando” e Viçosa era a cidade de onde André guardava boas recordações. Quando criança, ouvia seu pai contar das peripécias pelo *campus* quando participava da “Semana do Fazendeiro”, evento de conhecimento nacional que se encontrava na sua 91ª edição. As boas recordações de ter conhecido o *campus* em passeio com seus pais, a liberdade outorgada para a escolha do curso e o desejo em concretizar “um desejo do pai” que, para André, sempre pareceu ter tido vontade de cursar uma graduação na UFV, foram motivos que o fizeram optar pelo curso de História da UFV dentre os tantos cursos que havia sido aprovado.

A licenciatura veio também por influência “implícita” dos professores e de alguns amigos, mas André relembrou que o “ser professor” sempre habitou no seu imaginário desde criança, quando gostava de brincar de escolinha com amigos e com quem tivesse por perto. Seu “fascínio pela docência” até lhe rendeu algumas broncas:

Eu sempre tive esse fascínio pela docência. Então me lembro quando brincando na roça do meu tio, tinha lá um lugar que todo mundo chamava de tulha, que era uma casinha e talvez tinha esse nome de tulha não sei se é por causa da construção em si, ou se era por causa de entulha, porque tudo ia parar aquele espaço. E eu reservava um cantinho ali que fazia de quadro, fazia de escolinha. E uma das grandes tristezas da minha infância foi quando meu pai proibiu de eu ir lá na tulha, porque eu sempre fui muito alérgico, rinite, essas coisas e aquele espaço era um prato cheio para as minhas alergias. Lembrei de uma fala de uma professora de história, professora Janaína no ensino médio, ela dava também aula filosofia e sociologia. Em um determinado momento ela falou assim: “André, você pode escolher a profissão que for, mas você vai ser professor. Então se você for médico, você vai querer dar aula de medicina, se for advogado, você vai querer se embrenhar sobre as questões jurídicas e aquilo me marcou, me mobilizou muito.

André consolidou a sua escolha pela licenciatura, ao longo do curso. Ele optou por fazer também o bacharelado. Essa escolha trouxe elementos para uma análise crítica, porque André diz existir no curso de História uma divisão entre “o professor de história e o historiador, reforçando uma perspectiva que a literatura já mostra que são de cursos fracos, que dicotomiza questões de ensino e questões de pesquisa”. Membro da comissão coordenadora, André esteve presente em reuniões que alguns professores do curso ironizavam

as disciplinas pedagógicas e alguns chegaram até sugerir a exclusão das disciplinas da grade curricular.

O que os sujeitos da pesquisa relatam sobre a sua experiência com as disciplinas voltadas para o ensino de história é que foram insuficientes. Segundo o Projeto Político Pedagógico do curso de História (PPP), na modalidade de Licenciatura, datado do ano de 2004, que foi fornecido pela Secretária do Departamento de História para nossa pesquisa, as disciplinas referentes ao ensino de história são: HIS 460 - História do Ensino de História, HIS 462 - Prática de Ensino de História I, HIS 463 - Prática de Ensino de História II, HIS 464 – Laboratório de Ensino de História I, , HIS 464 – Laboratório de Ensino de História II e Estágio Supervisionado¹⁰. A formação na modalidade licenciatura ainda conta com as disciplinas ofertadas pelo Departamento de Educação que são: Psicologia do Desenvolvimento da Aprendizagem (EDU 117), Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio (EDU 144), Filosofia (EDU 123) e Didática (EDU 155). É válido ressaltar que, no catálogo, tanto presente no PPP, quanto no catálogo online, na seção das disciplinas optativas não consta a disciplina Avaliação em Educação (EDU 384)¹¹.

Sobre as experiências nas disciplinas supracitadas, André, Amanda e Joaquim afirmaram que as discussões são repetitivas. André e Joaquim ressaltaram que a bibliografia se repetia e que o debate costumava centrar-se no uso do livro didático. André acrescentou que, em sua experiência em algumas disciplinas, não obteve retorno dos trabalhos. Destacou que, às vezes, os professores das disciplinas referentes ao ensino de história não eram licenciados e sua prática de ensino era restrita ao ensino superior, o que se tornou uma situação a ser problematizada, já que a disciplina tinha foco na educação básica e os saberes da prática teriam uma importante contribuição nas discussões em sala de aula. André continua sua reflexão:

Eu esperava mais dessa formação pedagógica. Esperava que tivesse uma interface maior com a educação, com os pesquisadores e estudiosos da educação, mas eu também esperava que se tivesse uma maior implicação com as pesquisas, com as questões relacionadas ao ensino de história.

¹⁰ Ao final da disciplina é solicitado um Trabalho Final de Licenciatura (TFL) que substituí o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), mas o TFL não segue os mesmos processos de avaliação, pois o trabalho não passa por uma banca de avaliação e é avaliado pelo professor responsável pela disciplina.

¹¹ A disciplina é obrigatória para o curso de Pedagogia, mas não requer pré-requisitos para a matrícula. A disciplina trata sobre a Avaliação Educacional: o estado do conhecimento sobre a temática, as Medidas em educação, técnicas e instrumentos de avaliação da aprendizagem e de medidas utilizadas na educação básica e avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar da educação básica.

Joaquim ao ser perguntado sobre os espaços que ultrapassavam as quatro paredes da sala de aula (palestras, minicursos, estágios, programa de bolsas) que socializavam os saberes pedagógicos, ele respondeu que a maioria das palestras e minicursos eram voltados para temas específicos da História. Quando uma oportunidade de palestra surgia em outro departamento, tinha-se o problema do conflito de horário com as aulas. Em programas de bolsa como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ele não teve oportunidade de participar em razão do trabalho. André, por sua vez, foi bolsista do PIBID e nos contou que, em sua experiência no programa, sentiu que o professor-orientador¹² se encontrava ausente nos processos de orientação, cabendo ao professor-supervisor essa função.

Amanda, que se encontrava cursando o 4º período à época da pesquisa, considerou positiva as experiências que ela já teve, expectando que as disciplinas pedagógicas consigam socializar os saberes necessários para sua atuação profissional. André e Joaquim, que concluíram a sua formação na modalidade Licenciatura do curso de História da UFV e são professores atuantes, destacaram questões semelhantes em relação ao curso como a repetição e a superficialidade das discussões. Ambos esperavam mais desta formação e realizaram duras críticas ao longo de nossas conversas. Amanda, que se encontra em formação, apontou que cursou poucas disciplinas voltadas para área pedagógica e considerou positiva as experiências que teve até o momento e espera que consiga ter acesso a todos os saberes essenciais da teoria e prática para uma boa atuação profissional.

Podemos implicar que se o curso tivesse possibilitado situações singulares de ensino e de aprendizagem, essas situações teriam sido evidenciadas nas entrevistas. Ao serem perguntados sobre a dimensão da formação pelas disciplinas do ensino de história,¹³ dois dos três sujeitos foram pontuais em destacar aspectos negativos. Eles fizeram uso de expressões de indecisão, como se não soubessem ou não se lembrassem, quando perguntados sobre aspectos positivos que poderiam ressaltar. Pensamos que essas atitudes podem ser decorrentes de uma formação restrita a discussões e práticas mal aplicadas. Cabe destacar que, quando um aspecto positivo era assinalado, na maioria das vezes, se referiam às experiências em disciplinas ofertadas pelo departamento de educação. Então, normalmente, foram destacadas boas experiências e bons professores nessas disciplinas.

Por meio da narrativa dos sujeitos acerca de sua formação profissional, observamos que o curso de História conduziu a reflexões sobre o ensino de história mais voltadas à utilização do livro didático. Esse aspecto se encontrou presente na narrativa dos três sujeitos.

¹² Papel atribuído para o professor do curso responsável por coordenar o programa.

¹³ Que são ministradas pelos professores do curso.

Tardif (2011) aponta que os saberes provenientes dos programas e livros didáticos são constituídos no trabalho docente pela utilização das “ferramentas” e pela adaptação às tarefas. Refletir sobre como essas “ferramentas” contribuem para uma boa prática profissional é um aspecto importante da formação e esse não deveria ser um tema central, visto que a literatura aponta que é um saber que se constitui na prática.

A formação inicial é o momento para a construção e desconstrução dos valores, representações e certezas que permeiam a prática profissional e é nesse momento que os saberes específicos e pedagógicos devem ser socializados. A discussão em torno das “ferramentas” apresentou um aspecto da dimensão técnica orientado pelo paradigma da racionalidade técnica.

O campo da formação de professores vem problematizando, marcadamente na década de 1970, o enfoque do professor como um organizador do processo de ensino-aprendizagem. Produções como as de Schön (1992) dialogam sobre a dimensão do professor reflexivo, incluindo os níveis de reflexão na ação, sobre a ação e na ação. Isso implica em um profissional que reflete na sua ação pedagógica, se tornando um pesquisador de seu próprio contexto e superando relações dicotômicas entre teoria e prática. Examinamos que não houve a presença das dimensões do professor reflexivo na narrativa dos sujeitos quando estes narravam sobre os diferentes espaços de formação (estágio, disciplina, pesquisa e etc.) responsáveis pelas constituições dos saberes. André apresentou ter o domínio destas noções, mas apontou que a socialização não ocorreu nestes espaços, nos levando a implicar que tenha ocorrido no espaço da pós-graduação.

Ao tratar sobre os saberes e suas fontes, Tardif (2011) aponta para os saberes pessoais dos professores, ou seja, aqueles constituídos nos espaços de socialização primária, a família, sendo este saber construído na relação com a história de vida do sujeito. Os saberes provenientes dos espaços de socialização secundária, a escola, são constituídos no processo de escolarização. André destacou, ao longo de sua fala, uma experiência em sala de aula:

Tinha um professor, que muitas vezes, quando ele buscava desconstruir algum conceito, ou alguma simplificação feita pela história da sala de aula, ele falava assim: “ah, vocês devem ter ouvido da tia Terezinha”. E as pessoas riam, mas aquilo ali era uma forma clara de um sarcasmo absoluto. E até de alguma maldade naquela fala.

André apresentou uma forte constituição dos saberes pessoais e da escolarização em decorrência de seu percurso escolar intenso e da relação fraterna com a avó professora. Para André, estes saberes são caros e constituem sua identidade profissional. Por essa razão, a fala

do professor, que ridiculariza um outro professor, causa desconforto. É válido destacar que o movimento de desconstrução e construção não deve ser um processo abrupto, uma vez que a socialização e constituição dos saberes profissionais devem ocorrer em um processo contínuo e diversificado, ou seja, ao longo da formação. Nesse sentido, múltiplos espaços formativos devem compor esse processo como os estágios, palestras e minicursos nas disciplinas, em programas de bolsas de iniciação à docência, grupo de estudos e etc. Consideramos que André e Joaquim tiveram formações profissionais que apresentavam lacunas quanto a essa perspectiva de constituição dos saberes como um processo contínuo que deve ser socializado em múltiplos espaços formativos, principalmente em espaços que tem a característica de potencializar a relação entre a teoria e a prática como os estágios supervisionados e os programas de bolsas como o PIBID, fundamentais para a construção do professor reflexivo em sua ação. Amanda tem a sua formação em curso. Podemos inferir que sua formação profissional de assemelhe a de Joaquim e André, nestes aspectos? Ainda temos poucos elementos analíticos para responder a essa questão.

ao dialogar sobre socialização e os elementos que constituem a formação inicial, Tardif (2011) argumenta que se, nesta formação, os professores não consolidarem os saberes pedagógicos e específicos de sua formação profissional, possivelmente, os saberes da formação escolar, inseridos na socialização pré-profissional, é que estarão fortes e as práticas vivenciadas nos percursos escolares serão fonte de referência para a atuação docente:

Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo [...] (TARDIF, 2011, p.20).

Por esse motivo, no próximo capítulo, buscaremos compreender como os futuros professores e professores de História constituem os saberes necessários para avaliar. Neste contexto, indagamos: a formação inicial desses sujeitos tem lhes fornecido os elementos necessários para fundamentar a sua prática avaliativa? Ou será que os saberes mobilizados nas práticas de avaliação tem como fontes as práticas vivenciadas nos percursos de escolarização destes sujeitos?

CAPÍTULO 5 – FUTUROS PROFESSORES E PROFESSORES DE HISTÓRIA: SUAS RELAÇÕES E APRENDIZAGENS SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Buscando compreender como os futuros professores e professores de História constituem os saberes necessários para uma boa prática avaliativa, buscamos, nas narrativas desses sujeitos, compreender os sentidos atribuídos aos processos avaliativos ocupando tanto a posição de avaliados, dentro de seus percursos de escolarização no ensino básico e superior, quanto no papel de avaliador, presente em sua atuação docente, na ausência de atuação profissional. Buscando investigar as percepções e a reflexão sobre a prática avaliativa, conversamos sobre os medos e o esperar presentes no “ser professor” e finalizamos com uma síntese realizada pelos sujeitos sobre o ensino educacional brasileiro e o papel da escola na transformação da sociedade.

Apresentamos dados provenientes do questionário que dizem sobre os sentimentos que a avaliação gerou ao longo de seus percursos de escolarização e o significados atribuídos a esses processos. Foram 10 participantes da pesquisa que responderam ao instrumento, entre eles, Amanda, Joaquim e André.

Este é o capítulo que finaliza as análises das narrativas de nossos três sujeitos. Após a explicitação das narrativas, mobilizamos nossas discussões para responder a questão: como os futuros professores e professores de História aprendem a avaliar? Exploramos, assim, as dimensões das experiências de escolarização, bem como os percursos de formação e de atuação profissional.

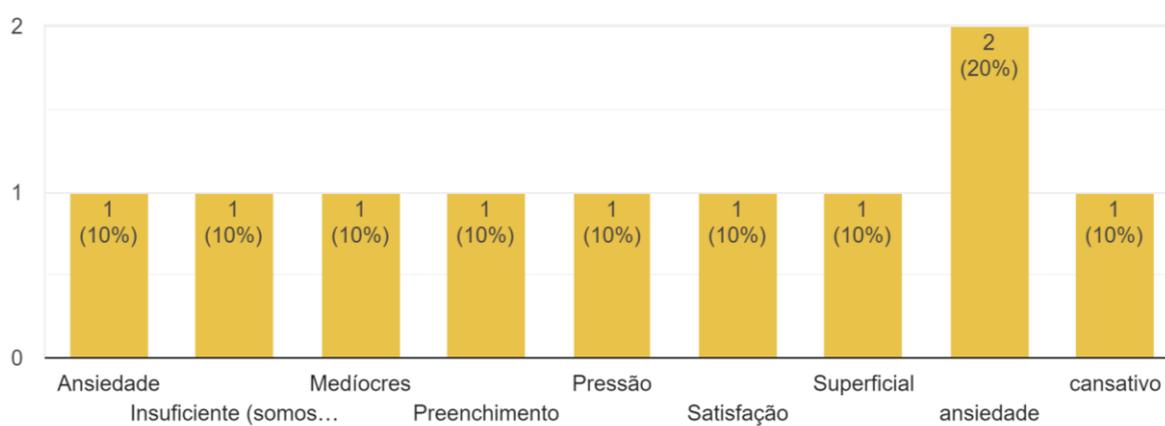
5.1. Avaliação da aprendizagem

5.1.1. Sentimentos e significados atribuídos aos processos avaliativos ao longo da escolarização

Aos serem questionados sobre os sentimentos mais presentes nas práticas avaliativas e nos percursos de escolarização, os participantes destacaram a ansiedade que representou 30%. Os demais sentimentos apresentaram caráter negativo com exceção de um sentimento que foi satisfação, como demonstra o gráfico a seguir:.

Gráfico 1 – Sentimentos sobre a avaliação.

10 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados obtidos por meio do questionário (2019).

É interessante se observar o efeito que a avaliação causou nesses participantes e como cada um significava da sua maneira esses processos. Um participante afirmou que a avaliação o levou à conquista de prêmios, outro que os processos o deixaram feliz e outro participante

frisou que, mesmo estudando muito para o processo avaliativo, o resultado convertido em valor não foi satisfatório. Outro participante relatou como foi agradável conhecer outras formas de ser avaliado, um vez que a avaliação tem a capacidade de gerar tanto um senso crítico e analítico quanto de gerar uma sensação de impotência e incapacidade.

O Quadro 1, por sua vez, ilustra o que de mais significativo ocorreu quando lhe avaliaram. obtivemos respostas múltiplas, se destacou dentre elas, “tirar notas ruins após muito estudo” seguido de “conquistar bons resultados, prêmios e felicidade” em função do desempenho positivo e aprendizagem. Fizemos a seguinte pergunta: “O que lhe aconteceu de mais significativo quando o avaliaram, ao longo de seu processo de escolarização?”. Desse modo, não utilizamos termos que remetessem a uma dimensão negativa da avaliação e obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 1 - Compreensão de avaliação: significados atribuídos: O que lhe aconteceu de mais significativo quando o avaliaram, ao longo de seu processo de escolarização?

Tirar notas ruins após muito estudo.

Conquista de prêmios.

Quando minha professora de história do 1* ano/EM, a qual admirava, disse que era repetente, me vi representada pois também fui repetente.

Acho que apesar de parecer simples e fácil, achei bastante significativa quando tive que fazer uma autoavaliação.

Tristeza por não corresponder as minhas expectativas.

mudança na minha forma de escrever.

Explorar a minha capacidade de relacionar meus conhecimentos prévios à matéria em questão e adquirir um senso crítico e analítico.

Fiquei feliz.

Uma sensação de impotência e incapacidade ao tirar uma nota ruim em uma prova depois de estudar muito e compreender o conteúdo. No entanto, o professor explicou o motivo da nota ruim na prova e, apesar dessa sensação ter permanecido por algum tempo, foi um momento de grande aprendizado pois compreendi o erro que havia cometido.

Nunca ter perdido média.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados obtidos por meio do questionário (2019).

Os dados demonstraram a mescla de aspectos positivos e negativos, É interessante observar que, apesar dos participantes ressaltarem dimensões negativas nos processos

avaliativos vivenciados, eles ressaltam que esses processos foram fonte de aprendizado, pois contribuíram para a mudança, seja da escrita, seja do pensamento seja da postura diante os estudos. Outro questionamento que fazemos é: será que a avaliação não conseguiria produzir estes mesmos efeitos gerando sentimentos positivos aos sujeitos inseridos no processo?

É nesta faceta que insistimos no avaliar considerando a sua dimensão moral. Além disso, é possível considerar a avaliação como um processo participativo, dotado de uma linguagem que não confunda e que seja diversificado na utilização de instrumentos. Assim, a avaliação poderá ser o catalisador do processo de ensino e aprendizagem, estará a serviço do aprender e pode ser capaz de gerar marcas significativas nos sujeitos à medida que se torna um processo holístico.

5.1.2. Avaliação da aprendizagem na perspectiva de Amanda

Iniciamos por questionar Amanda sobre as discussões sobre Avaliação da aprendizagem presentes na sala de aula, no curso de formação de professores ou em outros momentos e espaços como palestras e ela respondeu que ainda não houve discussão sobre esse tema.

Continuamos a explorar o tema e passamos a indagar sobre como foi, para ela, ser avaliada no curso e como era a sua relação com as práticas avaliativas. Ela nos explicou que:

Então, foi tipo assim, quando eu entrei na universidade eu achava que era muito mais difícil do que eu pensei, até que tiveram algumas notas que eu achei injusta. Tiveram. Teve professor que foi (risos). Então, estar na situação de avaliada para mim é meio complicado. Tiveram alguns professores que eu sabia que estava passando por alguns problemas pessoais, eu vi que deixou respingar muito na gente; que deixou de corrigir as provas. Porque eu tenho certeza que não corrigiu as provas. Eu fiz uma prova que estava muito ruim, muito ruim, nem quarenta pontos em cem. Ele foi lá e me deu sessenta. Fez uma crítica da sala inteira e falou o que ele queria na próxima prova. Na próxima prova o que eu fiz? Fiz tudo que ele pediu e ele me deu sessenta de novo. Depois eu fiquei assim: Qual é o critério dele? Então, diminuiu bastante o meu coeficiente. Acho que os professores não pensam muito no quanto que as notas deles vão afetar o nosso coeficiente, que a gente precisa do coeficiente para poder ter um estágio. Então, eu percebi muito descaso de alguns; outros que já são mais justos. A posição de avaliado é muito ambíguo. Você não tem uma relação de confiança com o professor. Então, você fica muito à mercê do que a pessoa quer ou não quer.

Amanda foi instigada, por nós, a falar de seus sentimentos em relação à avaliação da aprendizagem e nos relatou o seguinte:

Me sinto vulnerável. [...] Então, eu senti um desleixo de alguns professores. Tem um professor que não estava “nem aí”, e pediu para a gente fazer um seminário de uma tese de doutorado, muito difícil, da autora, muito difícil. No dia do seminário ele não foi na aula. Não deu explicação. Então, eu preparei o seminário à toa; um seminário enorme, sessenta páginas do seminário para nada. Depois ele veio pedir desculpa, mas desculpa não vai adiantar. Então, assim, a gente se sente bem negligenciado com alguns professores. Tem professores que realmente estão dispostos a ajudar. Tem outros que (faz um gesto, batendo uma mão na outra, um gesto que demonstra “tanto faz”, desprezo”) parece que não quer estar ali. Esse professor já chegou em sala de aula e falou que era para a gente desistir do curso. Não via sentido em ensinar História, e qual a necessidade de você falar isso para uma turma? O que fica? Nada!

Embora Amanda esteja no 4º período de um curso composto por 8º períodos, ela demonstra ter tido experiências conturbadas em relação à avaliação. Então instigamos Amanda a se colocar na posição da avaliadora a fim de que explique como ela compreende a avaliação e ela dissertou o seguinte:

Então, direto me pego pensando nisso. Que tipo de avaliação eu posso dar. E, em laboratório, o professor citou que a gente ia aprender um pouco, ter ideia de como avaliar o aluno. E já tem um tempo que eu venho pensando nisso; como fazer uma avaliação que não seja maçante para os alunos. O que eu penso mais, é o que não fazer. Acho que avaliação que você dá opções como A, B, C, você não aprende muito. Eu não aprendi, pelo menos quando estava na escola. Eu prefiro dar algumas coisas, às vezes discursiva. Eu não quero que o aluno explique para mim. Eu não quero que ele decore o que foi dado. Para mim, sempre foi isso: eu decorar o assunto da prova e, depois, fazer. E é por isso que eu não lembro nada da escola. Eu não lembro nada que eu estudei. Eu preparava para fazer a prova e depois que a prova passava eu não lembrava de mais nada. Isso é meio que um conhecimento inútil que você tem, que você aprendeu só para fazer a prova e depois da prova não lembra de mais nada. Então eu queria fazer um pouco do que os professores daqui fazem, que é você pegar um acontecimento e discursar sobre ele; fazer um exercício de pensamento, você pensar mais, fazer uma análise. Só que eu não sei como fazer isso para alunos do ensino fundamental e médio. Eles têm as limitações deles. E eu não faço ideia de como vou fazer isso. Não sei quais as formas dinâmicas de ensinar, como avaliar os alunos. Só sei que eu tenho mais em mente o que eu não quero fazer. Acho que já dá pra começar a caminhar bem. O que eu não quero fazer é o tradicional. Só explicar assim a inconfidência mineira foi isso; só dar isso para os alunos e não explicar para eles. Porque, para mim, a Introdução aos Estudos Históricos foi uma das matérias que mais me fez abrir a mente, a pensar de um modo crítico, que tem intencionalidade em tudo que você lê. Você tem que pensar em quem escreveu, porque, para quem. Acho tão essencial você ter isso no ensino fundamental e médio. Porque eu já teria aberto a minha mente pra tantas coisas antes, que eu acho essencial. Só que a gente tem um sistema que é muito difícil você aplicar esse tipo de coisa, porque não favorece. Você não tem tempo, principalmente em História, que tem pouquíssimas aulas. E você tem que explicar para o aluno. Só que não dá tempo. Você tem que inserir ele um pouco para estudar para o ENEM. Eu

não sei ainda como eu vou conciliar esse tanto de coisa para poder dar para os alunos. E, sinceramente, eu espero, muito, que o professor de Laboratório do Ensino de História dê essa luz, de como fazer em sala de aula. Porque é muito difícil. Eu comecei a estudar em EDU esse semestre, mais ou menos, como é a estrutura do ensino fundamental e médio. E é um future-se, sabe? Realmente o ensino age como algo comercial. A escola vai ganhar as verbas se os alunos tirarem notas boas. De acordo com a nota do aluno, de acordo com o número de alunos que conseguem passar. E eu lembro que, na minha escola, tinha isso. Os professores passavam os alunos sem eles aprenderem nada. Tinha alunos que estudavam muito e tinha alunos que não estudavam nada, e que passavam do mesmo jeito. Eu me perguntava que sistema era esse da escola. E só agora eu vim a entender direito como é. Então o sistema não ajuda, e a gente meio que tem que se virar, dar “os pulos” para conseguir fazer o que tem que fazer, que é ensinar (risos). Eu só espero não ser aquele tipo de professor que está desiludido, cansado e que já “entregou para Deus”. Tenho medo de ficar desiludida a esse ponto, porque eu já vi muito professor assim.

A análise de Amanda nos traz elementos sobre a avaliação a serviço da aprendizagem e sobre o sistema educacional brasileiro. Mesmo resistindo em seguir pelos caminhos da docência, instigamos Amanda a pensar sobre as expectativas sobre o “ser professor” e sobre o sentimento que define o seu futuro profissional. Ela explicitou:

Então, em muitas matérias a gente se pergunta, para que que eu vou usar essa matéria na minha vida? E nunca tinha resposta, nunca tinha professores que explicavam, e eu sinto que as pessoas deviam saber porque elas estão estudando aquilo, o que está na escola, não precisa só estar dentro da escola, você vai precisar disso na sua vida também, então é um pouco da didática do Paulo Freire, você dar para o aluno um pouco para ele relacionar o conteúdo que ele aprende em sala de aula, com as coisas que acontecem na vida dele, e em matéria nenhuma isso era explicado, para que que eu vou aprender história? Nunca foi falado sobre consciência histórica para mim, para que eu preciso disso, o quão importante é ter, eu sinto muita falta disso, meio que igualar às áreas de conhecimento, a gente não tem consciência histórica, de Filosofia. Sociologia a gente não aprende quase nada, de Sociologia eu lembro só de uma aula, depois que a professora disse aquilo, eu levei para a minha vida, que tipo de corrupção a gente tende a cobrar do governo e de outras pessoas, mas que a gente mesmo não se garante, também somos muito corruptos, ela falava: “não adianta você reclamar do governo, se você também é corrupto”. Claro que não é no mesmo nível, mas faz diferença, ela falou um pouco da hipocrisia que a gente tem, depois disso eu não coleí mais nas provas (risos), nunca mais coleí. Eu vejo muito mais uma meta estabelecida de você entregar alunos formados no ensino médio e fundamental, mas não se importar com o conhecimento que eles têm, só se importa com números, como uma massa, não vê a gente como indivíduo, então é isso que eu sinto que tem que mudar, como vai mudar eu não sei, não sei como eu posso ajudar a fazer isso, mas eu vou tentar minimamente quando eu for dar aula, na medida do possível. Nossa, eu tenho uma mistura de medo e realização, porque eu tenho medo de não conseguir, mas eu me sentiria muito realizada se eu tivesse sendo paga para fazer um trabalho. Converso com pessoas de outros cursos, com as meninas que eu moro, quando eu aprendo alguma coisa e eu consigo relacionar com vários assuntos

que a gente está conversando, é muito bom, porque eu estou estudando uma matéria, e estou conversando sobre ela no dia a dia, e ainda estou ensinando outras pessoas a saberem um pouco sobre aquilo. E eu me empolgo muito para falar, então assim, poder levar isso para crianças e adolescentes, dar para eles o que eu não tive, conseguir realizar e ainda ser paga para isso será muito realizador, então tem aquela mistura de medo e desafios, mas sinceramente seria uma realização eu poder modificar pelo menos alguns indivíduos. Ser aquela professora que os alunos gostam, ter uma relação próxima com os alunos, realmente criar um laço, ter uma relação boa com meus alunos, confiança, saber que eu posso contar com eles e eles podem contar comigo. Às vezes eu estou vendo um vídeo no Youtube e penso assim: “quando eu for professora, vou poder dar esse vídeo”, então realmente eu vivo pensando nisso, eles podem acompanhar o canal também, então quando eu penso assim, me dá mais um animo de ser professor, só que eu tenho medo de como isso vai ser recebido, fica aquela frustração, só que eu só vou saber lá, então fica no imaginário, só pensando naqueles planejamentos distantes. Por mais que não seja minha primeira opção de profissão, ser professora talvez seja como o curso de História, talvez seja melhor do que eu pensei, as vezes na sala de aula eu me sinto realizada, porque meu pego pensando muito dentro da sala de aula, como eu agiria em certas situações, e eu pensava isso até mesmo no ensino médio: “se eu fosse professora eu não agiria assim”, talvez isso seja uma coisa que eu não esteja preparada para admitir ainda, talvez eu seja professora. Mas eu penso em me dedicar, para poder ajudar um pouco do sistema, e poder incentivar o máximo de pessoas possíveis, porque eu sei que terei que entrar dentro da sala de aula algum dia, e quanto antes melhor.

Em meio ao misto de “desafios, medo e a busca por sua realização”, aquela menina de um pequeno vilarejo da zona da mata mineira, que vislumbrava o seu “recomeço” longe daquele lugar, continua a sua trajetória no ensino superior. Mesmo sem saber ao certo sobre o seu futuro, sabe que se nele estiver a docência, buscará “dar para seus alunos, aquilo que não teve” enquanto aluna.

5.1.3. Avaliação da aprendizagem na perspectiva de Joaquim

Ao ser questionado sobre as disciplinas que dialogaram sobre os saberes para a avaliação, Joaquim diz: “em momento nenhum trouxe orientações de como deveríamos avaliar esse aluno, de que forma que seria avaliado”. Joaquim licenciou-se em História, no mês de julho, no ano de 2019, e foi em busca da possibilidade de ser professor, de consolidar uma escolha. O diploma era a “chave” que ele precisava para conseguir abrir as “portas” da sala de aula, de ter a oportunidade de estar à frente de uma turma e de ser um professor. Ao ser perguntado sobre sua atuação docente, Joaquim nos contou que, por meio do processo de designação, atuou como professor na disciplina de Geografia do Ensino Fundamental e Ensino Médio em uma escola da rede estadual de Minas Gerais. Ao persistir, Joaquim conseguiu um

contrato para ser professor de História também na rede estadual de Minas Gerais. O contrato teria duração de todo o ano 2020 e tinha que cumprir uma carga horária de 19 horas semanais. A escola se localizava em uma cidade a cerca de 66 Km de distância da sua, mas não seria a distância que impediria esse professor iniciante. Em nossa conversa, lhe perguntei se havia promovido processos avaliativos, na figura do avaliador, e o seguinte relato surgiu:

Sim, o que que acontece, é aí que vêm o grande problema das avaliações. Por vezes você é chamado pelos diretores, pelos secretários, para aplicar certas atividades avaliativas. Um exemplo é um grupo de 8 alunos que não entrou na sala durante o intervalo. Eles atrasaram e as regras da escola, [dizia] que eles não [podem] entrar depois que bateu o sinal. Eles vão para outra sala e perdem a aula. E eu fui convidado pela vice-diretora, [para] aplicar uma avaliação, uma atividade avaliando os alunos, pontuando, a fim de punir os que não estavam em sala.

A avaliação foi utilizada como instrumento de punição. Joaquim reconheceu que foi um processo “injusto” e que, se não fosse um pedido da direção da escola, não teria realizado tal prática. Ele ponderou que, mesmo tendo ocorrido o episódio de indisciplina, eles “eram bons alunos”, mas essa não foi a única sugestão que Joaquim recebeu na escola. No horário do café, na troca das experiências, Joaquim comentou, ainda, que outros professores o aconselharam a “pesar a mão” na correção das avaliações:

Outra orientação que eu tive, é que eu pesasse a mão na minha avaliação, a fim de conter os alunos. Eu deveria dar provas bem difíceis, para que eles ficassem dependentes de nota, que no momento em que eles atingissem a média, facilmente, eles iriam levar sem seriedade no final. Iria gerar problemas para escola. E, segurando-os com as notas, iriam se dedicar ao estudo até o final do ano.

Pedimos a Joaquim que falasse sobre os seus sentimentos em relação à avaliação, mais especificamente, na condição de professor que precisa avaliar seus alunos e ele nos relatou o seguinte:

Olha, muitas vezes a gente sente ser injusto, ser injusto com eles, porque você produz uma avaliação. O meio que você está, faz você produzir avaliações em forma de punição, mesmo você sabendo que aquele aluno não vai se recuperar. Porque você produz uma prova, uma avaliação de um conteúdo para um aluno, de um conteúdo que você sabe que ele não vai conseguir responder. E o meio que você está te incentiva a produzir isso. Até mesmo porque você só aprova o aluno que o conselho de classe dá *ok*, porque o conselho tá ali para falar quem vai ficar e quem não vai.

O conselho de classe que Joaquim mencionou se constitui em reunião realizada na escola quando o ano letivo está chegando ao fim. Ela é composta pelo corpo docente e pela direção da escola. Se a injustiça é o sentimento que surge quando Joaquim pensa em relação à avaliação, como deveria ser feita a avaliação para os seus alunos?

No meu entendimento, eu não trabalharia com avaliações (provas). Eu tentaria buscar pesquisas. Eu acho que incentivá-los a investigar, vai gerar mais conhecimentos do que eles me responderem aquilo que eu quero, aquele conhecimento pronto. Eu trabalharia com a fala e com escrita nesses modos, sem ser formas avaliativas de prova fechada. Prova aberta. Eu iria mais no âmbito de fazer uma pesquisa, talvez com trabalhos maiores, que demorariam o ano todo. Ver o resultado final, se o aluno atingiu a escrita, o conhecimento.

Mesmo com o desejo de conduzir suas práticas de uma outra forma, Joaquim diz que é difícil promover essa mudança:

Isso é muito difícil, porque você entra numa escola e no primeiro ano só se fala em ENEM, PISM e PASM, essas formas de ingresso na universidade. Então, você, automaticamente, quando entra no sistema, é obrigado a preparar o seu aluno do ensino médio para o ENEM no fim do ano. Então o processo educacional, te obriga a trabalhar dessa forma, porque aí vem aquele fato, o aluno foi bem no ENEM? A escola aprovou 2 ou 3. E uma busca por uma aprovação. Aquele aluno que foi bem no ENEM, acaba sendo um título para escola, principalmente a escola pública.

Por mais que tenha encontrado desafios no ambiente escolar, Joaquim se sentiu acolhido pela comunidade e por todos da escola. Quando perguntado sobre a educação e o papel do professor, ele dissertou:

Muita gente gosta do que faz. Para ser professor você precisa gostar daquilo que você faz. Não tem como você ser um professor daquilo que você não gosta. Vemos isso no dia a dia, conversando com os pares na escola. Todo mundo gosta e tem vontade de dar o seu melhor. Então, por isso, a instituição escola em si, não faliu. Ela não faliu, ainda, porque existe nessa ponta o professor que ama aquilo que ele faz, que luta, e se doa em prol dessa comunidade que ele participa. Entrando na escola, nesse ano, no início do ano eu fui recebido como um participante não da escola, mas da comunidade. Eles me consideram, me chamaram a ser um membro de uma cidade, quer dizer, você não vai no intuito de oferecer só o seu trabalho (...) há tantos problemas que vem acontecendo, e nós estamos longe de ter uma mudança, o jeito é resistir e continuar lutando (...) apesar de 48 anos de idade, grandes vivências! Doar um pouco, e quem sabe motivar outras pessoas a tentar modificar. Isso é ser professor.

Joaquim continua a sua jornada, agora como professor. Antes era o Joaquim do “quarto C arreventado”, já foi também o Joaquim da “mais linda do Brasil”, agora é o Joaquim Professor. Em sua caminhada há muita resistência, superação e motivação para seguir sendo um bom professor: “Eu desejo ser um bom professor! Um bom professor é aquele que marca seus alunos para sempre!”. Eu não sei se o Joaquim marcou seus alunos. A mim, ele muito marcou sim. Obrigado Joaquim, por compartilhar a sua história conosco.

5.1.4. Avaliação da aprendizagem na perspectiva de André

Iniciamos por indagar ao André se, em disciplinas cursadas e nos espaços como os estágios e o PIBID, houve discussões sobre a avaliação da aprendizagem dos saberes necessários para uma boa prática avaliativa. Nas palavras dele:

Eu destaco que eu acho interessante é que, por exemplo - não é que a avaliação não fosse um tema corrente de alguma forma, mas se discutia de avaliação, falava de avaliação-, pedisse metodologias ativas principalmente no PIBID. Pedia a proposição de atividades, de oficinas, que, no nosso caso, levasse fontes primárias, fontes secundárias, fizesse análises. Atividades de filmes ou atividades de fora da escola. Nós já levamos o 6º ano para o departamento pra assistir um filme, que foi coisa caótica. Mas assim, não se falava da avaliação em si. Então não se discute os pressupostos epistemológicos, teóricos e metodológicos da avaliação, mas se fazia avaliação, se pensava avaliação. Então ficava nesse misto. Pedia que tivesse avaliações diferentes, avaliações ativas, avaliações com outros pressupostos, fora de uma noção do que seria tradicional. Mas nunca se discutiu como se avaliar, porque se avaliar, os critérios de se avaliar. Então assim, por exemplo, nas práticas de ensino, nos laboratórios de ensino, se pediu muitos planos de aula. E com alguma frequência pedia uma sugestão de atividades, uma avaliação, um conjunto de perguntas que pudessem ser dados, aplicados aos alunos, que assistiram aquela aula que você planejou. Mas, talvez, quanto as avaliações, os comentários feitos sobre essas atividades, eram mais de uma forma instrumental, de uma coerência histórica, teórica e metodológica em termos, como: “olha, isso é pertinente, isso não é pertinente; sua aula tocou nesse ponto, não tocou nesse ponto. Para se fazer esse tipo de pergunta, talvez tivesse que se trabalhar mais outros aspectos”, mas em termos das estruturas da pergunta. Eu fiz uma série de provas, atividades, trabalhos, por exemplo. Trabalhei com 6º ano do Ensino Fundamental e com a EJA, nas três modalidades. Eu trabalho em uma escola, a discussão de avaliação era basicamente guiado pelos critérios e normas da escola. “Ah, então, você tem que dar X para ver. Você tem que dar um trabalho. Você tem que dar seminário”. Algumas vezes, até assim: “Olha, tem que ter questões objetivas; tem que ter questões abertas; tem que ter uma folha só, uma folha frente e verso”. E uma vez ou outra, por exemplo, no contexto do PIBID, falava: “Olha, estão muito difícil as questões! Os alunos não vão conseguir responder”. Ou: “Aí, aqui, não sei se vai trabalhar com texto ou se vai trabalhar com imagem”. E por uma série de questões, de formação de professores, supervisores e de um contexto muito

específico que eu vivi de supervisão, que a minha supervisora do PIBID, ela não me supervisionava. Ela dava a aula para eu guiar. E ela entrevistava só para pedir silêncio; às vezes, uma coisa ou outra. Mas era desta forma, e como que também já se tem na literatura, uma forma de se reproduzir avaliações que a gente considerava como boas, como positivas.

A partir desse relato, pedimos a André que nos contasse um pouco mais sobre sua atuação profissional e a avaliação nesse contexto:

Então, eu gosto sempre de fazer um seminário, com orientação prévia. Gosto de pedir sempre partes escritas para pensar o desenvolvimento da escrita, que é necessário, importante. Eu gosto também de trabalhar com autoavaliação; uma avaliação da disciplina, para pensar nesse feedback. Eu tenho sempre um cuidado, uma preocupação de aproveitar tudo que aquele aluno coloca, entendeu? E eu lembro do ensino médio, que tinha um professor de Física, Giovani, era todo roqueiro, uma barba muito característica, uma tatuagem de bode. Só vestia [roupa] preto[preta]. Aquelas coisas assim. E eu passei um aperto danado com Física. Nunca fui bom. Principalmente a parte de Física elétrica. Era um caos para mim. Mas ele tinha uma postura de tentar considerar até em questões fechadas, o máximo do raciocínio e aqueles décimozinhos que ele podia extrair quando ele sentia, que você pelo menos tentou lembrar daquela fórmula, tentou aplicar ou fez lá uma conversão de unidades. Enfim, de pensar em pequenos testes, de pensar questões mais abertas, de questões de textos, questões com textos bases e imagens para fazer relações - que de certa forma eu fiz muitas provas assim na universidade -. Eu achava que tinha alguns pontos positivos nesse sentido. Então, era mais ou menos nesse sentido que esse processo de avaliação se dava. E aí quando eu fiz Didática, um dos pontos que permeavam, foi para essa questão da avaliação. Tudo muito pontual, porque foi uma disciplina só de 4 créditos. Mas foi muito positivo porque ela preencheu, ao máximo que podia, as atividades ou avaliações. Então, lembro que foi na época que utilizou muita metodologia ativa, aquele Grupo de Verbalização e Grupo de Observação. Ela deixava muito aberto, bem coletivo: “Olha, qual tipo de avaliação vocês querem?”. Achei muito interessante. Ela não optou por uma avaliação tradicional, em momento nenhum. E também não cabe a mim fazer a caveira da avaliação tradicional, porque a gente foi educado assim. Aplico e vejo pontos positivos. E pensando também nas condições de trabalho, eu lembro que na mesma época ou no período depois, colegas fizeram e era prova objetiva de marcar x. Então para o assunto da Didática, eu não sei até que ponto isso dialogava. Então a gente fez atividade, cada um foi dar uma aula na escola, tivemos seminários, tivemos apresentação, discussão de texto. Nesse sentido, foi muito rico, porque também a gente não pode esquecer dessa dimensão da prática, muito desse saber da experiência, do saber prático, de alguns componentes que a gente vai aprendendo vai testando mesmo no decorrer.

André nos trouxe elementos que problematizaram tanto o processo de atuação como o de formação, pois, muitas vezes, a sua entrada no campo de atuação ocorreu no contexto da formação inicial, em estágios e programas de iniciação à docência.

Buscamos também explorar um pouco a relação de André com a avaliação. Assim, solicitamos que falasse sobre os sentimentos em relação a avaliação e ele dissertou:

É sempre uma profusão de sentimentos. É muita responsabilidade. Eu sempre sou tomado por um sentido de acreditar, não de uma forma determinista, mas de saber que um bom professor ele deixa as marcas. E que isso é de forma definitiva, até porque quando a gente pensa essas escolhas pelo curso, uma resposta muito recorrente é a influência de um professor da educação básica. Então, assim, eu fiz meu estágio supervisionado [...]. E eu fiz no COLUNI. Tem toda uma ambientação, uma estrutura diferente, um público distinto, uma orientação do professor que não era por ser um mestre, doutor em História, não. Era também uma orientação mais pedagógica. Era uma orientação técnica, do campo disciplinar. E de saber o traquejo, os movimentos que nós poderíamos esperar. Uma vez, também, que eu fiz o estágio em dupla com uma amiga. Então o que é que eu fui pensando, nesse sentido de avaliação, um embate, talvez um confronto, entre um olhar pragmático de se pensar e de um medo da reprovação, da aprovação, da recuperação, do coeficiente, da sensibilidade as notas, de certa forma competições que nós próprios fazemos ou que somos incluídos. Ora no estágio da infância, da pré-adolescência, que psicologicamente não estamos preparados para ter uma sensibilidade com o colega ou tanto no ensino superior, eu tive alguns encontros muito desagradáveis. Pessoas que faziam curso na mesma sala e que travavam quase uma competição, querendo saber da nota, o porquê da nota, qual foi o comentário que o professor fez, porque o professor X elogiou. Mas do outro lado da moeda, uma perspectiva formativa, de pensar aquilo como parte de um processo. Não como uma questão integral de todo produto, de pensar as correções, os comentários, a compreensão do que se esperava, do que se desejava, e do que foi conseguido ou não, conforme o tema. E aí, quando eu penso diretamente nessa questão de uma avaliação, enquanto professor, eu sempre penso nessa responsabilidade; no medo; de tentar ser correto; de tentar ser justo. Ora me passa uma raiva, um nervosismo, porque pelo menos assim, na minha prática, eu sempre enfoco muito: “Olha gente, isso vai cair, eu vou cobrar, isso é pergunta de prova.” E, às vezes, você se depara que- você repetiu reiteradas vezes e aquilo -, não se teve o efeito que se esperava. Muitas das vezes, também, a gente depois acaba fazendo a meia culpa e vendo: “Olha, eu acho que a minha responsabilidade vem até aqui”. É um conjunto; é um processo; é dialógico. Mas assim, pensar em uma reflexão na montagem das atividades, para ser justo, para ser coerente, aproveitar o máximo das respostas, utilizar de questões mais abertas, apesar de que são as que mais dão, de certa forma, trabalho para correção. Mas de pensar. Todas as minhas correções, minhas atuações é de uma forma ampla. Então eu não tiro ponto, mas eu corrijo erros de português, erros de acentuação, erros de pontuação. Não porque eu tenho uma cabeça muito restrita. Não, pelo contrário. Eu já vejo de uma forma muito mais próxima a da sociolinguística, as questões de comunicação, de tornar comum. Mas eu sinto, eu tomo para mim uma responsabilidade formativa. O aluno pode escrever casa com Z, que é de perfeito entendimento. Eu consigo imaginar o que é casa, consigo materializar aquilo. Mas é a forma correta, por regra, entre vogais tem som de Z. Então, eu gosto de marcar, porque eu acho que é um compromisso enquanto ter estudado, ser estudante de universidade pública, um compromisso social que eu acredito que a educação pode, de fato, às vezes, mudar, fazer a vida melhorar. Mas sempre fazendo de uma forma a não

machucar. E de forma não deliberada. Isso, às vezes, pode machucar. Marca, né? Já teve caso de uma aluna no estágio de ensino, no curso superior, ficou muito chateada, chorou em sala. Já teve caso de avaliações, em momentos da monitoria, até de eu receber uma resposta, às vezes, agressiva, numa avaliação de seminário. Mas, assim, é sempre pensando no que depende de mim, e no que eu poderia realmente fazer da forma que fosse mais educada e mais sensível possível. E, em outras práticas, eu sempre proponho revisão. Faço vistas, correção. Já teve vezes de fazer espelhos, para mais ou menos se pontuar: “Olha, a resposta precisaria citar essa e essa questão. Ou pelo menos você poderia apontar, por dois caminhos que eu imaginei, por esse ou por esse.” Para os alunos terem uma noção. Isso tudo é sempre muito conversado. Nunca me neguei. Sempre apliquei atividades recuperativas, fazendo ressalvas. Às vezes, em algumas estruturas de escola e de dinâmica de escola, que eu não julgava ser o processo de ensino e aprendizagem, estava sendo mesmo pensado. E aí, tentar coadunar, coexistir, com as condições de trabalho e de existência enquanto professor, enquanto aluno e dos fatores que são externos à gente. De certa forma seguir um calendário, uma festa, uma comemoração na escola, pressões externas, pressões de pais, pressões da coordenação pedagógica, enfim.

Explorando o tema da avaliação um pouco mais, pedimos que André argumentasse sobre o sistema educacional brasileiro nessa perspectiva do “coadunar, coexistir” que o trabalho docente requer, bem como suas expectativas. Ele explicou o seguinte:

Eu sempre tento ter um otimismo, uma esperança, mas no sentido de vir acompanhado junto com uma ação. Então é um esperar do Paulo Freire e pensar na correspondência, na correlação disso tudo com o que a gente vive, com a sociedade. Porque afinal, a história é isso, não é a História pela História, senão não teria sentido. Para que vai estudar os egípcios, os chineses, ou para que vai estudar a ditadura se aquilo já passou? Então pensar que a História não é a ciência que estuda o passado. Ela se utiliza do passado, ela mobiliza o passado com questões do tempo presente. Nesse sentido, eu penso muito em sempre aproximar a História cotidiana, das implicações, do que se tem da nossa vida, e ir quebrando um pouco dessa ideia de decoreba. Eu lembro de momentos marcantes em termos de avaliação. Eu tinha horror, na segunda série, por exemplo, do [...] tomar tabuada. Eu achava aquilo horrível. Eu tinha uma dificuldade enorme de decorar. Lembro de uma atividade na quarta série, que a gente tinha que completar, por regiões do país, todos os estados, com as siglas e as capitais. E por ser uma parte da Geografia, eu gostava mais. Aquilo já tinha me apetecido, eu já tinha uma noção melhor. Mas eu olho para trás e fico pensando, não é rasgar, não é menosprezar noções de tempo, noções de espaço. As coisas não acontecem em um vácuo, num éter. Tem sempre uma cronologia. Tem sempre os personagens envolvidos, as questões. Mas aquilo não é o principal. Porque de fato não é. Não é decorar quem foi o imperador, quem foi o rei ou quem foi um ministro. E até porque é contribuir, fomentar, tentar corroborar com ascensão, a emergência das outras histórias. Fazer essa leitura pelo pensar: “e as mulheres, e os escravos, e os negros, e as minorias?”. Então, é um desejo ciente das condições e dos percalços, dos desafios, do que que a gente vai poder levar ou não. E me fez lembrar das primeiras aulas do curso de História, aula de introdução aos estudos históricos. De alguma forma recorrente eu ouvia desse professor, que pra

mim é um grande professor, um currículo muito positivo e de certa forma eu levo uma admiração por ele, e ele falou assim: “olha, esqueça tudo que você viu no ensino médio, na escola. Agora é que a gente vai ver história de verdade. Vai ver como que as coisas são realmente”. E pensa no impacto que isso tem em um calouro, com 18 anos, bobinho. E pensar que o que me levou a estar ali foi sim, aqueles professores, aquelas histórias do ensino médio. Como abrir mão daquilo tudo? Que é necessário, porque eu deveria me abrir, me despir de certas coisas. Porque o curso de História, pelo menos esse daqui que eu fiz, não estava preocupado em ensinar a história como aconteceu, mas preocupado em pensar como que se pode interpretar essa história, ou como que a gente pode escrever, qual lente usar, quais são as lentes teóricas e metodológicas dessa escrita da história, como é esse trabalho com fonte, essa leitura em documentos mal conservados, difíceis, de certa forma uma mão na massa. [...] eu trabalhei no primeiro ano do curso com um projeto que era orientado por esse professor, no mestrado, com higienização e catalogação de documentos do Fórum da Comarca de Viçosa. Então percorrer a Rita inteira, a Gomes Barbosa toda, chegar no fórum, tinha todo um processo, um rito, um decoro para estar naquele ambiente e fazer aquele trabalho manual, tirar a poeira, desinfetar, colocar em papel específico, tirar os grampos, objetos metálicos para não enferrujar, depois catalogar, preencher, conforme aquelas fontes que estavam na internet. Então fontes do século XVIII e XIX, mas que poderiam ser acessadas de forma gratuita, por qualquer um. Então pensar nesse embate desse mesmo professor que muitas vezes quando ele ia desconstruir algum conceito, ou alguma simplificação feita pela história da sala de aula, feita pela história da escola ele falava assim: “ah vocês devem ter ouvido da tia Terezinha”. E as pessoas riam. Mas aquilo ali era uma forma clara de um sarcasmo absoluto. E até de alguma maldade naquela fala, de se voltar àquela dicotomia que a tia Terezinha, era uma profissão que quando chama de tia então mexe nesse lugar da profissão, mas de se pensar que a Terezinha por mais que ela pudesse povoar as vezes o pensamento, que a gente pudesse lembrar que realmente tivesse tido uma Terezinha no decorrer no percurso de escolarização, ela não era historiadora. Então isso foi recorrente, muitas vezes. Ouvi de muitas pessoas, de profissionais em exercício com mais experiência em contexto do PIBID e de ter passado por uma série de males, de reclamações, com o próprio mal-estar dos outros professores, de: “olha, esqueça aquelas teorias pedagógicas. Esqueça aquilo que você viu lá. Aqui a escola é um outro ritmo e é uma outra dinâmica”. E da gente fazer uma meia culpa, realmente a escola, o processo de ensino aprendizagem, os sujeitos que a gente tem relação são completamente novos, diferentes, dinâmicos, então as experiências que eu passei com aquele sexto ano, terrível, de briga, de um dar soco no outro, de colar chiclete no cabelo do outro, mas de não dicotomizar, de não colocar em polos opostos o ensino e a pesquisa. E de, corroborando com o que o Nóvoa, o Imbernon, o Perrenoud falam, ser à docência uma profissão dinâmica, da novidade, do diferente, do inesperado. O professor precisa ter forte base formativa, teórica e não só do campo de disciplinas específicas, mas ter base da psicologia para pensar nos tipos de relação, na figura do professor como mediador, numa perspectiva de como se aprende, de como se ensina; e pensar na didática, na variedade desses instrumentos, nos usos e desusos desse processo formativo; tem que ter conhecimento de legislação, de história para pensar como que foi esse processo de constituição, que rege, o que são os nossos direitos, o que são nossos deveres. Eu continuo nesse sentido, pensando que ainda mesmo com ressalvas, que a escola, que à docência ela ainda pode assim contribuir, ajudar a fazer um mundo mais justo, um mundo com menos desigualdade.

Não acho que a educação por si, que o professor por si, vai fazer isso sozinho. E quando a gente retoma, por exemplo, para Mészáros, na educação além do capital, a gente tem que mudar um sistema. Não tem um capitalismo bonzinho. Então não adianta mudar uma instituição dentro de um sistema que ele vive, se funda e fomenta na desigualdade, na pobreza. Então me assusta pensar que tem gente que fala e levanta a bandeira, de que é com muito orgulho de direita, liberal, porque eu acho que todo mundo é de esquerda, ou deveria ser de esquerda. Porque eu fico extremamente incomodado de saber, como já aconteceu no PIBID, do aluno passar mal porque não almoçou em casa. Foi para escola (e era do sexto 6º ano à tarde), [...] e começou a passar mal. Foram ver e quando deu um biscoito e um leite, o menino melhorou na hora, porque não tinha almoçado. E sabe-se lá as razões e a frequência disso tudo. Na EJA eu tive uma aluna com Síndrome de Down. E eu ouvi de muitos professores: “não, ela tá aqui para socializa. Então aqui você inventa uma nota para ela, dá a média e tá tudo bem”. E eu não aceitei aquilo de jeito nenhum. Aquilo me escandalizou de uma forma que no dia seguinte eu já estava batendo na porta da professora, que trabalha com as questões de educação especial, falando professora: “como que eu monto uma atividade? Como que eu vou buscar avaliar? Como que tem que ser o tipo de questão?” E ela foi dizendo, olha, lendo textos mais diretos e com mais imagem. Então assim, eu continuo acreditando, porque também não acreditar ou falar que nada mudou, ou que nada melhorou, ou que nunca vai ter fim ou vai passar, a história mesmo prova que nada durou ali para sempre. E se a gente não acreditar, acho que realmente perde sentido total. Mas, ao longo da vida, e quando a gente sente cortar na nossa pele, quando a gente se vê frente a frente com uma questão, e quando a gente questiona, às vezes, esse ensino universitário (a grade universitária), quando a gente denuncia um professor e o caso é arquivado grosseiramente, que a gente vê que a banca foi montada com os amigos do professor em questão, isso nos faz tirar um pouco daquele brilho, daquele idealismo, que eu acho que é próprio também do jovem, daquele sentimento. Mas também não pode nos amortecer, nos apertecer ou nos matar. Então por isso eu ainda continuo acreditando no papel social da educação, do ensino, do compromisso social com a mudança, com a transformação, com a melhoria de vida que o professor assume, que os profissionais da educação assumem, que é próprio da educação; mas também de um reconhecimento de se pensar. A gente tem que pensar em um outro projeto de sociedade, para a educação deslanchar e poder dar melhor condição de existência, de trabalho para os professores e de fato poder pensar em uma educação mais humanizada, mais holística, mais emancipatória. Até no meu entendimento, esse modelo liberal-social, esse modelo liberal, já deu as provas de que ele não consegue resolver os problemas. Ele não dá conta. Agora se você me perguntasse: qual modelo é esse, qual caminho seguir? Eu também não sei! Mas eu tenho alguma tranquilidade de falar, que precisaria pensar em outros modelos, mas eu continuo firme, continuo acreditando, continuo assim, comemorando e me deleitando com as pequenas vitórias, os avanços dos meus alunos, com as conquistas deles que eu entendo como minhas também, e de pensar que eu tenho tranquilidade de pensar no trabalho que eu realizo, o que ainda preciso de mudar, de melhorar, porque eu ainda tenho muita autocrítica, mas de acreditar também, que a gente vai fazer dias melhores. Então, por isso, por causa da pós-graduação, por isso refletir no que antes não se jogava muita luz, ou tentar olhar as coisas de uma outra posição, de um outro local, é isso.

Na narrativa de André é evidenciada uma compreensão mais ampla sobre a educação brasileira e sobre o papel social da escola. Isso nos leva a pensar, de forma intensa, na contribuição dessa narrativa individual em relação ao nosso objeto de estudo.

5.1.5. Análise sobre a Avaliação e sobre a avaliação da aprendizagem

A formação inicial é o espaço próprio à construção e à socialização dos saberes da formação profissional. Dentre as classificações ou tipologizações construídas sobre os saberes, exploramos a categoria saber pedagógico, aquele compreendido como conhecimentos relacionados aos processos de ensinar e aprender, como a avaliação¹⁴ da aprendizagem, por exemplo.

Como exposto no capítulo anterior, Tardif (2011) parte do pressuposto de que se o saber pedagógico não estiver consolidado na formação profissional, os professores, em sua atuação docente, buscarão as referências nas práticas vivenciadas inseridas nos saberes provenientes da escolarização e presentes na pré-socialização profissional.

Em seu trabalho intitulado “Almas tatuadas: Aprendizagens sobre avaliação a partir da experiência”, Santos Guerra (2009) relacionou as experiências vividas aos processos de avaliação. Esse trabalho, aliado ao de Ferenc (2005), nos serviu de inspiração à pesquisa e nos intigou a pensar e a compreender como os futuros professores e professores de História aprenderam avaliar, considerando as dimensões das experiências de escolarização, os percursos de formação inicial e de atuação profissional.

Nesse sentido, por meio das narrativas dos participantes da pesquisa, buscamos compreender os saberes mobilizados no ato de avaliar. Quais eram as suas fontes? Eles eram provenientes da formação profissional? Será que as experiências vividas nos percursos escolares influenciaram em suas práticas avaliativas? E como os futuros professores “idealizaram” a sua prática de avaliação?

Percebemos nas narrativas de Amanda, Joaquim e André aspectos que se afinam ao que o autor caracterizou como “tatuagens na alma”, ou seja, as “marcas psicológicas que permanecem gravadas durante muito tempo, por vezes para toda a vida” (SANTOS GUERRA, 2009, p. 101). Essas marcas, muitas vezes, não são suficientes para conter as

¹⁴ Mesmo que o foco dessa pesquisa e desse capítulo seja, mais especificamente, uma reflexão sobre a avaliação da aprendizagem, das práticas e dos significados atribuídos pelos participantes, sabemos que, ao refletir sobre a avaliação da aprendizagem, outras subáreas da avaliação (avaliação sistêmica, de desempenho, etc), como nos informa Gatti (2002), acabam por se fazer presente, porque essas são dimensões que se imbricam no contexto formativo e de atuação profissional.

práticas de reprodução. O autor questiona, então, “como é possível que quem tenha sentido na própria carne os efeitos de avaliações duras, arbitrárias e irracionais possa repetir os mesmos erros, como se nada tivesse acontecido, como se nada tivesse aprendido?” (SANTOS GUERRA, 2009, p. 101).

Essa pergunta do autor nos leva a refletir sobre um relato de Joaquim que, orientado pelo coordenador pedagógico da escola, é levado a usar a avaliação como punição para os “indisciplinados”. O autor também nos traz uma outra questão: “o que viveram influencia as suas práticas profissionais, melhorando-as?” (SANTOS GUERRA, 2009). Essa dimensão de fazer diferente da experiência negativa e de melhorar aparece nas várias narrativas dos participantes.

Ao perguntarmos a Amanda se, ao longo de seus quatro períodos de curso, havia tido contato com discussões sobre a avaliação em sala de aula ou em outros espaços como palestras, sua resposta foi negativa, assim como a resposta de Joaquim. Já André apontou que no PIBID ocorreram algumas instruções sobre o tema.

Como nas narrativas dos participantes não foram apresentados elementos para aprofundar na discussão da avaliação como um componente do saber pedagógico, passamos a explorar, nos diálogos, as experiências avaliativas ao longo do curso e os sentimentos atribuídos a esse processo.

Amanda nos contou sobre uma experiência de ser avaliada em uma disciplina do curso no qual a forma de avaliação seria pelo formato de seminário. No entanto, no dia da apresentação, o professor não compareceu. Sobre as avaliações pelo instrumento “prova”, Amanda afirmou ter a impressão de que não existe um “critério” e chegou a duvidar se realmente ocorria uma correção.

Vulnerabilidade é o sentimento definido por Amanda ao ser perguntada sobre como se sentia em relação a avaliação da aprendizagem ao longo de sua formação. Em outro momento o que aparece é o sentimento de injustiça. Os sentimentos provocados pela avaliação podem ser frutos da forma como o processo de avaliação foi conduzido. Santos Guerra (2007), ao dialogar sobre os princípios gerais da avaliação, defende que a avaliação deve ser um processo participativo a partir do diálogo entre o avaliador e os avaliados. Com os critérios bem definidos, o processo se torna mais cristalino e todos os envolvidos tem consciência das razões da prática avaliativa.

Amanda também questionou os critérios, o que fornece pistas para se pensar que esse processo não foi participativo. A vulnerabilidade também surgiu em meio a incompreensão do processo. Em determinado momento de sua fala, Amanda apontou o papel da avaliação no

ensino superior, chamando a atenção para a necessidade de se repensar a questão do Coeficiente de Rendimento, da sua importância na vida acadêmica e na inscrição em programas de bolsas.

Podemos analisar a questão posta por Amanda, apoiando-nos em Santos Guerra (2007). O autor manifesta que a avaliação é um fenômeno moral. Desse modo, é importante saber a que valores ela serve e a quem ela beneficia ou prejudica quando se torna um ato arbitrário. Mobilizando a noção de juízo professoral, Bourdieu e Saint-Martin (1998) demonstraram que existe relação entre a origem social da pessoa avaliada e sua nota. Os critérios de avaliação não são neutros e podem ganhar dimensões perversas quando não são pré-estabelecidos com rigor.

A avaliação pode servir para medir, qualificar, comparar, classificar, hierarquizar, promover, mas também para aprender, dialogar, diagnosticar, melhorar, motivar, refletir. Santos Guerra (2007) manifesta que é o sujeito que atribui a finalidade à avaliação. Por esse motivo, ela deve ser um ato responsável que vise sempre a aprendizagem, o bem-estar dos sujeitos envolvidos, da instituição e da sociedade de um modo geral.

André apontou que, em suas experiências ao longo da formação inicial, percebia que as avaliações geravam uma competição na qual ele sempre negou a ser inserido. Ele nos contou, ainda, sobre a sua relação com a avaliação no PIBID:

Não se falava da avaliação em si. Então não se discutia os pressupostos epistemológicos, teóricos e metodológicos da avaliação, mas se fazia avaliação, se pensava avaliação, [...] mas nunca se discutiu como se avaliar, porque se avaliar, os critérios de se avaliar.

No relato de André, há indicações de vivências positivas em relação a avaliação em sua formação, principalmente em uma disciplina de Educação na qual o processo avaliativo foi conduzido com diálogo entre a avaliadora e os estudantes.

Em relação aos sentimentos que a avaliação lhe causava, André respondeu: responsabilidade. Ele demonstra compreender o lugar ocupado pela avaliação da aprendizagem dentro do contexto educacional. Ao explicar sobre sua prática docente e avaliativa, um aspecto ressaltado é o fato de gostar de considerar “tudo que o aluno coloca”, de levar em consideração o seu esforço.

Observamos que André, em sua prática avaliativa, repetia a ação de seu professor de Física que ele considerava ser pertinente e positiva para a aprendizagem. Assim, os saberes

provenientes da formação escolar se manifestaram na prática docente de André. Dialogando um pouco mais sobre a avaliação em sua atuação, André argumenta que a

compreende [em] uma perspectiva formativa; de pensar como parte de um processo. Não como uma questão integral, de todo produto, de pensar as correções, os comentários, a compreensão do que se esperava, do que se desejava, e do que foi conseguido ou não, conforme o tema.

Ele evidenciou que se preocupa em como essa correção chegará ao aluno, tomando extremo cuidado no momento das correções. Ele citou o termo “tatuagens na alma” (SANTOS GUERRA, 2009) demonstrando ter conhecimento sobre as marcas que os processos avaliativos podem deixar nos sujeitos. Ele diz refletir sempre na condução de seus processos avaliativos para não marcar negativamente seus alunos. Essa é uma dimensão que nos remete a Schön que problematiza a categoria “reflexão” como elemento importante da prática docente.

Amanda relata que ainda não atuou profissionalmente e que, por isso, não promoveu processos avaliativos. Entretanto, ao refletir sobre avaliação, afirmou ter como ponto de partida o “que não fazer” e que buscará promover processos avaliativos que não sejam “maçantes” e baseados na “decoreba”, pois, quando aluna, as provas eram produzidas de modo a beneficiar quem decorava o conteúdo e que essa forma de avaliar não contribuía para a sua aprendizagem.

Embora Amanda não se reporte, explicitamente, à avaliação a serviço da aprendizagem, percebemos, em sua fala, aspectos que se afinam a essa compreensão, uma vez que ela afirmou que: “Eu não quero que ele decore o que foi dado. Para mim, sempre foi isso: eu decorar o assunto da prova e, depois, fazer. E é por isso que eu não lembro nada da escola. Eu não lembro nada que eu estudei”.

Amanda também recorre aos saberes provenientes da socialização pré-profissionais para conduzir a sua prática. Desta vez, uma experiência que ela considerava negativa em seu percurso de escolarização foi destacada e transformada em um exemplo do que não fazer em sua prática profissional. Ela argumenta que “não se lembra de nada que estudou na escola” e, por esse motivo, considerou que não aprendeu. Santos Guerra (2009) destaca que a avaliação deve ser o catalisador do processo justo e enriquecedor de ensino-aprendizagem. Desse modo, a formação profissional deveria trabalhar com os saberes pedagógicos fundamentais à construção de um processo avaliativo. Amanda deseje promover processos justos e que levem

à aprendizagem dos sujeitos. No entanto, a falta do domínio pedagógico pode promover processos com efeitos contrários.

Joaquim diz que sua formação inicial não o orientou sobre “como avaliar”. Assim, lhe perguntamos sobre os sentimentos que a avaliação lhe gerava na condição de professor. Ele afirmou que a avaliação causa o sentimento de estar sendo injusto. Esse sentimento tem relação com uma experiência em sua atuação profissional. No seu percurso de escolarização, Joaquim vivenciou experiências avaliativas arbitrárias e vexatórias, como narramos no capítulo 3. Ele afirmou que seu ensino fundamental de 1ª à 4ª série foi muito dramático e que deixou marcas até hoje. Aqui, mais uma vez, se apresentam as marcas psicológicas (SANTOS GUERRA, 2009) que permaneceram gravadas durante muito tempo, por vezes, para toda a vida.

Retomamos aqui a experiência de Joaquim que, em sua prática profissional, utilizou a avaliação como meio de punição, como já citado:

Um grupo de 8 alunos que não entrou na sala durante o intervalo. Eles atrasaram e as regras da escola, [dizia] que eles não [podem] entrar depois que bateu o sinal. Eles vão para outra sala e perdem a aula. E eu fui convidado pela vice-diretora, [para] aplicar uma avaliação, uma atividade avaliando os alunos, pontuando, a fim de punir os que não estavam em sala.

Refletindo sobre a pergunta de Santos Guerra (2009), “como é possível que quem tenha sentido na própria carne os efeitos de avaliações duras, arbitrárias e irracionais possa repetir os mesmos erros, como se nada tivesse acontecido, como se nada tivesse aprendido?”, formulamos uma “resposta”.

Pensamos que as possibilidades de reprodução das avaliações duras, arbitrárias e irracionais se apresentaram como possibilidade em percursos nos quais a formação inicial não consolidou saberes para uma prática profissional libertadora e reflexiva. Consideramos perverso não se promover, para os sujeitos que sentem os sabores das avaliações arbitrárias na pele, condições de conduzirem processos que produzam efeitos diferentes. É necessário que a formação inicial estabeleça bases teóricas e práticas que sirvam para nortear a prática profissional, pois, do contrário, situações como as evidenciadas continuarão presentes no cotidiano escolar.

Ao ser perguntado se avaliaria seus alunos, caso a direção não tivesse pedido, Joaquim respondeu que não por ser mais flexível em relação às regras e que não puniria os alunos pelo atraso. Ao dizer que a avaliação gerava o sentimento de “injustiça”, perguntei como ela deveria funcionar para que esse sentimento mudasse. Joaquim idealiza uma nova prática avaliativa, como demonstrado no excerto a seguir:

Eu trabalharia com a fala e com escrita nesses modos, sem ser formas avaliativas de prova fechada. Prova aberta. Eu iria mais no âmbito de fazer uma pesquisa, talvez com trabalhos maiores, que demorariam o ano todo. Ver o resultado final, se o aluno atingiu a escrita, o conhecimento.

O professor Joaquim apresentou o desejo de trabalhar a avaliação da aprendizagem como um processo contínuo, e não como um ato isolado, em que o resultado final seja o “conhecimento”. Para ele, é necessário perceber, mesmo que de forma implícita, que a avaliação deveria ser realizada a favor das aprendizagens e não como um ato que gera valor. Em determinado ponto da fala ele afirmou: “Até mesmo porque você só aprova o aluno que o conselho de classe dá ok, porque o conselho tá ali para falar quem vai ficar e quem não vai”.

Joaquim evidenciou uma realidade comum nas escolas: a pedagogia do exame. Luckesi (1998) explica que quando um estabelecimento escolar valoriza mais a nota gerada nos atos avaliativos isolados do que a aprendizagem, a consequência é que a avaliação não cumpre o seu real papel e se torna um instrumento de atribuir valores que pouco representa a realidade escolar. Desta forma, os alunos que tem um capital cultural mais forte podem obter vantagens, principalmente porque a escola trabalha os conhecimentos socialmente valorizados, os legitimando por meio da avaliação. Nesse contexto, a avaliação se torna o instrumento que ratifica a desigualdade escolar e social, mascarando essa desigualdade pelo conceito do mérito. Essa realidade é descrita por Bourdieu e Passeron (1975) na teoria que ficou cunhada como “a reprodução”.

Para finalizar nosso capítulo, conversamos com os sujeitos sobre a educação brasileira e sobre o papel da escola em nossa sociedade. Joaquim acredita que o ser professor passa por gostar daquilo que se faz e pela busca em modificar os alunos:

Para ser professor você precisa gostar daquilo que você faz. Então, por isso, a instituição escola em si, não faliu. Ela não faliu, ainda, porque existe nessa ponta o professor que ama aquilo que ele faz, que luta, e se doa em prol dessa comunidade que ele participa [...] há tantos problemas que vem acontecendo, e nós estamos longe de ter uma mudança, o jeito é resistir e continuar lutando [...] apesar de 48 anos de idade, grandes vivências! Doar um pouco, e quem sabe motivar outras pessoas a tentar modificar. Isso é ser professor.

Amanda entende que a escola deve ser capaz de levar sentido ao aluno:

Eu sinto que as pessoas deviam saber porque elas estão estudando aquilo, o que está na escola, não precisa só estar dentro da escola, você vai precisar

disso na sua vida também, então é um pouco da didática do Paulo Freire, você dar para o aluno um pouco para ele relacionar o conteúdo que ele aprende em sala de aula, com as coisas que acontecem na vida dele.

Amanda parece demonstrar que sentiu a necessidade, em seu percurso de escolarização, que os conhecimentos sociais reconhecidos na escola, deveriam ser do cotidiano. Deveriam dialogar com a realidade social dos alunos. Assim, a escola teria mais sentido para os grupos sociais com um capital cultural mais fraco e desvalorizado no estabelecimento escolar. André mobiliza sua fala com o otimismo e esperança quando o assunto é educação:

Eu sempre tento ter um otimismo, uma esperança, mas no sentido de vir acompanhado junto com uma ação. Então é um esperar do Paulo Freire e pensar na correspondência, na correlação disso tudo com o que a gente vive, com a sociedade. [...] Eu ainda continuo acreditando no papel social da educação, do ensino, do compromisso social com a mudança, com a transformação, com a melhoria de vida que o professor assume, que os profissionais da educação assumem, que é próprio da educação, mas também de um reconhecimento de se pensar, a gente tem que pensar em um outro projeto de sociedade, para a educação deslanchar e poder dar melhor condição de existência, de trabalho para os professores e de fato poder pensar em uma educação mais humanizada, mais holística, mais emancipatória. [...] Continuo comemorando e me deleitando com as pequenas vitórias, os avanços dos meus alunos, com as conquistas deles que eu entendo como minhas também, e de pensar que eu tenho tranquilidade de pensar no trabalho que eu realizo, o que ainda preciso de mudar, de melhorar [...] de acreditar que a gente vai fazer dias melhores.

As narrativas de Amanda, Joaquim e André nos permitiram compartilhar as perspectivas individuais, singulares e comuns de se olhar o fenômeno educativo e a avaliação. Nesse contexto, elas nos instigaram a pensar em práticas pedagógicas diferenciadas que sejam compostas de conteúdos repletos de sentidos e capazes de inspirar os alunos além de “esperançar” dias melhores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como campo de estudos a formação de professores e explorou, mais especificamente, a aprendizagem da docência e os processos que fundamentaram a prática avaliativa dos futuros professores e professores de História da educação básica formados pela Universidade Federal de Viçosa. Desta forma, tivemos como objetivo compreender como os futuros professores e professores aprenderam a avaliar, considerando as dimensões das experiências de escolarização, particularmente as aprendizagens sobre avaliação nos percursos de formação dos estudantes.

Para atingir nossos objetivos de pesquisa, utilizamos a pesquisa narrativa a fim de compreender os percursos de escolarização dos sujeitos, suas experiências avaliativas e os espaços de formação que permitiram a constituição dos saberes para as práticas avaliativas, assim como os sentimentos atribuídos a essas práticas.

Com o apoio da Pró-reitora de Ensino e do Departamento de História da UFV, que disponibilizaram os dados documentais como “Relatório de avaliação de cursos de graduação – História - Bacharelado e Licenciatura”, foi possível caracterizar o perfil dos discentes que se encontravam no curso de licenciatura em História nos anos de 2013 a 2017.

Concluimos que os percursos de escolarização dos sujeitos foram fundamentais para compreensão de nosso objeto de estudo, visto que, neste percurso, captamos narrativas poderosas acerca dos processos avaliativos vivenciados ao longo da escolarização. Constatamos que há relação entre o saber experiencial e a atuação profissional, especificamente nos processos de avaliação. Isso não quer dizer que as “tatuagens na alma” sejam fontes de mobilização para uma prática arbitrária. Pelo contrário. Elas foram fonte de inspiração para uma prática avaliativa transformadora.

Ainda que ela ainda atuasse profissionalmente, em sua reflexão sobre a prática, Amanda buscava pensar em processos avaliativos que levem a aprendizagem e que façam sentido para o aluno por acreditar que essas dimensões não estiveram presentes na prática de seus professores nos percursos de escolarização.

Joaquim reproduziu práticas arbitrárias, mas em sua reflexão sobre a ação reconheceu que esses processos são injustos e que deseja fazer diferente, “ser um bom professor, marcar positivamente os seus alunos”. As marcas que Joaquim deseja deixar enquanto professor são marcas diferentes das vivenciadas na escola. A tatuagem do “4c arrebitado” o acompanha até os dias atuais, mas resignificada pela “maturidade” e pela experiência na sua atuação profissional. O reconhecimento do erro ocorreu, agora é preciso transformá-lo em virtude para gerar práticas avaliativas libertadoras e que promovam bem-estar e aprendizagem.

André mostra a inspiração de seu professor de Física em sua prática avaliativa. Assim, as experiências que foram positivas no percurso de escolarização serviram de inspiração para a construção de uma prática profissional semelhante. As experiências negativas, por sua vez, foram a inspiração para a construção de práticas profissionais melhores.

Comprovando a afirmação de Tardif (2011), nossa pesquisa reafirma que os saberes da escolarização são fortes e perduram ao longo dos anos, podendo emergir na prática profissional. Ousamos, ainda, uma resposta para a pergunta de Santos Guerra (2009), “o que viveram influencia as suas práticas profissionais, melhorando-as?”. Sim, as vivências compõem a idealização de uma prática profissional melhor. No entanto, quando a prática não se torna melhor, as vivências persistem nas reflexões como um “alerta” de que se faz necessário a transformação para uma prática melhor.

Compreendemos que a formação profissional dos professores de História não apresentou ter socializado os saberes pedagógicos necessários para uma boa avaliação. Dos espaços investigados, apenas o programa institucional de bolsa de iniciação à docência foi narrado como espaço em que a avaliação da aprendizagem foi discutida. Entretanto essa manifestação não socializou os saberes sobre “como avaliar” para uma boa prática avaliativa uma vez que se tratou de um processo de orientação acerca das práticas em uma dimensão mais técnica e instrumental.

E como os futuros professores e professores de História aprenderam a avaliar, visto que a formação profissional não estabeleceu bases teóricas e práticas para a avaliação? Os sujeitos aprendem avaliar quando refletem sobre os processos de avaliação contidos nas dimensões de experiência da escolarização e nos percursos de formação e de atuação profissional, o que não significa que eles reproduzirão as práticas vivenciadas, sejam elas práticas avaliativas libertadoras ou arbitrárias. Portanto, a reflexão pode levar a transformação das práticas, sendo, algumas vezes, fonte de estímulo e mudança, e outras, fonte de angústia e estagnação. Não conseguimos responder sobre os fatores que levaram a mudança ou estagnação, mas consideramos um grande avanço poder afirmar que é através da reflexão dessas experiências que ocorre o aprendizado para se avaliar. O percurso de escolarização demonstrou ser uma fonte de saber que os sujeitos mobilizaram para avaliar. Percebemos que existe uma influência forte da prática experienciada na reflexão da ação e sobre a ação. Pelo limite natural de nossa investigação, não conseguimos responder como essa relação ocorre e em que medida um saber se sobrepõe a outro.

A avaliação gerou nos participantes sentimentos como vulnerabilidade, injustiça, responsabilidade, ansiedade, insuficiência, pressão, cansaço, mediocridade, superficialidade e satisfação. Em sua maioria, os sentimentos foram negativos, o que se torna um alerta para refletirmos sobre os processos avaliativos e porque, em sua maioria, não geraram sentimentos de bem-estar aos sujeitos.

Por fim, esperamos que nossa pesquisa possa contribuir para o debate no campo de formação de professores (aos cursos de licenciatura) e no campo do trabalho docente uma vez que apresentamos resultados que apontaram para a reflexão da formação profissional do professor de História.

Nossa expectativa é de que, por meio da participação na pesquisa, os sujeitos ampliassem o olhar reflexivo sobre as experiências, ressignificando-as, fortalecendo-as e projetando práticas avaliativas a serviço da aprendizagem, do bem estar e de uma relação positiva com o saber. Esperamos que um movimento de repensar a formação do professor de

História possa ocorrer na UFV e que a avaliação seja repensada no curso enquanto prática e saber pedagógico. Temos a esperança de que a nossa dissertação seja fonte de inspiração para novas investigações nesse campo temático, na UFV, assim como trabalhos anteriores foram para nós.

Consideramos que a consolidação da atual pesquisa é um importante progresso para o grupo de estudos “Formação do educador e práticas educativas” (FORMEPE), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa. Em ação conjunta com o grupo, expectamos a elaboração de seminários com o tema de formação de professores e avaliação da aprendizagem, espaço ímpar para a socialização dos resultados da pesquisa e para a modificação das práticas avaliativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Flávia Renata Pinto. **Avaliação da Aprendizagem na Formação de professores: teoria e prática em questão**. Porto Alegre: UFRGS, 2011, 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Fundamentos da investigação qualitativa em educação: uma introdução**. In: *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal, Porto Editora, 1999. p. 13-80.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, P. **Futuro de classe e causalidade do provável**. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. p. 83-126. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P. **Reprodução cultural e reprodução social**. In: BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. p. 295-336.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. **As categorias do juízo professoral**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Pierre Bourdieu. Escritos BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Pierre Bourdieu. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 187-216. de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 187-216.

BOURDIEU, Pierre. **Espécies de capital e formas de poder**. In: BOURDIEU, Pierre. Homo Academicus. Santa Catarina: Editora da UFSC, 2017, p. 103-169.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional**. Em aberto. Brasília, pp. 19-21. 1982.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Novos rumos da licenciatura** (org.). INEP. Brasília, p.93. 1987.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: Elementos para uma teoria. Ates Médicas Sul. Porto Alegre. 2000.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DEWEY, John. Robert B. Westbrook; Anísio Teixeira. **Escritos Diversos**. (org) José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. p. 93-137.

ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela. (org.): **Olhares e interfaces**: reflexões críticas sobre avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

FELDENS, Maria das Graças Furtado. **Pesquisa em educação de professores**: antes, agora e depois? Fórum Educacional, Rio de Janeiro, p.26-44. 1983.

FELDENS, Maria das Graças Furtado. **Educação de professores**: tendências, questões e prioridades. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, 1984.

FERRAROTTI, Franco. **“O método (auto) biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos”**. Revista Portuguesa de Educação, Lisboa, 1988, p. 26-27.

FERENC, A. V. F. **Como o professor universitário aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional**. Tese (Doutorado Em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

GERALDI, Corinta G. **A cartilha Caminho Suave não morreu**: MEC lança sua edição revista e adaptada ao moldes neoliberais. In: ESTEBAN, M. T. (Org.) Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro, DP&A editora, 1999. p. 101-128.

LACERDA, Wânia Maria Guimarães. **Famílias e filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis: o caso dos iteanos**. 2006. 416 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio de Janeiro, 2006.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo**. In: Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 75-94.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LÜDKE, Menga; GOULART, Sílvia M, **Licenciatura: novos caminhos pela via da interdisciplinaridade**. Anais. ANPED 17. Belo Horizonte. 1994.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 2011.

MANCOVSKY, Viviana. **Algumas reflexões sobre os jovens que chegam à universidade e os professores que os recebem: o cuidado através do ensino**. In: SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha e CARVALHO, Ava. Observatório da vida estudantil. Avaliação e qualidade no ensino superior: formar como e para que mundo? Salvador: EDUFBA, 2015, p. 299-313.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992. p.68.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: oposição ou Complementaridade? Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set, 1993.

MENDES, Olenir Maria. **Formação de professores e avaliação educacional : o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação / Olenir Maria Mendes ; orientação Marli Elisa Dalmazo Afonso de André**. São Paulo, 2006.

NOGUEIRA, M. A. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. Teoria e Educação, Porto Alegre. 1991. p. 89-112.

NOGUEIRA, M. A. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p.127-154.

PEREIRA, Maria Simone Ferraz; MENDES, Olenir Maria. Avaliação nos espaços de formação de professores: um olhar ampliado. **Educação em Ação**; Patrocínio – MG, Ano 2, nº 02, p. 31-44 jul/dez, 2005.

PEREIRA-DINIZ, Júlio Emílio. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. Autêntica, Belo Horizonte. 2000.

PORTES, Écio Antônio. **Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Tomo1. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

ROMANELLI, Geraldo, ZAGO, Nadir(orgs.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000. Cap. I, p.17-43.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **Almas tatuadas: Aprendizagens sobre avaliação a partir da experiência**. Sífiso. Revista de Ciências da Educação. 2009. p.101-118.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **Uma flecha no alvo: a avaliação como aprendizagem**. São Paulo: Edições Loyola. 2007.

SORDI, Mara Regina Lemes de LUDKE, Menga. **Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias**. p.313-336. 2009.

SCHÖN, Donad A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. (org) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e autores, 1992. pp. 77-91.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Pró-reitoria de Planejamento e Orçamento. **Relatório UFV 2017**. Viçosa, MG, 2017a. Disponível em: <https://www.dti.ufv.br/relatorioufv/> Acesso em: 20 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Relatório Institucional Edição 2016 (base de dados 2015)**. Viçosa, MG, 2016. Disponível em: <http://www.ppo.ufv.br/wp-content/uploads/2012/05/UFV-EM-UMEROS-2016-Base2015.pdf> Acesso em: 20 abr. 2018.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico**. 1993. 481f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1993.

WAUTIER, Ane Marie. **Para uma Sociologia da Experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet**. Sociologias, Porto Alegre, ano 5, n. 9, p. 174-214, jan/jun. 2003.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário

Pesquisa "Como os futuros professores (licenciandos) aprendem a avaliar? explorando dimensões das experiências de escolarização e percursos de formação"

Prezado(a) estudante:

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa “Como os futuros professores (licenciandos) aprendem a avaliar? explorando dimensões das experiências de escolarização e percursos de formação”, que tem como objetivo analisar como os futuros professores (licenciandos) de História de uma Instituição pública Federal de Minas Gerais, aprendem a avaliar, explorando seus percursos de escolarização e os significados por eles atribuídos aos processos avaliativos que foram submetidos nos seus percursos de escolarização, instigando a uma discussão sobre formação de professores, trabalho e aprendizagem docente. Esta pesquisa é realizada pelo mestrando Bruno Cabral Costa, sob a orientação da professora Dr^a. Alvanize Valente Fernandes Ferenc e co-orientação da professora Dr^a Heloísa Raimunda Herneck, sendo vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa.

Este questionário busca levantar as características socioeconômicas e escolares dos estudantes matriculados no curso de História na modalidade de Licenciatura da Universidade Federal de Viçosa. A próxima etapa desta pesquisa contará com a coleta de dados por meio de

entrevistas narrativas para aprofundamento de questões relativas a aprendizagem da docência, mais especificamente os processos que fundamentam a prática avaliativa de futuros professores, licenciandos em História, da UFV.

Caso você se disponha a participar da entrevista, favor deixar o seu e-mail e telefone no final desse roteiro.

Desde já, agradeço a sua valiosa colaboração! Estou à disposição para qualquer esclarecimento por meio do e-mail [Bruno.c.costa@ufv.br](mailto: Bruno.c.costa@ufv.br)

Ao terminar, por favor, clique em “enviar/submeter”.

Bruno Cabral Costa

Seu endereço de e-mail (bruno.c.costa@ufv.br) será registrado quando você enviar este formulário. Não é bruno.c.costa? [Sair](#)

***Obrigatório**

1) Levando em consideração os objetivos de nossa pesquisa, é obrigatório que os participantes sejam estudantes matriculados no curso de História, na modalidade licenciatura da UFV. Caso você não seja estudante de curso de História (Licenciatura), agradecemos sua atenção, porém, solicitamos que não responda à pesquisa. Se você marcar a opção sim abaixo, entendemos que você é estudante de curso de História, modalidade licenciatura da UFV. * Marque todas que se aplicam.

Sou, estudante do curso de História, na modalidade licenciatura da UFV.

2) A participação na pesquisa é voluntária. Você deve acessar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido neste link: https://docs.google.com/document/d/e/2PACX1vRjcarCH_EuYbaiC0MPHGkG55_1CAtykoIu1t9KvMxoFcRtmZhNyj_no_Liy9g2UzYuluAU0Zk4bM82/pub Se você responder que sim, entendemos que você fez a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e está de acordo com ele. * Marcar apenas uma oval.

Sim. Li e Estou de acordo em participar desta pesquisa e fui informado(a) dos objetivos e da confidencialidade das informações.

3) Idade (em anos completos). *

4) Em qual período do curso de História você se encontra? *

5) O que lhe aconteceu de mais significativo quando o avaliaram, ao longo de seu processo de escolarização? *

6) Na trajetória de escolarização somos avaliados inúmeras vezes. Se você pudesse definir suas experiências em uma palavra ou sentimento, qual seria? *

7) Quanto ao gênero, você se considera: * Marcar apenas uma oval.

Feminino.

Masculino.

Outro:

8) Como você se considera? * Marcar apenas uma oval.

- Preto (a).
- Branco(a).
- Pardo (a).
- Amarelo (a).
- Indígena.

9) Quantos irmãos você tem? * Marcar apenas uma oval.

- Nenhum.
- Um.
- Dois. Três.
- Quatro.
- Cinco ou mais.

10) Se você tem irmãos, indique se você é o:

- Marcar apenas uma oval. Primogênito (o mais velho dentre os irmãos).
- Caçula (o mais novo dentre os irmãos).
- Segundo filho.
- _____ Terceiro filho.

Outro:

11) Qual o seu estado civil? * Marcar apenas uma oval.

- Solteiro(a).
- Casado(a)/ mora com companheiro(a).
- Separado(a)/ Divorciado(a)/ Desquitado(a).
- Viúvo(a).

12) Você tem filhos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
-

Não.

13) Se você tem filhos, quantos são?

14) Em qual cidade você reside? * Marcar apenas uma oval.

- Viçosa. Outro:

15) Quem mora com você? (pode escolher mais de uma opção). * Marque todas que se aplicam.

- Moro sozinho(a).
 Pai.
 Mãe.
 Esposa(o)/ Companheiro(a).
 Filho(s).
 Irmão(s).
 _____ Amigos ou colegas.

16) Qual a renda bruta (sem descontos) mensal da sua família? (levando em consideração o rendimento de todos os provedores da família). * Marcar apenas uma oval.

- Até um salário mínimo (até R\$ 998,00).
 2 salários mínimos (acima de R\$ 998,00 a R\$ 1.996,00).
 5 salários mínimos (acima de R\$ 1.996,00 a R\$ 4.990,00).
 5 a 10 salários mínimos (acima de R\$ 4.990,00 a R\$ 9.980,00).
 10 a 30 salários mínimos (acima de R\$ 9.980 a R\$ 29.940,00).
 acima de 30 salários mínimos (acima de R\$ 29.940,00).

17) Quanto a seu sustento, indique a situação que melhor descreve o seu caso: *
 Marcar apenas uma oval.

- Meus gastos são financiados pela família.
 Recebo bolsa de estudos e também ajuda da família.
 Sustento-me com a bolsa de estudos.
 _____ Recebo bolsa de estudos e
 contribuo com o sustento da

família.

Outro:

18) Marque a opção que descreve a moradia de sua família: * Marcar apenas uma oval.

Moradia própria.

Moradia alugada.

_____ Moradia cedida.

Outro:

19) Indique o tipo de estabelecimento de ensino no qual você cursou os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). * Marcar apenas uma oval.

Todo em escola pública.

Todo em escola privada (particular).

A maior parte em escola pública.

A maior parte em escola privada (particular).

Metade em escola pública e metade em escola privada (particular).

20) Indique o tipo de estabelecimento de ensino que você cursou os anos finais do ensino fundamental (6º a 9º ano). * Marcar apenas uma oval.

Todo em escola pública.

Todo em escola privada (particular).

A maior parte em escola pública.

A maior parte em escola privada (particular).

Metade em escola pública e metade em escola privada (particular).

21) Indique o tipo de estabelecimento de ensino que você cursou o ensino médio. * Marcar apenas uma oval.

Todo em escola pública.

Todo em escola privada (particular).

A maior parte em escola pública.

A maior parte em escola privada (particular).

Metade em escola pública e metade em escola privada (particular).

22) Em que modalidade de ensino você concluiu o ensino fundamental? * Marcar apenas uma oval.

- Ensino Regular.
- Educação do Campo.
- Educação Escolar Indígena.
- Educação Quilombola.
- Educação de Jovens e Adultos.
- Educação à Distância.
- Educação Especial.

23) Qual o turno em que você cursou o ensino fundamental? * Marcar apenas uma oval.

- Somente no diurno.
- Somente no noturno.
- Parte no diurno e parte no noturno.

24) Indique o tipo de curso de ensino médio que você concluiu * Marcar apenas uma oval.

-
- Ensino Regular.
- Educação Profissional (Técnico – eletrônica, contabilidade, agrícola etc.).
- Educação Profissional (Magistério.).
- Educação do Campo.
- Educação Escolar Indígena.
- Educação Quilombola.
- Educação de Jovens e Adultos.
- Educação à Distância.
- Educação Especial.

25) Qual o turno em que você cursou o ensino médio? * Marcar apenas uma oval.

- Somente no diurno.
- Somente no noturno.
- Parte no diurno e parte no noturno.

26) Qual a idade em que você concluiu o ensino médio? *

27) Em qual ano você ingressou no ensino superior, na UFV? * Marcar apenas uma oval.

- 2018.
- 2017.
- 2016.
- 2015.
- _____ 2014 ou antes.

Outro:

28) Você ingressou no ensino superior: * Marcar apenas uma oval.

- Na 1ª tentativa.
- Na 2ª tentativa.
- Na 3ª tentativa.
- Após a 3ª tentativa.

29) Qual o grau de escolaridade dos seus pais?

- Marque todas que se aplicam. Do 1º ao 4º ano.
- Ensino Fundamental 1.
- Ensino Fundamental 2.
- Ensino Médio.
- Ensino Superior.
- Pós-graduação (Mestrado).
- Pós-graduação (Doutorado).
- Pós-doutorado.
- Nenhuma das alternativas acima.

Outro:

30) Caso você disponha a participar da segunda etapa desta pesquisa, que consiste em uma entrevista, favor deixar seu e-mail e telefone.

31) Abaixo há um espaço reservado para que você possa acrescentar informações a este questionário, se considerar necessário.

Apêndice B – Roteiro das Entrevistas

Local:				Código:
Hora de início:	Hora de término:	Duração:		

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

ENTREVISTA

Prezado(a) estudante:

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa “**Como os futuros professores (licenciandos) aprendem a avaliar? Explorando dimensões das experiências de escolarização e percursos de formação**”, que tem como objetivo analisar

como os futuros professores (licenciandos) de História de uma Instituição pública Federal de Minas Gerais, aprendem a avaliar, explorando seus percursos de escolarização e os significados por eles atribuídos aos processos avaliativos que foram submetidos nos seus percursos de escolarização, instigando a uma discussão sobre formação de professores, trabalho e aprendizagem docente. Esta pesquisa é realizada pelo mestrando Bruno Cabral Costa, sob a orientação da professora Dr^a. Alvanize Valente Fernandes Ferenc, sendo vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa. Desde já, agradeço a sua valiosa colaboração!

ROTEIRO

A) Conversa inicial, grupo de perguntas para maior caracterização do perfil dos sujeitos e compreensão da percepção de avaliação dos estudantes.

O objetivo deste grupo de perguntas é caracterizar o perfil dos sujeitos da pesquisa, buscando compreender quem são os discentes que se encontram no curso de licenciatura em História, e que integram a pesquisa. Procuraremos também, identificar qual a percepção de avaliação dos estudantes, ou seja, qual o domínio e entendimento de avaliação, se é circunscrita a esfera instrumental, ou se ultrapassa para a esfera ideológica, reflexiva e etc.

B) Segundo grupo de perguntas: Enfatizar a trajetória escolar dos sujeitos, mais especificamente, nos processos avaliativos vivenciados antes de seu ingresso no ensino superior.

O objetivo deste grupo de perguntas é narrar os processos avaliativos vivenciados pelos sujeitos antes da sua escolha pela profissão docente, buscando identificar a influência dos processos de avaliação anteriores na concepção e idealização de sua prática avaliativa. Este grupo de perguntas também tem como propósito descrever os sentimentos e significados deixados por esses processos avaliativos.

C) Terceiro grupo de perguntas: foco nos processos avaliativos vivenciados no curso de História e nos espaços de formação que trabalham os aspectos ideológicos e técnicos para a prática avaliativa.

O objetivo deste grupo de perguntas é investigar na perspectiva dos discentes, quais são os aspectos dos processos avaliativos nos quais eles foram submetidos ao decorrer de sua formação, assim como os sentimentos e significados que atribuídos por eles nestes processos que tem papel formador em sua graduação. Além deste objetivo, focalizaremos em questões que busquem compreender os espaços de formação (estágio, disciplinas, pesquisa e etc), concedidos pelo curso que tem papel fundamental na constituição dos saberes sobre práticas avaliativas.

D) Quarto grupo de perguntas: Articular a relação entre a trajetória escolar, os processos avaliativos vivenciados no curso de História com a idealização da prática avaliativa na sua futura atuação docente. Assim como os aspectos gerais e espaço para demais falas que não foram contempladas nos grupos de perguntas anteriores.

O objetivo deste grupo de perguntas é compreender a relação entre a trajetória escolar anterior ao ingresso no ensino superior, as experiências vivenciadas no curso de

História com a idealização da futura prática pedagógica, na busca de padrões e singularidades existentes nessa relação.

ANEXOS

Anexo A - Relatório de avaliação de cursos de graduação – História - Bacharelado e Licenciatura.

HISTÓRIA – Bacharelado
HISTÓRIA – Licenciatura

Coordenação

Pró-Reitoria de Ensino

Elaboração e Análise

Carmem Inêz de Oliveira

Túlio Henrique Carneiro Barbosa

Extração dos Dados

Benício José Almeida Ramalho

Néliton Antônio Campos

Diagramação e Revisão de Dados

Carmem Inêz de Oliveira

Roberto Turbay de Mello

Túlio Henrique Carneiro Barbosa

Capa

João Batista Mota (criação)

Túlio Henrique Carneiro Barbosa (adaptação)

Comissão Coordenadora do Curso:

Apresentação:

O “Relatório de Avaliação de Curso” apresenta um trabalho coletivo de avaliação, realizado pela Pró-Reitoria de Ensino e pelas Comissões Coordenadoras dos Cursos de graduação da UFV, a partir de dados descritivos relativos a cada curso, com o objetivo de conhecer melhor o ensino ofertado, identificar problemas e potencialidades, bem como buscar soluções para o aperfeiçoamento.

Trata-se de um primeiro esforço de sistematização dos dados relativos: ao perfil dos estudantes ingressantes; às informações acadêmicas extraídas do Sapiens; aos resultados da avaliação de disciplinas entre 2014 e 2017; e às reflexões da Comissão Coordenadora do respectivo curso de Graduação da UFV sobre as informações recebidas. Busca-se assim, dar corpo à Resolução do CEPE de Nº 09/2015, que aprova a gestão acadêmica dos Cursos da UFV, fazendo cumprir o Art.18 desta resolução, que determina à Comissão coordenadora *avaliar, anualmente, o desenvolvimento do curso, tendo como base o instrumento de avaliação institucional e encaminhar o relatório padronizado à Câmara de Ensino.*

O relatório está dividido em sete partes: 1) Informações Básicas do Curso; 2) Informações de Entrada; 3) Identificação do Perfil Socioeconômico dos Ingressantes; 4) Informações Acadêmicas – Desempenho no Curso; 5) Informações Acadêmicas – Desempenho nas Disciplinas Ofertadas de 2015 a 2017; 6) Resultado de Avaliação de Disciplinas; 7) Síntese da Avaliação do Curso.

Os dados relativos ao perfil dos estudantes ingressantes são coletados, anualmente, por meio de questionário respondido no período da matrícula. Já os dados extraídos do Sapiens referem-se a: situação acadêmica dos estudantes de 2010-2017; número de diplomados e tempo médio de conclusão de 2012- 2017; e índices de aprovação, reprovação, abandono, conceito “Q” e nota média dos estudantes do curso nas disciplinas cursadas no triênio 2015-2017.

Os dados relativos à avaliação de disciplinas foram coletados no SISCOPAD (Sistema de Avaliação de Disciplinas). Foram selecionadas todas as disciplinas do curso com notas iguais ou inferiores a 3 nos itens avaliados, semestralmente, no período de 2015 a 2017. O resultado da avaliação das demais disciplinas pode ser consultado no site: <http://www.copad.ufv.br/avaliacoes.php>

Trata-se, desta forma, de um documento técnico, formulado pela Pró-Reitoria de Ensino que busca subsidiar as discussões sobre avaliação dos cursos e as ações para o aperfeiçoamento do ensino de graduação na UFV.

Pró – Reitoria de Ensino UFV

Os Cursos de graduação em História – Bacharelado e Licenciatura - iniciaram suas atividades em 2001. Os cursos foram reconhecidos pelo MEC, Portaria nº 553/2005 (Bacharelado) e Portaria nº 554/2005 (Licenciatura), renovados periodicamente, conforme o ciclo avaliativo, atualizados pela Portaria nº 1097/2015 (Bacharelado) e Portaria nº 796/2017 (Licenciatura).

São ofertadas 50 vagas para o ingresso regular, anualmente, em turno Noturno, distribuídas para Bacharelado e Licenciatura. O tempo padrão previsto na Matriz Curricular, para a conclusão do curso é de 4 anos tanto para Bacharelado quanto para Licenciatura.

Este Relatório contém dados dos dois cursos, tendo em vista que a entrada nos mesmos se dá pela ABI – Área Básica de Ingresso.

TABELA 1 - RELAÇÃO CANDIDATO POR VAGAS NO CURSO – 2010 a 2017 (1) (2)

Ano	Nº de Vagas	Nº de Vagas Ociosas Preenchidas	Relação Candidato por Vaga	Nº de Ingressantes
2010	50	11	5,7	61
2011	50	38	5,2	88
2012	50	20	4,3	70
2013	50	18	4,8	68
2014	50	20	14,3	70
2015	50	30	15,1	80
2016	50	34	11,7	84
2017	50	29	11,3	79
Total Absol.	400	200	-	600

FONTE: Pró - Reitoria de Ensino UFV abril de 2018

- O total de ingressantes representa o número de vagas regulares e ociosas ofertadas por ano.
- A relação de candidatos por vaga no período apresentado segue a distribuição do respectivo ano: 2010 – 100% das vagas Vestibular/PASES; 2011 – 20% das vagas SISU e 80% Vestibular/PASES; 2012 – 80% das vagas SISU e 20% PASES; 2013 100% SISU com 20% de reserva de vagas por cota; 2014 100% SISU com 30% de reserva de vagas por cota; 2015 100% SISU com 40% de reserva de vagas por cota; 2015 em diante 100% via SISU com 50% de reserva de vagas para as cotas.

Anotações 1

IMPLICAÇÕES PARA O CURSO/ POSSIBILIDADES/AÇÕES:

TABELA 2 - NOTA POR GRUPO DE ENTRADA (3) (4)

ANO	Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3			Grupo 4			Grupo 5		
	Min.	Med.	Max.												
2014	575,4	611,2	647,3	622,5	630,2	637,8	543,4	618,2	657,7	549,9	551,3	552,7	592,8	641,3	699,9
2015	549,7	568,9	590,9	576,7	607,3	664,7	605,3	623,5	668,8	551,5	577,7	596,1	607,3	654,2	710,1
2016	551,5	590,0	631,3	518,8	596,9	701,6	567,8	596,5	646,0	622,4	645,3	683,8	599,3	668,6	732,1
2017	567,5	610,3	653,0	627,1	636,3	643,1	555,9	594,3	700,1	589,4	605,2	637,6	601,3	654,9	707,8

FONTE: Pró - Reitoria de Ensino UFV abril de 2018

- As notas apresentadas são relacionadas aos processos seletivos após a implementação do SISU.
- Segundo os critérios do SISU, os candidatos podem apresentar para os grupos segundo as seguintes especificações:

Grupo 1: Alunos de escola pública, com renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas. **Grupo 2:** Alunos de escola pública, com renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, não declarados pretos, pardos e indígenas. **Grupo 3:** Alunos de escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas. **Grupo 4:** Alunos de escola pública, independentemente da renda, não declarados pretos, pardos e indígenas. **Grupo 5:** Ampla concorrência.

Anotações 2

IMPLICAÇÕES PARA O CURSO/POSSIBILIDADES/AÇÕES

3. IDENTIFICAÇÃO E PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS INGRESSANTES

TABELA 3 - RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO (5)

Ano	Ingressantes	Nº de Respostas	% de Respostas
2010	61	44	72%
2011	88	69	78%
2012	70	63	90%
2013	68	66	97%
2014	70	62	89%
2015	80	67	84%
2016	84	78	93%
2017	79	78	99%
Total Absol.	600	527	88%

FONTE: Pró - Reitoria de Ensino UFV abril de 2018

- Todos os estudantes ingressantes são convidados a participar, respondendo ao questionário socioeconômico, disponibilizado via plataforma de pesquisa institucional e gerenciado pela Pró-reitoria de Ensino.

TABELA 4 - FAIXA ETÁRIA DOS ESTUDANTES INGRESSANTES

Ano	15 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	Acima de 50 anos	Total Absol.
2010	56,8%	36,4%	4,5%	2,3%	0,0%	0,0%	44
2011	44,9%	34,8%	14,5%	2,9%	1,4%	1,4%	69
2012	49,2%	33,3%	6,3%	11,1%	0,0%	0,0%	63
2013	42,4%	33,3%	15,2%	6,1%	3,0%	0,0%	66
2014	45,2%	37,1%	6,5%	6,5%	1,6%	3,2%	62
2015	37,3%	50,7%	11,9%	0,0%	0,0%	0,0%	67
2016	35,9%	51,3%	3,8%	6,4%	2,6%	0,0%	78
2017	35,9%	47,4%	10,3%	5,1%	1,3%	0,0%	78
Total %	42,5%	41,2%	9,3%	5,1%	1,3%	0,6%	%
Total Absol.	224	217	49	27	7	3	527

FONTE: Pró - Reitoria de Ensino UFV abril de 2018

TABELA 5 - SEXO DOS ESTUDANTES INGRESSANTES

Ano de Entrada	Feminino	Masculino	Total Absol
2010	54,5%	45,5%	44
2011	52,2%	47,8%	69
2012	55,6%	44,4%	63
2013	51,5%	48,5%	66
2014	45,2%	54,8%	62
2015	47,8%	52,2%	67
2016	46,2%	53,8%	78

2017	43,6%	56,4%	78
Total %	49,1%	50,9%	%
Total Absol.	259	268	527

FONTE: Pró - Reitoria de Ensino UFV abril de 2018

Anotações 3

IMPLICAÇÕES PARA O CURSO/POSSIBILIDADES/AÇÕES

TABELA 6 - AUTODECLARAÇÃO ETNICORRACIAL DOS ESTUDANTES INGRESSANTES (6).

Ano de Entrada	Branco (a)	Pardo (a)	Preto (a)	Amarelo (a)	Indígena (a)	Total Absol.
2010	52,3%	20,5%	20,5%	4,5%	2,3%	44
2011	55,1%	31,9%	10,1%	2,9%	0,0%	69
2012	50,8%	28,6%	19,0%	1,6%	0,0%	63
2013	53,0%	33,3%	12,1%	1,5%	0,0%	66
2014	56,5%	29,0%	11,3%	3,2%	0,0%	62
2015	52,2%	26,9%	19,4%	1,5%	0,0%	67
2016	42,3%	39,7%	14,1%	3,8%	0,0%	78
2017	55,1%	24,4%	17,9%	2,6%	0,0%	78
Total %	52,0%	29,8%	15,4%	2,7%	0,2%	%
Total Absol.	274	157	81	14	1	527

FONTE: Pró - Reitoria de Ensino UFV abril de 2018

- Os valores relativos a Autodeclaração supracitados, foram coletados no questionário Socioeconômico dos Estudantes Ingressantes.

Anotações 4

IMPLICAÇÕES PARA O CURSO/ POSSIBILIDADES/AÇÕES:
--

TABELA 7 - TIPO DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO MÉDIO FREQUENTADO E TEMPO DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO DOS ESTUDANTES INGRESSANTES.

TIPO DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO MÉDIO FREQUENTADO			TEMPO DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO			
Ano	Pública	Privada	Último ano	Últimos 5 anos	Mais de 5 anos	Total Absol.
2010	77,3%	22,7%	0,0%	84,1%	15,9%	44
2011	50,7%	49,3%	1,4%	79,7%	18,8%	69
2012	55,6%	44,4%	46,0%	39,7%	14,3%	63
2013	69,7%	30,3%	39,4%	45,5%	15,2%	66
2014	79,0%	21,0%	41,9%	43,5%	14,5%	62
2015	68,7%	31,3%	1,5%	94,0%	4,5%	67
2016	61,5%	38,5%	43,6%	43,6%	12,8%	78
2017	66,7%	33,3%	48,7%	44,9%	6,4%	78
Total %	65,5%	34,5%	29,4%	58,1%	12,5%	%
Total Absol.	345	182	155	306	66	527

FONTE: Pró - Reitoria de Ensino UFV abril de 2018

Anotações 5

IMPLICAÇÕES PARA O CURSO/POSSIBILIDADES/AÇÕES
--

TABELA 8 - RENDA FAMILIAR DOS ESTUDANTES INGRESSANTES.

Ano	Até 1 Salário	Entre 1 e 3 Salários	Entre 3 e 5 Salários	Entre 5 e 7 Salários	Entre 7 e 10 Salários	Acima de 10 Salários	Total Absol.
2010	4,5%	43,2%	27,3%	13,6%	9,1%	2,3%	44
2011	8,7%	33,3%	23,2%	17,4%	8,7%	8,7%	69
2012	4,8%	46,0%	27,0%	11,1%	3,2%	7,9%	63
2013	13,6%	42,4%	22,7%	10,6%	3,0%	7,6%	66
2014	9,7%	48,4%	16,1%	12,9%	8,1%	4,8%	62
2015	4,5%	40,3%	25,4%	17,9%	9,0%	3,0%	67
2016	9,0%	44,9%	24,4%	10,3%	5,1%	6,4%	78
2017	14,1%	30,8%	38,5%	14,1%	1,3%	1,3%	78
Total %	8,9%	40,8%	25,8%	13,5%	5,7%	5,3%	%
Total Absol.	47	215	136	71	30	28	527

FONTE: Pró - Reitoria de Ensino UFV abril de 2018

TABELA 9 - PRINCIPAL OCUPAÇÃO DO PAI OU RESPONSÁVEL.

Ano	Autônomo	Trab. Empresa	Servidor	Aposentado	Trab. Informal	Do lar	Produtor Rural	Trab. Rural	Pensionista	Não Respondeu	Total Absol.
2010	22,7%	9,1%	13,6%	20,5%	11,4%	6,8%	4,5%	4,5%	6,8%	0,0%	44
2011	30,4%	11,6%	15,9%	15,9%	8,7%	4,3%	5,8%	4,3%	2,9%	0,0%	69
2012	28,6%	11,1%	14,3%	11,1%	15,9%	9,5%	6,3%	1,6%	1,6%	0,0%	63
2013	19,7%	19,7%	18,2%	19,7%	7,6%	6,1%	7,6%	1,5%	0,0%	0,0%	66
2014	17,7%	14,5%	16,1%	14,5%	14,5%	8,1%	8,1%	3,2%	3,2%	0,0%	62
2015	20,9%	17,9%	7,5%	17,9%	9,0%	1,5%	9,0%	4,5%	3,0%	9,0%	67
2016	17,9%	20,5%	16,7%	9,0%	12,8%	3,8%	6,4%	1,3%	3,8%	7,7%	78
2017	19,2%	19,2%	14,1%	9,0%	11,5%	9,0%	1,3%	5,1%	0,0%	11,5%	78
Total %	22,0%	15,9%	14,6%	14,2%	11,4%	6,1%	6,1%	3,2%	2,5%	4,0%	%
Total Absol.	116	84	77	75	60	32	32	17	13	21	527

FONTE: Pró - Reitoria de Ensino UFV abril de 2018

TABELA 10 - PRINCIPAL OCUPAÇÃO DA MÃE OU RESPONSÁVEL

Ano	Do lar	Servidor	Autônomo	Trab. Empresa	Aposentado	Trab. Informal	Pensionista	Trab. Rural	Produtor Rural	Não Respondeu	Total Absol.
2010	31,8%	20,5%	11,4%	20,5%	9,1%	2,3%	4,5%	0,0%	0,0%	0,0%	44
2011	31,9%	21,7%	13,0%	8,7%	13,0%	1,4%	4,3%	2,9%	2,9%	0,0%	69
2012	28,6%	22,2%	19,0%	11,1%	1,6%	11,1%	3,2%	3,2%	0,0%	0,0%	63
2013	21,2%	10,6%	15,2%	18,2%	13,6%	10,6%	3,0%	1,5%	4,5%	1,5%	66
2014	21,0%	30,6%	8,1%	11,3%	9,7%	8,1%	3,2%	3,2%	4,8%	0,0%	62
2015	20,9%	23,9%	9,0%	13,4%	14,9%	4,5%	1,5%	4,5%	1,5%	6,0%	67
2016	30,8%	14,1%	20,5%	11,5%	1,3%	6,4%	3,8%	1,3%	2,6%	7,7%	78
2017	19,2%	17,9%	16,7%	14,1%	10,3%	6,4%	2,6%	3,8%	0,0%	9,0%	78
Total %	25,4%	19,9%	14,4%	13,3%	9,1%	6,5%	3,2%	2,7%	2,1%	3,4%	%
Total Absol.	134	105	76	70	48	34	17	14	11	18	527

FONTE: Pró - Reitoria de Ensino UFV abril de 2018

TABELA 11 - ESCOLARIDADE DO PAI OU RESPONSÁVEL.

Ano	Alfabetizado	Fundamental	Médio	Pós-Graduação	Superior	Não respondeu	Total Absol.
2010	9,1%	52,3%	20,5%	6,8%	11,4%	0,0%	44
2011	10,1%	39,1%	21,7%	7,2%	21,7%	0,0%	69
2012	9,5%	39,7%	36,5%	1,6%	12,7%	0,0%	63
2013	6,1%	48,5%	25,8%	7,6%	12,1%	0,0%	66
2014	4,8%	35,5%	37,1%	3,2%	19,4%	0,0%	62
2015	11,9%	29,9%	34,3%	6,0%	14,9%	3,0%	67
2016	7,7%	42,3%	25,6%	2,6%	20,5%	1,3%	78
2017	5,1%	38,5%	35,9%	5,1%	15,4%	0,0%	78
Total %	8,0%	40,2%	30,0%	4,9%	16,3%	0,6%	%
Total Absol.	42	212	158	26	86	3	527

FONTE: Pró - Reitoria de Ensino UFV abril de 2018

TABELA 12 - ESCOLARIDADE DA MÃE OU RESPONSÁVEL.

Ano	Alfabetizado	Fundamental	Médio	Pós-Graduação	Superior	Não respondeu	Total Absol.
2010	9,1%	34,1%	22,7%	6,8%	27,3%	0,0%	44
2011	4,3%	29,0%	34,8%	13,0%	18,8%	0,0%	69
2012	3,2%	31,7%	39,7%	7,9%	17,5%	0,0%	63
2013	4,5%	36,4%	30,3%	15,2%	13,6%	0,0%	66
2014	4,8%	21,0%	33,9%	16,1%	24,2%	0,0%	62
2015	6,0%	19,4%	32,8%	14,9%	25,4%	1,5%	67
2016	7,7%	33,3%	33,3%	7,7%	15,4%	2,6%	78
2017	1,3%	28,2%	35,9%	11,5%	21,8%	1,3%	78
Total %	4,9%	29,0%	33,4%	11,8%	20,1%	0,8%	%
Total Absol.	26	153	176	62	106	4	527

FONTE: Pró - Reitoria de Ensino UFV abril de 2018

TABELA 13 – ESTUDANTES INGRESSANTES QUE EXERCÍCIAM ATIVIDADE REMUNERADA ANTES DA GRADUAÇÃO.

Ano	Exercia eventualmente	Exercia até 20 hs semanais	Exercia acima de 20 hs semanais	Não exercia	Não Respondeu
2010	4,5%	20,5%	15,9%	59,1%	44
2011	8,7%	8,7%	20,3%	62,3%	69
2012	7,9%	4,8%	20,6%	66,7%	63
2013	9,1%	9,1%	16,7%	65,2%	66
2014	6,5%	11,3%	17,7%	64,5%	62
2015	13,4%	4,5%	14,9%	67,2%	67
2016	9,0%	3,8%	14,1%	73,1%	78
2017	5,1%	11,5%	9,0%	74,4%	78
Total %	8,2%	8,7%	15,9%	67,2%	%
Total Absol.	43	46	84	354	527

FONTE: Pró - Reitoria de Ensino UFV abril de 2018

TABELA 14 - ESTUDANTES INGRESSANTES QUE NECESSITAM CONCILIAR ESTUDO E TRABALHO.

Ano	Necessita Conciliar	Não Necessita	Total Absol.
2010	45,5%	54,5%	44
2011	42,0%	58,0%	69
2012	50,8%	49,2%	63
2013	47,0%	53,0%	66
2014	45,2%	54,8%	62
2015	31,3%	68,7%	67
2016	30,8%	69,2%	78
2017	38,5%	61,5%	78
Total %	40,8%	59,2%	%
Total Absol.	215	312	527

FONTE: Pró - Reitoria de Ensino UFV abril de 2018

Anotações 6

IMPLICAÇÕES PARA O CURSO/POSSIBILIDADES/AÇÕES

TABELA 16 - LOCAL DE ORIGEM DOS ESTUDANTES.

ESTADO DE ORIGEM			CIDADE DE RESIDÊNCIA					Não respondeu
[Todos os anos]								
Estado	Total Absol.	% Total	Ano	Em Viçosa	Até 50 km de Viçosa	De 51 a 250 km Viçosa	Acima de 250 km de Viçosa	
MG	438	83,1%	2010	25,0%	18,2%	15,9%	40,9%	44
ES	28	5,3%	2011	40,6%	15,9%	20,3%	23,2%	69
RJ	27	5,1%	2012	33,3%	12,7%	34,9%	19,0%	63
SP	25	4,7%	2013	25,8%	12,1%	39,4%	22,7%	66
BA	3	0,6%	2014	22,6%	16,1%	35,5%	25,8%	62
PR	1	0,2%	2015	20,9%	19,4%	41,8%	17,9%	67
PA	1	0,2%	2016	28,2%	7,7%	38,5%	25,6%	78
MT	1	0,2%	2017	16,7%	11,5%	43,6%	28,2%	78
MA	1	0,2%	Total %	26,6%	13,9%	34,7%	24,9%	%
AL	1	0,2%	Total Absol.	140	73	183	131	527

FONTE: Pró - Reitoria de Ensino UFV abril de 2018

Anotações 7

IMPLICAÇÕES PARA O CURSO/POSSIBILIDADES/AÇÕES

4. INFORMAÇÕES ACADÊMICAS: DESEMPENHO NO CURSO

TABELA 16 - SITUAÇÃO ACADÊMICA DOS ESTUDANTES (7)

Ano Admissão	Nº de Ingressantes	Regularment e Matriculados	Conclusão	Abandono	Desligamento	Reingresso	Mudança de Curso	Afastamento	Outros (8)
2010	61	0	31	21	5	1	3	0	0
2011	88	0	52	20	12	0	4	0	0
2012	70	0	30	22	10	1	7	0	0
2013	68	3	29	19	10	0	7	0	0
2014	70	9	25	20	12	0	4	0	0
2015	80	32	5	31	7	0	3	1	1
2016	84	45	7	26	4	0	2	0	0
2017	79	57	1	14	3	0	2	2	0
Total Absol.	600	146	180	173	63	2	32	3	1

FONTE: Pró - Reitoria de Ensino UFV abril de 2018

- Consulta realizada no dia 16/04/2018 via Sapiens.
- Na categoria outros agregou-se situações de transferência para outra instituição e falecimento.

TABELA 17 - EVASÃO POR ANO (9)

Ano Admissão	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano ou mais
2010	13	9	6	2	0
2011	9	16	7	1	3
2012	24	10	2	4	0
2013	21	8	7	0	0
2014	18	9	7	2	0
2015	19	11	12	0	0
2016	19	13	0	0	0
2017	19	0	0	0	0
Total Absol.	142	76	41	9	3

FONTE: Pró - Reitoria de Ensino UFV abril de 2018

- Na categoria “Evasão” considera-se todos os alunos que se encontram nas situações de Abandono, Desligamento, Mudança de Curso, Transferência e Falecimento.

Anotações 8

IMPLICAÇÕES PARA O CURSO/POSSIBILIDADES/AÇÕES

TABELA 18 - Nº DE DIPLOMADOS E TEMPO MÉDIO DE CONCLUSÃO - 2012 a 2017 (10) (11)

Modalidade	Bacharel e Licenciado em História		Bacharel em História		Licenciado em História		Geral	
	Diplomados	Tempo médio	Diplomados	Tempo médio	Diplomados	Tempo médio	Diplomados	% de Diplomados
2012	1	6,5	-	-	36	4,4	37	74%
2013	4	5,8	-	-	23	4,4	27	54%
2014	1	6,0	-	-	43	4,7	44	88%
2015	1	7,0	2	5,0	34	4,5	37	80%
2016	-	-	-	-	35	4,4	35	70%
2017	-	-	2	5,4	26	4,6	28	56%
Total	7	6,1	4	5,2	197	4,5	208	76%

FONTE: Pró - Reitoria de Ensino UFV abril de 2018

- O cálculo do percentual de diplomados leva em consideração o número de estudantes diplomados e o número de ingressantes nas vagas regulares do curso de cinco anos atrás. O curso disponibiliza 50 vagas regulares ano para Entrada de novos estudantes.
- O tempo médio esperado de conclusão do curso na UFV é de 4 anos para Bacharelado e para Licenciatura.

Anotações 9

IMPLICAÇÕES PARA O CURSO/POSSIBILIDADES/AÇÕES

5. INFORMAÇÕES ACADÊMICAS: DESEMPENHO NAS DISCIPLINAS (12)

TABELA 19 - INFORMAÇÕES DAS DISCIPLINAS DO CURSO POR SEMESTRE EM 2015, 2016 e 2017

Geral	2015(13)				2016 (14)			2017			
	Semestre	0	1°	2°	Total	1°	2°	Total	0	1°	2°
Disciplinas		1	37	36	74	34	35	69	39	39	78
Matrículas		1	794	707	1502	790	638	1428	875	765	1640
Aprovação		1	672	605	1278	685	584	1269	750	636	1386
Reprovações		0	90	73	163	69	37	106	99	84	183
Abandono		0	30	24	54	32	9	41	22	34	56
Conceito Q		0	2	5	7	4	8	12	4	11	15

FONTE: Pró - Reitoria de Ensino UFV abril de 2018

- Tabelas com as informações integrais relativas as disciplinas encontram-se em anexo. Considerou-se todas as disciplinas previstas na matriz do curso, incluindo aquelas que são ministradas por outros departamentos.
- No ano de 2015 o semestre 0 (zero) corresponde a turmas especiais ofertadas para disciplinas específicas.
- Durante o 2º semestre de 2016 houve a abertura do período de trancamento de disciplinas fora do prazo do calendário escolar por causa da ocupação estudantil do prédio “Principal” (Bernardão).

Anotações 10

IMPLICAÇÕES PARA O CURSO/POSSIBILIDADES/AÇÕES

5.1 DESEMPENHO NAS DISCIPLINAS OFERTADAS EM 2015 – 2016 – 2017

As tabelas a seguir trazem o desempenho de todas as disciplinas do curso, organizadas por ano e semestre e segundo o índice de reprovação.

TABELA 20 - DESEMPENHO NAS DISCIPLINAS OFERTADAS EM 2015.

DISCIPLINAS OFERTADAS POR SEMESTRE EM 2015													
Semestre							2º semestre						
Disciplina	Nº Estud.	% Aprov.	% Reprov.	% Aband.	% Conc. Q	Nota media	Disciplina	Nº Estud.	% Aprov.	% Reprov.	% Aband.	% Conc. Q	Nota media
HIS 335	7	100%	0%	0%	0%	86	ARQ 110	1	100%	0%	0%	0%	92
-	-	-	-	-	-	-	COM 110	3	100%	0%	0%	0%	89
1º semestre							EDU 123	4	100%	0%	0%	0%	90
Disciplina	Nº Estud.	% Aprov.	% Reprov.	% Aband.	% Conc. Q	Nota media	EDU 144	8	100%	0%	0%	0%	78
CIS 234	1	100%	0%	0%	0%	84	EDU 155	4	100%	0%	0%	0%	89
DAN 100	1	100%	0%	0%	0%	79	EDU 227	2	100%	0%	0%	0%	67
DAN 103	5	100%	0%	0%	0%	89	EDU 341	4	100%	0%	0%	0%	84
ECO 270	1	100%	0%	0%	0%	84	ERU 190	2	100%	0%	0%	0%	90
EDU 123	28	93%	0%	7%	0%	80	ERU 418	1	100%	0%	0%	0%	94
EDU 127	4	100%	0%	0%	0%	71	ERU 418	2	100%	0%	0%	0%	71
EDU 155	28	100%	0%	0%	0%	80	HIS 330	36	92%	0%	8%	0%	74
EDU 241	8	100%	0%	0%	0%	84	HIS 362	2	50%	0%	50%	0%	50
EFI 100	1	0%	0%	100%	0%	21	HIS 462	43	86%	0%	14%	0%	70
ERU 418	1	100%	0%	0%	0%	75	HIS 465	31	97%	0%	3%	0%	87
HIS 124	5	100%	0%	0%	0%	100	INF 103	3	100%	0%	0%	0%	78
HIS 362	16	100%	0%	0%	0%	87	LET 131	2	100%	0%	0%	0%	78
HIS 363	6	100%	0%	0%	0%	83	LET 230	1	0%	0%	100%	0%	38
HIS 413	13	100%	0%	0%	0%	81	LET 290	9	89%	0%	11%	0%	64
HIS 421	32	100%	0%	0%	0%	92	HIS 420	35	97%	3%	0%	0%	85
HIS 433	14	93%	0%	7%	0%	77	LET 290	26	96%	4%	0%	0%	74
HIS 461	13	100%	0%	0%	0%	98	EDU 144	25	96%	4%	0%	0%	73
INF 103	5	100%	0%	0%	0%	76	HIS 463	36	94%	6%	0%	0%	87
LET 132	2	100%	0%	0%	0%	85	HIS 363	15	93%	7%	0%	0%	85
HIS 331	37	86%	3%	11%	0%	66	HIS 410	27	93%	7%	0%	0%	71
HIS 464	28	96%	4%	0%	0%	79	HIS 333	36	89%	8%	3%	0%	74
EDU 117	25	80%	4%	16%	0%	70	GEO 101	57	82%	9%	9%	0%	66
HIS 460	48	96%	4%	0%	0%	81	HIS 312	31	84%	10%	6%	0%	60
HIS 430	34	88%	6%	6%	0%	70	HIS 212	48	79%	10%	10%	0%	60
HIS 321	29	93%	7%	0%	0%	81	HIS 364	8	88%	13%	0%	0%	80
HIS 461	27	93%	7%	0%	0%	85	HIS 364	7	86%	14%	0%	0%	76
HIS 320	40	88%	8%	5%	0%	69	HIS 390	30	80%	20%	0%	0%	80
HIS 111	66	79%	9%	12%	0%	67	CIS 234	48	77%	23%	0%	0%	66
HIS 361	10	90%	10%	0%	0%	79	HIS 120	59	75%	25%	0%	0%	55
HIS 431	38	82%	11%	8%	0%	69	EDU 117	13	62%	38%	0%	0%	49
HIS 390	18	89%	11%	0%	0%	88	HIS 412	5	20%	40%	0%	40%	18

HIS 412	8	25%	13%	0%	63%	23	ECO 270	1	0%	100%	0%	0%	49
HIS 341	42	81%	19%	0%	0%	66	-	-	-	-	-	-	-
HIS 220	49	76%	22%	2%	0%	61	-	-	-	-	-	-	-
HIS 440	33	76%	24%	0%	0%	65	-	-	-	-	-	-	-
HIS 340	54	72%	28%	0%	0%	60	-	-	-	-	-	-	-
HIS 110	60	55%	45%	0%	0%	47	-	-	-	-	-	-	-

FONTE: Pró - Reitoria de Ensino UFV abril de 2018

- No ano de 2015 o semestre 0 (zero) corresponde a turmas especiais ofertadas para a disciplina específica. Os asteriscos sinalizam as disciplinas ofertadas nos dois semestres no respectivo ano.

TABELA 21 - DESEMPENHO NAS DISCIPLINAS OFERTADAS EM 2016.

SEMESTRE							2º SEMESTRE						
Disciplina	Nº Estud.	% Aprov.	% Reprov.	% Aband.	% Conc. Q	Nota media	Disciplina	Nº Estud.	% Aprov.	% Reprov.	% Aband.	% Conc. Q	Nota media
HIS 412	12	25%	42%	0%	33%	23	HIS 361	4	75%	25%	0%	0%	63
HIS 122	5	40%	40%	20%	0%	58	HIS 334	5	80%	20%	0%	0%	68
HIS 461	14	71%	29%	0%	0%	61	HIS 340	41	83%	17%	0%	0%	64
COM 110	4	75%	25%	0%	0%	62	HIS 412	20	45%	15%	0%	40%	42
HIS 120	57	79%	21%	0%	0%	59	CIS 234	42	86%	12%	2%	0%	69
HIS 341	48	81%	19%	0%	0%	67	HIS 463	37	89%	11%	0%	0%	77
HIS 110	59	75%	15%	10%	0%	59	HIS 390	20	90%	10%	0%	0%	90
GEO 101	58	81%	10%	9%	0%	65	HIS 460	52	92%	6%	2%	0%	75
HIS 320	43	88%	9%	2%	0%	71	HIS 312	37	95%	5%	0%	0%	73
HIS 440	34	91%	9%	0%	0%	68	HIS 461	21	95%	5%	0%	0%	83
HIS 330	43	93%	7%	0%	0%	79	HIS 220	50	96%	4%	0%	0%	71
HIS 221	29	93%	7%	0%	0%	69	HIS 333	26	92%	4%	4%	0%	77
HIS 462	44	89%	7%	5%	0%	77	HIS 331	27	93%	4%	4%	0%	67
HIS 430	35	91%	6%	3%	0%	77	EDU 117	28	93%	4%	4%	0%	77
HIS 390	19	95%	5%	0%	0%	94	HIS 431	28	96%	4%	0%	0%	83
HIS 111	56	88%	4%	9%	0%	69	HIS 212	36	89%	3%	8%	0%	68
HIS 464	33	97%	3%	0%	0%	82	HIS 321	38	97%	3%	0%	0%	73
CIS 214	1	100%	0%	0%	0%	60	ARQ 110	1	100%	0%	0%	0%	60
DAN 103	4	100%	0%	0%	0%	98	ECO 270	3	100%	0%	0%	0%	77
EDU 117	15	80%	0%	20%	0%	67	EDU 123	1	100%	0%	0%	0%	60
EDU 123	15	93%	0%	7%	0%	76	EDU 127	1	100%	0%	0%	0%	68
EDU 144	25	88%	0%	12%	0%	74	EDU 144	10	100%	0%	0%	0%	82
EDU 155	13	100%	0%	0%	0%	91	EDU 155	5	100%	0%	0%	0%	74
EDU 341	3	100%	0%	0%	0%	91	EDU 241	1	100%	0%	0%	0%	91
ERU 418	1	100%	0%	0%	0%	73	ERU 190	4	100%	0%	0%	0%	79
HIS 335	13	100%	0%	0%	0%	87	HIS 123	1	100%	0%	0%	0%	76
HIS 362	11	91%	0%	9%	0%	87	HIS 124	25	96%	0%	4%	0%	77
HIS 363	2	100%	0%	0%	0%	80	HIS 363	8	100%	0%	0%	0%	88
HIS 364	13	100%	0%	0%	0%	88	HIS 364	3	100%	0%	0%	0%	78

HIS 410	30	100%	0%	0%	0%	83	HIS 410	1	100%	0%	0%	0%	70
HIS 420	29	90%	0%	10%	0%	78	HIS 421	27	100%	0%	0%	0%	83
LET 231	1	100%	0%	0%	0%	75	HIS 465	29	100%	0%	0%	0%	92
LET 284	1	100%	0%	0%	0%	96	LET 230	1	100%	0%	0%	0%	91
LET 290	20	100%	0%	0%	0%	79	LET 290	4	100%	0%	0%	0%	71
-	-	-	-	-	-	-	LET 330	1	100%	0%	0%	0%	60

FONTE: Pró - Reitoria de Ensino UFV abril de 2018

TABELA 22 - DESEMPENHO NAS DISCIPLINAS OFERTADAS EM 2017.

Semestre							2º semestre						
Disciplina	Nº Estud.	% Aprov.	% Reprov.	% Aband.	% Conc. Q	Nota media	Disciplina	Nº Estud.	% Aprov.	% Reprov.	% Aband.	% Conc. Q	Nota media
CIS 214	1	100%	0%	0%	0%	72	CIS 214	66	86%	6%	8%	0%	72
CIS 234	58	78%	22%	0%	0%	62	CIS 223	11	91%	9%	0%	0%	72
COM 110	2	50%	0%	50%	0%	62	CIS 234	10	70%	20%	10%	0%	60
DAN 103	1	100%	0%	0%	0%	90	ECO 270	4	50%	25%	25%	0%	49
ECO 270	2	100%	0%	0%	0%	69	EDU 117	25	92%	0%	8%	0%	73
EDU 117	9	78%	11%	11%	0%	61	EDU 123	1	100%	0%	0%	0%	86
EDU 123	26	100%	0%	0%	0%	86	EDU 144	4	75%	25%	0%	0%	64
EDU 144	29	79%	7%	14%	0%	66	EDU 155	9	100%	0%	0%	0%	77
EDU 155	34	97%	0%	3%	0%	84	EDU 191	6	83%	0%	17%	0%	58
EDU 227	2	50%	0%	50%	0%	33	EDU 227	5	60%	0%	40%	0%	54
ERU 418	2	100%	0%	0%	0%	85	EDU 241	3	100%	0%	0%	0%	87
GEO 101	59	75%	25%	0%	0%	63	EDU 292	4	100%	0%	0%	0%	92
HIS 110	61	70%	21%	8%	0%	57	EDU 293	3	100%	0%	0%	0%	95
HIS 111	60	82%	18%	0%	0%	65	EFI 196	1	100%	0%	0%	0%	63
HIS 120	63	73%	27%	0%	0%	58	ERU 190	10	90%	0%	10%	0%	86
HIS 122	1	100%	0%	0%	0%	74	ERU 418	6	67%	17%	17%	0%	61
HIS 125	13	77%	23%	0%	0%	75	HIS 123	1	100%	0%	0%	0%	89
HIS 221	23	96%	4%	0%	0%	68	HIS 212	54	74%	20%	6%	0%	60
HIS 313	22	95%	0%	5%	0%	85	HIS 220	56	82%	14%	4%	0%	63
HIS 320	46	91%	9%	0%	0%	70	HIS 312	42	95%	2%	2%	0%	71
HIS 330	45	96%	4%	0%	0%	80	HIS 321	39	72%	21%	8%	0%	67
HIS 335	6	100%	0%	0%	0%	87	HIS 331	35	80%	17%	3%	0%	63
HIS 341	40	78%	23%	0%	0%	65	HIS 333	30	97%	0%	3%	0%	79
HIS 362	7	86%	0%	14%	0%	80	HIS 340	66	80%	20%	0%	0%	68
HIS 363	1	100%	0%	0%	0%	70	HIS 361	6	67%	0%	33%	0%	59
HIS 364	12	83%	17%	0%	0%	73	HIS 363	7	71%	29%	0%	0%	62
HIS 390	8	100%	0%	0%	0%	100	HIS 364	4	0%	100%	0%	0%	0
HIS 410	28	96%	4%	0%	0%	86	HIS 390	19	95%	5%	0%	0%	94
HIS 412	12	50%	17%	0%	33%	46	HIS 410	1	100%	0%	0%	0%	70
HIS 420	29	93%	0%	7%	0%	74	HIS 412	14	14%	21%	0%	64%	14
HIS 430	36	94%	0%	6%	0%	74	HIS 420	1	100%	0%	0%	0%	70
HIS 440	30	97%	3%	0%	0%	73	HIS 421	29	100%	0%	0%	0%	85

HIS 461	6	100%	0%	0%	0%	92	HIS 431	38	79%	21%	0%	0%	66
HIS 462	44	93%	2%	5%	0%	83	HIS 460	51	88%	12%	0%	0%	75
HIS 464	29	100%	0%	0%	0%	87	HIS 461	19	89%	0%	0%	11%	87
INF 103	2	50%	50%	0%	0%	42	HIS 463	45	89%	0%	11%	0%	84
LET 215	1	100%	0%	0%	0%	84	HIS 465	30	93%	7%	0%	0%	83
LET 284	7	86%	0%	14%	0%	82	INF 103	5	60%	20%	20%	0%	63
LET 290	18	100%	0%	0%	0%	77	LET 290	5	80%	0%	20%	0%	62

FONTE: Pró - Reitoria de Ensino UFV abril de 2018

Anotações 11

IMPLICAÇÕES PARA O CURSO/POSSIBILIDADES/AÇÕES

6. RESULTADO DA AVALIAÇÃO DE DISCIPLINAS

A seguir são apresentados os resultados obtidos na Avaliação de Disciplinas (Notas e Participações). Foram selecionadas todas as disciplinas do curso com notas¹ iguais ou inferiores a 3 nos itens avaliados, semestralmente, no período de 2015² a 2017³. O resultado da avaliação das demais disciplinas pode ser consultado no site: <http://www.copad.ufv.br/avaliacoes.php>

TABELA 23 - NOTAS NA AVALIAÇÃO DAS DISCIPLINAS SELECIONADAS - 2015 a 2017.

DISCIPLINA	CATEGORIA	ITEM	2015		2016		2017	
			1º	2º	1º	2º	1º	2º
CIS 213	Dinâmica da Disciplina	Essa disciplina poderia ser ofertada a distância ou semipresencial?	-	2,8	-	-	-	-
CIS 214	Avaliação da Aprendizagem	Há reorientação sobre os erros cometidos na avaliação da aprendizagem?	-	-	-	-	-	2,8
	Dinâmica da Disciplina	Essa disciplina poderia ser ofertada a distância ou semipresencial?	-	-	-	-	-	2,1
CIS 222	Dinâmica da Disciplina	A metodologia utilizada favoreceu a aprendizagem?	2,1	3,2	-	-	-	-
		O relacionamento em classe favoreceu o processo ensino-aprendizagem?	2,4	3,2	-	-	-	-
		Sou estimulado a formar juízo crítico perante as situações abordadas?	2,3	3,3	-	-	-	-
		Sou incentivado a participar, discutir e expressar minhas ideias?	2,2	3,6	-	-	-	-
		O professor transmite o conteúdo da disciplina com clareza e objetividade?	2,8	3,3	-	-	-	-
CIS 234	Dinâmica da Disciplina	Essa disciplina poderia ser ofertada a distância ou semipresencial?	-	-	2,7	2,5	-	-
EDU 117	Avaliação da Aprendizagem	Essa disciplina poderia ser ofertada a distância ou semipresencial?	-	3	3,2	-	-	-
EDU 123	Avaliação da Aprendizagem	A avaliação da aprendizagem é coerente com os objetivos propostos?	5	2	-	3,7	-	-
		A avaliação foi compatível com o conteúdo da disciplina?	4,8	2	-	3,9	-	-
		Os instrumentos avaliam o meu conhecimento da matéria?	4,6	2,3	-	3,6	-	-
	Conteúdo	O conteúdo abordado na disciplina é importante para o meu curso?	5	3	-	5	-	-
	Dinâmica da Disciplina	A metodologia utilizada favoreceu a aprendizagem?	4,8	2,7	-	3,7	-	-
		A organização dada aos conteúdos da disciplina facilita a sua compreensão?	-	2	-	3,6	-	-
		Essa disciplina poderia ser ofertada a distância ou semipresencial?	-	2,7	-	2,8	-	-
		O relacionamento em classe favoreceu o processo ensino-aprendizagem?	4,8	2,7	-	3,9	-	-
	O Professor	A assiduidade é uma característica do professor da disciplina?	5	2,2	-	4,3	-	-
		O professor demonstra domínio do conteúdo da disciplina?	5	2,5	-	4,7	-	-
		O professor é pontual no cumprimento do horário das aulas?	5	3	-	4,4	-	-
		O professor tem segurança em sua apresentação?	5	3	-	4,7	-	-
		O professor transmite o conteúdo da disciplina com clareza e objetividade?	5	2,2	-	4	-	-
	Objetivo	Os objetivos da disciplina estão sendo alcançados?	5	2,5	-	4,4	-	-
		Os objetivos da disciplina foram apresentados pelo professor?	5	2,8	-	4,1	-	-
		Os objetivos da disciplina foram coerentes com os objetivos do meu curso?	5	2,5	-	4,4	-	-
EDU 144	Dinâmica da Disciplina	Essa disciplina poderia ser ofertada a distância ou semipresencial?	-	-	-	2,6	-	-

- Legenda das Médias conforme o Sistema de Avaliação de disciplinas – SisCopad - Ótimo (média 4,0 em diante)
Bom (média 3,0 a menor que 4,0) Regular (média 2,0 a menor que 3,0) Sofrível (média 1,0 a menor que 2,0) Péssimo (média menor que 1,0)
- Obs: Não houve processo de avaliação de disciplinas em 2015/2.
- Obs: O sistema desconsidera associações entre turma e curso que não alcancem o número mínimo de 3 avaliações.

DISCIPLINA	CATEGORIA	ITEM	2015	2016		2017	
			1º	1º	2º	1º	2º
GEO 101	Dinâmica da Disciplina	Essa disciplina poderia ser ofertada a distância ou semipresencial?	-	3	-	3,6	-
HIS 110	Dinâmica da Disciplina	Essa disciplina poderia ser ofertada a distância ou semipresencial?	-	3,8	-	2,9	-
HIS 111	Dinâmica da Disciplina	Essa disciplina poderia ser ofertada a distância ou semipresencial?	-	2,9	-	2,1	-
HIS 120	Dinâmica da Disciplina	Essa disciplina poderia ser ofertada a distância ou semipresencial?	-	3	-	2,3	-
HIS 212	Dinâmica da Disciplina	Essa disciplina poderia ser ofertada a distância ou semipresencial?	-	-	2,8	-	2,2
HIS 220	Dinâmica da Disciplina	Essa disciplina poderia ser ofertada a distância ou semipresencial?	-	-	3	-	2
HIS 221	Dinâmica da Disciplina	Essa disciplina poderia ser ofertada a distância ou semipresencial?	-	2,8	-	-	-
HIS 312	Dinâmica da Disciplina	Essa disciplina poderia ser ofertada a distância ou semipresencial?	-	-	3,4	-	2,9
HIS 320	Avaliação da Aprendizagem	Há reorientação sobre os erros cometidos na avaliação da aprendizagem?	2,8	3,6	-	2,9	-
	Conteúdo	A organização dada aos conteúdos da disciplina facilita a sua compreensão?	2,7	-	-	-	-
	Dinâmica da Disciplina	A metodologia utilizada favoreceu a aprendizagem?	2,7	3,2	-	3,3	-
		Essa disciplina poderia ser ofertada a distância ou semipresencial?	-	2,9	-	3,3	-
		O relacionamento em classe favoreceu o processo ensino-aprendizagem?	2,9	3,7	-	2,7	-
	O Professor	O professor transmite o conteúdo da disciplina com clareza e objetividade?	2,5	3,3	-	3,1	-
HIS 321	Dinâmica da Disciplina	Essa disciplina poderia ser ofertada a distância ou semipresencial?	-	-	2,4	-	3,4
HIS 330	Avaliação da Aprendizagem	Há reorientação sobre os erros cometidos na avaliação da aprendizagem?	2,3	3,9	-	3,6	-
	Dinâmica da Disciplina	Sou incentivado a participar, discutir e expressar minhas ideias?	2,9	4,5	-	4	-
	O Professor	A assiduidade é uma característica do professor da disciplina?	2,6	4,7	-	3,6	-
HIS 333	Dinâmica da Disciplina	Essa disciplina poderia ser ofertada a distância ou semipresencial?	-	-	4,6	-	2,3
HIS 340	Dinâmica da Disciplina	Essa disciplina poderia ser ofertada a distância ou semipresencial?	-	-	3,4	-	2,1
HIS 341	Avaliação da Aprendizagem	Há reorientação sobre os erros cometidos na avaliação da aprendizagem?	3,8	4	-	2,8	-
	Dinâmica da Disciplina	A metodologia utilizada favoreceu a aprendizagem?	4,3	3,5	-	3	-
		Essa disciplina poderia ser ofertada a distância ou semipresencial?	-	3,4	-	2,8	-
		O relacionamento em classe favoreceu o processo ensino-aprendizagem?	4,4	3,6	-	3	-
HIS 361	Dinâmica da Disciplina	Essa disciplina poderia ser ofertada a distância ou semipresencial?	-	-	4	-	2,5
HIS 410	Dinâmica da Disciplina	Essa disciplina poderia ser ofertada a distância ou semipresencial?	-	3,4	-	3	-
HIS 420	Dinâmica da Disciplina	A metodologia utilizada favoreceu a aprendizagem?	3,5	3	-	4,3	-
		Essa disciplina poderia ser ofertada a distância ou semipresencial?	-	3,2	-	2	-
HIS 421	Dinâmica da Disciplina	Essa disciplina poderia ser ofertada a distância ou semipresencial?	-	-	3,6	-	2,3
HIS 430	Dinâmica da Disciplina	Essa disciplina poderia ser ofertada a distância ou semipresencial?	-	4,2	-	2	-
HIS 431	Dinâmica da Disciplina	Essa disciplina poderia ser ofertada a distância ou semipresencial?	-	-	3,7	-	1,8
HIS 440	Dinâmica da Disciplina	Essa disciplina poderia ser ofertada a distância ou semipresencial?	-	3,6	-	2,6	-
HIS 460	Aulas Práticas	As condições físicas são adequadas à realização das aulas práticas?	-	-	4,1	-	2,8
		Há equipamentos necessários em número suficiente para realizar as atividades?	-	-	4	-	3
		Há relação entre aulas teóricas e práticas?	-	-	4,3	-	2,7
		O material usado nas aulas práticas é suficiente, permitindo a todos os alunos sua utilização?	-	-	4	-	2,9
		Os equipamentos apresentam boas condições de uso?	-	-	4	-	2,4
		Sou incentivado a discutir os resultados e as conclusões das aulas práticas?	-	-	4,1	-	2
		Sou orientado no desenvolvimento das aulas práticas?	-	-	3,7	-	1,9

DISCIPLINA	CATEGORIA	ITEM	2015		2016		2017	
			1º	2º	1º	2º	1º	2º
	Avaliação da Aprendizagem	A avaliação da aprendizagem é coerente com os objetivos propostos?	-	-	4,3	-	2,9	
		Há reorientação sobre os erros cometidos na avaliação da aprendizagem?	-	-	3,7	-	1,5	
		Os instrumentos avaliam o meu conhecimento da matéria?	-	-	4,2	-	2,3	
	Conteúdo	O conteúdo da disciplina está sendo cumprido?	-	-	4,2	-	1,9	
	Dinâmica da Disciplina	A metodologia utilizada favoreceu a aprendizagem?	-	-	3,8	-	1,8	
		A organização dada aos conteúdos da disciplina facilita a sua compreensão?	-	-	3,8	-	2,5	
		Essa disciplina poderia ser ofertada a distância ou semipresencial?	-	-	3,2	-	1,9	
		O relacionamento em classe favoreceu o processo ensino-aprendizagem?	-	-	3,8	-	2,2	
		Sou estimulado a formar juízo crítico perante as situações abordadas?	-	-	3,9	-	2,7	
		Sou incentivado a participar, discutir e expressar minhas ideias?	-	-	4	-	2,2	
	O Professor	A assiduidade é uma característica do professor da disciplina?	-	-	3,7	-	1,6	
		O professor demonstra domínio do conteúdo da disciplina?	-	-	4,4	-	2,9	
		O professor é pontual no cumprimento do horário das aulas?	-	-	4,1	-	2,1	
		O professor transmite o conteúdo da disciplina com clareza e objetividade?	-	-	4,1	-	1,9	
	Objetivo	Os objetivos da disciplina estão sendo alcançados?	-	-	4,2	-	1,8	
		Os objetivos da disciplina foram apresentados pelo professor?	-	-	4,4	-	2,8	
		Os objetivos da disciplina foram coerentes com os objetivos do meu curso?	-	-	4,3	-	2,4	
HIS 461	Aulas Práticas	Há relação entre aulas teóricas e práticas?	5	-	-	-	3	
		Sou incentivado a discutir os resultados e as conclusões das aulas práticas?	5	-	-	-	3	
		Sou orientado no desenvolvimento das aulas práticas?	5	-	-	-	3	
	Conteúdo	A carga horária da disciplina é adequada ao conteúdo?	-	-	-	-	2,8	
	Dinâmica da Disciplina	A organização dada aos conteúdos da disciplina facilita a sua compreensão?	-	-	-	-	3	
		Essa disciplina poderia ser ofertada a distância ou semipresencial?	-	-	-	-	2,2	
		Sou incentivado a participar, discutir e expressar minhas ideias?	4,8	-	-	-	3	
	O Professor	A assiduidade é uma característica do professor da disciplina?	5	-	-	-	3	
HIS 462	Dinâmica da Disciplina	A metodologia utilizada favoreceu a aprendizagem?	3,9	4,6	-	3	-	
		A organização dada aos conteúdos da disciplina facilita a sua compreensão?	-	4,5	-	3	-	
		Essa disciplina poderia ser ofertada a distância ou semipresencial?	-	3,5	-	2,8	-	
	O Professor	O professor demonstra domínio do conteúdo da disciplina?	4,6	4,6	-	2,8	-	
		O professor transmite o conteúdo da disciplina com clareza e objetividade?	4,4	4,5	-	3	-	
HIS 463	Dinâmica da Disciplina	Essa disciplina poderia ser ofertada a distância ou semipresencial?	-	-	2,4	-	3,5	
HIS 465	Aulas Práticas	As condições físicas são adequadas à realização das aulas práticas?	-	-	2,5	-	-	
		Há equipamentos necessários em número suficiente para realizar as atividades?	-	-	2,1	-	-	
		Há relação entre aulas teóricas e práticas?	-	-	1,7	-	-	
		O material usado nas aulas práticas é suficiente, permitindo a todos os alunos sua utilização?	-	-	2,2	-	-	
		Os equipamentos apresentam boas condições de uso?	-	-	2,3	-	-	
		Sou incentivado a discutir os resultados e as conclusões das aulas práticas?	-	-	2,1	-	-	
		Sou orientado no desenvolvimento das aulas práticas?	-	-	2,2	-	-	
	Auto-Avaliação	Percebi a importância da disciplina para minha formação profissional?	-	-	2,3	-	-	

DISCIPLINA	CATEGORIA	ITEM	2015	2016		2017	
			1º	1º	2º	1º	2º
Avaliação da Aprendizagem		A avaliação da aprendizagem é coerente com os objetivos propostos?	-	-	1,3	-	-
		A avaliação foi compatível com o conteúdo da disciplina?	-	-	1,2	-	-
		Há reorientação sobre os erros cometidos na avaliação da aprendizagem?	-	-	1,1	-	-
Conteúdo		Os instrumentos avaliam o meu conhecimento da matéria?	-	-	1,7	-	-
		A carga horária da disciplina é adequada ao conteúdo?	-	-	1,6	-	-
		O conteúdo abordado na disciplina é importante para o meu curso?	-	-	2,5	-	-
Dinâmica da Disciplina		O conteúdo da disciplina está sendo cumprido?	-	-	1,2	-	-
		A metodologia utilizada favoreceu a aprendizagem?	-	-	1,3	-	-
		A organização dada aos conteúdos da disciplina facilita a sua compreensão?	-	-	2,3	-	-
O Professor		Essa disciplina poderia ser ofertada a distância ou semipresencial?	-	-	2,1	-	-
		O plano de ensino foi apresentado pelo professor?	-	-	2,9	-	-
		O relacionamento em classe favoreceu o processo ensino-aprendizagem?	-	-	2,2	-	-
		Sou estimulado a formar juízo crítico perante as situações abordadas?	-	-	2,3	-	-
		Sou incentivado a participar, discutir e expressar minhas ideias?	-	-	2,2	-	-
		A assiduidade é uma característica do professor da disciplina?	-	-	2,1	-	-
Objetivo		O professor demonstra domínio do conteúdo da disciplina?	-	-	2,4	-	-
		O professor é pontual no cumprimento do horário das aulas?	-	-	2,3	-	-
		O professor tem segurança em sua apresentação?	-	-	2,3	-	-
		O professor transmite o conteúdo da disciplina com clareza e objetividade?	-	-	2	-	-
		Conheço os objetivos do meu curso?	-	-	2,9	-	-
		Os objetivos da disciplina estão sendo alcançados?	-	-	1,8	-	-
		Os objetivos da disciplina foram apresentados pelo professor?	-	-	2,6	-	-
		Os objetivos da disciplina foram coerentes com os objetivos do meu curso?	-	-	2,8	-	-

FONTE: Pró - Reitoria de Ensino UFV – Siscopad - abril de 2018

TABELA 24 - PARTICIPAÇÕES NA AVALIAÇÃO DE DISCIPLINAS 2015 A 2017.

Disciplin a	Semestre	Avaliações Preenchidas	Avaliações Recebidas em Branco	Avaliações Não Recebidas	Total Esperado
CIS 213	2015/1	15 (41%)	12 (32%)	10 (27%)	37
CIS 213	2016/1	18 (49%)	9 (24%)	10 (27%)	37
CIS 214	2016/1	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)	1
CIS 214	2017/1	0 (0%)	0 (0%)	41 (100%)	41
CIS 214	2017/2	15 (23%)	0 (0%)	51 (77%)	66
CIS 222	2015/1	18 (32%)	23 (41%)	15 (27%)	56
CIS 222	2016/1	6 (11%)	3 (5%)	47 (84%)	56
CIS 234	2015/1	1 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	1
CIS 234	2016/2	16 (38%)	9 (21%)	17 (40%)	42
CIS 234	2017/1	16 (28%)	4 (7%)	38 (66%)	58
CIS 234	2017/2	1 (10%)	0 (0%)	9 (90%)	10
EDU 117	2015/1	4 (29%)	7 (50%)	3 (21%)	14
EDU 117	2016/1	6 (40%)	1 (7%)	8 (53%)	15
EDU 117	2016/2	7 (25%)	13 (46%)	8 (29%)	28
EDU 117	2017/1	2 (22%)	1 (11%)	6 (67%)	9
EDU 117	2017/2	4 (16%)	0 (0%)	21 (84%)	25
EDU 123	2015/1	11 (38%)	13 (45%)	5 (17%)	29
EDU 123	2016/1	6 (38%)	2 (13%)	8 (50%)	16
EDU 123	2017/1	10 (38%)	4 (15%)	12 (46%)	26
EDU 123	2017/2	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)	1
EDU 144	2015/1	11 (44%)	13 (52%)	1 (4%)	25
EDU 144	2016/1	0 (0%)	1 (100%)	0 (0%)	1
EDU 144	2016/2	3 (50%)	0 (0%)	3 (50%)	6
EDU 144	2017/1	7 (24%)	6 (21%)	16 (55%)	29
EDU 144	2017/2	1 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	1
GEO 101	2015/1	24 (42%)	19 (33%)	14 (25%)	57
GEO 101	2016/1	9 (16%)	4 (7%)	45 (78%)	58
GEO 101	2017/1	15 (25%)	4 (7%)	40 (68%)	59
HIS 110	2015/1	16 (27%)	25 (42%)	19 (32%)	60
HIS 110	2016/1	10 (17%)	4 (7%)	45 (76%)	59
HIS 110	2017/1	14 (23%)	6 (10%)	41 (67%)	61
HIS 111	2015/1	25 (38%)	23 (35%)	18 (27%)	66
HIS 111	2016/1	10 (18%)	2 (4%)	44 (79%)	56
HIS 111	2017/1	15 (25%)	4 (7%)	41 (68%)	60
HIS 120	2015/1	19 (32%)	23 (39%)	17 (29%)	59
HIS 120	2016/1	6 (11%)	4 (7%)	47 (82%)	57
HIS 120	2017/1	16 (26%)	2 (3%)	44 (71%)	62
HIS 212	2016/2	14 (39%)	8 (22%)	14 (39%)	36
HIS 212	2017/2	14 (26%)	0 (0%)	40 (74%)	54
HIS 220	2016/2	17 (34%)	12 (24%)	21 (42%)	50
HIS 220	2017/2	18 (32%)	0 (0%)	38 (68%)	56
HIS 221	2016/1	13 (45%)	4 (14%)	12 (41%)	29
HIS 221	2017/1	3 (13%)	4 (17%)	16 (70%)	23
HIS 312	2016/2	13 (35%)	11 (30%)	13 (35%)	37
HIS 312	2017/2	9 (21%)	0 (0%)	33 (79%)	42
HIS 320	2015/1	13 (33%)	16 (40%)	11 (28%)	40
HIS 320	2016/1	20 (47%)	9 (21%)	14 (33%)	43
HIS 320	2017/1	7 (15%)	9 (20%)	30 (65%)	46
HIS 321	2016/2	14 (37%)	10 (26%)	14 (37%)	38
HIS 321	2017/2	8 (21%)	0 (0%)	31 (79%)	39
HIS 330	2015/1	9 (25%)	16 (44%)	11 (31%)	36
HIS 330	2016/1	18 (42%)	11 (26%)	14 (33%)	43
HIS 330	2017/1	9 (20%)	7 (16%)	29 (64%)	45

Disciplina	Semestre	Avaliações Preenchidas	Avaliações Recebidas em Branco	Avaliações Não Recebidas	Total Esperado
HIS 333	2016/2	5 (19%)	10 (37%)	12 (44%)	27
HIS 333	2017/2	4 (13%)	0 (0%)	26 (87%)	30
HIS 340	2016/2	16 (39%)	9 (22%)	16 (39%)	41
HIS 340	2017/2	22 (33%)	0 (0%)	44 (67%)	66
HIS 341	2015/1	19 (45%)	17 (40%)	6 (14%)	42
HIS 341	2016/1	27 (56%)	7 (15%)	14 (29%)	48
HIS 341	2017/1	10 (25%)	6 (15%)	24 (60%)	40
HIS 361	2016/2	4 (29%)	4 (29%)	6 (43%)	14
HIS 361	2017/2	5 (25%)	0 (0%)	15 (75%)	20
HIS 410	2015/1	14 (52%)	12 (44%)	1 (4%)	27
HIS 410	2016/1	10 (33%)	4 (13%)	16 (53%)	30
HIS 410	2017/1	7 (25%)	5 (18%)	16 (57%)	28
HIS 420	2015/1	15 (43%)	16 (46%)	4 (11%)	35
HIS 420	2016/1	15 (52%)	7 (24%)	7 (24%)	29
HIS 420	2017/1	6 (21%)	3 (10%)	20 (69%)	29
HIS 421	2016/2	8 (29%)	6 (21%)	14 (50%)	28
HIS 421	2017/2	4 (14%)	1 (3%)	24 (83%)	29
HIS 430	2015/1	5 (15%)	23 (68%)	6 (18%)	34
HIS 430	2016/1	11 (31%)	7 (19%)	18 (50%)	36
HIS 430	2017/1	8 (22%)	6 (17%)	22 (61%)	36
HIS 431	2016/2	7 (24%)	8 (28%)	14 (48%)	29
HIS 431	2017/2	6 (16%)	1 (3%)	31 (82%)	38
HIS 440	2015/1	7 (21%)	22 (67%)	4 (12%)	33
HIS 440	2016/1	15 (43%)	5 (14%)	15 (43%)	35
HIS 440	2017/1	7 (23%)	4 (13%)	19 (63%)	30
HIS 460	2016/2	20 (38%)	12 (23%)	20 (38%)	52
HIS 460	2017/2	18 (35%)	0 (0%)	33 (65%)	51
HIS 461	2015/1	4 (27%)	10 (67%)	1 (7%)	15
HIS 461	2016/1	3 (21%)	4 (29%)	7 (50%)	14
HIS 461	2016/2	3 (14%)	0 (0%)	18 (86%)	21
HIS 461	2017/1	0 (0%)	2 (33%)	4 (67%)	6
HIS 461	2017/2	5 (26%)	0 (0%)	14 (74%)	19
HIS 462	2015/1	10 (23%)	23 (53%)	10 (23%)	43
HIS 462	2016/1	20 (43%)	9 (20%)	17 (37%)	46
HIS 462	2017/1	7 (16%)	9 (20%)	28 (64%)	44
HIS 463	2016/2	12 (32%)	12 (32%)	13 (35%)	37
HIS 463	2017/2	6 (13%)	1 (2%)	38 (84%)	45
HIS 465	2016/2	13 (45%)	4 (14%)	12 (41%)	29
HIS 465	2017/2	6 (20%)	0 (0%)	24 (80%)	30

FONTE: Pró - Reitoria de Ensino UFV – Siscopad - abril de 2018

ANOTAÇÕES 12**IMPLICAÇÕES PARA O
CURSO/POSSIBILIDADES/AÇÕES****7. SÍNTESE DA AVALIAÇÃO DO CURSO**

(OBS. Registre aqui a síntese das discussões realizadas ao longo da avaliação do curso, destacando as ações propostas que podem trazer melhorias para o curso)

ANOTAÇÕES 13**IMPLICAÇÕES PARA O
CURSO/POSSIBILIDADES/AÇÕES**