

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Rafael Barboza dos Santos

**Práticas Pedagógicas e Avaliativas:
habitus moldado em trajetórias educacionais e profissionais de egressas(os) da
Licenciatura em Ciências Biológicas**

**Porto Alegre
2024**

RAFAEL BARBOZA DOS SANTOS

**Práticas Pedagógicas e Avaliativas:
habitus moldado em trajetórias educacionais e profissionais de egressas(os) da
Licenciatura em Ciências Biológicas**

Dissertação, vinculada à linha de pesquisa Sociologia e História da Educação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como um dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Russel Teresinha
Dutra da Rosa

**Porto Alegre
2024**

CIP - Catalogação na Publicação

Santos, Rafael Barboza dos
Práticas Pedagógicas e Avaliativas: habitus moldado
em trajetórias educacionais e profissionais de
egressas(os) da Licenciatura em Ciências Biológicas /
Rafael Barboza dos Santos. -- 2024.
149 f.
Orientadora: Russel Teresinha Dutra da Rosa.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Diplomados. 2. Disposições. 3. Formação de
Professores. 4. Trabalho Docente. 5. Trajetória
profissional. I. Rosa, Russel Teresinha Dutra da,
orient. II. Título.

Rafael Barboza dos Santos

**Práticas Pedagógicas e Avaliativas:
habitus moldado em trajetórias educacionais e profissionais de egressas(os) da
Licenciatura em Ciências Biológicas**

Dissertação, vinculada à linha de pesquisa Sociologia e História da Educação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como um dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 10 de junho de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Lígia Cardoso Carlos
Universidade Federal de Pelotas (PPGEDU/UFPEL)

Prof. Dr. Matheus Monteiro Nascimento
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGENFIS/UFRGS)

Prof.^a Dr.^a Célia Elizabete Caregnato
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS)

Prof.^a Dr.^a Natália de Lacerda Gil
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS)

AGRADECIMENTOS

Aquela orientação de pisar suavemente na terra de forma que, pouco depois de nossa passagem, não seja mais possível rastrear nossas pegadas está se tornando impossível: nossas marcas estão ficando cada vez mais profundas. E cada movimento que um de nós faz, todos fazemos. Foi-se a ideia de que cada um deixa sua pegada individual no mundo; quando eu piso no chão, não é o meu rastro que fica, é o nosso.

Ailton Krenak

O trecho extraído do livro *A vida não é útil*, escrito pelo líder indígena Ailton Krenak, ressalta a interconexão entre os seres humanos e a natureza, enfatizando que as ações individuais têm impacto coletivo no mundo. Isso pode ser associado às mudanças climáticas extremas enfrentadas pelo Rio Grande do Sul, onde a negligência dos governos municipais, estaduais e federais em mitigar (e em reconhecer) esses impactos têm levado a consequências cada vez mais severas. Assim como as marcas que ficam mais profundas com o passar do tempo, conforme destaca Krenak nesse trecho, as mudanças climáticas estão causando danos cada vez mais graves ao meio ambiente. Os fenômenos climáticos extremos, como secas prolongadas, enchentes e ondas de calor intensas, têm se tornado mais frequentes e intensos na região sul do Brasil.

É neste contexto, marcado pela maior enchente histórica registrada no Rio Grande do Sul, que finalizo esta dissertação em meio a uma calamidade pública socioambiental. Dessa maneira, o término desta dissertação, em meio a essas condições climáticas extremas, foi possível mediante as pessoas que constituem a minha rede de apoio e a quem gostaria de agradecer.

Agradeço à minha orientadora, a professora Russel, cujo contínuo apoio, orientação e estímulo têm sido de inestimável importância para o meu desenvolvimento acadêmico e profissional no campo da Educação. Manifesto igualmente meu apreço à banca examinadora deste estudo, composta pelas professoras Célia, Lígia e Natália e pelo professor Matheus, cuja disponibilidade para análise e colaboração foram fundamentais para a realização deste estudo. Reconheço, ainda, a valiosa contribuição dos entrevistados e entrevistada, que generosamente compartilharam seu tempo e experiências para participar das entrevistas, possibilitando a condução e publicação deste estudo. Ainda, expresso minha gratidão à

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa de estudos que viabilizou a realização desta pesquisa de mestrado.

Por fim, desejo expressar minha gratidão à minha rede de apoio, cujo contínuo suporte e encorajamento têm sido inestimáveis. Manifesto meu apreço às pessoas que têm sido minhas(meus) companheiras(os) ao longo desta trajetória, bem como àquelas cujas presenças têm contribuído significativamente para um ambiente de maior conforto e afeto. Agradeço especialmente aos meus pais, irmãos e avós, bem como aos meus amigos, Lucas e Tales, e às minhas amigas, Alice, Ana Paula, Ana Eduarda, Andriely, Bruna, Carolina, Caroline, Carolinne, Cristiane, Daniela, Dhietelly, Fernanda, Gabriela, Isadora, Jéssica, Larissa Dominski, Larissa Santana, Laura Souza, Laura Strehl, Mariana, Paloma, Paula, Renata e Victória.

¡Les amo mucho a todos y todas!

RESUMO

O Brasil se destaca na América Latina devido ao elevado índice de retenção escolar, um fenômeno que apresenta obstáculos significativos ao progresso das(os) estudantes ao longo de sua trajetória educacional, devido às repetidas reprovações. Nesse contexto, o presente estudo propõe uma análise das práticas pedagógicas e avaliativas adotadas por profissionais da Educação Básica egressas(os) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com o objetivo de compreender tais práticas, relacionando-as às suas trajetórias educacionais e profissionais. Inspirados na teoria da ação de Bourdieu ([1966] 2007; [1979-1982] 2011) e na teoria disposicional de Lahire ([1995] 1997; [2002] 2004), examinamos as disposições ativadas durante a formação inicial em contraposição às demandadas no campo profissional, especialmente no que diz respeito às práticas pedagógicas e avaliativas. Utilizamos entrevistas compreensivas (Bourdieu [1993] 2008) com quatro docentes, enfocando suas lembranças de experiências associadas às práticas pedagógicas e avaliativas tanto enquanto estudantes como enquanto professores, com o propósito de compreender suas disposições em relação à avaliação. Este estudo contribui para uma melhor compreensão dos desafios enfrentados nas práticas pedagógicas e avaliativas no ensino de Ciências e Biologia, com implicações na formação de professoras(es). Observamos a predominância de uma disposição para a avaliação classificatória e meritocrática, cultivada ao longo das trajetórias educacionais e reforçada nos contextos escolares. No entanto, também identificamos disposições para a realização de práticas pedagógicas com ênfase em atividades laboratoriais e em trabalhos de campo, refletindo um esforço significativo da e dos entrevistados em desafiar os estudantes em seus estudos, valorizando o conhecimento científico.

Palavras-chave: Diplomados, Disposições, Formação de Professores, Trabalho Docente, Trajetória profissional.

ABSTRACT

Brazil stands out in Latin America due to its high rate of school retention, a phenomenon that presents significant obstacles to students' progress throughout their educational journey, owing to repeated failures. In this context, the present study proposes an analysis of the pedagogical and assessment practices adopted by Basic Education professionals who graduated from the Bachelor's Degree in Biological Sciences at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), aiming to understand these practices and relate them to their educational and professional trajectories. Inspired by Bourdieu's theory of action ([1966] 2007; [1979-1982] 2011) and Lahire's dispositional theory ([1995] 1997; [2002] 2004), we examine the dispositions activated during initial training in contrast to those demanded in the professional field, particularly concerning pedagogical and assessment practices. We used comprehensive interviews (Bourdieu [1993] 2008) with four teachers, focusing on their recollections of experiences associated with pedagogical and assessment practices both as students and as teachers, to understand their dispositions towards assessment. This study contributes to a better understanding of the challenges faced in pedagogical and assessment practices in Science and Biology teaching, with implications for teacher education. We observed the predominance of a disposition towards classificatory and meritocratic assessment, cultivated throughout their educational trajectories and reinforced in school contexts. However, we also identified dispositions towards carrying out pedagogical practices with an emphasis on laboratory activities and fieldwork, reflecting a significant effort by the interviewees to challenge students in their studies, valuing scientific knowledge.

Keywords: Dispositions, Graduates, Professional Trajectory, Teacher Education, Teaching Work.

RESUMEN

Brasil se destaca en América Latina debido al elevado índice de retención escolar, un fenómeno que presenta obstáculos significativos al progreso de los estudiantes a lo largo de su trayectoria educativa, debido a las repetidas repeticiones de curso. En este contexto, el presente estudio propone un análisis de las prácticas pedagógicas y evaluativas adoptadas por profesionales de la Educación Básica egresados del curso de Licenciatura en Ciencias Biológicas de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), con el objetivo de comprender tales prácticas, relacionándolas con sus trayectorias educativas y profesionales. Inspirados en la teoría de la acción de Bourdieu ([1966] 2007; [1979-1982] 2011) y en la teoría disposicional de Lahire ([1995] 1997; [2002] 2004), examinamos las disposiciones activadas durante la formación inicial en contraste con las demandadas en el campo profesional, especialmente en lo que respecta a las prácticas pedagógicas y evaluativas. Utilizamos entrevistas comprensivas (Bourdieu [1993] 2008) con cuatro docentes, enfocando sus recuerdos de experiencias asociadas a las prácticas pedagógicas y evaluativas tanto como estudiantes como profesores, con el propósito de comprender sus disposiciones en relación a la evaluación. Este estudio contribuye a una mejor comprensión de los desafíos enfrentados en las prácticas pedagógicas y evaluativas en la enseñanza de Ciencias y Biología, con implicaciones en la formación de profesores. Observamos la predominancia de una disposición hacia la evaluación clasificatoria y meritocrática, cultivada a lo largo de las trayectorias educativas y reforzada en los contextos escolares. Sin embargo, también identificamos disposiciones para la realización de prácticas pedagógicas con énfasis en actividades de laboratorio y en trabajos de campo, reflejando un esfuerzo significativo de los entrevistados en desafiar a los estudiantes en sus estudios, valorando el conocimiento científico.

Palabras-clave: Disposiciones, Graduados, Formación de Profesores, Trabajo Docente, Trayectoria Profesional.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Matrículas na Educação Básica por Rede de Ensino no Brasil: 2015 - 2019.....	18
Figura 2 - Taxa de distorção idade-série por etapas dos EF e EM, discriminada por gênero no Brasil em 2019.....	19
Figura 3 - Porcentagem de matrículas distribuídas por grupo cor/raça em diferentes etapas educacionais no Brasil em 2019.....	20

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1 - Síntese da pesquisa

Quadro 2 - Análise das publicações selecionadas

Quadro 3 - Dados das(os) familiares das(os) entrevistadas(os)

Quadro 4 - Dados sociodemográficos da entrevistada e dos entrevistados

Tabela 1 - Busca nas bases de dados

Tabela 2 - Busca na base de dados LUME

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da CAPES
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ERIC	Education Resources Information Center
FACED	Faculdade de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Desempenho Escolar
NEM	Novo Ensino Médio
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PRP	Programa de Residência Pedagógica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 CONTEXTUALIZAÇÃO.....	11
2.1 Práticas pedagógicas e avaliativas.....	11
2.2 Avaliação no contexto da legislação brasileira.....	21
3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	23
4 REFERENCIAL TEÓRICO.....	40
5 METODOLOGIA.....	47
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	51
6.1 Experiências de socialização como estudantes da Educação Básica e a geração de disposições para a avaliação.....	57
6.2 Formação docente para o ensino de Ciências e de Biologia.....	64
6.3 Práticas pedagógicas e avaliativas no ensino de Ciências e Biologia de egressas(os) da Licenciatura em Ciências Biológicas.....	72
6.3.1 Práticas pedagógicas e avaliativas.....	72
6.3.2 Atividades de recuperação, promoção e repetência.....	94
6.4 Desafios para o aprimoramento das práticas pedagógicas e avaliativas: implicações para a formação de professoras(es) e para o ensino de Ciências e Biologia.....	104
6.4.1 Lacunas da formação inicial e continuada e possibilidades de transformação. 104	
6.4.2 Contextos escolares: desafios e possibilidades.....	112
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
8 REFERÊNCIAS.....	122
9 APÊNDICES.....	136
Apêndice I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	136
Apêndice II - Convite para realização de entrevista.....	141
Apêndice III - Roteiro de entrevista.....	142

1 INTRODUÇÃO

Os estudos de acompanhamento de egressas e egressos de cursos de graduação no Brasil, embora tenham iniciado na década de 1980, são marcados pela sua descontinuidade. Esses estudos são importantes para a avaliação institucional e de currículos, planejamento de carreiras, compreensão de processos de transição laboral e para a oferta de educação continuada (Machado, 2010; Queiroz, 2014, Paul, 2015; Simon; Pacheco, 2017; Castro, 2018). Ademais, compreender os desafios do campo de atuação dessas(es) profissionais egressas(os), é um dos aspectos da avaliação do currículo, contribuindo para a reflexão crítica acerca da formação oferecida com o propósito de repensar a estrutura curricular. No caso de egressas(os) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, uma dimensão da formação inicial relevante para a atuação profissional são as competências pedagógicas para a atuação na Educação Básica, nível de ensino para o qual o curso habilita. Assim, a análise do que dizem professoras e professores egressos acerca de suas práticas pedagógicas, com foco na avaliação, possibilita identificar as demandas e as necessidades em relação às competências reconhecidas e, também, compreender disposições que constituem o *habitus* profissional para a atuação como docentes da Educação Básica, possibilitando refletir sobre a formação inicial (Machado, 2010; Araújo, Silva, Durães, 2018; Dias, 2020; Almeida, 2019; Lara, 2008; Lucena 2006).

Por esse motivo, cabe circunscrever os termos egressa(o), competência, *habitus* profissional e disposição. Egresso é definido por Coelho (2009) como aquele que concluiu um curso e recebeu uma certificação ou diploma, excluindo, portanto, desta categoria, aqueles que abandonaram os estudos sem finalizá-los. Além disso, egresso é também designado em publicações como ex-aluno, *alumni* (Queiroz, 2014), diplomado ou graduado.

As competências, as disposições e o *habitus* são conceitos importantes nos estudos de Pierre Bourdieu e de Bernard Lahire porque, a partir da análise de seus relatos acerca de suas práticas pedagógicas e avaliativas, é possível mobilizar esses conceitos, para compreender as inclinações para a ação das(os) profissionais egressas(os), as quais dependem do capital cultural incorporado. Para Bourdieu ([1979-1982] 2011), a competência pode ser incorporada através dos processos de socialização e de aprendizagem implícita e, quando as competências são certificadas pela obtenção de diplomas, constituem, então, o capital cultural institucionalizado. As competências para o autor também pressupõem o reconhecimento

social de alguém como competente, sendo, portanto, um conceito entendido em sua dimensão relacional. Para Lahire (2004), a competência é caracterizada por um conjunto de conhecimentos e de *savoir-faire* precisamente definidos, estreitamente associados a uma situação ou prática específica, inseridos em um contexto altamente particular.

Neste estudo, o conceito de disposição foi mobilizado nas análises, integrando-se como parte constitutiva do *habitus*, o qual, segundo a teoria da ação de Bourdieu ([1979-1982] 2011), é um princípio gerador de práticas, configurando-se como um sistema de disposições. O *habitus profissional* é adquirido por meio de processos de socialização influenciados pelas culturas dos ambientes de trabalho e pela prática laboral, com a incorporação progressiva dos saberes da experiência sob a forma de "razões práticas" (Cantero; Rapimán, 2012; Marafelli; Rodrigues; Brandão, 2017; Dias, 2020; Almeida, 2019; Lara, 2008; Lucena, 2006).

O conceito de disposição também é central na teoria disposicionalista contextual de Lahire (2004; 2006). As disposições resultam de experiências recorrentes em contextos de socialização passados, os quais moldam as formas de pensar, sentir, crer, agir e julgar em contextos presentes. Assim, os contextos de ação presentes, podem ativar, atualizar, reforçar ou inibir disposições (Lahire, 2004). As disposições associadas às práticas pedagógicas e avaliativas são geradas e ativadas ao longo da formação inicial e da prática profissional, estando, portanto, associadas às trajetórias educacionais e profissionais de professoras e professores. Neste caso, embora as entrevistas tenham sido realizadas com egressas(os) do mesmo curso, as experiências de socialização variam de acordo com as trajetórias sociais singulares de cada pessoa entrevistada. Ainda que as trajetórias profissionais de professoras(es) possam ser distintas, vem sendo observado em pesquisas que o contexto escolar tende a legitimar as disposições que se expressam em práticas pedagógicas que conduzem à reprodução de modelos pedagógicos excludentes (Bourdieu [1966] 2007; Santos, 2016).

Com base nos resultados da pesquisa de Machado (2010) sobre egressas(os) de cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tendo obtido informações de 119 diplomadas(os) na área de Ciências Biológicas, reunindo informações de diplomadas(os) em Ciências Biológicas¹ e em Biomedicina, o autor identificou como

¹ Na época da pesquisa de Machado (2010) havia um único ingresso pelo vestibular no curso de Ciências Biológicas e, somente ao final do primeiro semestre, as e os estudantes optavam pelas habilitações em

principal espaço de atuação profissional, posições em cargos enquanto biólogas e biólogos (46,8%) e, em segundo lugar, como professoras(es) (36%). Além disso, o autor também constatou que, majoritariamente, as egressas são mulheres (69%)² e que, ainda, 36% das egressas atuam na área de ensino, seja na Educação Básica (20,7%) ou no Ensino Superior (15,3%). Considerando esses dados, é relevante investigar o que as(os) egressas(os) dizem acerca de suas práticas pedagógicas, em especial no caso daquelas pessoas que atuam como professoras na Educação Básica, nível de escolarização para o qual o curso de Licenciatura habilita.

De acordo com Veiga (1989), a prática pedagógica é descrita como uma atividade social direcionada por metas, propósitos e conjuntos de conhecimento. A análise de relatos das profissionais que atuam na Educação Básica, acerca das suas práticas pedagógicas, especificamente em relação às formas de avaliação, é relevante porque essas práticas podem favorecer ou dificultar os processos de ensino e de aprendizagem das e dos estudantes desse nível de escolarização³.

Acreditamos que os contextos de socialização escolar e acadêmica, os quais geram, ativam ou inibem disposições das(os) estudantes de licenciatura, podem produzir inclinações para a realização de práticas pedagógicas e de avaliação que contribuem para facilitar o aprendizado das(os) estudantes da Educação Básica. Tais abordagens podem auxiliá-las(os) a superar dificuldades e progredir em seus percursos educacionais, evitando, assim, a recorrência de reprovações que frequentemente resultam em evasão escolar. Contudo, caso tais disposições não sejam estimuladas ao longo das trajetórias formativas e profissionais das(os) egressas(os), elas podem permanecer adormecidas, possibilitando que outras disposições se manifestem, resultando em práticas pedagógicas que reforçam as disparidades educacionais.

Licenciatura ou em Bacharelado. Por esse motivo, os seus resultados referem-se ao curso de Ciências Biológicas sem diferenciar os dados em suas habilitações.

² Considerando esse número expressivo de egressas diplomadas em Ciências Biológicas, optou-se, neste estudo, em utilizar, sempre que possível, os termos no gênero feminino. No entanto, a fim de promover a utilização de uma linguagem não sexista (Governo do Estado Rio Grande do Sul, 2014), optou-se, também, pela escolha da grafia dos termos tanto no gênero feminino quanto no masculino. Além disso, reconhecemos e destacamos que para além da linguagem não sexista, a neolinguagem transcende a tradicional dicotomia de gênero, ao reconhecer e respeitar a diversidade de identidades de gênero existentes (Brevilheri; Lanza; Sartorelli, 2022).

³ Embora este estudo focalize as práticas pedagógicas e avaliativas de professoras(es) que atuam na Educação Básica, entendemos que pode contribuir para compreender e refletir sobre avaliações em qualquer nível de ensino.

A seguir (Quadro 1), será exposta uma síntese da investigação, abarcando o tema de investigação, os objetivos delineados, o questionamento central da pesquisa, as proposições hipotéticas, bem como a pertinência e importância do estudo em questão.

Quadro 1 - Síntese da pesquisa

TEMA	
Investigar, a partir dos relatos das(os) egressas(os) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRGS, as suas práticas pedagógicas e avaliativas, a fim de construir sociologicamente as disposições para a avaliação da aprendizagem das(os) estudantes, as quais são parte do <i>habitus</i> profissional moldado em experiências de socialização ao longo das suas trajetórias.	
OBJETIVO GERAL	
Analisar os relatos de práticas pedagógicas e avaliativas das(os) profissionais da Educação Básica, egressas(os) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a fim de construir sociologicamente as disposições associadas a essas práticas, as quais constituem o <i>habitus professional</i> , com foco no ensino de Ciências e de Biologia e na avaliação da aprendizagem.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROBLEMA DE PESQUISA
<p>(1) Caracterizar as práticas e as experiências avaliativas a partir dos relatos das(os) egressas(os);</p> <p>(2) Identificar quais são os critérios e os instrumentos utilizados nas práticas de avaliação da aprendizagem descritos pelas(os) egressas(os);</p> <p>(3) Perceber, nos relatos, as práticas pedagógicas e avaliativas de apoio às aprendizagens e de promoção das(os) estudantes;</p> <p>(4) Identificar as competências avaliativas reconhecidas como legítimas pelas(os) egressas(os);</p> <p>(5) Compreender as disposições das(os) professoras(es) associadas(os) às práticas avaliativas promotoras de autonomia ou associadas às práticas reprodutoras das desigualdades sociais;</p> <p>(6) Descrever, a partir dos relatos, as condições de trabalho, bem como os recursos disponíveis que dificultam ou favorecem a realização de uma avaliação da aprendizagem das(os) estudantes da Educação Básica que contribua para a promoção da sua autonomia.</p>	<p>Como são geradas, ativadas e inibidas as disposições para as práticas pedagógicas e para avaliação da aprendizagem pelas(os) professoras(es) egressas(os), com base em seus relatos?</p>
HIPÓTESE	

Acreditamos que os contextos de socialização escolar e acadêmico, geram, ativam e inibem as disposições das(os) egressas(os), os quais podem moldar práticas pedagógicas de avaliação que contribuem para facilitar o aprendizado das(os) estudantes. Tais abordagens podem levá-los a auxiliar as(os) estudantes a superar dificuldades e progredir em seus percursos educacionais, evitando, assim, a recorrência de reprovações que frequentemente resultam em evasão escolar. Contudo, caso tais disposições não sejam estimuladas ao longo das trajetórias formativas e profissionais das(os) egressas(os), elas(es) podem permanecer adormecidas, possibilitando que outras disposições se manifestem, resultando em práticas pedagógicas que reforçam as disparidades educacionais.

RELEVÂNCIA

O Brasil detém a maior taxa de reprovações na América Latina, dado notório pelo alto índice de retenção de estudantes ao longo da Educação Básica (Gil, 2023). Além disso, se observa o crescimento anual das taxas de reprovação escolar no país, fenômeno que reflete aspectos socioculturais e históricos da sociedade brasileira. Os dados específicos sobre reprovação na Educação Básica no estado do Rio Grande do Sul (Inep, 2019) são ainda mais preocupantes, por isso esta pesquisa se propõe a realizar uma análise das práticas pedagógicas e avaliativas de professoras(es) de Ciências e Biologia, egressas(os) da Licenciatura em Ciências Biológicas. Pretende-se compreender tais práticas, estabelecendo conexões com as trajetórias educativas e profissionais das(os) egressas(os), as quais podem ter moldado suas disposições e competências para avaliar.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após a apresentação do quadro síntese da pesquisa, procederemos à abordagem dos capítulos concernentes à contextualização, revisão bibliográfica, construção do referencial teórico, delineamento metodológico, apresentação dos resultados obtidos, sua análise e discussão, culminando, por fim, nas considerações finais.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1 Práticas pedagógicas e avaliativas

Em relação ao ensino de Ciências e de Biologia, as práticas pedagógicas, em geral, estão atreladas a uma formação profissional que legitima o conteúdo técnico em abordagens de transmissão de informações que valorizam o processo de memorização de conceitos científicos (Delizoicov; Slongo, 2011). Para Carvalho e Gil-Pérez (2011), a prática pedagógica das professoras de Ciências é o resultado da sua formação durante o percurso escolar, na condição de estudantes, que, dessa forma, permanece orientando as suas ações

pedagógicas, quando na posição de professoras(es) (Delizoicov; Slongo, 2011, p. 212). Considerando-se os resultados dos estudos referidos, em uma acepção bourdieusiana, estabelecemos como hipótese de partida que os processos de socialização escolar das(os) egressas(os), quando na posição de estudantes, moldam as suas formas de pensar e de agir em relação à avaliação quando assumem a posição de professoras(es).

Lima e Maués (2006) destacam que as professoras mobilizam os seus diferentes saberes, não necessariamente centrados no domínio de conhecimentos científicos conceituais, os quais resultam da formação inicial, mas sim centrados na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem científica do sujeito escolar. Portanto, são as experiências de socialização, em distintos contextos, que produzem competências e disposições para a realização de práticas, entre elas, as avaliativas com possibilidades de promover a aprendizagem e o êxito escolar. Tais disposições e competências estão associadas a práticas que contemplam os diferentes saberes dos sujeitos escolares a fim de incorporá-los ao currículo escolar de Ciências e de Biologia. Os autores perguntam-se sobre os conhecimentos necessários às práticas de educação científica nos anos iniciais, mas essas questões também parecem relevantes para a educação científica realizada ao final do Ensino Fundamental e no Ensino Médio:

[...] até que ponto o domínio de conteúdo de ciências é a saída ou a garantia para que se dê a construção de um ensino de qualidade para as crianças? Que tipo de conhecimento conceitual uma professora das séries iniciais precisa dominar para ensinar ciências nesse nível de ensino? Será que um bom conhecimento de conteúdos conceituais em ciências é suficiente para garantir um ensino de qualidade nas séries iniciais? (Lima; Maués, 2006, p. 166).

Conforme Perrenoud (1999), o processo de exclusão escolar, sobretudo observado nas camadas populares da sociedade, está ligado a um conjunto de condições de marginalização, mas também tem relação com a atuação das(os) professoras(es), que pode atenuar ou catalisar mecanismos excludentes. Para o autor, a formação inicial e contínua das(os) professoras(es), assim como as condições de trabalho, constituem os contextos que moldam suas práticas pedagógicas. E essas práticas pedagógicas têm o potencial de contribuir para a reconstrução do ambiente de estudos, visando a mitigação do fenômeno do fracasso escolar. Nesse contexto, a reflexão acerca da prática docente de profissionais da educação é pensada no contexto de políticas públicas, incluindo as condições dos contratos de trabalho.

[..] não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, as relações de trabalho e

de poder nas organizações escolares, a parte de autonomia e de responsabilidade conferida aos professores, individual ou coletivamente (Parrenoud, 1999, p. 200).

A ação pedagógica que pode ser uma manifestação espontânea e improvisada é fundamentada em rotinas internalizadas ao ponto de se tornarem automáticas. Mesmo quando a(o) professora(r) depara-se com situações que podem ser não habituais ou familiares, utiliza o conjunto de esquemas, em maior ou menor grau conscientes, dos quais dispõe, agindo conforme seu *habitus* - que engloba esquemas de ação, bem como de percepção, avaliação e pensamento (Carrer, 1996, p. 248). Conforme o autor, a alteração das práticas pedagógicas pode ser difícil porque requer uma mudança no *habitus* da(o) professora(r), formado em processos de socialização recorrentes e duradouros. A mudança pressupõe, portanto, experiências de formação em que sejam disponibilizados modelos de ação e vivências práticas. Tal mudança, resulta mais da modificação de constrangimentos e oportunidades objetivas do que da disseminação de ideias ou métodos (Perrenoud, 1999, p. 248).

O saber é uma construção social que emerge de um processo de negociação entre diversos grupos, como a universidade, a administração escolar, sindicatos, associações profissionais, grupos científicos, órgãos de certificação e aprovação de competências, bem como o Ministério da Educação, entre outros. No contexto educacional, segundo Tardif (2010), o saber das(os) professoras(es) não se resume a um conjunto fixo de conteúdos cognitivos, mas é um processo em constante desenvolvimento ao longo de suas carreiras profissionais. Durante esse percurso, as(os) professoras(es) gradualmente adquirem habilidades para dominar o ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que internalizam e se ajustam a ele por meio de normas de ação que se tornam intrínsecas à sua "consciência prática" (Tardif, 2010). Portanto, o saber das(os) professoras(es) é essencialmente social, pois é moldado pela interação com outros indivíduos e instituições, e ao mesmo tempo é influenciado pelas características e experiências únicas de cada professora(r). Este saber é incorporado à prática profissional das(os) professoras(es), adaptando-se e sendo transformado por ela. Segundo o autor, a identidade e as ações das(os) professoras(es) devem ser compreendidas como resultados dinâmicos das interações inseridas no contexto do trabalho escolar. Em outras palavras, quem a(o) professora(r) é e como ela(e) ensina estão intrinsecamente conectados e são moldados pelo processo contínuo de interação com o ambiente educacional. Nesse sentido,

[...] o saber dos professores (tanto os saberes a serem ensinados quanto o saber-ensinar) está assentado naquilo que Bourdieu chama de arbitrário cultural: ele

não se baseia em nenhuma ciência, em nenhuma lógica, em nenhuma evidência natural; esse saber é adquirido no contexto de uma *socialização profissional*, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho (Tardif, 2010, p. 14. Grifo do autor).

Observa-se que professoras(es) ainda incorporam pouco, em relação ao conteúdo programático, os saberes prévios e as experiências coletivas das e dos estudantes, as quais podem contribuir para que se organizem para a transformação de realidades injustas. Essa ênfase no conteúdo programático, pode ser interpretada a partir de Freire ([1968] 2019), como uma concepção “bancária” de educação que atua como um instrumento de opressão, uma vez que essa prática está alheia à experiência existencial das(os) educandas(os). O autor destaca que a prática usual de concepção “bancária”, utilizada como método hegemônico nas instituições de ensino, produz a passividade do educando em relação não só à educadora, mas também ao contexto social, sem promover, portanto, uma reflexão crítica acerca desse contexto, necessária à participação ativa das(os) educandas(os) não somente no desenvolvimento do seu próprio conhecimento, mas principalmente no engajamento em processos coletivos que possam transformar esse contexto. Para Freire ([1968] 2019),

[...] a narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão (Freire, [1968] 2019, p. 80)

Em contraposição à educação bancária, Freire ([1968] 2019) propõe uma pedagogia problematizadora como práxis, isto é, formada pelas dimensões da ação e da reflexão e que, através da dialogicidade com as e os educandos, permite a formação crítica e integral desses sujeitos, a qual está associada à organização para a luta política. É nessa dimensão da luta política que podemos observar uma convergência entre a perspectiva freireana e a noção de mobilização de classe para a ação política, conforme Bourdieu ([1979/1982] 2011). Para este último, a formação política das classes operárias deve oscilar entre a compreensão do mundo econômico e social e as referências diretas à experiência imediata das(os) trabalhadoras(es). A relação entre o caso particular e os seus fundamentos na economia e na estrutura social possibilita ir além do confinamento, do isolamento do caso particular, possibilitando a mobilização para a ação política coletiva em torno de problemas comuns (Bourdieu [1979/1982] 2011).

Em relações pedagógicas, especificamente nos componentes curriculares de Ciências e de Biologia, a abordagem “bancária” corresponde às práticas de transmissão de informações às(aos) estudantes sem promover a compreensão profunda dos conceitos, a análise crítica e contextualizada das informações ou, ainda, a aplicação prática dos conhecimentos científicos para a resolução de problemas compartilhados. Assim sendo, as e os estudantes podem memorizar os termos e os conceitos, mas, em geral, não os relacionam com o seu dia a dia.

No que se refere especificamente à avaliação, Freire (1996) a abordou como uma prática pedagógica para o diálogo e para a reflexão crítica e, com isso, propôs a avaliação participativa, na qual estudantes e professoras(es) colaboram na análise e na interpretação das experiências educacionais, sem descuidar dos problemas que afetam os territórios em que as instituições estão situadas.

De acordo com Fernandes e Freitas (2007), a avaliação corresponde a “[...] uma atividade que envolve legitimidade técnica e legitimidade política na sua realização” (p. 17). Assim, a legitimidade técnica se refere à formação profissional da pessoa que avalia, às suas competências avaliativas, enquanto que a legitimidade política está de acordo com os “[...] princípios e critérios refletidos coletivamente, referenciados no projeto político-pedagógico, na proposta curricular e em suas convicções acerca do papel social que desempenha a educação escolar” (Fernandes; Freitas, 2007, p. 17). Por isso, os autores alertam que:

[...] a escola é o lugar da construção da autonomia e da cidadania, a avaliação dos processos, sejam eles das aprendizagens, da dinâmica escolar ou da própria instituição, não deve ficar sob a responsabilidade apenas de um ou de outro profissional, é uma responsabilidade tanto da coletividade, como de cada um, em particular (Fernandes; Freitas, 2007, p. 18).

Neste sentido, os autores destacam a importância do processo de autoavaliação, seja do grupo ou das(os) professoras(es), como recurso a ser incorporado no ambiente escolar, a fim de refletir sobre as práticas pedagógicas e avaliativas. Para os autores, a avaliação, no contexto pedagógico, engloba tanto a avaliação formativa quanto a somativa, ambas desempenhando um papel na delimitação dos objetivos educacionais, na estruturação dos conteúdos e métodos de ensino, entre outros aspectos relevantes do planejamento pedagógico (Fernandes; Freitas, 2007).

A avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras. Quando a avaliação acontece ao longo do processo, com o objetivo de reorientá-lo, recebe o nome de

avaliação formativa e quando ocorre ao final do processo, com a finalidade de apreciar o resultado deste, recebe o nome de avaliação somativa (Fernandes; Freitas, 2007, p. 20).

Ademais, autores como Luckesi (2011), compreendem a avaliação como um processo que envolve a análise constante e reflexiva da prática educativa com o objetivo de compreender o progresso e os resultados da aprendizagem das(os) estudantes. O autor enfatiza que a avaliação deve ser vista como um instrumento para a melhoria contínua do ensino e da aprendizagem, em vez de apenas um momento de classificação ou atribuição de notas. Para ele, as práticas pedagógicas frequentemente estão baseadas em provas finais e, com isso, caracterizam-se como pedagogia do exame, que se mostra como um exercício pedagógico escolar frequente, em relação à pedagogia do ensino-aprendizagem. Na pedagogia do exame, percebe-se a utilização de provas como uma estratégia de ameaça e de tortura das(os) estudantes. Dessa forma,

[...] o sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes (Luckesi, 2011, p. 36).

As práticas pedagógicas centradas em provas e em exames evidenciam-se como um exercício pedagógico escolar, sendo, historicamente, o mais frequente em comparação com as práticas centradas no processo de aprendizagem. É possível situar essas práticas em um contexto histórico-político, recuando até os séculos XVI e XVII, período de emergência e de consolidação da sociedade burguesa, e de relações de produção baseadas no trabalho assalariado. Nesse contexto, a instituição escolar tornou-se uma instância de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais por meio da prática de classificação, através das notas obtidas pelas(os) estudantes nos exames e nas provas (Luckesi, 2011). O autor diferencia a pedagogia do exame e a pedagogia do ensino-aprendizagem, estando, a primeira, centralizada em um fator negativo de motivação das(os) estudantes, utilizando as provas e os exames como marcadores de classificação verificados através de notas. Segundo o autor, a pedagogia do exame, portanto, ocorre em um contexto de disciplinamento social (Luckesi, 2011).

O autor chama a atenção para a centralidade das notas, destacando, assim, que a aplicação de uma nota para uma atividade ou tarefa não focaliza a forma de construção individual de uma aprendizagem pela(o) estudante, mas simplesmente a realização de uma atividade.

[...] “Quem, na próxima semana, trazer todo o material necessário para as atividades de ciências já terá um ponto a mais na nota do final do bimestre” (Luckesi, 2011, p. 39).

Para Fernandes e Freitas (2007), as professoras e os professores, nessas condições, aplicam as notas às tarefas, a fim de classificarem as(os) estudantes em melhores ou piores. Assim, “[...] os melhores seguirão em frente, os piores voltarão para o início da fila, refazendo todo o caminho percorrido ao longo de um período de estudos” (Fernandes; Freitas, 2007, p. 19).

Por outro lado, a avaliação da aprendizagem escolar se articula com um projeto pedagógico e com um projeto de ensino e, neste sentido, a avaliação, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido, mas que também precisa estar aberto às novidades trazidas pelas(os) estudantes e pelos seus contextos de vida.

Quando o objetivo central do processo de ensino é atrelado à atribuição de notas e, em consequência, à classificação das(os) estudantes e não associado ao acompanhamento da efetiva aprendizagem, as práticas avaliativas estão associadas à exclusão das(os) estudantes das instituições de ensino. Segundo Gil (2023), o processo de escolarização no Brasil é marcado por longos processos sócio-históricos de exclusões persistentes. A autora destaca que, embora esteja prevista, na legislação, a obrigatoriedade da garantia da escolarização aos estudantes entre 4 e 17 anos, como direito à Educação, e a obrigação dos sistemas de ensino os matriculem em escolas regulares, no nível de ensino correspondente às idades; na prática, as instituições de ensino brasileiras, atuam, fortemente, na exclusão de alguns sujeitos (Gil, 2023). Para a autora, não está garantida a promoção entre os níveis de escolarização, havendo uma sobreposição das funções da avaliação, que atua de forma punitiva, classificatória e seletiva, produzindo como resultado altos índices de reprovação escolar (Gil, 2023). Por tudo isso, a autora destaca a existência de diferenciação entre reprovação, repetência e retenção, que são recorrentes durante a escolarização brasileira, uma vez que a

[...] reprovação se refere ao resultado nos exames ou nas avaliações finais indicando que o aluno não teve o desempenho escolar mínimo estabelecido como desejável. A repetência, de modo geral, associa-se ao fenômeno da permanência na escola dos alunos retidos em determinada série, que vão se submeter a cursá-la novamente. Já o termo retenção é a decorrência da reprovação no modelo de ensino graduado, dada a impossibilidade de o aluno seguir no fluxo normal de uma série à outra (Gil, 2023, p. 2)

Historicamente, a escola que deveria ser um espaço democrático, tem funcionado como um mecanismo de exclusão de uma parcela das(os) estudantes. Segundo Patto (1990),

no final do século XIX, a partir da implementação da escola seriada, percebe-se a legitimação e instauração da repetência escolar na educação brasileira. Isso ainda ocorre atualmente como um dispositivo residual da racionalidade pedagógica daquela escola graduada, atuando como uma solução de eficácia duvidosa e de exclusão em uma instituição em que se pretendia universalizar o acesso. A reprovação impõe a necessidade de recomeço ou de reingresso daqueles e daquelas que são nomeados como estudantes fracos, incapazes e ignorantes. Nesta perspectiva, a repetência é instituída, permanecendo até os dias atuais, operando, segundo a autora, como um mecanismo de punição às(aos) estudantes (Patto, 1990).

Lamentavelmente essa tendência histórica excludente permanece, como demonstrado através dos dados obtidos do Censo Escolar (Brasil, 2019)⁴, levantamento estatístico realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), abrangendo as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica (ensino regular, educação especial, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica). Segundo os dados de 2019, houve o registro de 47,9 milhões de inscrições de estudantes distribuídas entre as 180,6 mil instituições de Educação Básica no território brasileiro, representando uma diminuição de aproximadamente 582 mil inscrições em relação ao ano precedente, ou seja, uma redução percentual de 1,2% no agregado total (Figura 1).

Figura 1 - Matrículas na Educação Básica por Rede de Ensino no Brasil: 2015 - 2019

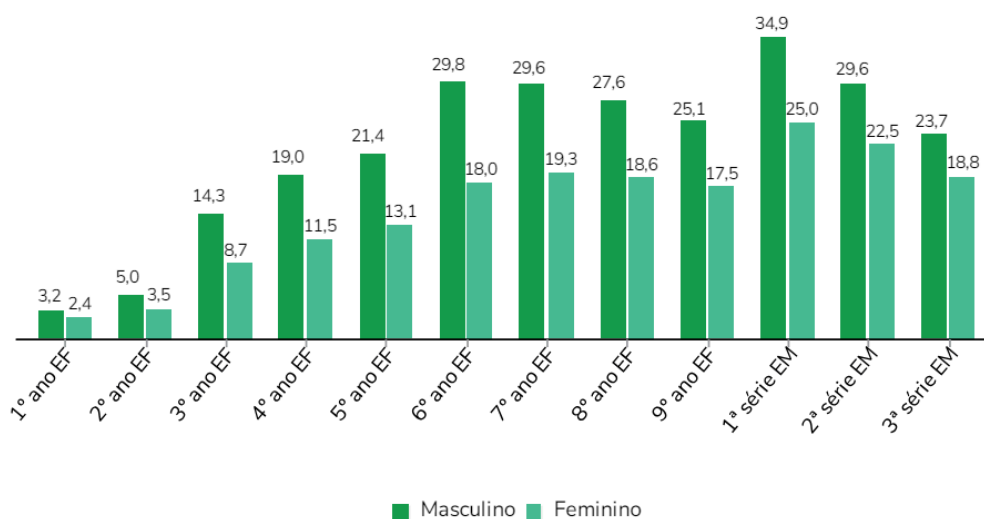


⁴ Escolheu-se analisar os dados do Censo Escolar de 2019, uma vez que nos primeiros compassos de 2020 eclodiu a pandemia de uma infecção respiratória aguda, a Covid-19, causada pelo betacoronavírus SARS-CoV-2, impondo a necessidade premente de interrupção das atividades escolares presenciais como medida de contenção da disseminação deste agente infeccioso. Considerando este contexto, os dados produzidos pelo Censo Escolar anteriormente à pandemia caracterizam o contexto educacional brasileiro, antes de ter sofrido as mudanças ocasionadas pela pandemia.

Fonte: Brasil, 2019.

Ao examinar a incidência de distorção idade-série em turmas convencionais, excluindo aquelas exclusivas para estudantes com deficiência, constata-se um aumento a partir do 3º ano do Ensino Fundamental (EF), intensificando-se também no 6º ano do EF e na 1ª série do Ensino Médio (EM). A taxa de distorção idade-série atinge 23,4% das matrículas nos anos finais do EF e 26,2% nas matrículas do EM. Adicionalmente, há uma disparidade de gênero, com uma proporção maior de estudantes do sexo masculino apresentando defasagem de idade em relação à série cursada, em comparação com o sexo feminino em todas as etapas de ensino. A maior discrepância entre os gêneros é observada no 6º ano do EF, onde a taxa de distorção idade-série é de 29,8% para o sexo masculino e 18,0% para o sexo feminino (Figura 2).

Figura 2 - Taxa de distorção idade-série por etapas dos EF e EM, discriminada por gênero no Brasil em 2019



Fonte: Brasil, 2019.

Observa-se também que as maiores proporções de estudantes autodeclarados como brancos são encontradas na creche (54,1%) e nos cursos de educação profissional concomitante ou subsequente (48,5%) ao Ensino Médio, constituindo mais da metade do corpo discente nessas etapas educacionais. Em contrapartida, estudantes pretos e pardos predominam nas demais etapas de ensino, especialmente na educação de jovens e adultos (EJA), onde compõem 72,5% do alunado (Figura 3).

Figura 3 - Porcentagem de matrículas distribuídas por grupo cor/raça em diferentes etapas educacionais no Brasil em 2019



Fonte: Brasil, 2019.

Nesses dados, observa-se a presença de elevadas e significativas taxas de reprovação ao longo do percurso educacional na Educação Básica. Em 2019, entre os estudantes matriculados na Educação Básica, 8,2% enfrentaram reprovação nas séries finais do Ensino Fundamental (EF), enquanto 9,1% foram reprovados no Ensino Médio (EM). Comparativamente ao ano anterior, houve uma redução nessas taxas de reprovação, uma vez que 9,5% foram reprovados nas séries finais do EF e 10,6% dos estudantes foram reprovados no EM. Ademais, os dados evidenciam que a reprovação e o abandono escolar tendem a ser mais frequentes no 6º ano do EF e no 1º ano do EM, os primeiros anos de transição entre ciclos, havendo uma tendência de diminuição dessas taxas nos anos seguintes (Abrantes, 2005; Brasil, 2019). Os dados apresentados referem-se às taxas de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono) produzidos pelo Inep como indicadores de qualidade educacional.

[...] informações produzidas anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por meio dos dados coletados pelo Censo Escolar da Educação Básica, e são fundamentais para a verificação e o acompanhamento dos dados da escola e do município. Além disso, as taxas de rendimento são variáveis incorporadas ao cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador de qualidade educacional produzido e divulgado a cada dois anos pelo Inep, que congrega as informações de desempenho dos estudantes nos testes padronizados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) com as informações de rendimento escolar (aprovação) (Inep, 2023, p. 3).

Considerando dados como os apresentados acima, o Brasil destaca-se como o país com o maior percentual de reprovações da América Latina e o que mais retêm as(os) estudantes durante a escolarização (Gil, 2023). Considerando os altos índices de reprovação escolar no Brasil, o qual se refere a um processo sócio-histórico característico da sociedade brasileira, e particularmente a observação das altas taxas de reprovação na Educação Básica, no Rio Grande do Sul (Inep, 2019), esta pesquisa se propõe a realizar uma análise das práticas pedagógicas e avaliativas de professoras e de professores de Ciências e de Biologia, egressas(os) em Licenciatura em Ciências Biológicas. O propósito consiste, portanto, em compreender as suas práticas, buscando relacioná-las às suas trajetórias formativas e profissionais, as quais moldaram as suas competências e disposições para avaliar.

2.2 Avaliação no contexto da legislação brasileira

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) representam marcos legais fundamentais no contexto brasileiro, abordando diversos aspectos relacionados à educação e aos direitos infantojuvenis. Ambas legislações oferecem diretrizes quanto à prática avaliativa no cenário educacional nacional.

O ECA enfatiza o direito à educação de qualidade, incluindo uma avaliação justa e respeitosa, que leve em consideração o estágio de desenvolvimento e as particularidades individuais de cada criança e adolescente, evitando práticas discriminatórias ou punitivas (Brasil, 1990). Ademais, ressalta que a avaliação não deve comprometer a autoestima e o bem-estar das(os) estudantes, sendo utilizada para identificar suas necessidades e promover intervenções pedagógicas quando necessário (Brasil, 1990).

A LDBEN, por sua vez, segue uma linha semelhante, preconizando uma avaliação contínua e cumulativa, considerando o desempenho da(o) estudante ao longo do processo educacional (Brasil, 1996). Esta legislação é embasada na concepção do direito à Educação como um direito social.

Entretanto, a Medida Provisória⁵ 746 (Brasil, 2016), convertida na Lei 13.415 (Brasil, 2017), introduz as noções de competências e habilidades na LDBEN, o que produziu uma mudança paradigmática, restringindo a concepção do direito à Educação para uma perspectiva centrada na aprendizagem de competências e habilidades. Tais competências e habilidades, avaliadas por meio de exames de desempenho de estudantes de larga escala, geram hierarquias entre estudantes, instituições e sistemas de ensino, bem como responsabilizam individualmente as(os) professoras(es) pelos resultados de desempenho das(os) estudantes.

A LDBEN, como legislação central no contexto educacional brasileiro, reitera a relevância da diversidade de instrumentos e critérios de avaliação, com o intuito de assegurar um processo avaliativo abrangente e equitativo. Tal abordagem visa contemplar a singularidade das(os) estudantes e os contextos socioculturais nos quais estão inseridas(os), fomentando, assim, experiências educacionais heterogêneas e inclusivas (Brasil, 1996).

À luz dessas legislações, fica evidente que tanto o ECA quanto a LDBEN convergem na perspectiva de uma avaliação educacional inclusiva, que respeita a individualidade das(os) estudantes, valoriza a pluralidade da população brasileira e tem como objetivo promover o aprendizado e o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Além disso, orientam a criação de ambientes educacionais que valorizam a diversidade, evitam práticas discriminatórias e garantem que a avaliação seja uma ferramenta construtiva para a garantia do direito à Educação.

Diante disso, surge a indagação sobre as práticas pedagógicas e avaliativas adotadas por professoras(es) de Ciências e Biologia, e o que tais práticas revelam sobre o

⁵ A Reforma do Ensino Médio (NEM), juntamente com as modificações nas legislações trabalhista e previdenciária, foi promulgada por meio de uma ação governamental na gestão de Michel Temer, caracterizada por uma abordagem autoritária (Ferretti, 2018). Inicialmente proposta pela Medida Provisória n. 746 em 22 de setembro de 2016, a reforma do NEM foi posteriormente convertida pelo Congresso Nacional na Lei n. 13.415, sancionada por Temer em 16 de fevereiro de 2017 (Jacomini, 2022). De acordo com a autora, esse processo de reforma educacional foi concebido para supostamente enfrentar os desafios do Ensino Médio brasileiro, porém careceu da participação das comunidades escolares, acadêmicas e da sociedade em geral, destacando-se, em seu lugar, a influência significativa de representantes do setor empresarial através de institutos, fundações e associações privadas (Jacomini, 2022). Nesse contexto, a promulgação da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), que estabelece a Reforma NEM, desempenha um papel relevante ao reconfigurar não apenas a estrutura e dinâmica do Ensino Médio, mas também ao influenciar diretamente as trajetórias acadêmicas e profissionais das(os) egressas(os) em cursos de Licenciatura (Lino, 2017). Apesar de serem apresentadas como iniciativas inovadoras, as propostas de reforma e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) associadas ao "novo" Ensino Médio revelam-se, na verdade, como uma continuidade de um discurso antiquado, que ressuscita objetivos previamente obscurecidos por controvérsias relacionadas aos propósitos e significados atribuídos a esta etapa da Educação Básica ao longo das últimas duas décadas (Silva, 2018).

reconhecimento de suas competências e sobre suas disposições para a avaliação, as quais são parte do *habitus professional*. Tal questionamento visa compreender as disposições e as competências reconhecidas pelas(os) próprias(os) professoras(es) e pelos demais agentes no campo educacional, considerando suas experiências de formação acadêmica, com especial atenção aos elementos ativados pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e pela vivência profissional em ambientes escolares. Assim, foram buscados, em seus relatos, indícios de reconhecimento de sua competência pedagógica e avaliativa em uma perspectiva relacional (Bourdieu [1979/1982] 2011).

3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

As bases de dados escolhidas para a revisão bibliográfica desta pesquisa foram a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *Education Resources Information Center* (ERIC), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da CAPES (BDTD) e LUME. Para isso, foram utilizados, exclusivamente, apenas dois termos, “avaliação e Bourdieu” e, em uma segunda consulta, foram utilizados os termos “avaliação e Lahire” como palavras-chave para a busca. Na base de dados ERIC, as mesmas palavras-chave foram utilizadas, porém na Língua Inglesa e, por isso, foram “evaluation and Bourdieu” e “evaluation and Lahire”. Portanto, em um mesmo banco de dados, foram realizadas duas consultas, com foco em publicações que também referissem aos dois autores que constituem o referencial teórico de análise desta pesquisa.

Foram considerados, nesta revisão de literatura, apenas artigos científicos, trabalhos de conclusão de curso (TCC), dissertações e teses que se referiam, parcial ou totalmente, às práticas pedagógicas, avaliações, repetência, reprovação, evasão escolar, desempenho escolar, sucesso e fracasso escolares, *habitus* e disposições intrínsecos à Educação Básica. Neste sentido, não foram incluídos os estudos referentes à avaliação do ensino superior (graduação e pós-graduação), cursos de ensino técnico, avaliação de serviços de saúde, entre outros, com temáticas que não fizessem referência à Educação Básica. Cabe salientar que foram incluídos estudos que associavam a formação profissional à Educação Básica, como o Ensino Médio Integrado e o PROEJA. Embora as(os) egressas(os) da Licenciatura em Ciências Biológicas sejam habilitadas(os) para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, também foram selecionadas publicações relativas à Educação Infantil e aos Anos Iniciais,

desde que discutissem o tema da avaliação e tivessem abordagens teóricas próximas deste estudo.

A partir das palavras-chave, foram encontrados 4.780 resultados disponíveis nos bancos de dados analisados (Tabela 1), mas apenas 45 dessas publicações foram selecionadas por se enquadrarem nos critérios desta pesquisa, destacados anteriormente.

Tabela 1 - Busca nas bases de dados

Base de dados	Publicações obtidas na busca		Número de publicações selecionadas	
	Termos utilizados		Avaliação AND "Bourdieu"	Avaliação AND "Lahire"
	Avaliação AND "Bourdieu"	Avaliação AND "Lahire"		
Scientific Electronic Library Online (SciELO)	14	0	1	0
Education Resources Information Center (ERIC)	21	0	1	0
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da CAPES	268	22	22	4
LUME	4142	313	1	16
Total	4445	335	25	20
	4780		45	

Fonte: Elaborado pelo autor.

O LUME foi a base de dados que, após a utilização das palavras-chave avaliação e Bourdieu para a realização da pesquisa, apresentou o maior número de estudos encontrados (4.142). Por isso, optamos por analisar apenas os estudos publicados em 2022 e em 2023, resultando, assim, em 327 resultados (Tabela 2), uma vez que, se analisássemos, por exemplo, os últimos cinco anos (entre 2019 e 2023), seriam 1.409 resultados. O LUME foi, estritamente, a base de dados na qual foi necessário utilizar este recorte temporal, enquanto que, para as outras bases de dados, não houve um recorte temporal. Isso se verifica, por exemplo, na inclusão de estudos de Rodrigues (1980) e Leal (1999). Depois da leitura dos títulos e resumos dos 327 resultados do LUME, foi selecionada apenas uma dissertação que, por sua vez, também foi encontrada quando utilizadas as palavras-chave “avaliação e Lahire”

(Silva, 2022). Considerando esta situação, foram, então, encontrados 965 resultados nas bases de dados, dos quais apenas 45 publicações foram selecionadas. Ademais, observa-se que há muito mais estudos sobre o tema da avaliação, em geral, que se apoiam na perspectiva teórica de Bourdieu do que na de Lahire nas bases de dados consultadas. No entanto, quando restringimos à Educação Básica, observamos um equilíbrio entre as duas perspectivas.

Tabela 2 - Busca na base de dados LUME

LUME		
Ano	Avaliação AND "Bourdieu"	Número de publicações selecionadas
2023	101	0
2022	226	1
Total	327	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para esta análise, foi elaborado um quadro contendo o nome da base de dados, em que o estudo foi localizado, o nome da revista que o publicou, o ano de publicação, o nome da(o) ou das(os) autoras(es), o tipo de publicação (artigo acadêmico, TCC, dissertação ou tese) e os objetivos da pesquisa (Quadro 1). Na base de dados da BDTD, foram encontrados, da mesma forma como apresentado na base de dados do LUME, dois estudos em dois diferentes momentos de busca, a publicação “Classificação de alunos no ensino fundamental: a imputação do fracasso ou sucesso a alunos do ciclo II” (Lara, 2008) e a publicação “Progressão continuada e outros dispositivos escolares: êxito e fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental” (Oliveira, 2014). Esses dois estudos encontrados apresentam em seus referenciais teóricos os dois autores Bourdieu e Lahire e, por consequência disso, foram localizados duas vezes.

Quadro 1 - Análise das publicações selecionadas

	Base de dados	Revista	Ano	Autoras(es)	Título	Tipo de publicação	Objetivos
1	SciELO	Revista Brasileira de Educação	2010	BONAMINO, Alicia; ALVES, Fátima; FRANCO, Creso	Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman	Artigo	Avaliar os méritos relativos dessas duas concepções sociológicas dos conceitos de capital; explorar o potencial explicativo dos capitais econômico, social e cultural na análise do desempenho educacional; e analisar os efeitos das diferentes formas de capital, bem como sua mobilização no contexto familiar sobre o desempenho em leitura dos estudantes brasileiros participantes do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA 2000).
2	ERIC	Music Education Research	2008	WRIGHT, Ruth	Kicking the <i>Habitus</i> : Power, Culture and Pedagogy in the Secondary School Music Curriculum	Artigo	This paper will examine some of the findings of an ethnographic case study conducted with a secondary school music teacher and one class of her pupils in Wales.
3	BDTD	-	2015	SOUSA, Larissa Renó Gomide	Trajetórias escolares no Ensino Fundamental: estudo de uma escola pública	Dissertação	Analisar as trajetórias de crianças do ensino fundamental por meio de depoimentos cedidos por seus pais ou responsáveis e através das observações que a pesquisadora pode fazer no cotidiano escolar enquanto professora.
4	BDTD	-	2006	LUCENA, Maria Inêz	Razões e realidades no modo como as	Tese	O objetivo deste estudo qualitativo e interpretativo

	Base de dados	Revista	Ano	Autoras(es)	Título	Tipo de publicação	Objetivos
				Probst	professoras de inglês como língua estrangeira de escola pública avaliam seus alunos		é aumentar o conhecimento sobre a avaliação em Língua Estrangeira, com base na análise de dados, gerados em observações de aulas, entrevistas, notas de campo e documentos.
5	BDTD	-	2017	HARTMANN, Fábio Cadore	Fatores associados ao desempenho escolar em Santa Catarina (Ensino Fundamental - 5º e 9º ano) - 2013	Tese	O objetivo desta tese é analisar o problema do desempenho nas escolas públicas sob a ótica da sociologia, destacando as características dos alunos e das escolas que contribuem para o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática.
6	BDTD	-	2019	BARBOSA, Beatriz Vozniak	Avaliação institucional interna da escola e os resultados das avaliações em larga escala	Dissertação	Analisar se a avaliação institucional interna da escola pode constituir-se como meio para compreensão e utilização dos resultados das políticas de avaliação em larga escala nas práticas pedagógicas de escolas municipais paranaenses.
7	BDTD	-	2018	FERREIRA, Augusto César Rosito	A lógica do sistema escolar e a transfiguração do ensino e da avaliação	Tese	Investigar quais são, na visão de professores de uma escola pública de Nível Médio da cidade do Rio de Janeiro, as metas e objetivos de suas respectivas disciplinas, da escola onde lecionam, e do ensino público de modo geral.

	Base de dados	Revista	Ano	Autoras(es)	Título	Tipo de publicação	Objetivos
8	BDTD	-	2013	JUSTINO, Ana Inez Mottim	Concepções e práticas de avaliação da aprendizagem de professores de Artes Visuais	Dissertação	Analisar as concepções de avaliação da aprendizagem que permeiam as práticas pedagógicas de professores da disciplina de Arte, atuantes no 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas do município de Ponta Grossa/PR.
9	BDTD	-	2020	DIAS, João Carvalho	Entre excluídos e herdeiros: representações sobre avaliação, ensino e aprendizagens de estudantes e professores de uma escola pública paulista	Dissertação	Compreender as relações entre avaliação, ensino e aprendizagens, no âmbito do ensino médio de uma escola pública estadual de São Paulo, levando em consideração as representações de alunos e professores à luz das produções de Pierre Bourdieu.
10	BDTD	-	2021	CAMARGO, Claudia Rodrigues de	A escola pública como direito para as classes populares: exclusão e inclusão nos processos de ensino, avaliação e aprendizagens em escolas municipais de Uberlândia-MG	Tese	Analisar a escola pública como direito para as classes populares, tendo como referência empírica quatro escolas municipais da cidade de Uberlândia-MG.
11	BDTD	-	2008	TWIASCHO R, Maria Paula Gennari Guimarães	O significado e os sentidos que alunos do ensino fundamental atribuem à escola	Dissertação	Investigar as relações entre o significado e os sentidos atribuídos à escola por alunos da 4ª série do Ensino Fundamental I, e seus desempenhos escolares.

	Base de dados	Revista	Ano	Autoras(es)	Título	Tipo de publicação	Objetivos
12	BDTD	-	2011	GUSMÃO, Fábio Alexandre Ferreira	Índices educacionais como preditores da proficiência em ciências: um estudo multinível	Dissertação	Estabelecer relações entre as características dos alunos e das escolas aos resultados do desempenho de Ciências dos alunos da 8ª série do ensino fundamental e mostrar como as desigualdades sociais são reproduzidas no sistema educacional como afirmado por Bourdieu e Passeron (2009).
13	BDTD	-	2013	SANTOS, Valdirene Maria dos	Prova Brasil: alguns fatores determinantes da qualidade de ensino de matemática das escolas públicas do município de Maringá-PR	Dissertação	Investigar a relação entre capital econômico e cultural familiar e o desempenho na disciplina de matemática, considerando apenas alunos do 5º ano.
14	BDTD	-	2021	SILVA, Kamylla Raulino Vieira da	A transição escolar de ingressantes do ensino médio: um estudo de caso em uma escola da rede estadual de Santa Catarina	Dissertação	Analisar os obstáculos escolares enfrentados pelos ingressantes no ensino médio na transição da RME para Rede Estadual (RE) em Florianópolis.
15	BDTD	-	2015	RODRIGUES, Isabel Cristina dos Santos	Entre números e palavras - diferenças que colidem no fracasso escolar	Dissertação	Observar e conhecer as relações que norteiam a escola pública, em particular o desenvolvimento em Língua Portuguesa dos alunos do 9º ano do ensino fundamental através das palavras de professores em contraponto com os números do exame do Sistema de Avaliação do

	Base de dados	Revista	Ano	Autoras(es)	Título	Tipo de publicação	Objetivos
							Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP), aplicado na rede pública e particular do Estado de São Paulo.
16	BDTD	-	2020	ROSSINI, Thais de Freitas	Percepções de um grupo de professores do ensino médio sobre a ideia de "bom" e "mau" aluno na cidade de São Carlos - SP	Dissertação	Analisar aspectos que baseiam a ideia de “bom e mau” que um grupo de professores do ensino médio possuem a respeito dos seus alunos, a fim de compreender em quais noções (sociais, morais, pedagógicas, etc.) essas concepções se amparam.
17	BDTD	-	2007	CHACOROSKI, Isabel Cristina	Manifestações de professores sobre a organização do trabalho educativo para atender os estudantes que terminam o ensino fundamental na vigência dos ciclos e da progressão continuada	Dissertação	Compreender parte do processo que configura os desencontros que teóricos e pesquisadores estrangeiros e brasileiros vêm apontando na implantação de medidas de mudança. Teve a intenção de revelar como se estrutura o processo de ensino na escola buscando flagrar parcelas operacionais provocadoras das lacunas entre o que o legislador propõe, as diretrizes divulgadas pelo sistema público estadual e o que o docente deve realizar diante de uma proposta oficial pretensamente alteradora da vida escolar na rede estadual em escolas da cidade de São Paulo, após tantos anos de

	Base de dados	Revista	Ano	Autoras(es)	Título	Tipo de publicação	Objetivos
							implantação em momento em que os alunos estão terminando os ciclos propostos.
18	BDTD	-	2018	ARAÚJO, Luana Barreto de	Diálogos entre a equipe clínico-especializada e a escola sobre a educação inclusiva: tessitura de narrativas, saberes e práticas	Dissertação	Analisar as principais demandas de saberes (conhecimentos, informações) e práticas que a escola e a equipe clínico-especializada, reciprocamente em seus contextos de atuação, apresentam em relação aos sujeitos atendidos, com possível reverberação no favorecimento da inclusão escolar.
19	BDTD	-	2013	LIMA, Mariza Antonia Machado de	Formação continuada de professores de Matemática: processos formativos e possibilidades de ruptura	Dissertação	Investigar as ações de formação continuada oferecidas pelos órgãos públicos, procurando diagnosticar os limites e potencialidades dessas ações enquanto facilitadoras do trabalho docente, bem como identificar as relações entre esses processos formativos e as necessidades dos professores quanto à sua prática educativa.
20	BDTD	-	2008	LARA, Patrícia Tanganelli	Classificação de alunos no ensino fundamental: a imputação do fracasso ou sucesso a alunos do ciclo II	Dissertação	Identificar e caracterizar a inclusão e a exclusão escolar de alunos do final do ciclo II em suas relações com aspectos da organização da escola e do currículo em ação na escola, por meio do

	Base de dados	Revista	Ano	Autoras(es)	Título	Tipo de publicação	Objetivos
							trabalho dos professores, bem como das características sociais e culturais dos agentes da escola.
21	BDTD	-	2019	ALMEIDA, Marcilene Dias Bruno de	Permanência e êxito no ensino médio integrado do IFG Uruaçu: orientações para qualificação e acompanhamento de estudantes	Dissertação	Construir um Formulário Pedagógico de Diagnóstico e Acompanhamento Discente, bem como estabelecer um perfil do aluno concluinte e identificar os aspectos que contribuem para a permanência e êxito dos estudantes no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.
22	BDTD	-	2014	OLIVEIRA, Adolfo Samuel de	Progressão continuada e outros dispositivos escolares: êxito e fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental	Tese	Delinear o papel da progressão continuada na produção do sucesso e/ou fracasso escolar, quando inserida na trama formada pelos seguintes dispositivos escolares: a infraestrutura, a organização e a gestão da escola, o trabalho docente, a composição das turmas, a tarefa de casa, o reforço/recuperação escolar, a avaliação interna, a preparação para os testes padronizados, os conselhos de classe e a reprovação; descrever tais dispositivos existentes em cada configuração escolar e analisá-los em função das suas repercussões nos

	Base de dados	Revista	Ano	Autoras(es)	Título	Tipo de publicação	Objetivos
							processos de socialização e escolarização dos alunos; e compreender as representações dos atores escolares a respeito da progressão continuada e da possibilidade de reprovação no processo de escolarização.
23	BDTD	-	1999	LEAL, Leiva de Figueredo Viana	Trajetória escolar, texto escrito e classe social: um estudo longitudinal	Tese	<p>Analisar longitudinalmente a prática de ensino de redação em escolas que atendem a clientela diferentes; investigar as possíveis variações (presença/ausência) da subjetividade em textos produzidos em situação escolar; analisar, longitudinalmente, a presença/ausência da subjetividade nos textos e as incorporações discursivas que o sujeito faria ao longo do processo; comparar os dados, tendo em vista a variável classe social.</p>
24	BDTD	-	2017	GUEDES, Washington Alves	Sistemas de classificação e construção do comportamento desviante no campo escolar: uma análise das múltiplas dinâmicas de rotulação em uma escola da rede pública em	Dissertação	<p>Analisar como os agentes envolvidos no campo escolar atuam de maneira a construir classificações relativas ao desempenho e à expectativa de desempenho de estudantes, focalizando as dinâmicas de rotulação referidas a essa variável, colocadas em curso por</p>

	Base de dados	Revista	Ano	Autoras(es)	Título	Tipo de publicação	Objetivos
					Assunção-PB.		professores, colegas e gestores.
25	BDTD	-	2021	NASCIMENTO, Micaelle Ribeiro do	A relação com o saber ler/escrever na escola por alunos remanescentes: desafios para a educação inclusiva.	Dissertação	Analisar as vivências e significações de alunos remanescentes, em situação de vulnerabilidade social e enquanto público-alvo da barbárie, sobre os processos de produção social da exclusão e do pertencimento escolar na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande-PB.
26	BDTD	-	1980	RODRIGUES, Maria Regina Nina	O sistema educacional e uma prática viabilizada em escolas de 1º grau	Dissertação	-
27	BDTD	-	2019	EBIZERO, Taila Carvalho	Cenas do processo de avaliação na alfabetização e disposições sociais	Dissertação	Compreender como se constituem os critérios empregados por uma professora alfabetizadora para atribuir juízos sobre o desempenho de seus alunos, dando a conhecer os princípios geradores das disposições que se desvelam no modo como age, pensa, sente e crê (LAHIRE, 2002; 2004; 2005), mobilizados num contexto específico, uma escola em território vulnerável.
28	BDTD	-	2020	SILVA, Rogério Nunes da	Diários de aprendizagem nas aulas de sociologia: reflexões sobre juventude, escola e	Dissertação	-

	Base de dados	Revista	Ano	Autoras(es)	Título	Tipo de publicação	Objetivos
					avaliação		
29	LUME	-	2019	ZIBENBERG, Igor Ghelman Sordi	Das disposições sociais aos <i>habitus</i> estudantis: as incorporações do êxito escolar no ensino médio integrado	Tese	Compreender a incorporação do êxito escolar através da formação dos <i>habitus</i> estudantis dos referidos concluintes.
30	LUME	-	2016	SILVA, Zilda Maria Willers da	Família, escola e dificuldades de aprendizagem: quando não existem culpados, mas “parceiros” a favor do aluno	Trabalho de Conclusão de Curso	Descobrir quais foram as condutas e intervenções realizadas pela família, no período de estágio docente, que possam ter contribuído para os avanços na aprendizagem escolar do aluno.
31	LUME	-	2018	MANZONI, Alexandre da Silva	A instituição escolar e os processos de subjetivação discente: discursos, práticas e relações de poder	Trabalho de Conclusão de Curso	Verificar de que maneira se articulam os elementos normativos dispostos nos documentos regulatórios da instituição com as práticas docentes e os possíveis impactos na produção subjetiva dos(as) estudantes.
32	LUME	-	2011	NORO, Margarete Maria Chiapinotto	Gestão de processos pedagógicos no PROEJA: razão de acesso e permanência	Dissertação	Analisar as diferentes práticas de gestão pedagógica e de relações sociais utilizadas por alunos, professores e gestores que tem contribuído para o acesso e permanência no PROEJA no Curso Técnico em Administração, Campus Sapucaia do Sul.

	Base de dados	Revista	Ano	Autoras(es)	Título	Tipo de publicação	Objetivos
33	LUME	-	2007	SANCHOTENE, Mônica Urroz	A relação entre as experiências vividas pelos professores de Educação Física e a sua prática pedagógica: um estudo de caso	Dissertação	Compreender qual a relação que se estabelece entre as experiências vividas pelos professores de educação física na sua trajetória e a prática pedagógica desenvolvida nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.
34	LUME	-	2001	ARANDA, Silvana Maria	Do fracasso escolar ao sucesso escolar: o emaranhado de possibilidades e significações que tecem as relações de sucesso, saber e socialização no processo de inclusão na escola	Dissertação	Pesquisar os fatores que levam crianças, que têm um histórico anterior de fracasso escolar, oriundas dos meios populares, a alcançarem o 'sucesso escolar', conforme definido neste trabalho, dentro do universo específico de turmas de 1º ciclo.
35	LUME	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	2018	FERRARO, Alceu Ravello	Diagnósticos da escolarização básica: um confronto de perspectivas	Artigo	Identificar, caracterizar e confrontar entre si as principais perspectivas teóricas que vieram disputando lugar na pesquisa diagnóstica da Educação Básica nas últimas décadas, discutindo-se também as potencialidades e os limites de cada uma delas.
36	LUME	-	2017	SARAIVA, Ester da Silva Venâncio	A polissemia do conceito fracasso escolar em uma fonte histórica digital (1980-2009)	Dissertação	Compreender os significados do Fracasso Escolar, enquanto conceito, a partir da imprensa periódica de ampla circulação, nas décadas de 1980, 1990 e 2000.

	Base de dados	Revista	Ano	Autoras(es)	Título	Tipo de publicação	Objetivos
37	LUME	-	2006	LENSKIJ, Tatiana	Direito à permanência na escola: a lei, as políticas públicas e as práticas escolares	Dissertação	Conhecer como vem sendo cumprido o princípio constitucional do direito à permanência na escola, seja com as políticas públicas seja com as estratégias criadas pelos operadores do ensino em cada escola.
38	LUME	-	2001	ROSSATO, Maristela	A voz dos alunos produzindo (re)significações acerca do fracasso escolar	Dissertação	Produzir (re)significações acerca do fracasso escolar desde a voz dos alunos envolvidos.
39	LUME	-	2016	ZIBENBERG, Igor Ghelman Sordi	Permanência e êxito na passagem pelo ensino médio integrado: implicações do capital cultural e do ofício de aluno na seletividade escolar	Dissertação	Compreender as disposições sociais dos estudantes que favoreceram sua permanência e seu êxito escolar, concentrando a investigação nos estudantes do quarto ano dos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio do Campus Restinga do IFRS.
40	LUME	-	2011	BAIROS, Mariângela Silveira	<i>O habitus</i> e a atuação docente: estudo sobre as conexões entre <i>habitus</i> e trabalho docente.	Tese	Analisar em que medida o <i>habitus</i> docente tem implicações ou determina um modelo de atuação do professor na escola e na sala de aula.
41	LUME	-	2020	KIELING, Francisco dos Santos	Perspectivas e práticas dos professores: entre a abnegação e a resignação frente às desigualdades	Tese	Compreender – no quadro de contingências sociais ao trabalho docente e às escolas públicas – como professores de escolas urbanas de um pequeno

	Base de dados	Revista	Ano	Autoras(es)	Título	Tipo de publicação	Objetivos
					escolares e sociais		município da zona sul do Rio Grande do Sul entendiam suas ações diante das desigualdades sociais presentes na comunidade.
42	LUME	-	2014	ROCHA, Fioravante Corrêa da	Diferentes infâncias e a prática pedagógica do professor de Educação Física: estudo na rede municipal de Portão/RS	Dissertação	Compreender como as diferentes infâncias são interpretadas pelos professores de Educação Física e como esse entendimento influencia sua prática pedagógica na Educação Infantil.
43	LUME	-	2007	FETZNER, Andréa Rosana	Falás docentes sobre a não-aprendizagem escolar nos ciclos	Tese	Compreender os conflitos que hoje ainda se apresentam em diferentes redes de ensino quando existe uma tentativa de romper com a seriação como única forma de organização da escola de ensino fundamental.
44	LUME	-	2022	SILVA, Fernanda Pontes	De quem é a culpa? uma análise sobre o fracasso escolar na disciplina de Física a partir dos enunciados de professores e estudantes	Dissertação	Estender as contribuições já conhecidas sobre o fracasso escolar e investigar o tema no campo do Ensino de Física no Ensino Médio brasileiro.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerando essas 45 publicações encontradas nas bases de dados, constata-se a ausência de pesquisas referentes ao campo de ensino de Ciências e de Biologia, que se refere às práticas pedagógicas e de avaliação associadas às teorias sociológicas de Pierre Bourdieu (teoria da ação) e de Bernard Lahire (teoria disposicionalista contextual). Apesar disso, muitos estudos encontrados foram importantes recursos bibliográficos para esta pesquisa, uma

vez que estão em conformidade com a perspectiva teórico-metodológica do estudo. Em um deles, por exemplo, realizado no município de Ponta Grossa (Paraná), foram analisadas as concepções de avaliação da aprendizagem que permeiam as práticas pedagógicas de professoras e de professores do componente curricular Arte, atuantes nas séries finais Ensino Fundamental (8º e 9º anos) em escolas públicas (Justino, 2013). Também, a pesquisa desenvolvida por Gusmão (2011), utiliza a perspectiva de Bourdieu para explicitar como as desigualdades sociais são reproduzidas no sistema educacional e, com isso, como afetam o desempenho escolar das e dos estudantes no ensino de Ciências do 8º ano do Ensino Fundamental a partir dos dados obtidos do SAEB de 1999. Além desses dois estudos destacados, as pesquisas realizadas por Dias (2020), Almeida (2019), Lara (2008) e Lucena (2006) contribuem para analisar a avaliação educacional e as práticas pedagógicas avaliativas através do *habitus professional* docente, possibilitando compreender disposições para essas práticas. Os estudos de Ebizero (2019), Guedes (2017) e Hartmann (2017) enfocam o desempenho escolar, enquanto que os estudos desenvolvidos por Kieling (2020) e Sanchotene (2007) examinam práticas pedagógicas e avaliativas.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Para compreender as práticas pedagógicas e avaliativas que, conforme discutido na contextualização deste estudo, impactam no desempenho escolar das(os) estudantes, o qual também é condicionado pelas suas propriedades socioculturais, busca-se os sociólogos Bourdieu e Lahire, uma vez que esses dois autores franceses possuem estudos dedicados à esta temática. Segundo Rios *et al.* (2018), a análise bourdieusiana pode ser uma ferramenta para repensar e aprimorar as práticas educacionais, especialmente no contexto das Ciências, abordando questões como desempenho acadêmico e formação de professores.

[...] dado o seu potencial, a perspectiva teórica de Bourdieu é uma teoria que pode ser significativa para o redimensionamento das pesquisas em Educação, contribuindo para reflexões na área da Ciência, com enfoque na formação de professores de ciências, sociologia da ciência e ensino e aprendizagem de conceitos científicos – desempenho escolar/acadêmico (Rios *et al.*, 2018, p.9)

Bourdieu atribui primazia ao conceito de *habitus*, enraizado na estrutura social e condicionado pela posição ocupada pelo agente no espaço social, notadamente pela pertença a

uma determinada classe, fração de classe ou grupo social, Lahire opta por enfatizar a valorização da heterogeneidade e da multiplicidade das disposições individuais, resultantes de distintos contextos de socialização, destacando a complexidade das interações e influências que moldam as práticas cotidianas (Rodrigues, 2018; Alves, 2016).

Nos estudos de Bourdieu é utilizado o conceito de *habitus*, que se refere a uma noção filosófica, que, historicamente, aparece nos pensamentos de Aristóteles, na escolástica medieval e na perspectiva de Durkheim, e após 1960, esse conceito é recuperado pelo autor para a fundamentação da teoria disposicional da ação (Wacquant, 2007). Assim, o *habitus* é entendido como uma

[...] noção *mediadora* que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar ‘a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade’, ou seja, o modo como a sociedade torna-se depositada nas pessoas sob a forma de *disposições* duráveis ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam em suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações de seu meio social existente (Wacquant, 2007, p. 65 e 66. Grifos do autor).

Portanto, no arcabouço teórico de Bourdieu, o *habitus* emerge como uma categoria central, compreendida como um sistema de disposições incorporadas e internalizadas pelos agentes sociais em seus processos de socialização ao longo de suas trajetórias. Estas disposições são configuradas e estruturadas pela inserção do indivíduo em um determinado campo social⁶, cuja posição é delineada pelas estruturas de poder e pelas relações de classe (Ostermann, 2022). Dessa forma, o *habitus* não apenas reflete as condições objetivas de existência, mas também atua como um princípio generativo de práticas sociais, orientando os comportamentos e as escolhas dos agentes de acordo com as normas e valores culturais associados à sua posição social (Ostermann, 2022).

Em contraposição, Lahire propõe uma abordagem mais fluida e pluralista das disposições individuais, enfatizando a diversidade e a multiplicidade de influências que moldam as trajetórias biográficas dos agentes sociais (Nogueira, 2013). Nesta perspectiva, as disposições não são concebidas como estruturas homogêneas e rigidamente determinadas pelo campo social, mas sim produtos contingentes das interações complexas entre os diversos contextos de socialização (tais como família, creche, escola, trabalho, igreja) e as experiências pessoais dos indivíduos (Nogueira, 2013). Assim, as disposições são entendidas como dinâmicas e situacionais, refletindo a capacidade dos agentes de mobilizarem uma variedade

⁶ Bourdieu concebe os campos como microcosmos inseridos no contexto social mais amplo, diretamente relacionados ao espaço social (Massi; Agostini; Nascimento, 2021).

de recursos culturais, produzidos historicamente, e emocionais em suas práticas cotidianas, ativando e inibindo disposições constituídas no passado, conforme as demandas dos contextos presentes.

Recorremos a essas perspectivas teóricas para interpretar as práticas pedagógicas e avaliativas de professoras e professores. No contexto bourdieusiano, tais práticas são interpretadas como manifestações do *habitus*, influenciadas pelas estruturas de poder e pelas disposições culturais associadas à posição social e profissional das(os) educadoras(es). Por outro lado, na perspectiva de Lahire, as práticas pedagógicas e avaliativas seriam compreendidas como resultado de um patrimônio de múltiplas disposições constituído em uma variedade de experiências pessoais, tais como formação acadêmica, relações laborais, interações com colegas e estudantes, entre outros contextos de experiência, que contribuem para a construção de uma identidade profissional singular, complexa e multifacetada.

A partir dos conceitos de *habitus* e de disposições, pode-se analisar, a partir de uma perspectiva bourdieusiana, como o sistema escolar, compreendido como um espaço de reprodução e de legitimação dos privilégios sociais, valoriza o capital cultural da elite.

[o capital cultural é um] conjunto de valores e comportamentos adquiridos em espaços familiares e nas relações sociais próximas que constituem bases socioculturais, transformadas em *habitus*, que produzem diferenciações socioculturais e interferem profundamente no desempenho dos alunos nas instituições educativas (Bertolin; Marcon, 2015, p. 110).

Assim, o capital cultural diferencia os sujeitos de aprendizagem a partir das suas diferentes condições socioculturais de origem, uma vez que a escola legitima, no currículo escolar, alguns saberes em detrimento de outros, resultando, assim, em processos de exclusão de estudantes de origem popular (Macedo *et al.*, 2017). Neste processo, o sistema escolar, ao invés de acolher e promover, democraticamente, a permanência de todos os sujeitos de direito, atua como um mecanismo de seleção de sujeitos que são caracterizados como “bons” ou como “ruins”, a partir do capital cultural próprio ao grupo dominante e que é tomado como parâmetro para os demais. Segundo Bourdieu, estudantes pertencentes a famílias de baixa renda que não tem sua cultura valorizada no campo educacional, tem sofrido um processo de exclusão lento que, portanto, não opera tão intensamente no início da escolarização, e, embora a exclusão tenha deixado de ser realizada por exames de admissão ao *sixième*, na França, nível de escolarização equivalente ao 5º ano do Ensino Fundamental no Brasil, continuava

ocorrendo ao longo de todo o secundário, que corresponderia aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio (Bourdieu, [1996] 2007). Para o autor:

[...] a exclusão de grande massa de crianças das classes populares e médias deixou de operar-se na entrada para a classe de *sixième*, mas progressiva e insensivelmente, ao longo dos primeiros anos do secundário, através de formas *denegadas* de eliminação, a saber: o atraso (ou a repetência) como eliminação diferida; a rejeição para os ramos de ensino de segunda ordem que implica um efeito de marcação e *estigmatização*, propício a impor o reconhecimento antecipado de um destino escolar e social; e, por último, a *outorga de diplomas desvalorizados* (Bourdieu, [1996] 2007, p. 148. Grifos do autor).

No contexto educacional formal, o capital cultural é especialmente relevante porque as escolas tendem a valorizar e a recompensar às(os) estudantes que já possuem um alto capital cultural, enquanto as(os) estudantes que não o possuem podem ser marginalizados e excluídos (Macedo *et al*, 2017; Marcon, 2019). Isso ocorre porque as escolas, ao ensinar conteúdo acadêmico, também legitimam valores, habilidades e estilos de pensamento que são mais comuns em certos grupos sociais, e que podem ser mais difíceis de adquirir para os estudantes que não os herdaram de forma natural pela socialização familiar (Macedo *et al*, 2017; Marcon, 2019).

Para Bourdieu, portanto, há uma relação intrínseca entre o capital cultural familiar e o êxito escolar da criança, uma vez que quanto maior for o capital cultural, proporcionalmente, maior será o desempenho escolar. Ainda, os conhecimentos e as habilidades, como a leitura, desenvolvimento de cálculos, música, educação ambiental, etc., que são explorados e valorizados nas instituições de ensino, podem ser incorporados pelas(os) estudantes através de hábitos familiares e, por consequência, desenvolvidos com maior facilidade, posteriormente, no ambiente escolar. O autor destaca que estudantes caracterizados como “bons alunos”, em uma amostra da quinta série, aumentam conforme o nível do capital cultural familiar (Bourdieu, 2015). Dessa forma,

[...] 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 outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os 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, 2015, p. 46. Itálicos pelo autor).

Além do capital econômico, o nível de escolarização dos pais, capital cultural incorporado e institucionalizado por meio de diplomas, é um fator importante para o êxito dos filhos na escola. Assim, considerando um sistema desigual com hierarquias entre as classes

sociais, o esperado para as classes populares são os baixos níveis de escolarização (Carmignolli *et al.*, 2019).

Para Bourdieu ([1979-1982] 2011), o *habitus* é um sistema de disposições e a disposição é entendida como um conjunto duradouro de orientações e predisposições adquiridas por meio da socialização, que molda as percepções, os gostos, as habilidades e as atitudes de um indivíduo em relação ao mundo social. Portanto, este conceito de disposição aplicado às práticas de avaliação, nos permite considerar como as disposições individuais moldam a forma como os sujeitos avaliam. Além disso, as disposições não são características inatas dos indivíduos, são moldadas pelas estruturas sociais em que os agentes estão inseridos, isto é, pelo processo de socialização. Segundo o autor, as disposições são formadas por meio da internalização de normas e valores específicos que são socialmente construídos e legitimados. Consequentemente, as disposições são influenciadas pela posição social, pela classe, pelo gênero, pela cultura e por outros fatores contextuais (Bourdieu [1979-1982] 2011). Nesse sentido,

[...] por intermédio das condições econômicas e sociais que elas pressupõem, as diferentes maneiras, mais ou menos separadas ou distantes, de entrar em relação com as realidades e as ficções, de acreditar nas ficções ou nas realidades que elas simulam, estão estreitamente associadas às diferentes posições possíveis no espaço social e, por conseguinte, estreitamente inseridas nos sistemas de disposições (*habitus*) características das diferentes classes e frações de classe (Bourdieu [1979-1982] 2011, p. 13. *Itálico pelo autor*).

No contexto do ensino de Ciências e de Biologia, as disposições adquiridas por um indivíduo podem influenciar a sua prática de avaliação e os resultados da avaliação. Um estudante que foi socializado em um ambiente que valoriza a excelência acadêmica e que possui disposição para buscar conhecimento científico e habilidades para compreender e memorizar termos técnicos, por exemplo, pode ter maior probabilidade de obter os melhores resultados em avaliações escolares que, rigorosamente, priorizam os termos e os conceitos científicos para explicar os diferentes processos biológicos. E o contrário pode gerar desigualdades no processo pedagógico de avaliação. Aqueles estudantes que não tiveram acesso a determinadas formas de socialização ou que foram socializados em ambientes com disposições menos valorizadas pela escola podem enfrentar desvantagens na avaliação escolar. Nesse sentido, uma avaliação que se baseia fortemente na memorização de conceitos específicos, como na área de Botânica, os sujeitos com disposições diferentes daquelas exigidas pelo currículo escolar podem ser desfavorecidos, mesmo que possuam experiências e habilidades ou conhecimentos relevantes sobre as plantas no seu cotidiano. Dessa forma, os

indivíduos que adquiriram uma disposição culturalmente valorizada, por meio de uma socialização que enfatiza o conhecimento acadêmico ou habilidades específicas deste ambiente, podem ter uma vantagem ao serem avaliados em áreas de conhecimento que valorizam esses atributos.

Ademais, a forma como uma professora(or) interpreta o desempenho de um estudante em uma determinada atividade pode influenciar diretamente as estratégias de ensino que ela(e) adota. Assim, se uma professora(or) julga que um estudante não possui habilidades específicas em uma área, ela(e) pode ajustar suas práticas pedagógicas para oferecer suporte adicional nesse aspecto. Da mesma forma, as categorias do julgamento, para Bourdieu e Saint-Martin ([1998] 2015), podem moldar os métodos de avaliação utilizados pela(o) professora(or). Se uma professora(or) valoriza particularmente a participação das(os) estudantes em sala de aula, ela(e) pode desenvolver avaliações formativas que enfatizem essa habilidade. Assim, as categorias do julgamento professoral podem influenciar diretamente as práticas pedagógicas e avaliativas, moldando a forma como as(os) professoras(os) ensinam e avaliam o progresso das(os) estudantes (Bourdieu; Saint-Martin, [1998] 2015). Portanto, segundo os autores, o julgamento professoral

[...] apoia-se de fato sobre todo um conjunto de critérios difusos, jamais explicitados, padronizados ou sistematizados, que lhe são oferecidos pelos trabalhos e exercícios escolares ou pela pessoa física de seu autor (Bourdieu; Saint-Martin, [1998] 2015, p. 192).

A teoria disposicionalista contextual de Bernard Lahire, oferece uma abordagem complementar para compreender a avaliação em contextos sociais. A teoria de Lahire destaca a importância do patrimônio individual de disposições moldadas pelos distintos contextos sociais percorridos pelos indivíduos em suas trajetórias. O autor também lembra que esses contextos são produzidos historicamente pela correlação de forças sociais (Lahire, 2004).

De acordo com o autor, as disposições são estruturas internas que orientam o comportamento e as percepções de um indivíduo em relação ao mundo social (Lahire, 2004). Essas disposições não são inatas ou fixas, mas são adquiridas ao longo da vida por meio das experiências individuais, mas em processos de socialização. Elas são moldadas pelas interações com o ambiente social, pelas relações com outras pessoas e pelas estruturas sociais nas quais os indivíduos estão inseridos. Por isso, os desempenhos escolares dos sujeitos de aprendizagem, como as crianças, estão conectados aos seus diferentes processos de socialização. Para o autor,

[...] a criança constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação através das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência e por mais tempo, ou seja, os membros de sua família (Lahire, 1997, p. 17).

Quando recorremos à teoria disposicionalista contextual para compreender práticas pedagógicas e avaliativas, é fundamental considerar as influências sociais e contextuais que moldam as disposições dos sujeitos e, por sua vez, afetam a forma como esses sujeitos são avaliados e avaliam. Nesse sentido, por exemplo, as experiências educacionais anteriores, a qualidade da educação recebida, as relações com professores e colegas, bem como as estruturas de poder presentes na instituição educativa, todas desempenham um papel na formação das disposições dos indivíduos em relação à avaliação. Com isso,

[...] podemos compreender os resultados e os comportamentos escolares da criança se reconstruirmos a rede de interdependências familiares através da qual ela constituiu seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual estes esquemas podem 'reagir' quando 'funcionam' em formas escolares de relações sociais (Lahire, 1997, p. 19).

Para Lahire (1997), o “fracasso” e o “sucesso” escolar são “[...] o resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra” (Lahire, 1997, p. 19). Essas redes de interdependência estruturadas, por sua vez, são referentes à escola e à família dos indivíduos. Ademais, Ferraro (2018) alerta que os conceitos de "fracasso" e "sucesso", segundo Lahire, não é estática, pois é moldada pela instituição escolar e varia ao longo do tempo histórico.

A teoria de Lahire (1997) destaca que as disposições são moldadas por relações de poder e estruturas sociais mais amplas. Elas refletem as desigualdades e as hierarquias existentes na sociedade, influenciando a forma como os sujeitos são avaliados e posicionados dentro dessas estruturas. Portanto, as disposições adquiridas por indivíduos de diferentes classes sociais podem variar, refletindo as diferenças de recursos, oportunidades e de experiências disponíveis para eles. Além disso, a teoria disposicionalista contextual enfatiza que a avaliação não é um processo isolado, mas está profundamente enraizada em uma rede complexa de relações sociais. Isso significa que a avaliação não deve ser entendida apenas como um momento pontual, mas como parte de um sistema mais amplo de classificação e de hierarquização social. As avaliações, então, são influenciadas pelas normas, valores e critérios sociais que são construídos e compartilhados dentro de uma determinada sociedade ou contexto (Lahire, 1997).

Diante disso, a mobilização dos conceitos de *habitus* e de disposição de Bourdieu para a compreensão das práticas pedagógicas e avaliativas tenta analisar como as orientações, preferências, habilidades e atitudes, internalizadas durante o processo de socialização, influenciam a maneira como os sujeitos são avaliados, como respondem à avaliação e como realizam suas próprias avaliações. Destaca-se que as disposições podem tanto gerar desigualdades no processo avaliativo quanto proporcionar recursos para contribuir para o sucesso em determinados contextos de avaliação. A abordagem disposicionalista contextual de Lahire, ao criticamente estender a perspectiva bourdieusiana, reconhece a importância das condições sociais, das desigualdades estruturais e das relações de poder na interpretação dos resultados e dos impactos das avaliações em estudos centrados no indivíduo.

5 METODOLOGIA

A abordagem metodológica adotada nesta pesquisa é de caráter qualitativa. O método de pesquisa envolve a realização de entrevistas como parte de um estudo com professoras(es) de Ciências e de Biologia egressas(os) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRGS. Para isso, este estudo foi avaliado e recebeu a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, com o número de processo CAAE n. 76756624.3.0000.5347 e parecer n. 6.649.493. Os relatos sobre as práticas pedagógicas e avaliativas dessas(es) professoras(es) foram interpretados a partir da realização de entrevistas compreensivas (Bourdieu [1993] 2008), utilizando um roteiro semi-estruturado (Anexo II).

As(os) professoras(es) selecionadas(os) para as entrevistas são compostas(os) por quatro profissionais que concluíram o curso em 2018⁷. O critério de seleção baseou-se em uma *coorte* que finalizou recentemente sua formação inicial, tendo transcorrido tempo suficiente para ingressar no mercado de trabalho, adquirindo experiência na Educação Básica e acumulando vivências como professoras(es) que aplicam práticas pedagógicas e avaliativas. Além deste critério temporal, optou-se por selecionar as(os) egressas(os) de 2018 (tanto do primeiro quanto do segundo semestre), devido ao fato de representarem o último grupo de diplomadas(os) antes da implementação de alterações curriculares nos cursos de Licenciatura

⁷ É pertinente destacar que o grupo selecionado enfrentou os desafios da docência no contexto da pandemia de Covid-19 entre 2020 e 2022. Dessa forma, sua transição da universidade para a vida laboral foi profundamente influenciada por esse cenário, mesmo que tal aspecto não tenha sido mencionado pelos entrevistados e pela entrevistada, nem abordado no roteiro de entrevista.

e Bacharelado em Ciências Biológicas na UFRGS, realizadas a fim de adequar os currículos à Resoluções do Conselho Nacional de Educação e a demandas da comunidade acadêmica. Conseqüentemente, após a seleção das pessoas que atendiam os critérios da pesquisa, o convite para a participação nas entrevistas foi enviado por e-mail (Apêndice III).

As(os) participantes que aceitaram o convite, consentiram voluntariamente através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo I). A gravação dos áudios das entrevistas foi realizada utilizando-se a plataforma *Zoom*. As gravações de áudio foram destinadas exclusivamente à posterior transcrição por meio da plataforma *Pinpoint* e análise qualitativa dos dados a partir do referencial teórico e da revisão bibliográfica realizadas. O uso de voz foi realizado, portanto, somente na etapa de transcrição da entrevista, considerando os direitos à privacidade e ao anonimato das(os) participantes, dispostos na Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 510 de 2016 em seu Artigo 9º, de terem sua privacidade respeitada; de terem garantida a confidencialidade das informações pessoais e de decidirem, dentre as informações que forneceram, quais podem ser tratadas de forma pública. Por isso, o texto da versão final da transcrição da entrevista foi enviado à apreciação da(o) entrevistada(o), possibilitando que se manifestasse concordando ou não com a publicização do seu conteúdo. As entrevistas transcritas foram codificadas para fins de análise, garantindo-se o anonimato das pessoas participantes durante o trabalho com as informações.

As entrevistas compreensivas (Bourdieu [1993] 2008) foram realizadas com o objetivo de compreender as práticas pedagógicas e avaliativas a fim de construir sociologicamente as disposições e o *habitus profissional* docente que as orientam. As(os) entrevistadas(os) relataram as suas memórias e experiências de práticas pedagógicas e avaliativas enquanto estudantes (formação escolar e acadêmica) e enquanto professoras(es). Para isso, foram convidadas(os) a relatar as formas de avaliação utilizadas nas aulas de Ciências e de Biologia durante a sua escolarização; quais foram as formas de avaliação mais marcantes durante a realização do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas; alguma experiência, enquanto professora(or) de Ciências e de Biologia, que desenvolveu e que sente orgulho; as estratégias de avaliação, que considera positivas ou negativas, realizadas por outras(os) professoras(es); quais são os critérios (como participação, frequência, interesse, comportamento, correção conceitual, aplicação dos conhecimentos científicos em situações cotidianas) e os instrumentos (provas, exercícios, projetos de pesquisa, trabalhos individuais, trabalhos em

grupos) utilizados nas práticas de avaliação das(os) estudantes; opinião sobre oportunidades de recuperação, repetência e reprovação, e, ainda, quais são os desafios da avaliação que a(o) participante encontra ou encontrou durante a sua trajetória profissional. Na entrevista foram solicitadas informações à(ao) participante referentes a sua trajetória profissional, dados sociodemográficos (incluindo autodeclaração racial, identidade de gênero, escolarização e ocupação dos pais e avós), e continuidade dos estudos por meio de cursos de pós-graduação.

A entrevista pretendeu identificar, através dos relatos, se a(o) entrevistada(o) apresenta ou não disposições para uma avaliação formativa e, para isso, buscou-se atentar, principalmente, se a situação de entrevista pode levá-la(o) a pensar sobre situações mais automatizadas e que, portanto, não são objeto de reflexão, podendo estar aquém da consciência. Por isso, durante a entrevista foi importante, segundo Bourdieu ([1993] 2008], tentar realizar uma escuta ativa, estar atento ao que a(o) entrevistada(o) diz, buscando-se antecipar perguntas associadas ao seu fluxo de pensamento ou não fazer uma pergunta que ela(e) já respondeu espontaneamente.

Nesta pesquisa, foi mobilizado o conceito de competência a partir de Bourdieu e de Lahire, a fim de entendermos as práticas pedagógicas e avaliativas das(os) profissionais, que dependem do capital cultural incorporado e que são reconhecidas no campo educativo. Para Bourdieu ([1979-1982] 2011), a competência pode ser incorporada através dos processos de socialização e de aprendizagem implícita e, quando as competências são certificadas pela obtenção de diplomas, constitui, então, o capital cultural institucionalizado. Além disso, o autor enfatiza que as competências são socialmente construídas e contextualizadas, ou seja, quem é considerado competente em um determinado campo social pode variar dependendo do contexto cultural, político e econômico em que está inserido. Portanto, o conceito de competência para Bourdieu não se refere apenas às habilidades técnicas ou intelectuais, mas também sobre como essas habilidades são reconhecidas e valorizadas em diferentes contextos sociais (Bourdieu [1979-1982] 2011). Para Lahire (2004), no entanto, a competência se “trata de saberes e de *savoir-faire* bem circunscritos, ligados a uma circunstância ou a uma prática bem específica, a um contexto muito particular” (Lahire, 2004, p. 331. Grifos do autor). Assim, a competência, para o autor, é compreendida como a capacidade prática de uma pessoa para lidar efetivamente com situações específicas em diferentes contextos sociais. Essas competências não são apenas adquiridas através da educação formal, mas também através da experiência prática, da interação social e das influências culturais. Lahire, portanto,

está interessado em como as pessoas desenvolvem habilidades e conhecimentos práticos em suas vidas diárias, e como essas competências variam de acordo com o contexto social e cultural em que estão inseridas (Lahire, 2004). O termo competência é muito utilizado em outras perspectivas teóricas e também pelo senso comum com outros sentidos e isso foi considerado durante a análise das entrevistas.

Conforme Lahire (2006), em contexto de entrevista, o que a(o) participante diz depende das categorias de percepção e de designação interiorizadas, de modo que o pesquisador precisa fazer perguntas específicas que possibilitem discorrer sobre as práticas e sobre o que sabem sobre o seu ofício (Lahire, 2006). Segundo o autor, perguntas sobre situações específicas são mais produtivas do que as questões genéricas. Além disso, as práticas profissionais, associadas a disposições a crer e a atuar de cada profissional, podem ser pouco codificadas e institucionalizadas de modo que os agentes podem não dispor de formas de expressão que correspondam a suas experiências, principalmente, quando não são legitimadas (Lahire, 2006).

A análise das entrevistas foi realizada com o propósito de caracterizar as práticas avaliativas das(os) professoras(es), identificar competências reconhecidas por eles mesmos e por outros agentes do campo educativo e compreender as disposições que produzem tais práticas. Para tanto, foram considerados os diferentes contextos de escolarização e de atuação profissional percorridos pelas(os) egressas(os), a fim de compreender disposições geradas e ativas pelos diferentes contextos e que contribuíram para práticas pedagógicas e avaliativas que visavam promover a inclusão e a aprendizagem de seus estudantes ou práticas pedagógicas e avaliativas que produzam reprovação e exclusão.

Para tanto, compreender para Bourdieu ([1993] 1997) implica na reflexividade por parte do pesquisador ao tentar evitar a confirmação das suas próprias crenças ao interpretar o que dizem as(os) entrevistadas(os). O autor refere a necessidade de ser fiel às expressões usadas pelas pessoas entrevistadas. Da mesma forma, é importante o próprio pesquisador situar-se no espaço social a fim de estar atento às possíveis hierarquias sociais existentes, envolvendo a ele e às pessoas entrevistadas, as quais podem produzir silenciamentos, imposição de problemática, quando a pergunta não corresponde a problemas do cotidiano de participantes da pesquisa ou compreensões equivocadas. Com isso,

[...] compreender é tomar o depoimento levando em conta quem as pessoas são, isto é, compreender o que dizem e como agem entendendo suas práticas como

necessárias, tendo em vista as suas causas sociais. Assim é preciso analisar a posição objetiva e as tomadas de posição sem proceder um distanciamento objetivante em um procedimento classificatório (Bourdieu [1993] 1997, p. 10).

Diante do exposto, a análise de entrevistas buscou compreender as disposições para a prática de avaliação, considerando a própria situação de entrevista como uma forma de interação social que ocorre sob a pressão de estruturas sociais que moldam as formas de pensar e de agir das pessoas entrevistadas e, também, daquele que indaga (Bourdieu [1993] 1997).

A produção dos resultados foi realizada a partir da compreensão das informações produzidas nas relações de entrevista. As informações sociodemográficas foram analisadas com o objetivo de situar as pessoas participantes da pesquisa no espaço social, a sua posição de origem e a sua trajetória em um determinado campo em relação a outros agentes.

A partir das entrevistas, foi realizada a reconstrução das propriedades sociais dos contextos (caráter coletivo ou individual, mais ou menos impositivo) e da posição dos indivíduos no campo educacional (Lahire, 2004, p. 313). O campo é o espaço de relações entre grupos com diferentes posições sociais, trata-se de um espaço de disputa e jogo de poder relativamente autônomo (Lahire, 2002).

Os dados foram analisados a partir da teoria disposicional contextual de Lahire (2002). A partir da transcrição das entrevistas foi realizada a caracterização das práticas pedagógicas e avaliativas das(os) professoras e professores e, considerando essas práticas, a reconstrução das disposições, buscando-se, portanto, os indícios extraídos do material empírico (entrevistas) (Lahire, 2004). Ademais, foi verificada a ativação, atualização e inibição de disposições nos contextos da escola, da universidade, do exercício profissional e da continuidade dos estudos. Também foram identificadas as competências reconhecidas pelas(os) próprias(os) entrevistadas(os) que indicavam reconhecimento no campo educacional. Os diferentes contextos de escolarização e de atuação profissional percorridos pelas(os) egressas(os) foram considerados a fim de compreender disposições geradas e ativadas por esses contextos e que podem contribuir para práticas avaliativas que visem promover a inclusão e a aprendizagem de seus estudantes ou práticas avaliativas que produzam reprovação e exclusão.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As(os) entrevistadas(os) foram identificadas(os) como E1, E2, E3 e E4 para garantir o anonimato. Com o propósito de realizar uma análise sociológica contextualizada das práticas pedagógicas e avaliativas, bem como das interações sociais dentro do ambiente educacional, os dados obtidos, através da realização das quatro entrevistas, foram sistematicamente organizados (Quadro 3 e Quadro 4). Esse processo visou, a partir das informações sociodemográficas das(os) entrevistadas(os) e de seus contextos familiares, compreender sua origem e trajetória social. As categorias socioprofissionais dos pais e avós, delineadas no Quadro 3, seguiram a classificação desenvolvida por Caregnato *et al.* (2023). Ademais, a escolarização, conforme apresentada nos quadros, também é um indicador da origem social.

Quadro 03 - Dados das(os) familiares das(os) entrevistadas(os)

Entrevistada (o)	Mãe		Pai		Avós maternos		Avós paternos	
	Escolaridade	Ocupação	Escolaridade	Ocupação	Escolaridade	Ocupação	Escolaridade	Ocupação
E1	Ensino Médio completo	Trabalhadora urbana serviços	Ensino Fundamental completo	-	Ensino Fundamental incompleto	Trabalhadores urbanos do setor de serviços	Ensino Fundamental incompleto	Trabalhadores urbanos do setor de serviços
E2	Ensino Médio completo	Trabalhadora urbana serviços	Ensino Fundamental incompleto	Aposentado	-	-	-	-
E3	Ensino Superior completo	Profissional área da saúde	Ensino Superior incompleto	Profissional de serviços com nível médio	Ensino Fundamental incompleto	Trabalhadores urbanos do setor de serviços	Ensino Fundamental incompleto	Trabalhadores urbanos do setor de serviços
E4	Pós-graduação e graduação na área da educação	Professora da Rede pública de Educação Básica	Pós-graduação e graduação na área da saúde	Desempregado	Avô com EF incompleto e avó com graduação na área da saúde	Trabalhadores urbanos do setor de serviços	Ensino Fundamental incompleto	Trabalhadores rurais

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para analisar a trajetória social da entrevistada e dos entrevistados com base nas ocupações e escolarização de seus familiares (Quadro 3), podemos utilizar as teorias de Bourdieu ([1979-1982] 2011) e de Lahire (2002), que destacam a importância das relações

entre herança cultural, capital social e mobilidade social. Ao analisar as ocupações e escolarização dos entrevistados, observamos uma tendência geral de ascensão social em comparação com a geração anterior. Observa-se uma progressão educacional e profissional, especialmente evidenciada nos casos de E3 e E4, cujos pais possuem níveis educacionais mais altos e ocupações com maior prestígio em comparação com seus avós. Isso sugere uma mobilidade social ascendente, onde os entrevistados estão rompendo com as limitações impostas pela origem social de seus familiares e alcançando posições mais elevadas na estrutura social. As oportunidades mais significativas para a realização de estudos prolongados derivam tanto de dinâmicas familiares quanto de contextos históricos, englobando a implementação de diretrizes legais através de políticas públicas.

As(os) entrevistadas(os) deste estudo demonstraram, através dos seus relatos, uma busca por autonomia em suas trajetórias acadêmicas, enfrentando desafios e valorizando a vivência universitária. Notavelmente, alguns entrevistados expressaram o desejo de prosseguir seus estudos através da obtenção de diplomas de pós-graduação (E1, E3 e E4), evidenciando um empenho em se destacar e consolidar ou aprimorar seu status socioeconômico familiar. Esses resultados são semelhantes aos produzidos por Caregnato *et al.* (2023). O prolongamento de estudos pela busca de educação continuada, conforme Rodrigues *et al.* (2023) configura-se como “um processo de aperfeiçoamento ilimitado, tornando-se essencial para a profissão docente” (Rodrigues; Nunes; Pedreira, 2023, p. 16).

Quadro 04 - Dados sociodemográficos da entrevistada e dos entrevistados.

Entrevistada(o)	Titulações acadêmicas	Ocupação	Semestre de diplomação	Idade	Gênero	Primeira geração com diploma de curso superior
E1	Doutorado em andamento	Professor concursado de Ciências de Rede Municipal	2018/1	31 anos	Homem cisgênero	Sim
E2	Graduação	Professora concursada de Ciências de Rede Municipal	2018/1	29 anos	Mulher cisgênero	Sim
E3	Mestrado	Professor concursado de Ciências de Rede Municipal	2018/2	28 anos	Homem cisgênero	Não

E4	Mestrado	Professor contratado da Rede Estadual e da rede privada	2018/2	27 anos	Homem cisgênero	Não
----	----------	---	--------	---------	-----------------	-----

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os entrevistados e a entrevistada demonstraram uma variedade de realizações acadêmicas, incluindo um entrevistado atualmente matriculado em um programa de doutorado, dois que obtiveram graus de mestre e uma com graduação. A totalidade dos participantes que prosseguiu com estudos de pós-graduação o fez na UFRGS, concentrando-se em áreas de pesquisa em Educação ou especialidades dentro do campo da Biologia, com exceção de um entrevistado, cujo grau de mestre foi obtido em uma universidade pública situada em outro estado brasileiro.

No que se refere às ocupações da e dos entrevistados, três são professores(as) efetivos(as) em redes municipais localizadas na região metropolitana de Porto Alegre e no interior do estado do Rio Grande do Sul, desempenhando suas funções como docentes de Ciências nas séries finais do Ensino Fundamental. Por outro lado, um dos entrevistados é um professor contratado, lecionando tanto na rede pública estadual quanto na rede privada, sendo as escolas situadas no interior do estado do Rio Grande do Sul. Embora Ferreira e Moura (2014) e Rosa, Caregnato e Terra (2023), apontem que muitas(os) professoras(es), atuantes na Educação Básica, enfrentam precariedade laboral decorrente da instabilidade de seus vínculos empregatícios, principalmente após as alterações das legislações trabalhistas e previdenciárias, destaca-se que a maioria dos entrevistados possui estabilidade, tendo contratos efetivos decorrentes de concursos públicos em redes municipais de ensino. Porém, a precarização das condições de trabalho docente apresenta outras facetas como evidenciam Rosa, Caregnato e Terra (2023) que descrevem uma condição designada, a partir de Bourdieu ([1993] 1997), como miséria de posição ocupada por professores que atuam na Educação Básica em relação a outros agentes que atuam no campo educacional, um campo com autonomia restrita em relação ao campo econômico. Os autores ressaltam que mesmo docentes com vasta experiência enfrentam obstáculos para assegurar condições estáveis de trabalho nas esferas educacionais pública e privada, destacando que as mudanças nos cargos afetam o reconhecimento de suas competências profissionais, requerendo uma busca incessante por formação acadêmica complementar, em cursos de especialização sucessivos, acarretando em maior carga horária de trabalho. Destarte, as trajetórias profissionais das

docentes de diferentes gerações evidenciam a precarização dos contratos de trabalho, principalmente das mais jovens, e as dificuldades decorrentes de políticas de estado mínimo, designadas por Bourdieu ([1993] 1997) como demissão do Estado em relação às suas responsabilidades com o bem-estar social, refletindo desafios mais amplos nas dinâmicas laborais do campo educacional (Rosa; Caregnato; Terra, 2023).

Dois entrevistados se formaram no primeiro semestre de 2018 e os outros dois no segundo semestre do mesmo ano, com idades variando de 27 a 31 anos. Essa faixa etária relativamente jovem e a diplomação há aproximadamente seis anos indicam uma entrada recente na carreira docente. Consequentemente, esses professores estão sujeitos à influência das políticas de formação docente e de contratação de professores adotadas nos últimos anos. Além disso, suas trajetórias profissionais foram significativamente marcadas pelo contexto da pandemia de Covid-19, que trouxe desafios adicionais e demandou adaptações rápidas no âmbito educacional.

No que concerne aos dados sociodemográficos das(os) entrevistadas(os), é observado que não há variação em termos de identidades étnico-raciais, com todos entrevistados identificando-se como pessoas brancas⁸. Em relação à identificação de gênero e sexualidade, das quatro pessoas entrevistadas, três se identificam como homens cisgêneros (E1, E3 e E4), enquanto uma participante se identifica como mulher cisgênera (E2). Embora todas as pessoas

⁸ A discussão sobre egressas(os) negras(os) e a política de ações afirmativas aponta para a importância de medidas de reparação que visam garantir a obtenção de diplomas universitários por essa parcela da população. As ações afirmativas visam combater as desigualdades históricas e estruturais que dificultam o acesso e a permanência de pessoas negras no ensino superior (Gebara; Gonzaga, 2023). Ao garantir políticas que promovam a equidade e a inclusão, as instituições de ensino contribuem para a diversificação do corpo discente e a redução das disparidades educacionais. Ainda que a amostra seja muito pequena, é importante registrar a ausência de entrevistadas(os) negras(os), a qual pode refletir a sub-representação desses indivíduos no contexto universitário, principalmente entre aqueles que chegam a concluir os cursos de graduação. Apesar dos avanços proporcionados pelas políticas de ações afirmativas, ainda persistem desafios significativos no que diz respeito à formação e à diplomação de estudantes negros. Questões como acesso restrito a recursos educacionais, discriminação racial e condições socioeconômicas desfavoráveis (Pena; Matos; Coutrim, 2020) podem influenciar diretamente na presença desses indivíduos no ensino superior e, consequentemente, na amostra de entrevistadas(os).

se declarem como cisgênero⁹, duas são heterossexuais, uma homossexual e uma bissexual, evidenciando uma diversidade sexual entre o grupo das pessoas entrevistadas.

Além disso, é pertinente observar que dois participantes da pesquisa constituem a primeira geração em suas famílias a obter um diploma de ensino superior (E1 e E2), o que pode implicar em vivências e obstáculos singulares ao longo de suas trajetórias educacionais e profissionais. Consoante a abordagem de Lima (2020), a busca pelo diploma universitário frequentemente se revela um desafio, permeado por distintas dificuldades de ordem material e emocional. Contudo, a autora ressalta que, em sua pesquisa, muitos entrevistados também realçaram as oportunidades e o amadurecimento pessoal resultantes da experiência universitária, atribuindo-lhe um valor significativo em suas vidas. Para alguns, as competências sociais adquiridas previamente facilitaram a transição para o ambiente acadêmico, mitigando os conflitos culturais. Tais relatos confrontam a concepção de que a vivência universitária se caracteriza predominantemente por adversidades para os estudantes de primeira geração, evidenciando sua capacidade de adaptação e sucesso em contextos diversos (Lima, 2020). Em sintonia, Caregnato e Miorando (2023), também demonstram que estudantes de primeira geração enfrentam desafios consideráveis ao ingressarem na universidade. Apesar das dificuldades, os autores mostram que esses estudantes persistem motivados pela busca dos benefícios associados à obtenção do título, experiência e conhecimento universitário. Além disso, atribuem valor à experiência universitária, mesmo que uma pequena parte dela justifique os desafios enfrentados. Essa valorização evidencia um processo simbólico que permite adaptações em suas trajetórias individuais, conforme conceituado por Bourdieu. Para os autores,

Os indivíduos executam um trabalho simbólico, nos termos de Bourdieu (2001) e Colombo (2021), para lidar com a associação entre diferenças e barreiras, para interpretar e justificar sua presença e permanência na universidade. É aqui que a reflexividade exerce seu papel mediador, entremeando a ação com sentidos que se conectam tanto às trajetórias pessoais dos estudantes quanto a estruturas sociais mais

⁹ Apesar das políticas de ações afirmativas objetivarem a promoção da inclusão e equidade na educação superior, a representatividade de pessoas transexuais e travestis continua sendo limitada. Embora não haja participantes trans e travestis nesta pesquisa, é relevante registrar essa ausência considerando as baixas taxas de matrícula, permanência e diplomação dessa parcela da população. As pessoas transexuais e travestis enfrentam desafios adicionais, tais como o estigma social, a falta de reconhecimento legal de sua identidade de gênero e a violência transfóbica, os quais podem impactar negativamente na sua participação na educação superior (Scote; Garcia, 2020). Além disso, dados estatísticos (Silva; Vaz, 2019) revelam que a população trans é uma das mais marginalizadas e vulneráveis, o que pode resultar em uma representatividade reduzida nos ambientes acadêmicos, podendo ser um dos motivos de nenhum dos participantes entrevistados ser pertencente a esse grupo social.

amplas. O sucesso acadêmico instrumental se vincula à perspectiva moral de superação da desigualdade e envolve também uma apuração dos repertórios políticos pela produção de conhecimento sobre o social através da prática, que mescla desejo de pertencimento – *illusio* – e luta por reconhecimento (Caregnato; Miorando, 2023, p. 16).

A compreensão dos desafios enfrentados pelas(os) estudantes universitários revela sua capacidade de agir diante das contradições sociais, ressaltando a importância da análise de suas práticas cotidianas (Caregnato; Miorando, 2023). Além disso, para uma considerável parcela da população, a conquista de um diploma universitário transcende a mera obtenção de um título acadêmico. Nesse contexto, ao almejarem a independência e buscarem distanciar-se das restrições impostas por sua condição social, os indivíduos engendram um processo de individuação, pautado pela busca por autonomia e singularidade (Caregnato; Miorando, 2023).

Considerando os aspectos apresentados até o momento, a exposição e análise dos resultados foram estruturadas em quatro seções, conforme as seguintes dimensões de análise a seguir.

6.1 Experiências de socialização como estudantes da Educação Básica e a geração de disposições para a avaliação

Nesta seção, serão apresentados os relatos das(os) participantes sobre suas experiências enquanto estudantes da Educação Básica e como essas vivências influenciaram a formação de suas disposições para ensinar Ciências e Biologia e para avaliar o processo de aprendizagem. Serão explorados os impactos dessas experiências na percepção das(os) participantes sobre suas práticas pedagógicas e avaliativas, bem como a forma como essas experiências moldaram suas crenças e abordagens, pelo modo como descrevem sua atuação posterior como professoras(es) em componentes curriculares científicos.

Durante as entrevistas conduzidas, as(os) participantes foram solicitados a compartilhar suas lembranças sobre vivências enquanto estudantes tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior, especialmente no que diz respeito às práticas pedagógicas e avaliativas. Essa abordagem foi adotada com o intuito de investigar de que maneira tais experiências podem ter contribuído para a formação de suas disposições, e como essas

disposições moldam suas interações e percepções no contexto educacional enquanto professoras(es) (Lahire, 2002; Bourdieu [1979-1982] 2011).

No que se refere à Educação Básica, observou-se a recorrência de relatos das(os) participantes quanto ao ensino de Ciências e Biologia durante o período escolar e acadêmico centrado na transmissão de informações e em avaliações somativas. Os entrevistados descrevem experiências, durante a escolarização, associadas a um modelo de práticas de ensino caracterizado por um enfoque conteudista e baseado na memorização de conceitos, exigidos nas avaliações teóricas.

[E1] *Eu não lembro de coisas mais práticas, eu lembro só de provas, às vezes, múltipla escolha às vezes de escrever, mas coisas diferentes assim não lembro sinceramente.*

[E2] *Sinceramente as coisas não mudaram muito, de avaliação, as provas clássicas. [...] Provas e trabalhos acho que era tipo 95% da avaliação com 5% comportamento e participação. Lembro que eram poucos pontos assim de participação em aula, talvez a prova ainda era a que valesse mais na época.*

[E3] *A gente foi algumas vezes ao laboratório de Ciências, mas eu não lembro de fazer nenhuma avaliação voltada a isso, o que é triste também, né? E bastante prova também, né? Bastante prova, principalmente, prova eu diria falando assim no geral da minha escolarização, eu diria que, prova 50% ou talvez 70%, 30% trabalhos e aí trabalhos principalmente seminários, pesquisa e depois apresentação.*

[E3] *A qualidade dessas avaliações eram todas questionáveis, né? Principalmente às provas, perguntas de prova muito voltadas para decoreba assim, né?*

[E4] *Principalmente prova e testes e eventualmente algum trabalho, mas pouquíssimas práticas ou algumas atividades de metodologia ativa. Então, principalmente, eram provas, testes e eventualmente trabalhos de pesquisa com apresentação.*

Com esses relatos, evidenciamos que as trajetórias escolares dessas(es) egressas(os), conforme suas lembranças, são marcadas principalmente por avaliações pontuais, as provas. A socialização escolar, na posição de estudantes, em práticas avaliativas somativas e classificatórias não chega a contribuir para a geração de disposições para práticas pedagógicas centradas na aprendizagem e na valorização de conhecimentos e práticas culturais das(os) estudantes. Ao contrário, é um contexto que pode produzir uma naturalização de práticas avaliativas descontextualizadas e meritocráticas. Guedes (2017) destaca que o discurso meritocrático, no campo escolar, apresenta muitas fragilidades na medida em que “[...] a construção da trajetória de um indivíduo não depende apenas dele. Existem questões sociais que influenciam positivamente ou negativamente nesse processo, sendo a escola um

microcosmo em que dinâmicas de classificação hierarquizadas se exercem de modo muitas vezes violento” (p. 109 e 110). Nesse tipo de avaliação em que as(os) estudantes são responsabilizados individualmente por desempenhos insuficientes, de um modo geral, acaba-se por reproduzir as desigualdades sociais.

Nesse contexto, as(os) estudantes são frequentemente submetidas(os) a avaliações que valorizam a capacidade de memorizar os conceitos científicos, muitas vezes em detrimento do desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas (Lourenço; Paiva, 2015). Essas práticas avaliativas tendem a promover uma abordagem superficial do aprendizado, onde as(os) estudantes são encorajados a memorizar informações para reproduzi-las em testes padronizados. Como resultado, o processo de ensino e aprendizagem pode se tornar desinteressante e desmotivador, pois não estimula a compreensão significativa dos conteúdos nem o desenvolvimento de habilidades essenciais para a área científica, como a observação, a análise e a experimentação. O relato de E3 ilustra a desmotivação gerada por essas práticas, além de demonstrar uma disposição crítica em relação a elas, especialmente quando vivenciadas na posição de estudantes, práticas essas que perpetuam hierarquias educacionais.

[E3] *Daí como eu sabia que não ia ter nada além disso, assim tanto nas aulas como nas provas, isso foi uma coisa que me desmotivou nos estudos da Biologia [no curso de graduação em Ciências Biológicas] profundamente, de enxergar tanto as aulas como as avaliações, como coisas bastante vazias assim de sentido, né?*

Esse relato pode ser interpretado a partir de Pozo (2016), quando ressalta que “a motivação pode ser considerada como um requisito, uma condição prévia da aprendizagem. Sem motivação não há aprendizagem” (Pozo, 2016, p. 146). O autor enfatiza que a ausência de motivação prejudica significativamente a capacidade de aprendizagem das(os) estudantes. A motivação para os estudos, conforme Knüppe (2006), enfrenta também a competição com as mídias sociais pelo interesse das(os) estudantes¹⁰. A autora recomenda a observação do comportamento das(os) estudantes a fim de despertar sua curiosidade em relação aos temas envolvidos como uma estratégia eficaz para promover a motivação no contexto educacional (Knüppe, 2006). Para Vieira *et al.*, (2010) as(os) professoras(es) de Biologia utilizam métodos tradicionais, como expostos pelos entrevistados, e poucas aulas práticas, mas as(os) estudantes, em geral, ainda podem achar as aulas interessantes se o conteúdo, o tema de

¹⁰ A autora ainda refere a falta de envolvimento dos familiares com os processos de aprendizagem e de escolarização dos filhos como fatores que contribuem para a desmotivação das(os) estudantes. Além disso, sugere que o apoio proveniente do ambiente familiar é crucial para estimular o interesse das crianças (Knüppe, 2006).

estudo, for envolvente. Os autores também observam que quando professoras(es) incorporam recursos audiovisuais e desenvolvem aulas práticas, as(os) estudantes costumam se envolver mais e, por esse motivo, julgam ser importante variar as metodologias de ensino para manter o interesse das(os) estudantes e promover a motivação para aprender (Vieira *et al.*, 2010).

Além disso, o foco excessivo em avaliações que exigem a memorização de conceitos, em abordagens conteudistas, pode contribuir para a perpetuação de desigualdades educacionais, favorecendo as(os) estudantes que possuem maior facilidade em memorizar informações e que têm acesso a recursos educacionais mais amplos. Isso pode representar um desafio adicional para estudantes com estilos de aprendizagem diferentes ou que enfrentam barreiras socioeconômicas. Por isso, Vieira *et al.* (2010) recomenda a variação das metodologias de ensino e aprendizagem.

Conforme relatado por E2, as avaliações são percebidas como instrumentos de tortura no contexto da avaliação das(os) estudantes. O seu relato revela uma disposição crítica em relação a essas práticas. Essa observação da entrevistada encontra respaldo nos estudos de Luckesi (2011), o qual argumenta que a avaliação pode adquirir características prejudiciais quando adotada de maneira punitiva, negligenciando sua finalidade primordial de fomentar o processo de aprendizagem das(os) estudantes. De acordo com o autor, essa abordagem opressiva pode induzir a desmotivação nos estudantes, especialmente quando os resultados são utilizados para categorizar ou classificá-los, em detrimento de proporcionar *feedback* construtivo para o aprimoramento de seu desempenho escolar. Dessa forma, ao invés de identificar as necessidades individuais das(os) estudantes, a avaliação punitiva pode estabelecer um ambiente competitivo que favorece exclusivamente aqueles que se encaixam em determinados critérios preestabelecidos. Essa prática classificatória recorrente molda a subjetividade das(os) estudantes, podendo gerar disposições para avaliações classificatórias. Embora as memórias dessas vivências, conforme relatado por E2, também evidenciem uma disposição crítica em relação a essas práticas.

[E2] *As provas acho que mais traumatizavam os alunos do que avaliavam a aprendizagem. É para te dar uma nota mesmo, passou ou não passou né? Então acho que eu tenho umas memórias meio ruins assim de algumas provas.*

Apesar de, nas lembranças das(os) entrevistadas(os) em relação às práticas pedagógicas e avaliativas na Educação Básica, predominar aquelas caracterizadas pela transmissão e memorização de informações e conceitos, também emergiram narrativas que

destacam abordagens alternativas, focadas no processo de aprendizagem. Vale destacar, em particular, os relatos de E3 e E4. A utilização de filmes por seus professores, exemplificada pelo caso de "Gataca", e a prática de produção de sabão caseiro são apontadas como estratégias enriquecedoras para o ensino de Ciências e Biologia que as pessoas entrevistadas viveram na posição de estudantes.

A discussão sobre o filme proporciona aos estudantes uma oportunidade de visualizar conceitos científicos complexos em um contexto mais acessível e envolvente, ao mesmo tempo em que incentiva a reflexão sobre suas implicações éticas e sociais. A produção de sabão caseiro, por sua vez, oferece uma atividade prática e interdisciplinar que integra conhecimentos de Química e Biologia, permitindo aos estudantes explorar conceitos como reações químicas e propriedades dos materiais. Ambas as estratégias têm o potencial de estimular o interesse dos estudantes pelas disciplinas científicas, proporcionando experiências de aprendizado práticas e significativas. Ao incorporar elementos do cotidiano e da cultura popular, as(os) professoras(es) podem tornar o ensino mais relevante e acessível, promovendo uma compreensão mais profunda e duradoura dos conceitos científicos entre as(os) estudantes. Tais práticas pedagógicas, portanto, provavelmente foram avaliadas a partir de uma aceção formativa.

[E3] Na aula de Biologia a gente fez alguma coisa de trabalho sobre o filme Gataca. Eu me lembro de uma vez em que a gente fez sabão, a gente fez sabão caseiro.

Além disso, o participante E4 ressalta as experiências vivenciadas como estudante da Educação Básica que incluíram a dissecação de um peixe, a observação de células de cebola ao microscópio e a extração de DNA de bananas. Essas são experiências em que há integração de atividades práticas e investigativas, promovendo um ambiente educacional mais dinâmico e motivador, com possibilidades de levar a uma compreensão mais aprofundada e duradoura dos princípios científicos.

[E4] Eu lembro de algumas aulas práticas assim, das poucas que eu tinha, uma vez nós dissecamos um peixe no Ensino Médio, essa foi uma das aulas mais legais. Outra vez, a gente observou células de cebola no microscópio e fizemos a extração de DNA de bananas. Teve um trabalho que me marcou um pouco, quando eu estava na sétima série, que a gente fazia um caderno com temáticas de saúde, era um caderno especial para falar de saúde e daí essas foram metodologias legais que a professora adotou na época e que era sobre as infecções sexualmente transmissíveis.

Conforme Lourenço e Paiva (2015), práticas pedagógicas, como as destacadas pelos dois entrevistados, são mais efetivas para o ensino-aprendizagem de Ciências e de Biologia. Segundo os autores,

A prática docente poderá estimular os alunos a desenvolverem abordagens à aprendizagem mais significativas, encaminhando a atenção dos mesmos mais para o entendimento dos conteúdos do que para a sua reprodução (Lourenço; Paiva, 2015, p. 47).

Experiências de demonstrações práticas, durante o período como estudantes na Educação Básica, foram tão significativas para os entrevistados que permaneceram presentes em suas memórias durante as entrevistas. No entanto, de acordo com eles, tais experiências eram excepcionais e a formação de disposições demanda experiências de socialização e formas de interação sociais contínuas e prolongadas. Todavia, tais experiências possuem um valor substancial nos relatos e provavelmente influenciaram as crenças em relação às práticas pedagógicas das(os) professoras(es) entrevistadas(os). É importante ressaltar que, nas práticas pedagógicas mencionadas, os entrevistados não os relataram como instrumentos avaliativos de acompanhamento das aprendizagens construídas. Essa ausência pode sugerir a falta de percepção das práticas avaliativas formativas inerentes a tais práticas pedagógicas.

Por outro lado, o E3 destaca uma das suas experiências como estudante do nono ano do Ensino Fundamental, em uma aula de Ciências, em que precisou memorizar os primeiros períodos da tabela periódica dos elementos químicos, incluindo número atômico. A abordagem que requer somente memorização pode desestimular o interesse das(os) estudantes pelas Ciências e Biologia, tornando o processo de aprendizado tedioso e desmotivador. As(os) estudantes podem se sentir sobrecarregadas(os) pela quantidade de informações a serem memorizadas, sem compreender o significado por trás delas. No relato a seguir, observa-se o tom crítico de E3, indicando uma disposição à crítica a essas formas de avaliação que se limitam a exigir a memorização e reprodução de informações descontextualizadas.

[E3] *A gente teve uma prova que vinha com a tabela periódica em branco e tínhamos que colocar todos os elementos em ordem. [...] acho que foram os três primeiros períodos que tinha que decorar e tal e colocar os números atômicos e os nomes dos elementos químicos ali. Era uma questão de prova que valia muito e eu lembro que eu decorei, mas eu achava isso ridículo.*

A exploração da tabela periódica dos elementos químicos vai além da simples memorização de seus componentes e propriedades (Santos; Araújo, 2017). Esta representação sistemática oferece um arcabouço que habilita as(os) estudantes a compreender as interconexões entre os elementos, suas propriedades e comportamentos químicos. Ao invés de meramente decorar a tabela, as(os) estudantes poderiam ser estimulados a investigar e estabelecer relações entre os conceitos químicos e suas vivências cotidianas, utilizando seus conhecimentos prévios como base para uma compreensão mais profunda. Dessa maneira, o estudo da tabela periódica não apenas aprofundaria o conhecimento das(os) estudantes em Ciências, mas poderia também fomentar o desenvolvimento de habilidades críticas, resolutivas e aplicativas no contexto científico-prático. Corroborando a lembrança de E3 sobre aulas de Ciências, Silva Filho e Aquino (2023) ressaltam que as abordagens educacionais predominantes no ensino da tabela periódica e dos elementos químicos parecem seguir uma abordagem padronizada, desvinculada da prática pedagógica específica, resultando em um ensino que reforça apenas determinadas teorias educacionais estabelecidas, em detrimento de sua adaptação à realidade da sala de aula.

Diferentemente do entrevistado anterior, o participante E4 ressalta que sua decisão profissional foi influenciada por suas experiências durante a Educação Básica, particularmente pelas aulas vivenciadas nesse período. De acordo com Bourdieu ([1979-1982] 2011), os indivíduos que têm um interesse genuíno e uma afinidade por determinada área de conhecimento, são mais propensos a considerar a carreira de professor nessas disciplinas. Esse gosto é moldado por experiências prévias de socialização, como o envolvimento com a disciplina durante os anos escolares, e por influências familiares e sociais. Neste estudo, em relação especificamente ao ensino de Biologia e de Ciências, como já discutido anteriormente, E4 enfatiza a participação em aulas e atividades que demandavam considerável ênfase na teoria e na utilização de termos científicos, considerando o nível de exigência elevado para esse nível de escolarização. O relato fornecido sugere que o participante foi exposto a uma educação científica que foi predominantemente transmitida através de demonstrações, uma prática que por vezes pode ser caracterizada por uma

abordagem mecânica e centrada na memorização de conteúdos. O enfoque do participante na aprendizagem sobre meristemas¹¹ e crescimento meristemático durante o Ensino Fundamental levanta a possibilidade de que tal abordagem educativa tenha sido adotada. É digno de nota, contudo, que o participante avalia positivamente sua experiência educacional, indicando que teve acesso a um ensino de alta qualidade, o qual foi facilitado pela disponibilidade de laboratórios universitários e pela aquisição de conhecimentos técnicos durante sua Educação Básica.

[E4] *A escola que eu estava era estilo um colégio de aplicação da UFRGS, uma escola dentro de uma universidade, embora privada. A escola também era onde [os universitários] faziam os estágios da licenciatura. Então, nós [os estudantes da escola] tivemos acesso ao laboratório da Universidade. Acho que isso foi decisivo para minha escolha profissional depois porque nós tivemos muitas aulas práticas, tínhamos uma professora maravilhosa nessa época que de uma maneira bastante técnica, exigia relatórios das aulas práticas. [...] exigência de técnicas bastante avançadas para um Ensino Fundamental, mas que com certeza foram decisivas para minha vida. [...] aulas práticas de Botânica, de Zoologia, práticas que só revisei depois na graduação, mas que eu já tinha tido um contato no Ensino Fundamental. Era uma linguagem bem exigente, infelizmente não tenho mais as apostilas dessa professora, mas era uma linguagem bem exigente, num alto nível. Então, por exemplo, lá em morfologia vegetal, eu já trabalhava dentro de uma concepção, na quinta série, com a ideia de meristema e de crescimento meristemático.*

A recordação das aulas práticas mencionadas anteriormente sugere uma disposição positiva em relação à prática científica, particularmente evidente no caso do participante E4, cuja exposição a tal prática remonta ao período de sua Educação Básica. Este contexto educacional precoce possivelmente influenciou a decisão do participante de seguir o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Em seu relato também se observa uma idealização da educação científica especializada e técnica durante a Educação Básica, indicando uma disposição para um ensino de Ciências associado ao rigor da prática científica especializada.

Até aqui, foram analisados os depoimentos dos participantes em relação às suas memórias das práticas pedagógicas e avaliativas que vivenciaram como estudantes durante o período da Educação Básica. A seguir, abordaremos suas narrativas sobre suas experiências enquanto estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

¹¹ Os meristemas são tecidos vegetais que desempenham um papel fundamental no processo de crescimento e desenvolvimento das plantas. Localizados nas regiões apicais dos caules e das raízes, bem como em locais específicos ao longo dos órgãos vegetativos, esses meristemas são constituídos por células indiferenciadas, caracterizadas pela capacidade de proliferação celular rápida e contínua. A atividade mitótica (de divisão celular) constante nos meristemas é responsável pelo incremento tanto em comprimento quanto em espessura das plantas, promovendo a geração de novos tecidos e órgãos. Esses processos são essenciais para a manutenção e o desenvolvimento do corpo vegetal (Rodrigues; Kerbauy, 2009).

6.2 Formação docente para o ensino de Ciências e de Biologia

Nesta seção, discutiremos, a partir das entrevistas, a relação entre formação acadêmica e geração de disposições associadas a práticas pedagógicas e avaliativas no ensino de Ciências e de Biologia na Educação Básica. Exploraremos aspectos relacionados à preparação das(os) professoras(es) nessas áreas, considerando sua formação acadêmica e as oportunidades de formação prática no ambiente escolar. Analisaremos como estes tipos de formação se inter-relacionam e influenciam as práticas das(os) docentes no ensino de Ciências e Biologia.

No âmbito de suas trajetórias acadêmicas, as(os) entrevistadas(os) enfatizam que, de maneira similar ao ambiente escolar, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas foi caracterizado por avaliações predominantemente teóricas e centradas na reprodução do conteúdo transmitido. Também relatam a ocorrência de diversas experiências práticas durante o curso, as quais foram avaliadas de maneira distinta das avaliações baseadas em provas escritas, incluindo relatórios de atividades laboratoriais e de trabalhos de campo. Em seus relatos, evidencia-se uma crítica à formação recebida.

[E1] *A prova do professor de uma disciplina [...] era muito pesada. Era uma prova com cinco questões, mas cada questão que eu escrevi era um [...] [livro especializado da graduação], para poder responder e mesmo assim tirava um quarto de certo, era horrível.*

[E1] *Os professores não refletiam muito sobre isso, a maior parte das provas era a prova teórica em papel e prova prática, sei lá te mostrando uma alga, um organismo e tu tendo que adivinhar, qual é o bicho. Ao meu ver, era assim como a gente foi avaliado. Tinha também alguma coisa de relatório que a gente ganhava uns pontinhos, mas era sempre muito menor do que a nota da prova.*

[E3] *Na graduação, as formas de avaliação que mais me marcaram foram fazer os relatórios de uma disciplina [área da saúde], gostava de fazer os relatórios a partir das práticas, né? Enfim, acho que da minha cabeça assim exercitou várias habilidades e competências ali que não só a questão do conteúdo em si assim, né? Mas é questão de produção escrita, né? Enfim, a própria lógica da experimentação.*

[E1] *Geralmente, as práticas são aquelas coisas de identificar e passar a chave dicotômica¹², tudo era decoreba assim, sinceramente pouca coisa era funcional de fato.*

Nos relatos observa-se que até mesmo as atividades práticas eram avaliadas em provas que testavam a capacidade de reconhecer estruturas biológicas ou de identificar grupos de seres vivos, valorizando a memorização. Já o relatório de atividades práticas produzia o desenvolvimento de habilidades lógicas e de escrita, possibilitando a reflexão e melhor entendimento dos processos desenvolvidos. O último relato acerca do emprego de chaves dicotômicas para a identificação de espécimes de seres vivos indica que o uso desse recurso não produziu o desenvolvimento de uma habilidade técnica, o que seria esperado. Possivelmente esse objetivo não tenha sido atingido porque essas chaves fazem uso de uma terminologia técnica altamente especializada, que pode ser desafiadora para memorizar e aplicar à identificação de seres vivos. Portanto, apesar de serem atividades práticas, essas atividades também podem assumir um caráter predominantemente memorístico e de pouca relevância para a maioria dos estudantes do curso.

Nos relatos abaixo, observa-se a lembrança preponderante de provas que exigem a memorização e a identificação de estruturas biológicas associadas às observações em aulas práticas de laboratório. A forma como os relatos são produzidos indica uma disposição à crítica a essas práticas pedagógicas e avaliativas que valorizam a mera reprodução de informações pouco significativas.

[E1] *Eu lembro de uma disciplina da graduação [...] principalmente que eram aqueles slides horríveis que a gente tem que adivinhar o que estava lá. A gente se matava estudando aquelas fotos e sempre tinha coisas que a gente não fazia ideia do que eram porque a coloração estava ruim. Enfim, não importava o quanto tu estudasse, nunca era suficiente e era um método diferenciado [...] não era uma prova no papel e ao mesmo tempo era horrível, não que as [provas] do papel também não fossem horríveis, de papel também eram pavorosos, mas eu lembro que ali eu vi que tá não é porque é diferente que é bom.*

[E3] *Acho que principalmente na parte das disciplinas de sistemáticas isso [memorização] me irritava mais profundamente ainda porque eu não compreendia, compreendia menos ainda, o sentido que aquilo ia ter prático.*

¹² Chave dicotômica, denominada também chave de identificação ou chave taxonômica, constitui-se como uma ferramenta sistemática para a identificação de organismos ou objetos com base em características morfológicas ou atributos observáveis. Esta ferramenta é elaborada mediante uma sequência de perguntas ou proposições que conduzem o usuário por uma série de opções dicotômicas, isto é, escolhas entre duas alternativas mutuamente exclusivas, culminando, por fim, na identificação do organismo em questão (Disponível em: <<http://lhe.ib.usp.br/lhe/lib/exe/fetch.php?media=wiki%3Apsb%3Aarticles%3Aapostila%3Aidentificacao.pdf>>).

[E3] *As provas [do curso de graduação] da Biologia, no geral, eu já tinha essa concepção de que eram basicamente todas bem ridículas assim, né? Porque elas eram completamente desconectadas do que a gente fazia em aula, que era basicamente ouvir né e anotar coisas e aí do nada, tu tem que responder perguntas sobre aquilo que muitas vezes eram perguntas daí que tinham algum contexto coisa e tal, mas a gente não fazia exercícios, né? Por exemplo, eles [os professores da graduação] não faziam resolução de problema, não faziam nada disso, né e com sorte a prova tinha algum tipo de resolução de problemas, né? Porque, em geral, era só vomitar conceitos ou até vomitar decoreba de slide. Então, eu acho que o que caracterizou, para mim, a minha visão da graduação em Biologia em termos de avaliação, é estudar slides e resumos e de uma maneira mecânica, né? Profundamente mecânica, né? e vomitar tudo em cima da prova de uma maneira também mecânica assim, né? Porque acho que 90% das provas não tem nenhum tipo de questão que envolva realmente algum tipo de problema a ser resolvido ou enfim, é um raciocínio para sei lá pegar o conceito que a gente trabalhou em aula e aplicar para uma determinada situação em Biologia ou em pesquisa ou enfim, né? Então é basicamente decorar a síntese que foi elaborada pelo professor a partir das leituras dele, né, e escrever ou mesmo marcar na prova da maneira mais semelhante ao que o professor falou, escreveu enfim, né?*

E3 utiliza frequentemente a palavra "vomitar" em suas descrições de práticas avaliativas vivenciadas como estudante de graduação. Este termo denota a transmissão excessiva de informações, sem que o estudante tenha a oportunidade de analisar, refletir e aplicar esses dados na resolução de problemas ou na construção de novos conhecimentos. Esse excesso de informações, sem ser devidamente assimilado, é regurgitado durante as avaliações, através da reprodução de dados memorizados que carecem de significado, pois não são integrados aos conhecimentos pré-existentes das(os) estudantes.

A partir desses relatos, evidenciamos como, por meio da memória das pessoas entrevistadas, acessada durante as entrevistas, o curso de formação de professoras(es), neste caso o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, prioriza a transmissão de conhecimentos científicos, visando o domínio de conceitos e teorias da Biologia. Este resultado assemelha-se ao encontrado por Goedert, Delizoicov e Rosa (2003). Os relatos sugerem experiências prolongadas de práticas pedagógicas centradas na transmissão de informações que necessitam ser reproduzidas acriticamente em provas. Essa vivência possivelmente leva a inclinações para avaliações classificatórias. No entanto, ao mesmo tempo, tais práticas são analisadas criticamente pelos entrevistados, evidenciando uma disposição para a crítica em relação às experiências vivenciadas na posição de estudantes.

Essa abordagem, embora negligencie o desenvolvimento de habilidades críticas, indica que uma disposição à crítica foi possivelmente gerada, talvez em disciplinas de formação pedagógica ou nas interações sociais com colegas, durante o curso de graduação. A limitação

da formação do curso de Licenciatura também está relacionada às oportunidades de uma compreensão mais ampla e interdisciplinar da Biologia, uma vez que nos relatos dos entrevistados observa-se a falta de contextualização dos conteúdos biológicos, deixando de abordar questões sociais, ambientais e éticas (Viveiro; Campos, 2014). Os autores mencionados sugerem que, para superar essas limitações, é necessário integrar abordagens pedagógicas que enfatizem a interdisciplinaridade, a contextualização dos temas de estudo, o desenvolvimento de habilidades de análise crítica e o estímulo ao pensamento reflexivo. Entretanto, os cursos de formação de professoras(es) em Ciências Biológicas não parecem buscar um equilíbrio entre o ensino de conceitos científicos e o desenvolvimento de uma visão crítica e sistêmica da Biologia que prepare profissionais capazes de promover uma educação biológica de qualidade e relevante (Viveiro; Campos, 2014).

A formação inicial de professoras(es) não chega a transcender a mera especialização, portanto, não instigaria uma postura crítica por parte das(os) educadores em formação (Viveiro; Campos, 2014). Essa abordagem curricular não chega, portanto, a integrar conhecimentos teórico-práticos indispensáveis à atuação profissional. Assim, apesar de uma disposição à crítica evidenciada pela fala dos entrevistados e de seus esforços em refletir e reformular constantemente sua prática pedagógica, como poderá ser observado na seção 6.3, nem todos têm acesso a um ambiente formativo e profissional que encoraje a problematização dos aspectos sociais, morais e políticos inerentes ao ato de ensinar, com potencial para impactar a realidade educacional. Ao longo da formação das pessoas entrevistadas, conforme os seus relatos, parece ter ocorrido uma predominância de métodos de ensino tradicionais, como aulas expositivas e práticas de laboratório baseadas em procedimentos pré-definidos, que tendem a não estimular a compreensão da complexidade histórica e social das desigualdades educacionais e o impacto da avaliação na reprodução ou transformação dessa realidade. O tipo predominante de prática pedagógica descrita pelos entrevistados também foi observado no estudo de Viveiro e Campos (2014):

[...] constatamos a predominância das aulas expositivas e de laboratório, essas últimas pautadas em receitas prontas, que pouco exigem em termos de pensamento autônomo. Além disso, verificamos uma clara dissociação entre a discussão das estratégias de ensino e aprendizagem e a sua concretização, posto que ocorrem em disciplinas diferentes, em momentos distintos, revelando um abismo entre teoria e prática (Viveiro; Campos, 2014, p. 246)

Essa desconexão entre teoria e prática se manifesta na ausência de uma integração efetiva entre as discussões teóricas sobre estratégias de ensino e sua aplicação concreta em sala de aula. Frequentemente, as(os) professoras(es) da graduação priorizam suas próprias necessidades e conveniências na condução das aulas, em detrimento do processo de aprendizagem das(os) estudantes, adotando uma abordagem transmissiva do conhecimento. Nos relatos dos entrevistados acerca de suas experiências como estudantes, observa-se que foram tomados como receptores passivos de informações, e não como agentes ativos que constroem o próprio entendimento por meio da interação com o objeto de estudo e com o mundo ao seu redor (Freire, [1968] 2019). Tais experiências de socialização podem gerar disposições para relações pedagógicas centradas na transmissão de informações e práticas avaliativas memorísticas.

Dessa forma, Viveiro e Campos (2014) ressaltam a importância de repensar e reformular as práticas pedagógicas em cursos de formação de professoras(es), de modo a promover uma educação mais participativa e emancipatória, que reconheça e valorize a autonomia e a capacidade reflexiva das(os) estudantes. Assim, tais práticas têm possibilidades de produzir disposições para uma educação democrática e inclusiva.

O participante E3 ressalta que a orientação predominante do curso para aulas expositivas e avaliações baseadas na memorização teve um impacto negativo em sua motivação para estudar. Destaca, ainda, que essa abordagem resultou em uma sensação de mecanização em relação aos estudos. Esse depoimento, portanto, evidencia uma preocupação com a falta de estímulo à reflexão crítica e à compreensão aprofundada dos conteúdos, sugerindo uma possível lacuna na abordagem pedagógica adotada no curso. Por outro lado, sua análise crítica indica que em sua trajetória de estudos, encontrou espaços para desenvolver essa capacidade, tendo, portanto, cultivado uma disposição crítica.

[E3] *Então, isso me marcou profundamente na realidade, isso durante a graduação me fez estudar menos porque eu sempre tive facilidade com decorar então, para mim, não construí um desafio. Eu pegava um dia antes da prova e ia ler slide e ia muito bem na prova e é isso, daí como eu sabia que não ia ter nada além disso, tanto nas aulas como nas provas, isso foi uma coisa que me desmotivou nos estudos da Biologia profundamente, de enxergar tanto as aulas como as avaliações como coisas bastante vazias assim de sentido, né?*

Ainda que pareçam predominar práticas pedagógicas centradas na transmissão e avaliações que exigem a mera reprodução do que foi transmitido, nos relatos fornecidos por E1 e E3, emergem experiências relacionadas a práticas pedagógicas e avaliativas durante o

período de formação acadêmica na graduação, as quais são percebidas como significativas em termos de aprendizado e aplicação prática dos conceitos adquiridos.

[E1] *Lembro que as disciplinas [área da Educação] sempre tinham avaliações bem legais, né? Lembro que a professora pediu para a gente dar uma aula sobre um conteúdo, a gente se “puxou” muito no nosso grupo. A gente fez uma caça ao tesouro e foi super legal ver a cara dos colegas se surpreendendo no meio da caça ao tesouro [...] A temática abordada era sustentabilidade, temas genéricos relacionados à sustentabilidade, como a utilização de plantas nativas para alimentação, consumo de energia, e era um joguinho mesmo assim sabe cada grupo recebia as dicas e daí quando desvendava as questões e as perguntas ia para a próxima dica e tinha que procurar na sala. [...] Era algo bem dinâmico assim. Foi bem legal. Acho que foi a melhor proposta que eu já fiz assim em aula foi essa. Mas foi muito trabalhosa também, fazer sozinho seria muito difícil.*

No relato anterior, é mencionada uma proposta pedagógica que desafiou as(os) estudantes a desenvolverem estratégias de ensino de Biologia criativas, em colaboração com seus colegas, simulando situações de ensino na Educação Básica. Nessa atividade, é possível que tenham sido utilizados instrumentos de avaliação das aprendizagens construídas que possam ser considerados como formas de avaliação formativa. Por outro lado, no relato a seguir, embora se refira a mais um contexto de prova, trata-se de uma avaliação desafiadora, elaborada para aplicar os conhecimentos na resolução de problemas.

[E3] *Avaliações legais, para mim, prova legal, bem elaborada era a prova de uma disciplina do Departamento de [...]. Para mim, tinha uma implicação pedagógica, um pensamento pedagógico por trás daquilo que eram perguntas voltadas às questões profissionais ou mesmo científicas, mas que tinha ali um problema a ser resolvido, né? Uma utilização inteligente do conceito que era trabalhado. Então, pegava um determinado conceito e tu teria que mobilizar uma coisa para falar de alguma questão prática. Eu acho que por mais que seja uma prova, né? Acho que daí eu consigo fazer uma distinção muito evidente entre esses dois tipos de provas que para mim é essa prova inteligente, por mais que também não fosse perfeita, mas para mim era uma prova que talvez seja como deve ser a prova. Talvez não necessariamente por ser dissertativa, mas por envolver problemas que não sejam de decorar qual é o conceito que tá ali, mas sim utilizar o conceito para algo, né? Ou seja, mobilizar esse conceito não só decorar o que tal termo significa e explicar o que significa ou dizer o que significa ou marcar o que significa na avaliação escrita.*

Analisando os relatos transcritos anteriormente, evidencia-se que as avaliações mencionadas pelos dois entrevistados desempenham um papel significativo na sua formação acadêmica e, também, no fomento de uma disposição ao pensamento crítico, sendo rememoradas no contexto de entrevista. Essa disposição pode estar associada à capacidade de analisar informações, compreender as inter-relações entre diferentes elementos e formular

opiniões embasadas. Ademais, ao abordarem e contextualizarem questões sociais e ambientais, tais práticas avaliativas propiciam o desenvolvimento de uma consciência cívica mais aguçada e incentivam a participação ativa dos indivíduos na comunidade, estimulando-os a refletir sobre essas questões e sobre os conceitos mobilizados ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Assim, as experiências relatadas podem ser interpretadas a partir de Freire ([1968] 2019), que concebe o pensamento crítico como a habilidade de refletir sobre a realidade, questionando as estruturas de poder e as relações sociais que a permeiam. Para o autor, o pensamento crítico transcende a mera reprodução de conhecimentos pré-estabelecidos, exigindo uma postura ativa de questionamento e transformação do mundo.

Essas práticas pedagógicas e avaliativas, embora suficientemente marcantes para serem lembradas, não parecem ser frequentes ao longo do curso de Licenciatura. Apesar de contribuírem para um pensamento pedagógico crítico, por se tratarem de experiências pontuais, talvez não cheguem a constituir ou consolidar disposições para práticas pedagógicas contextualizadas e avaliações centradas na aprendizagem. As trajetórias educacionais das(os) entrevistadas(os) podem ter promovido o desenvolvimento de disposições para o pensamento crítico, possivelmente facilitadas por interações sociais durante sua vivência universitária, que vão além do ambiente curricular.

No que concerne às práticas pedagógicas desafiadoras vivenciadas como estudantes de graduação, o E4 ressalta em um trecho destacado abaixo, a relevância da elaboração de materiais de divulgação científica como uma ferramenta para disseminar o conhecimento adquirido no âmbito acadêmico, indicando o prazer em realizar a atividade.

[E4] *Em uma disciplina da graduação, a gente teve algumas práticas de montar conteúdos de História Natural. Eu fiz um trabalho com alguns colegas sobre bioacústica¹³ e o canto de sapos. Produzimos um vídeo e achei bem divertido de fazer.*

Esta prática não apenas fortalece a compreensão dos conteúdos por parte das(os) estudantes, mas também contribui para a promoção da alfabetização científica (Teles; Oliveira, 2021) e para a democratização do acesso ao saber científico dentro e fora da comunidade acadêmica. A produção de materiais de divulgação científica, como demonstram

¹³ A bioacústica aplicada aos anfíbios aborda o estudo dos sons emitidos por esses animais, como sapos, rãs e salamandras, e sua aplicação em pesquisa científica, conservação e monitoramento de populações. As vocalizações dos anfíbios desempenham papéis cruciais na comunicação intraespecífica, incluindo a atração de parceiras durante o acasalamento, em geral a característica de vocalização entre espécie-específica é realizada pelos machos, a defesa territorial e a advertência de predadores (Ferreira, 2023).

Teles e Oliveira (2021), tais como vídeos, infográficos, artigos de divulgação, pode ser uma forma de comunicar conceitos complexos de forma acessível e atrativa. Por meio desses recursos, as(os) estudantes podem consolidar seu entendimento sobre os temas abordados em sala de aula, ao mesmo tempo em que se engajam na difusão do conhecimento científico para um público mais amplo. Além disso, ao participar ativamente da criação de materiais de divulgação científica, as(os) estudantes desenvolvem habilidades de pesquisa, síntese e comunicação, aspectos fundamentais para sua formação acadêmica e profissional. Essa prática também estimula o pensamento crítico e criativo, incentivando as(os) estudantes a explorar diferentes maneiras de apresentar e interpretar os conhecimentos científicos.

Conforme os relatos dos entrevistados, tanto durante sua trajetória na Educação Básica quanto ao longo do curso de graduação, foram oportunizados momentos nos quais, na posição de discentes, puderam se envolver em experiências pedagógicas que se destacaram pela sua criatividade e nível de desafio. Essas experiências criam possibilidades de construção de valores e imaginação de práticas pedagógicas transformadoras. Contudo, constatou-se que tais experiências não se configuravam como a norma predominante. Em contrapartida, eram frequentes situações de ensino centradas na transmissão de conhecimento factual, com ênfase em conteúdos passíveis de serem cobrados em avaliações, as quais demandavam, primordialmente, a capacidade de reprodução das informações. Vale ressaltar que estas últimas experiências, por serem mais frequentes e duradouras ao longo do percurso escolar e acadêmico, tendem a exercer uma influência mais significativa na formação das disposições para o exercício da docência. Assim, a formação acadêmica pode ter reforçado uma disposição para avaliação classificatória e meritocrática, a qual dependendo do contexto escolar pode moldar as práticas pedagógicas das(os) egressas(os).

6.3 Práticas pedagógicas e avaliativas no ensino de Ciências e Biologia de egressas(os) da Licenciatura em Ciências Biológicas

Nesta seção, dedicamo-nos à análise e discussão das práticas pedagógicas e avaliativas específicas empregadas pelas(os) entrevistadas(os) no ensino de Ciências e de Biologia com o propósito de, a partir desses relatos e daqueles associados às suas trajetórias educacionais, buscar construir sociologicamente suas disposições para a avaliação, as quais compõem o *habitus profissional* docente. Esta seção está subdividida, sendo que, na primeira, analisamos

práticas que se referem às estratégias e métodos de ensino adotados pelas(os) professoras(es), bem como aos processos, instrumentos e critérios utilizados para avaliar o desempenho das(os) estudantes. Na segunda subseção, analisamos suas opiniões acerca das atividades de recuperação, promoção e reprovação de estudantes.

Buscamos analisar as práticas relatadas, buscando situá-las em relação ao contexto mais amplo do ensino, produzido historicamente, considerando os ambientes educacionais de socialização das pessoas entrevistadas, como escolas, instituições de educação superior (IES) e programa de formação inicial de professoras(es), não tendo sido possível explorar outros contextos de socialização, o que iria requerer a realização de mais entrevistas com cada participante.

6.3.1 Práticas pedagógicas e avaliativas

Esta seção visa realizar uma abordagem interpretativa e compreensiva sobre a proposição e adaptação das práticas de ensino e avaliação no contexto específico dos componentes curriculares de Ciências e Biologia, na Educação Básica, conforme desenvolvido e relatado pelas(os) entrevistadas(os).

No relato abaixo do E1, identifica-se uma propensão e aspiração em direção ao magistério na Educação Básica, mesmo em meio à realização de estudos avançados de pós-graduação.

[E1] *A escola realmente é o meu chão, é onde eu queria estar, não que eu não goste do que eu faço na pesquisa. Eu gosto, mas eu não aguento mais lidar com a pressão acadêmica e a escola tem me ajudado muito com a saúde mental. Por incrível que pareça, eu me sinto muito vivo quando eu tô na escola. E é muito bom assim, eu sinto um constante sentimento de dever cumprido lá e tenho cada vez mais certeza que lá é o meu lugar.*

Nesse relato, em que o entrevistado refere ocupar a dupla posição de professor e de pesquisador, como estudante de pós-graduação, observamos uma inclinação para a docência na Educação Básica maior do que para a pesquisa no contexto da pós-graduação. Em parte, essa preferência pode estar associada ao contexto estressante em que a atividade de pesquisa é realizada. Pesquisadores, na posição de estudantes de pós-graduação, no Brasil, enfrentam desafios significativos na condução de suas pesquisas. Além da desvalorização da ciência e da educação, a falta de recursos financeiros, infraestrutura adequada e reconhecimento profissional são obstáculos comuns (Cyrino; Rizzatti; Rôças, 2023; Souza *et al.* 2020). Além

disso, dedicar-se à pesquisa e ao trabalho docente simultaneamente não é fácil, dado o tempo escasso para a realização dessas tarefas complexas. Independentemente das dificuldades da pesquisa, também são inúmeros os desafios enfrentados por professoras(es) na Educação Básica e, por isso, chama a atenção, no relato, o quanto a relação pedagógica é satisfatória para o entrevistado. Esse gosto sugere uma inclinação para o magistério.

A partir dos relatos abaixo, observa-se como a experiência prévia como estudante pode influenciar a prática docente posterior como professor. Por exemplo, no primeiro relato, o participante E3 compartilha uma lembrança de sua professora de Ciências, que influenciou sua abordagem pedagógica atual. Já, no segundo relato, o mesmo entrevistado, E3, procura aplicar essa mesma metodologia vivenciada na posição de estudante, com seus próprios estudantes, agora, na posição de professor. Esses relatos, portanto, evidenciam como as experiências passadas dos professores, na posição de estudantes, constituem disposições que podem moldar as suas práticas pedagógicas atuais.

[E3] *Elaboração de cartazes, nessa época, o pessoal gostava muito de cartazes, tipo eu me lembro nos trabalhos da quinta série que eu gostava muito de Ciências. E ela [a professora] gostava de fazer a gente fazer cartazes para fixar pela escola e tal falando sobre conservação da natureza, falando na forma de campanhas, né?*

[E3] *Por exemplo, eles fizeram uma campanha contra o hábito de fumar e falando a respeito da questão da fisiologia humana dos pulmões e da respiração. [...] Tipo uma publicidade que eles fizeram pela escola de cartazes e tal, uma campanha contra o tabagismo, bem simples. E aí eu já fiz também a respeito da questão do tráfico de animais, né? Que para eles é muito aflorado, principalmente, no sexto ano. [...] Eles têm isso bem aflorado, essa parte emocional, eles se expressam né? E aí eles vão endurecendo, infelizmente, ao longo da escolarização.*

Bourdieu ([1979-1982] 2011) delinea que as experiências das(os) professoras(es) estão profundamente arraigadas em um *habitus*, adquirido em processos duradouros de socialização, que influencia suas percepções, disposições e comportamentos ao longo de suas trajetórias de vida, incluindo suas trajetórias profissionais. Dessa forma, a(o) professora(or), embora tenha vivenciado experiências pedagógicas tradicionais na maior parte de sua escolarização, na educação básica e na superior, busca desenvolver em suas práticas pedagógicas os padrões de ensino não tradicionais que foram experienciados durante sua própria formação. Assim, suas inclinações também foram moldadas por valores e discursos pedagógicos centrados na aprendizagem e que perpassam as experiências de socialização de modo que o professor pode ter um patrimônio de disposições contraditórias, o qual,

dependendo do contexto escolar, inibirá ou ativará disposições distintas. Neste caso, uma disposição para as atividades práticas cultivadas ao longo da formação é ativada em sua prática pedagógica.

Lahire (2002) salienta a relevância das trajetórias individuais na configuração das práticas pedagógicas das(os) docentes. O autor argumenta que as experiências anteriores das(os) professoras(es), como estudantes, são componentes cruciais de suas trajetórias sociais e culturais, exercendo impacto significativo em suas concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem. Para o autor, “[...] nesses desencadeamentos de esquema de ação [...] o passado está ao mesmo tempo tão presente e tão totalmente invisível, tão perfeitamente imperceptível enquanto tal que diferentemente da lembrança ele se confunde com a percepção, a apreciação, o gesto” (p. 96), o que indica que neste contexto analisado, a disposição para propor e executar essa prática pedagógica, que foi incorporada durante a sua experiência na Educação Básica, influencia a forma como o entrevistado, atualmente, age, pensa e crê a respeito da prática proposta.

Ao relatar sobre sua prática avaliativa, o participante E1 revela que também lança mão das provas, prática descrita criticamente como uma memória vivenciada na posição de estudante. Aqui, ao relatar sua prática pedagógica, aquela disposição à crítica, parece inibida, embora esteja ali, uma vez que ele descreve alguns atenuantes que busca criar em sua prática. Ele afirma que encoraja seus estudantes a prepararem um material de consulta para utilizar durante as provas (uma “colinha”). Entretanto, o entrevistado interpreta que, caso os estudantes optem por não fazer uso desse recurso, isso poderia indicar uma falta de desenvolvimento em seus estudos. Nesse sentido, ele associa a não preparação prévia da “colinha” à mera memorização dos conceitos, em detrimento de uma compreensão mais profunda e significativa dos conteúdos propiciada pelos estudos necessários à produção de uma síntese:

[E1] *A minha prova é uma prova teórica, geralmente um texto. São questões geralmente de múltipla escolha e eu deixo eles fazerem uma “colinha” de um quarto de folha, mas muitos não fazem. Gosto da “colinha” porque eu penso que se tem a “colinha” eles [os estudantes] não precisam decorar e eu não quero que decoram, eu quero que eles entendam o processo da coisa então não me interessa se eles estão decorando. Muitos fazem a colinha só que muitos não fazem a colinha por falta de organização. Por um lado, eu penso até que ponto está funcionando essa estratégia porque se eles não fazem a colinha e vão sempre mal e estão nem aí, mas ao mesmo tempo eu penso que se eu não cobro a colinha eu cobro a decoreba. E se eu cobro a decoreba, isso não é necessariamente aprendizagem. Então, eu também não vejo*

muita saída fora disso e eu não quero que eles vomitem conteúdo na minha prova. Eu quero que eles tentem pegar nem que seja 1% do que eu ensinei e levar para vida, sabe? E eu acho também que esse negócio da colinha trabalha, entre outras coisas, a responsabilidade e comprometimento muito para além da prova, porque se tu sabe que vai ter uma avaliação, tu tem que se preparar para essa avaliação. Se não tiver preparado vai ter consequências.

Embora E1 mantenha as provas em sua prática, o que indica o quanto esse modelo, por ele criticado (ver seção 6.1) está arraigado em sua formação, ele tenta escapar da mera memorização. Para Lucena (2006), [...] “as professoras agem em relação à avaliação de acordo com os valores e critérios constituídos ao longo de suas histórias pessoais e que, uma vez consagrados socialmente, ajudam na reprodução das práticas” (p. 163). Paralelamente, Sanhotene (2007) destaca que

[...] as disposições para a prática dos professores são incorporadas a partir de sua escolarização, da formação inicial e de suas experiências, e tendem a influenciar as práticas pedagógicas, muitas vezes se impondo como uma limitação às mudanças. Sobretudo porque apesar dos professores desejarem promover mudanças em suas práticas, estas são dificultadas devido a um *habitus* constituído precocemente (Sanhonete, 2007, p. 127).

Ao oportunizar que as(os) estudantes realizem um resumo das informações trabalhadas (“colinha”), o entrevistado busca valorizar o hábito de estudo, a responsabilidade, a capacidade de síntese e a consulta às informações para responder às questões propostas. Tal estratégia, entretanto, esbarra nos distintos graus de autonomia e compromisso das(os) estudantes, parecendo ser pouco efetiva com aqueles mais heterônomos.

Além da narrativa anterior sobre a aplicação de provas, onde são utilizadas estratégias que visam promover a autonomia das(os) estudantes, o participante E1 também destaca a realização de outras atividades e de instrumentos avaliativos correspondentes a essas atividades em sua prática pedagógica. A diversificação de métodos de avaliação é apontada como uma estratégia que contribui para uma avaliação mais abrangente da aprendizagem das(os) estudantes, criando diferentes oportunidades de adesão às propostas pela pluralidade de estudantes que ele busca acolher. Cabe destacar, contudo, que o relato evidencia a importância das provas em sua prática pedagógica, indicando uma disposição para uma avaliação meritocrática.

[E1] *Geralmente, eu faço várias provas ao longo do trimestre, provas com consulta na “colinha”, né? Mas eu faço três provas por trimestre porque eu acho que não tem sentido eu*

acumular o conteúdo de um trimestre todo e sei lá em maio aplicar uma prova. Então, eu dou uma parte do conteúdo e aplico uma avaliação, aí essa avaliação, pode ser tanto um trabalho quanto uma prova, né? Por exemplo, eu trabalhei toda tabela periódica com eles ano passado, fiz uma provinha. Aí depois dessa provinha, trabalhei um pouquinho de pH e fiz a prática do repolho roxo, sabe cada coisa, eu coletei um pouco de nota deles.

De acordo com Vasconcellos (2003), a reflexão crítica sobre os instrumentos de avaliação promove diversas questões para o professor, incluindo a forma como os instrumentos avaliativos são elaborados, analisados, corrigidos, comunicados e utilizados. Ao desenvolver um instrumento de avaliação, o autor destaca a importância de considerar certos critérios, tais como a essencialidade, a reflexividade, a abrangência, a contextualização, a clareza e a compatibilidade com as atividades realizadas pelo professor com o estudante.

No relato abaixo, o E4 destaca algumas opiniões referentes a sua metodologia de avaliação da aprendizagem das(os) estudantes:

[E4] Eu sei que as minhas provas são bem difíceis porque eu acho que é importante ter provas difíceis e que demandem que eles estudem, por isso que eu acho que não deveria pesar tanto na nota. Então, como as minhas provas são quase todas difíceis e daí para as turmas que não me conhecem, que não conhecem meu estilo de prova, eu faço um teste para eles saberem que não vão poder levar na brincadeira porque como nas minhas aulas eu utilizo muito de metodologia ativa, os alunos acabam, algumas vezes, não levando a sério a aula em si. [...] Enfim, como eu falei, às vezes eles não entendem que aquilo é aula, então é importante que antes deles se darem mal em uma prova, que ele saiba que o professor faz coisas que propõe a participar a ter uma aula mais descontraída, mas também ele [o professor] tá me avaliando com seriedade e eu preciso me dedicar com seriedade para conseguir me dar bem no final do semestre.

No segmento anterior, delineia-se novamente a predominância do instrumento avaliativo da prova na abordagem pedagógica adotada por E4, evidenciando uma inclinação consolidada para a avaliação classificatória e meritocrática. Tal tendência se manifesta pela concepção intencional de provas difíceis, almejando instigar a dedicação das(os) estudantes aos estudos. Neste modelo avaliativo, presume-se que as(os) estudantes com desempenho inferior sejam responsabilizadas(os) individualmente por seus fracassos. Aqui, é possível depreender que uma possível disposição à crítica é inibida em contextos institucionais que não associam as desigualdades educacionais a contextos sociohistóricos. A prática avaliativa de E4 pode contribuir para exclusões, ao privilegiar provas que não consideram as diversas realidades e potencialidades das(os) estudantes, contribuindo para a reprodução de desigualdades socioeducacionais. Para interpretar esses resultados é possível considerar o estudo de Ferraro (2018), o qual expressa que

[...] a perspectiva do fracasso-sucesso escolar leva a diagnósticos equivocados da escolarização, precisamente por apoiar-se no pressuposto de que cabe inteiramente ao aluno ou aluna a responsabilidade pelo seu desempenho escolar. O fato de, por vezes, se repassar parte dessa responsabilidade para a professora ou professor, para a escola, para a família, para a comunidade, (nunca para o Estado!), não altera substancialmente a ideia de que foi o aluno ou aluna que fracassou (p. 336 e 337).

A compreensão do contexto sociohistórico complexo em que ocorrem as práticas avaliativas, conforme as análises de Ferraro (2018), entretanto, não parece estar suficientemente desenvolvida ao longo da formação inicial no curso de Licenciatura. No mesmo relato anterior, o participante E4 evidencia uma disposição que reflete crenças relacionadas ao desempenho das(os) estudantes em avaliações, dentro de uma perspectiva punitiva. Essa perspectiva associa o "se dar mal" em avaliações à concepção de que o fracasso deve ser sancionado, frequentemente por meio da atribuição de notas baixas, reprovação ou outras formas de punição escolar. Tal abordagem fomenta um ambiente caracterizado por competição e estresse, no qual o erro é percebido como algo a ser evitado a todo custo, em detrimento da visão do erro como uma oportunidade de aprendizado. Além disso, a abordagem punitiva pode ter impactos negativos na autoestima e motivação das(os) estudantes (Jones *et al.*, 2023). Por outro lado, é relevante salientar que essa perspectiva punitiva frequentemente negligencia as causas subjacentes ao baixo desempenho, como dificuldades de aprendizagem, falta de suporte ou métodos de ensino inadequados. Em vez de auxiliar as(os) estudantes a superarem tais dificuldades, a aplicação de punições apenas reforça um ciclo de fracasso, sem abordar suas origens profundas.

No relato abaixo, E4 expressa sua predileção por avaliações baseadas em provas, revelando uma disposição forte para um tipo de avaliação que demanda não apenas o estudo durante as aulas, mas também a dedicação a revisões em casa visando a compreensão aprofundada de conceitos científicos.

[E4] *Acho que o como avaliar é o mais difícil. Eu gosto de provas, sabe? Eu gosto muito de prova, na verdade. O problema é que tornar ela o principal instrumento de avaliação, eu acho ruim. Eu acho muito ruim porque tira a ideia do protagonismo do aluno, não no sentido vago, mas no sentido bem concreto de uma avaliação constante, uma avaliação permanente. Então, o Estado, por exemplo, que eu tenho essas aulas que chamam de parte diversificada, o trabalho com práticas experimentais no Ensino Médio, onde eu tenho que avaliar cada aula. Então, eu vou avaliar cada aula prática que vou fazer e isso vai me dar no final alguma nota dentro de alguns critérios. Acho essa forma de avaliação muito mais inteligente do que o aluno ficar viajando o trimestre todo e dedicar uma noite de sono mal dormida, revisar todo o conteúdo e depois vomitar esse conteúdo em cima de um papel. Eu não gosto disso.*

No trecho anterior, é perceptível a preocupação do entrevistado em proporcionar múltiplas oportunidades de avaliação, visando a condução de avaliações parciais de forma contínua, o que sugere um elevado compromisso com o acompanhamento do progresso das(os) estudantes. Também, evidencia-se uma atenção à atribuição de notas parciais para obtenção de um resultado mais preciso, além de estimular o engajamento das(os) estudantes ao longo do período letivo, em contraposição à mera concentração de esforços no encerramento dos trimestres. Em consonância com a observação de Rampazzo e Jesus (2011), que afirmam que “a prova é utilizada tanto na educação básica como no ensino superior. Assim, em toda sua formação, o professor vivencia situação de prova” (p. 8), infere-se, portanto, que o docente em questão (E4) possua familiaridade com os processos de elaboração, aplicação e correção de provas, o que potencialmente influenciam suas práticas pedagógicas e avaliativas. Adicionalmente, Rampazzo e Jesus (2011) ressaltam que a prova,

promove uma sensação de justiça e igualdade ao professor, visto que utilizou o mesmo instrumento, com as mesmas questões para avaliar todos seus alunos igualmente. Porém, essa sensação pode ser falsa, visto que a prova pode ser utilizada como instrumento para correção de atitudes comportamentais, ser elaborada com alto ou baixo grau de dificuldade, desrespeitar o contrato didático, não apresentar questões de forma clara, entre alternativas (Rampazzo; Jesus, 2011, p. 8).

Todos os entrevistados expressaram, de forma crítica, a predominância do uso de provas como método de avaliação ao longo de suas experiências educacionais na posição de estudantes (seção 6.1), evidenciando uma disposição à crítica, a qual é inibida no contexto profissional. Assim, adotam a prova em suas práticas avaliativas, assim como os demais colegas, no ambiente escolar, o que sugere um *habitus profissional* docente gerado por processos repetidos de socialização ao longo da trajetória educacional, na posição de estudantes, e da trajetória profissional na posição de professores. Esse *habitus* parece estar fortemente marcado por uma disposição à classificação e à meritocracia.

Uma outra dimensão manifestada pelos entrevistados foi a necessidade de adaptação da linguagem científica, a qual revela-se como uma dimensão essencial em variados contextos de avaliação e em distintas fases do processo educacional, dada a necessidade de tornar os conceitos científicos mais acessíveis aos estudantes, especialmente nos estágios iniciais de desenvolvimento. Esta prática não apenas viabiliza uma compreensão do conhecimento científico, mas também aprimora a equidade e precisão das avaliações, ao evitar que a

complexidade linguística se converta em um obstáculo à sua realização adequada. Nesse sentido, o E3 destaca:

[E3] *Acho que a gente perde um pouco a noção de como é que uma criança do sexto ano pensa, né? Então, eu tive que, aos poucos, ir me lembrando sobre essa questão de adaptação de linguagem. Acho que existe um desafio na avaliação que é torná-la inteligível ao mesmo tempo desafiadora, que ela constitua um desafio real. Em termos de instrumento avaliativo, que ela não seja simplesmente uma coisa para fora assim, né?*

Todos os entrevistados demonstram um forte compromisso com a formação das(os) estudantes, buscando constantemente desafiá-los na construção do conhecimento e o desafio se coloca por meio de instrumentos de avaliação. Ao mesmo tempo, buscam tornar o processo de aprendizagem acessível, seja através da linguagem utilizada, seja por meio da implementação de estratégias que incentivem as(os) estudantes a se dedicarem aos estudos ao longo do período letivo e não só no momento de provas finais, sendo, por isso, propostas avaliações parciais, conforme os seus relatos.

A participante E2 descreve que, em sua prática pedagógica e avaliativa, raramente consegue separar as notas atribuídas das atividades realizadas pelas(os) estudantes. Em sua perspectiva, essa integração entre avaliação e prática pedagógica se deve ao fato de que a atribuição de notas serve como um estímulo para que as(os) estudantes se empenhem e desenvolvam as atividades propostas.

[E2] *Às vezes a gente acaba usando a nota infelizmente como moeda de troca porque às vezes não tem como controlar uma sala, você sabe como é né? E às vezes a gente acaba usando os pontos a nosso favor no sentido de tirar pontos por tal comportamento ou premiar por causa de determinada coisa, então esses pontos eu deixo para isso. [...] A gente não consegue mesmo fugir dos pontos, né? [...] A nota acaba sendo uma recompensa.*

A entrevistada emprega notas como meio para estimular o engajamento das(os) estudantes em suas abordagens pedagógicas, refletindo uma prática tradicional na qual ela mesma esteve imersa como estudante. No entanto, em seu relato, é possível perceber uma crítica a essa prática. Seu relato sobre sua prática pedagógica e avaliativa sugere o cerceamento que sofre no contexto da instituição escolar, marcado por um *habitus* profissional docente fortemente influenciado pela avaliação classificatória e meritocrática, que não favorece a promoção da autonomia das(os) estudantes. Entretanto, seus comentários indicam uma conscientização desse problema, possivelmente influenciada pela exposição ao

debate crítico em torno da avaliação meritocrática ao longo de sua trajetória formativa e/ou profissional.

A partir do trecho apresentado, podemos relacionar as ideias de Luckesi (2011), o qual defende uma concepção de avaliação como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, em que não se pode dissociar a prática pedagógica das formas de avaliação utilizadas. Para o autor, a avaliação não deve ser vista como um momento isolado de atribuição de notas, mas sim como uma oportunidade de acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem das(os) estudantes, contribuindo para orientar e promover seu desenvolvimento. No contexto escolar, então, “[...] o que predomina é a nota: não importa como elas foram obtidas nem por quais caminhos. São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem” (Luckesi, 2011, p. 36).

Nessa perspectiva, a participante E2 relata que, embora não concorde inteiramente e não aprecie essa abordagem, compreende que, em muitos casos, o estímulo necessário para que os estudantes realizem as atividades propostas é uma forma de recompensa, seja ela uma premiação ou, então, uma punição pela atribuição de nota.

[E2] Tem um prêmio, mas o conhecimento em si, não é o resultado final que eles gostariam. Eles querem ter uma recompensa, então é muito difícil fugir de nota, a avaliação não deveria ser isso. Eu sei que a gente aprende várias coisas lá na Faculdade de Educação, mas quando chega na escola é bem diferente daquilo que a gente aprende na Faculdade, infelizmente.

Este relato da E2 revela que o ambiente escolar tende a desencorajar abordagens avaliativas que incentivem a autonomia das(os) estudantes, favorecendo, em contrapartida, uma orientação para a avaliação classificatória e meritocrática. Nesse contexto, seguindo a proposição de Silva (2005), o *habitus* professoral, compreendido como os modos de ser e de agir das(os) professoras(es), particularmente quando interpretados à luz de uma abordagem meritocrática de avaliação, é substancialmente moldado pela cultura institucional escolar e é primariamente desenvolvido ao longo da prática profissional, mais do que estabelecido durante a fase inicial de formação. Todavia, conforme tratado na seção 6.2, vimos que as provas predominaram como forma de avaliação nas disciplinas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, assim, não houve contraste entre o *habitus* estudantil e o *habitus* docente no que diz respeito à força de uma disposição para avaliação classificatória e meritocrática, parecendo ser a formação pedagógica recebida insuficiente para moldar uma disposição à

avaliação centrada no percurso de aprendizagem de cada estudante. Em outras palavras, as oportunidades de experimentar avaliação formativa, quando na posição de estudante, são escassas e, portanto, insuficientes para consolidar uma disposição para acompanhar e apoiar as aprendizagens das(os) estudantes quando na posição de docente.

Por outro lado, o participante E1 destaca a relevância e o engajamento demonstrado por seus estudantes ao participarem de atividades práticas durante suas aulas de Ciências. Em seu relato, ele descreve uma demonstração científica específica relacionada ao estudo do pH, utilizando suco de repolho roxo como indicador ácido-base. Essa narrativa evidencia a valorização das atividades práticas como estratégia pedagógica para estimular o interesse das(os) estudantes e facilitar a compreensão de conceitos científicos abstratos. Além disso, a utilização de demonstrações práticas como a de observação de um indicador de pH, utilizando suco de repolho roxo, permite uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, proporcionando aos estudantes uma experiência concreta da teoria estudada em sala de aula e que pode ser aplicada a situações cotidianas.

[E1] *A minha primeira experiência foi a do dia do repolho roxo que eu fiz com os alunos para mostrar o pH e eu extrai suco de repolho roxo. Deu uma trabalheira do cão, mas foi muito legal e aí eu vi os olhinhos de vários alunos assim que curtiram. Muitos possivelmente não entenderam o que tem a ver pH com isto, mas só o fato de levar ali a substância que misturada com outras dão outras cores, já foi uma aula bem diferenciada, bem mais lúdica.*

No relato anterior, observa-se que o participante E1 demonstra habilidade e flexibilidade ao implementar práticas pedagógicas que fazem uso de recursos improvisados e criativos. No entanto, o relato também sugere dificuldades em promover a construção de conhecimento científico por meio dessas práticas, que para alguns estudantes podem se resumir a atividades lúdicas, sem contribuir efetivamente para a compreensão de conceitos científicos abstratos como o de pH. Dessa forma, a transição de uma experiência prática, baseada na observação empírica, para a fase de estabelecimento de relações com conceitos mais abstratos pode não ter sido adequadamente abordada ao longo da formação do professor, levando a uma prática pedagógica que pode limitar os resultados de aprendizagem das(os) estudantes. O relato também sugere que essa prática possibilitou acompanhar as aprendizagens, uma vez que o professor percebeu que nem todos compreenderam a relação entre o observado e o conceito de pH.

Nas narrativas subsequentes, os entrevistados E1 e E4 ilustram suas abordagens ao criar ambientes propícios para o desenvolvimento de práticas de pesquisa, exemplificadas pela produção de exsicatas e pela secagem de flores em cadernos, bem como pela aplicação do método científico indutivo por meio da condução de experimentos com seus estudantes. Dadas as restrições de recursos nas instituições educacionais, tais atividades demandam uma postura improvisada e inovadora por parte dos professores.

[E1] *Eu levei a marcela [Achyrocline satureioides] para escola, para deixar na sala dos professores. Aí uma professora, a vice-diretora, pegou e disse ai que fedor. Vou fazer alguma coisa com essa Marcela então e peguei levei para sala de aula e abordei método científico com eles com a Marcela, uma planta nativa que todo mundo já ouviu falar de algum modo, mas muitos nunca entraram em contato. Então mostrar a florzinha para eles cheirarem, colarem no caderno e verem que ao longo do ano aquela florzinha vai continuar seca ali no caderno bonitinha. Ah, para mim foi uma baita aula e foi uma aula bem simples.*

[E4] *Eu gosto de trabalhar dentro de uma perspectiva de método científico, então eles elaboram fotos do experimento, depois testaram essas hipóteses quando deram certo ou não. E daí a gente fez uma mini composteira no aquário uma vez no sexto ano. E daí foi uma experiência bem legal, porque fazendo algumas perguntas o que vai acontecer com a altura do monte de composto, por exemplo, depois de tanto tempo. E aí alguns, diziam que iria diminuir. [...] De uma maneira geral, funcionou legal, porque eles conseguiram, por exemplo, medir a altura do monte de composto, ver que diminuiu e daí a gente fazia a pergunta, tá, mas para onde é que foi essa parte que sumiu? o que aconteceu? Alguns conseguiram fazer a conexão, sumiu porque teve um processo de decomposição, uma parte expirou gás carbônico, virou metano, outra parte disso tá virando o nosso adubo, ou seja, tá virando um solo rico em matéria orgânica. Então essa foi uma prática bem legal também. Né? Porque trabalha essa parte do método científico.*

No relato anterior, destaca-se um empenho em proporcionar oportunidades para as(os) estudantes formularem previsões a partir de hipóteses iniciais e testarem-nas por meio de observações e medições simples. Essa prática pedagógica visa fomentar a autonomia das(os) estudantes, bem como o pensamento crítico e científico. As pessoas entrevistadas, ao relatar as atividades práticas propostas, indicam uma inclinação para uma educação científica baseada na observação e na experimentação, centrada, portanto, nas ações das(os) estudantes, mais do que na transmissão de informações. Essas atividades práticas podem ser ou não avaliadas formalmente e produzir resultados principalmente no sentido de acompanhamento da aprendizagem e no sentido de aprimoramento de práticas pedagógicas em um sentido formativo.

Os participantes E1, E3 e E4 destacam, respectivamente, suas experiências enriquecedoras ao conduzir as(os) estudantes em diferentes atividades pedagógicas de campo, como uma visita ao Zoológico de Sapucaia do Sul e à Floresta Nacional de Canela.

[E1] *A saída pedagógica no zoológico foi muito massa também. Apesar deles enlouquecerem, a gente não consegue fazer um roteiro explicando sobre os animais, em vários momentos os alunos vinham me perguntar coisas aleatórias sobre os bichos, então foi muito bacana. Eu gostei bastante de fazer com eles e faria de novo. Esse ano quero levar eles no [UFRGS] portas abertas, inclusive.*

[E3] *E mais que todos os conceitos por vezes não são trabalhados ali ou enfim que é muito complicado assim de dar conta da carga de conceitos formais que se espera que a gente desenvolva na Educação Básica, a minha experiência tem sido de que esse tipo de atividade gera um resultado bem interessante porque desperta a curiosidade. E no fim, com essa curiosidade, a gente consegue elaborar muito mais coisas assim, né? E sem ela, a gente consegue elaborar muito pouco. Por exemplo, nesse trimestre eu vou levar a gurizada para conhecer a Floresta Nacional de Canela [FLONA] e a gente vai fazer também observações e anotações. A galera vai elaborar um relatório, né, que vai ter que utilizar conceitos da Ecologia que a gente está trabalhando para poder se expressar no relatório.*

[E3] *No sétimo ano, principalmente que é um ano que a gente trabalha com a questão da biodiversidade e com a questão dos ecossistemas e dos biomas, estou migrando um pouco, né, para uma tentativa de fazer mais atividades de observação da natureza e de gerar, assim, uma feição pela biodiversidade, pelas paisagens naturais. No sentido bem afetivo mesmo porque eu vejo que isso gera um engajamento que depois possibilita trabalhar os conceitos.*

[E4] *Esse encantamento com a Biologia, despertar um desejo por saber mais, aprendi bastante isso na faculdade, em todas as disciplinas que tinham uma parte mais prática de saída de campo e coisas assim, então sempre [tenho] uma preocupação com encantar da Biologia e depois partir para uma parte mais teórica. Então, essa prática do encantamento foi algo que incorporei. Primeiro, eu procuro encantar os alunos com um assunto para depois fazer uma parte mais aprofundada. [...] No ano passado, eu fiz uma saída de campo e pedi para eles criarem um relatório livre e poético dessa saída de campo, com o intuito deles conseguirem expressar o encantamento deles com essa saída e depois trabalhar questões mais técnicas em relação à saída.*

[E4] *Realizamos, também, três saídas, uma saída de campo de Botânica que eles montaram um herbário¹⁴. E teve uma saída de campo, um segundo ano que era sobre uma caminhada pela escola e foi onde eles aprenderam várias curiosidades de História Natural. Depois, de forma bem descontraída, a missão deles era pegarem algumas informações e me apresentar um relatório da maneira como eles bem entendessem. Então, alguns fizeram um poema, alguns fizeram como se fosse um diário fotográfico assim, né? Imprimiram várias fotos e escreveram tópicos em relação a cada uma das coisas. Resultados bem legais porque a maior parte dos trabalhos deu para perceber que eles se esforçaram para fazer e essa é uma das grandes dificuldades que eu sinto na escola, os alunos se esforçam para fazer alguma coisa. Geralmente, o que eu percebo, é um é uma falta de esforços, uma ideia de fazer só o mais básico possível para ganhar uma nota na média.*

¹⁴ Herbário é uma coleção sistemática de exemplares de plantas desidratadas e prensadas, dispostas e categorizadas com a finalidade de serem analisadas cientificamente, identificadas e utilizadas como referência. Cada amostra é fixada em uma folha de papelão ou material similar e identificada com informações detalhadas, incluindo a localização e data da coleta, o(a) coletor(a) responsável e outras características pertinentes. Esses acervos desempenham um papel fundamental na pesquisa botânica, no ensino e na conservação da biodiversidade vegetal (Rocha; Gil, 2023).

Nos relatos anteriores, observa-se uma tendência por parte dos entrevistados em promover experiências de campo com seus estudantes, uma prática que se mostra recorrente em várias disciplinas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. A valorização do trabalho de campo, como um meio de estimular a apreciação e o encantamento pela natureza e pelos conhecimentos biológicos, emerge como um valor cultivado ao longo da formação acadêmica, influenciando as práticas pedagógicas dos entrevistados e sugerindo uma afinidade desenvolvida ao longo do curso. Esses relatos de práticas pedagógicas sugerem uma disposição à educação científica prática com o propósito de envolver as(os) estudantes com a aprendizagem. Esse esforço em produzir encantamento pelos estudos em Ciências e Biologia possibilita entrever a presença de afetividade, podendo também ser interpretada conforme propõe Ebizero (2019), a partir de uma disposição de afetividade identificada nos modos de agir dos professores. Assim, os seus contextos de socialização passados parecem ter originado esse conjunto de experiências, que foi incorporado por eles e encontrou, no contexto das aulas, situações que possibilitaram sua mobilização e atualização.

No último relato, apesar das limitações de recursos da instituição, a prática de campo é adaptada para ser realizada nas dependências da escola, porém, de maneira criativa, o que desperta o interesse das(os) estudantes. Pessoa e Braga (2012), ao examinarem dados relativos a esse tipo de atividade prática, destacam que as saídas de campo são “uma ferramenta para promover a educação ambiental nas escolas e superar barreiras referentes à reconstrução de significados ambientais com os alunos” (Pessoa; Braga, 2012, p. 106).

A utilização de relatórios como instrumento de avaliação das atividades de campo, uma prática também experimentada pelos entrevistados durante sua formação em Licenciatura, é sugerida por eles aos seus próprios estudantes. No entanto, no último segmento, o entrevistado E4 propõe uma inovação em relação ao formato desses relatórios, que podem ser elaborados na forma de poema ou diário fotográfico. O incentivo a formas variadas de expressão para registro das vivências, indica uma flexibilidade na relação pedagógica que possibilita acolher a pluralidade das(os) estudantes e contribuir para que se envolvam com os estudos. Assim, observa-se inclinações entre as pessoas entrevistadas para a promoção de uma educação inclusiva e centrada em processos de aprendizagem.

A participante E2 enfatiza sua experiência envolvendo as(os) estudantes em uma atividade de educação ambiental realizada durante o contraturno escolar ao longo do ano letivo. Destaca-se que nessa iniciativa não houve aplicação de avaliações tradicionais e que

ocorreu um significativo interesse e participação por parte de quase metade das(os) estudantes da escola. A entrevistada compartilha algumas práticas abordadas nesse projeto de Educação Ambiental, como o plantio, a sementeira e a meditação, evidenciando a diversidade de atividades implementadas com o objetivo de promover a conscientização e o engajamento das(os) estudantes em relação às questões ambientais.

[E2] *E foi bem legal assim que era no contraturno e era do interesse dos alunos, né? Não era obrigatório, quem quisesse participar, participava e eles gostaram bastante. [...] Eles tiveram um grande engajamento, eu consegui quase 100 alunos em uma escola que têm no Ensino Fundamental quase 200 alunos matriculados. Teve outras coisas que a gente fez também, plantávamos, realizamos sementeiras. Enfim, fizemos vários trabalhos que eles gostaram bastante. Foi algo que estava fora do currículo, fora do habitual deles e eles gostavam bastante mesmo. Às vezes estavam cansados de um turno, mas eles acabavam indo e participavam. Eles tinham uma frequência boa e não tinha avaliação. Só o que a gente cobrava era a frequência das atividades. [...] Então, até trabalhei meditação com eles, por exemplo. Trabalhei algumas coisas para a convivência deles e para eles também, e conseguiram se sentir melhor naquele ambiente.*

Esse relato evidencia a disposição da entrevistada em direção às práticas pedagógicas centradas em atividades práticas que promovem a Educação Ambiental na instituição escolar em que atua, sendo esta uma iniciativa extracurricular. Nesse contexto, a produção de avaliações na forma de provas, notas ou conceitos se mostra desnecessária. Os estudantes têm a liberdade de optar por participar ou não desse projeto no contra-turno, sendo que a única exigência se limita à frequência, o que caracteriza essa abordagem pedagógica como promotora da autonomia das(os) estudantes. O empenho das(os) estudantes tem como objetivo principal a aprendizagem durante a realização das atividades e o desenvolvimento do projeto, em detrimento da busca por uma nota ou conceito. Tais atividades contribuem para a construção de experiências diversificadas, facilitando a sensibilização e o envolvimento das(os) estudantes com questões relacionadas ao meio ambiente. Segundo Ferreira *et al.* (2019), "estimular a mudança de atitude, visando a qualidade de vida, bem como o respeito à natureza e a compreensão de que somos agentes de transformação da sociedade, representa o ápice da prática pedagógica" (p. 213).

Embora não ocorra a formalização da avaliação na proposta relatada no último trecho, ocorre o acompanhamento das aprendizagens e o apoio aos estudantes. Da mesma forma, a

professora, ao observar o trabalho e a participação das(os) estudantes, repensa sua própria prática pedagógica. Assim, podemos entender que nessas experiências inovadoras também ocorre inovação em relação às práticas avaliativas, inibindo-se, momentaneamente, a disposição meritocrática e classificatória. Infelizmente, essas práticas inovadoras não são as predominantes no contexto escolar.

A legislação brasileira estabelece diretrizes para inserir a Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica. A principal delas é a Lei nº 9.795 (Brasil, 1999), que cria a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Essa lei determina que a Educação Ambiental seja um componente essencial e permanente da educação em todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo a Educação Básica. Outra legislação importante é a LDBEN, Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), que exigia¹⁵ especificamente a inclusão da Educação Ambiental nos currículos escolares. Essa redação, no entanto, foi alterada pela Reforma do Ensino Médio, sendo substituída pela previsão de inclusão de temas transversais nos currículos. Embora o parágrafo da LDBEN que menciona a Educação Ambiental tenha sido eliminado, as diretrizes curriculares da Educação Ambiental (Resolução do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP) n. 2/2012 continuam vigentes. De acordo com essa legislação, a Educação Ambiental deve ser ensinada de forma interdisciplinar e contextualizada, visando formar cidadãos conscientes e responsáveis em relação ao meio ambiente.

Um dos projetos conduzidos por E3, integrante de sua prática pedagógica centrada nas temáticas da Educação Ambiental e da sustentabilidade, objetivou o desenvolvimento do senso crítico, assim como das habilidades de leitura e pesquisa entre seus estudantes.

[E3] *Um projeto de pesquisa que eu achei bem legal foi que eles tinham que escolher um produto, né? Um produto qualquer e eles foram investigar sobre esse produto em vários sentidos, né? Desde a formulação dele, né? Aí a proposta da pesquisa era eles chegarem a*

¹⁵ No artigo 126 da LDBEN, desde 2012, ano da Conferência Rio +20, foi redigido o § 7: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios.” Além de prever a Educação Ambiental, o parágrafo eliminado pela reforma do Ensino Médio também tratava dos princípios da defesa civil, aspecto muito importante para o enfrentamento dos eventos extremos que têm se tornado mais frequentes com as mudanças climáticas.

uma conclusão mais objetiva possível a respeito dos aspectos relacionados à sustentabilidade daquele produto, né? Então era do tipo como são produzidos aqueles produtos que estão na formulação daquele produto, né? Aquelas matérias-primas, que tipo de impacto ambiental gera, a produção de cada um daqueles materiais, também a questão das práticas de cada empresa que produzia aqueles produtos em relação à questão da sustentabilidade. Eles ligaram pro SAC, por exemplo, das empresas para cutucar, eles adoraram isso de ligar para o SAC questionando o pessoal assim, né, a respeito de tentar descobrir algumas coisinhas assim a respeito da formulação e também a respeito das práticas da empresa, né? E eles ficam muito bravos também com a questão de que essas coisas são mal respondidas assim no geral, né? E não são muito tematizadas assim. E a gente trabalhou um pouquinho, nesse trabalho, a respeito do conceito de greenwashing, né? Então eles pegaram alguns produtos que se diziam sustentáveis assim, né?

No relato anterior, E3 descreve uma prática pedagógica voltada para a formação cidadã das(os) estudantes, visando não apenas o seu envolvimento nas atividades, mas também a geração de respostas emocionais, incluindo a indignação, mediante a análise de informações destinadas a influenciar os valores dos consumidores. Este relato evidencia uma abordagem pedagógica contextualizada, suscitando indagações acerca das experiências de socialização vivenciadas por E3 e de que maneira estas contribuem para o desenvolvimento de um trabalho didático crítico e situado nas aulas de Ciências. Nessa atividade, as(os) estudantes foram incentivados a buscar informações adicionais junto às empresas, ampliando seu conhecimento sobre seus direitos enquanto consumidores, uma aprendizagem que pode ser transferida para suas vivências extraescolares. Nessa prática pedagógica, evidencia-se a disposição à crítica de E3. Em consonância com essa prática pedagógica adotada, Silva *et al.* (2019) demonstram que

[...] para modificar essa realidade, é necessário trabalhar de uma forma eficaz a Educação Ambiental no espaço escolar como um mecanismo duradouro e transformador, que pretende aperfeiçoar a conexão do homem com a natureza por meio de um desenvolvimento sustentável. Deve, com isso, contribuir para promover e propiciar um futuro melhor, formando, assim, indivíduos críticos, conscientes e participativos, que reduzem ao máximo, os impactos que danificam o meio ambiente (p. 79).

O participante E1 ressalta uma experiência em que, diante das condições climáticas adversas, realizou uma aula improvisada nas dependências da escola devido ao calor excessivo. Ele destaca que essa improvisação permitiu o desenvolvimento de uma dinâmica que envolveu todos os estudantes, demonstrando sua preocupação com o bem-estar deles e a

relevância das atividades propostas. Além disso, essa situação ilustra a capacidade do professor em criar estratégias que promovem a inclusão e participação de estudantes, abrangendo o público-alvo da educação especial.

[E1] *Os alunos adoraram a brincadeira do morto-vivo e o mais legal disso é que os alunos de inclusão puderam participar plenamente junto, sem nenhum tipo de segregação, porque por mais que a gente tente integrar os alunos de inclusão, geralmente, tu tem que fazer uma atividade diferenciada para aqueles alunos. Tem que avaliar eles de outro modo, então, nas entrelinhas, o aluno acaba sentindo que é diferente dos outros e quando estavam brincando de morto e vivo, eles brincavam entre si. Aí alguém era eliminado e eles davam risada das pessoas. Então, é muito legal isso, eu acho que os momentos mais emocionantes, até então, tem sido com essas questões assim, quando eu vejo um aluno que se sentiu um pouco segregado pelo grupo e se sentiu à vontade finalmente ou tá feliz de estar naquele espaço ou aluno de inclusão que enfim como as outras crianças. Isso, para mim, quando acontece uma coisa dessas, eu volto para casa com aquele sentimento de dever cumprido, sabe.*

Com base nesse relato de E1, percebe-se a dificuldade em realizar uma inclusão efetiva de todas(os) as(os) estudantes em processos de ensino e aprendizagem, sendo a atividade lúdica relatada um momento em que houve, na opinião do entrevistado, a possibilidade de todos participarem ativamente. A implementação de práticas pedagógicas inclusivas e diversificadas no contexto do ensino de Ciências e Biologia desempenha um papel fundamental na promoção da equidade educacional. Tais práticas visam assegurar que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade e sintam-se valorizados e integrados no ambiente escolar. Para Ziesmann e Nicoli (2023), “é essencial que os professores levem em consideração a diversidade e respeitem as particularidades de cada aluno, adaptando-se e apropriando-se dos diversos recursos pedagógicos para estabelecer práticas inclusivas e significativas” (p. 130).

A entrevistada e os entrevistados demonstraram interesse e entusiasmo em planejar e propor práticas pedagógicas diferenciadas para o aprendizado das(os) suas(eus) estudantes. Neste sentido, selecionamos, alguns relatos abaixo que exemplificam esta situação.

[E1] *Esse ano como eu vou abordar máquinas simples, eu vi uma ideia interdisciplinar de abordar esse conteúdo que eu achei muito massa que os alunos fazem uma redação utilizando uma máquina simples. Então, vale para Português e para Ciências. E aí eles fazem uma maquete da máquina simples que eles abordaram na redação. Então, se o aluno faz uma história que tem um machado ou uma história, sei lá, sobre um restaurante de terror e botou um machado na história, ele vai lá e faz um machado de papelão e anexa junto com a redação.*

[E3] *Atualmente, eu tô fazendo, na parte do sexto ano, que é a parte de mistura e separação de misturas, densidade e coisa e tal. Essa parte é totalmente passível de atividades práticas, né? Então eu levo eles para o laboratório, eles avaliam várias situações.*

[E3] *Quando eu trabalho com nono ano, gosto de fazer com eles a tal da máquina de ondas que eles gostam muito de mexer, né? Dá para observar vários conceitos relacionados ao comportamento das ondas, dá para visualizar bem, né? No sétimo ano, quando a gente trabalha com a atmosfera, gosto de fazer alguns experimentos, que são demonstrações na verdade, para eles observarem alguns fenômenos relacionados aos gases que compõem a atmosfera. Enfim, dá para fazer um experimento, uma demonstração desse tipo explicando a respeito do aquecimento global. O efeito estufa, na realidade, demonstrar com uma garrafa PET.*

[E4] *Nessa primeira expedição aí dos fungos, eles montaram um guia de identificação de cogumelo de um parque que pertence a uma das escolas em que eu trabalho e eles se envolveram muito bem no trabalho, tive resultados maravilhosos tanto que tem um guia que foi produzido nessa saída. Os trabalhos ficaram muito bons, excelentes, de nível acadêmico.*

[E4] *Esse ano, também trabalho em outra escola de tempo integral, mas ano passado eu tinha os anos iniciais. Então tinha uma turma do terceiro, quarto e quinto anos e eu ministrava uma disciplina de experimentação científica. Tive várias experiências legais com terceiro aninho, eu montei microscópios de celular com canetinhas a laser, eles poderiam acoplar no celular deles ou no [celular] dos pais deles, para explorarem o mundo microscópico. Montei aqueles telefones para eles verem que o som era uma onda, assim eles perceberem as vibrações nas cordas. [...] Também, com um terceiro aninho, trabalhei com microscopia óptica, ensinei para eles como o microscópio funcionava e para que eles trouxessem coisas para observar. Num quarto ano, uma prática que me marcou foi que eu trabalhei separação de misturas, por exemplo, e daí eu trabalhei com extração cromatográfica de pigmentos vegetais, saíram pelo pátio, coletaram flores de casa. E daí a gente extraiu os pigmentos das flores, gostaram muito de fazer isso porque eles amassaram as flores no álcool, e perceberam que uma flor embora ela pareça vermelha, por exemplo, ela tem outros pigmentos naquela mesma flor. No quinto ano, acho que a experiência mais marcante foi que eu consegui fazer uma parceria com o posto de saúde da escola em que eu trabalhava. [...] Essa parceria com o posto de saúde foi para trabalhar com desvermifugação na escola. Então, os alunos trabalharam, fizeram salas temáticas, por exemplo, para expor para os demais colegas de outras turmas sobre essa questão dos vermes, né? Eles exploraram verminoses, pesquisaram sobre verminoses, montamos uma sala temática para falar sobre verminoses, parasitose de uma maneira geral. O piolho, que era um problema frequente na escola, sobre bons hábitos de higiene, que também era uma coisa importante de trabalhar, e depois o postinho de saúde da comunidade foi até a escola. Foram um médico, um dentista e uma enfermeira para fazer uma avaliação geral da saúde das crianças e também administrar, com o consentimento dos pais, vermífugos para essas crianças. E no início do ano, com esse mesmo quinto ano, trabalhei com nutrição, trabalhei com informação nutricional e fizemos uma refeição com eles.*

[E4] *Trabalhei a questão da compostagem com eles e nós construímos, tinha uma composteira na escola, mas ela estava abandonada. Daí, com alunos do sexto até o nono ano, nós reformamos a composteira.*

[E4] *Fiz algumas práticas de Histologia no ano passado. Eu repeti com uma turma de terceiro ano que era para eles olharem, observarem os tecidos, mas o trabalho era mais uma perspectiva artística.*

[E4] *Realizamos a prática de perceber o toque no corpo. Tem regiões de sensibilidade na pele, então eles geralmente ficam chocados, como tem regiões um pouco sensíveis e outras mais sensíveis. Eles gostaram bastante porque eles exploraram bastante essa percepção do corpo.*

[E4] *Uso bastante o Kahoot, por exemplo, que eles têm como responder perguntas, então eu avalio a participação deles por ali.*

A partir das narrativas apresentadas, emerge evidentemente as inclinações e os princípios seguidos por esses docentes no planejamento de aulas dinâmicas, visando fomentar o interesse das(os) estudantes e, por conseguinte, centralizar a prática pedagógica no processo de aprendizagem. No primeiro relato, apresentado por E1, é delineada uma atividade interdisciplinar envolvendo a disciplina de Língua Portuguesa, na qual as(os) estudantes são desafiados a desenvolver habilidades de expressão escrita, enquanto também são instigados a construir modelos tridimensionais por meio de maquetes representativas de máquinas simples, promovendo, assim, a aquisição de noções espaciais e de princípios da Física.

Nas narrativas de E3, mais uma vez, são descritas atividades experimentais de observação de fenômenos, tais como a separação de misturas e a observação de ondas, entre outros.

E4 evidencia uma preocupação com a excelência ao incentivar os estudantes a produzirem guias de identificação de seres vivos. Além disso, E4 ministra aulas em uma disciplina com foco experimental, englobando também estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, propondo uma série de situações de observação e encantamento, como a análise de organismos microscópicos, a realização de experimentos de cromatografia para a separação de pigmentos vegetais, bem como campanhas relacionadas à prevenção e ao tratamento de parasitoses. Adicionalmente, E4 revitalizou a composteira da escola com a participação dos estudantes mais velhos, além de promover atividades de observação e autoconhecimento vinculadas aos órgãos dos sentidos. Tais práticas pedagógicas delineadas oferecem uma multiplicidade de oportunidades para que as(os) estudantes assumam um papel ativo no processo de construção de conhecimento. Esses exemplos de práticas pedagógicas sugerem uma disposição da egressa e dos egressos para educação científica experimental.

Conforme mencionado por Rodrigues *et al.* (2023), o planejamento e realização de práticas pedagógicas evidenciam os conhecimentos profissionais das(os) professoras(es), os quais são adquiridos por meio de processos de aprendizagem e de socialização, que atravessam a história de vida e a carreira das(os) professoras(es). Assim, segundo os autores, os saberes docentes

provêm da educação científica (fundamentos de ensino), dos saberes experienciais (existenciais), no sentido de que o professor adquire conhecimentos com a vida, dos saberes sociais, porque provêm de diversas fontes coletivas e, por fim, da prática, uma vez que, estão ligados ao trabalho e a pessoa do trabalhador (Rodrigues; Nunes; Pedreira, 2023, p. 16).

Em consonância, para Tardif (2000), “os saberes profissionais dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo” (p. 13). Além disso, o autor destaca que esses saberes profissionais das(os) professoras(es) são diversos e heterogêneos, pois são originários de várias fontes, incluindo sua cultura pessoal, conhecimentos disciplinares e didáticos adquiridos na universidade, conhecimentos curriculares dos programas escolares, experiência de trabalho pessoal e de outros professores, e tradições próprias da profissão docente,

[...] um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apóia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apóia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor (Tardif, 2000, p. 13).

As práticas pedagógicas adotadas pelas(os) professoras(es) entrevistadas(os) visam estabelecer condições favoráveis nos ambientes escolares para que seus estudantes possam participar de atividades práticas experimentais e trabalhos de campo. Observa-se o empenho por parte da(os) entrevistada(os) em oferecer aos estudantes experiências de aprendizagem que se assemelham àquelas vivenciadas por eles durante suas próprias formações na Licenciatura em Ciências Biológicas. A frequência substancial de vivências práticas, tanto no contexto curricular da Licenciatura quanto por meio de atividades de iniciação científica, pode instigar ou reforçar uma disposição para a adoção de práticas pedagógicas experimentais

e de campo. Tal cenário é viabilizado em instituições de ensino superior com um forte foco em pesquisa, as quais inserem em seus currículos uma variedade de situações práticas de aprendizagem.

Conforme Bourdieu ([1979-1982] 2011), a construção do *habitus* ocorre em experiências duradouras de socialização. Dessa maneira, é plausível inferir que a experiência acumulada ao longo da formação acadêmica, especialmente por meio de vivências que enfatizam as práticas em laboratórios e saídas de campo, tenha influenciado significativamente a percepção de qualidade no ensino de Ciências e de Biologia por parte dos entrevistados. A ênfase na prática durante o período formativo também tende a moldar as disposições desses indivíduos, incentivando a incorporação de uma ampla gama de estratégias pedagógicas em sua prática profissional. Desse modo, a variedade de abordagens pedagógicas apresentadas pelos professores está intrinsecamente relacionada às disposições que foram geradas/ativadas durante sua formação acadêmica, particularmente pela valorização e promoção de métodos práticos de ensino. Entretanto, observa-se que esses profissionais vão além ao demonstrarem grande criatividade na adaptação de suas propostas às limitações de recursos presentes no ambiente escolar, fazendo uso de materiais alternativos e de baixo custo em suas atividades didáticas.

O participante E3 também busca elaborar avaliações que se relacionam com a realidade e experiências das(os) estudantes. Ele destaca, como exemplo, a abordagem da esfericidade do planeta Terra, utilizando, em questões-problema, os discursos não-científicos propagados pelo movimento dos terraplanistas como ponto de partida para serem refutados pelas(os) estudantes a partir de conhecimentos científicos. Dessa forma, para responder às perguntas propostas por E3, as(os) estudantes precisam revisar e aplicar os conceitos científicos estudados, a fim de contestar e desacreditar as ideias não baseadas em evidências científicas. Essa estratégia incentiva o pensamento crítico em relação a estratégias de manipulação da informação, promove a análise cuidadosa das informações e o entendimento dos fundamentos científicos subjacentes aos fatos observados.

[E3] *Eu tento fazer provas em que os conceitos que os estudantes estão trabalhando vão ser de alguma maneira mobilizados para responder uma pergunta, mais ampla né? Que contextualiza esse conceito em alguma situação, né? Não necessariamente uma situação problema, mas enfim, alguma situação ou em alguma questão sociocientífica. Por exemplo, quando eu trabalho a questão da esfericidade da Terra, por exemplo, no sexto ano, geralmente, eu trago alguma coisa pelos movimentos terraplanistas. Então, para discutir a questão, os estudantes vão ter que pegar os conceitos que a gente trabalhou e argumentar a respeito da esfericidade da Terra ou explicar erros conceituais em afirmações terraplanistas.*

Com base no relato fornecido pelo E3, é observada a sua tendência em promover o desenvolvimento do pensamento crítico e científico entre seus estudantes. Nesse sentido, o entrevistado opta por empregar questões discursivas, as quais possibilitam que as(os) estudantes elaborem seu pensamento científico, sistematizando suas ideias por escrito. Diante disso, Rampazzo e Jesus (2001) discorrem sobre as distinções entre provas discursivas e objetivas sob a perspectiva do estudante.

Quanto ao aluno, na prova discursiva é ele que elabora a resposta, organiza e expressa por escrito e com suas próprias idéias, demonstra sua individualidade, dispensa mais tempo pensando e escrevendo, tem possibilidade de desviar o foco da questão, não respondê-la de forma clara ou utilizar-se de sua habilidade em leitura e escrita para influenciar a resposta. Na prova objetiva, o aluno reconhece e assinala a resposta, interpreta e analisa idéias de outros, permanece limitado pela elaboração do professor, dispensa mais tempo lendo e pensando, pode acertar a questão sem saber o assunto, ou seja, no simples "chute" e pode utilizar sua habilidade em leitura influenciar a resposta.

Nos exemplos precedentes, é possível discernir práticas pedagógicas que primam pelo processo de aprendizagem, por meio de propostas criativas e desafiadoras aos estudantes. O planejamento pedagógico dos entrevistados evidencia a incorporação de elementos das práticas de pesquisa, sugerindo a influência marcante da socialização acadêmica na formação de inclinações científicas.

Tendo discutido as práticas pedagógicas de Ciências e Biologia, passaremos a analisar os relatos das(os) entrevistadas(os) que revelam suas perspectivas no que concerne aos processos de recuperação, repetência e reprovação no contexto escolar.

6.3.2 Atividades de recuperação, promoção e repetência

Estas reflexões abarcam uma variedade de aspectos, incluindo as experiências individuais das(os) entrevistados, as práticas institucionais adotadas pelas escolas e as implicações pedagógicas e sociais associadas aos processos de avaliação e acompanhamento do desempenho escolar, as atividades de recuperação, bem como as práticas de promoção e de reprovação escolar.

No relato de E1, observa-se uma crítica à promoção de estudantes para as séries subsequentes, sem um apoio que produza aprendizagem efetivamente.

[E1] *Uma coisa é recuperação, outra coisa é passar apenas para aumentar índices, né? Então, eu pude vivenciar isso ano passado. Na escola, tinham alunos que estavam só mal na minha matéria então, ok? Passou pelo conselho sem problemas, mas tinha alunos que estavam mal em várias disciplinas e foram aprovados na maciota, mesmo com todos os professores reprovando. Então, a gente viu movimentações políticas de aprovação dentro da escola. E isso joga lá no lixo o nosso diploma né? Tipo, a gente tá ali trabalhando o ano inteiro tentando puxar aquele aluno, tentando fazer ele entregar as coisas, e eu me sinto às vezes como se tivesse mendigando o trabalho do aluno. Por exemplo, fulano, por favor, me entrega esse trabalho, se não tu vai ficar com nota baixa porque só falta a gente fazer o trabalho. E tipo, tá falando assim, parece aqueles professores antigos, né? [...] Eu dou a minha aula e eles não estão nem aí, mas às vezes eles realmente não estão nem aí, eles não têm dimensão de que eles precisam de pelo menos o Ensino Médio hoje em dia para arrumar um emprego. Ano passado teve dois alunos que rodaram por isso sabe. [...] Vai, faz [a recuperação] a gente sabe que eles copiam às vezes, mas faz senão tu vai rodar e nem assim sabe é uma autossabotagem, é uma desistência de si mesmo.*

No relato precedente, além de proferir uma crítica direcionada a uma política que visa a promoção automática das(os) estudantes ao longo dos diferentes níveis de ensino, sem o correspondente aporte dos recursos necessários para assegurar efetivamente o processo de aprendizagem, E1 evidencia uma inquietação concernente ao fomento do senso de responsabilidade entre as(os) estudantes. Ademais, é perceptível uma perspectiva na qual a educação é concebida como um empreendimento de longa duração destinado a garantir a obtenção de uma posição profissional no porvir. No subsequente relato, E1 manifesta-se ainda mais explícito no que concerne à sua convicção acerca da imprescindibilidade de reprovar determinados estudantes, denotando uma disposição à avaliação classificatória e meritocrática.

[E1] *Eu sou a favor de uma coisa pontual, né? Fez a prova não atingiu, faz uma recuperação, não atingiu tem que ser retido, não tem o que fazer. A gente tá chegando no nono ano com alunos que não sabem escrever.*

O argumento a favor da reprovação é o de que as(os) estudantes finalizam o Ensino Fundamental sem terem construído os aprendizados básicos. A crítica ao problema da conclusão do Ensino Fundamental e até do Ensino Médio sem a aquisição de conhecimentos básicos é legítima. Entretanto, a reprovação não contribui para o aprendizado, ao contrário, tem tendência a contribuir para o abandono escolar. Nesse sentido, o estudo de Gil (2023) apresenta que [...] “os altos índices de reprovação na escola brasileira têm relação com os também expressivos quantitativos de abandono dos estudos” (p. 3). Em consonância, Kieling (2020) demonstra que em uma

[...] realidade institucional que apresenta precariedades variadas e que acolhe grupos socialmente desiguais, o resultado de práticas massificadas tende a ser a manutenção das desigualdades. A expressão visível desse resultado são as múltiplas reprovações até o limite do abandono escolar (Kieling, 2020, p. 289).

E4 da mesma forma entende o risco de reprovação como um instrumento que supostamente produziria maior responsabilidade e dedicação aos estudos.

[E4] *Então, tu oferecer muitas oportunidades tipo o estado hoje, a regra é que ofereça oportunidades ao máximo possível. Só que daí tu não tem o outro lado e o outro lado é o aluno querer ser aprovado, o aluno querer se esforçar para ser aprovado, eu tinha alguns alunos que passaram o ano inteiro falando que não iriam fazer nada mesmo, não vou prestar atenção nessa aula mesmo, isso aí não tem valor seja para tua vida embora contextualize os assuntos da aula, mas eles estão mais a fim de ficar no celular, quanto coisa assim, tipo no final do ano vou ser aprovado de qualquer jeito foi assim ano passado vai ser esse ano assim. Daí, no final do ano, no conselho final de ano, existe sobretudo no estado, mas o fulano e tal ele merece ser aprovado porque a história da vida dele é difícil. E é claro que a história de vida dos alunos têm que ser considerada, mas isso é considerado um ponto e compromete o próprio processo de aprendizado. [...] Acho que tem que ser um consenso entre os professores a reprovação e a aprovação ou pelo menos uma tentativa, um consenso, mas existe uma força de barra para ser aprovado nos registros muito mais no estado do que na rede privada que era uma expectativa que eu tinha completamente diferente de antes de entrar na rede privada.*

No relato anterior, observa-se uma disposição a acreditar que a reprovação estimularia a dedicação aos estudos, moldada por processos de socialização prolongados ao longo da escolarização, produzidos historicamente, e que não são sustentados pelas pesquisas acerca da reprovação que produz estigmatização e exclusão escolar (Arroyo, 1992). Conforme Arroyo

(1992), “[...] a cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar” (p. 47).

[E4] *Eu tinha um aluno no sétimo ano que não tava alfabetizado e ele não sabia ler. Nós aprovamos esse aluno. Fomos meio que forçados pela direção da escola, mas pela coordenação de educação que estabeleceu uma meta. Ele não sabia ler e aprovou para o próximo ano. Eu sei que não é o único caso nem na escola, muito menos na cidade. Quem dirá no estado todo, no país. Então, só para exemplificar mais um caso aí de aprovação automática.*

No seu relato, E4 demonstra uma disposição para acreditar que a possibilidade de reprovação poderia melhorar a qualidade da educação, sugerindo uma idealização do sistema educacional do passado, mesmo que este fosse elitizado e não abrangesse a maioria da população. Conforme Gil (2023) observa, a escola tem consistentemente marginalizado um grupo específico de indivíduos, justificando tal exclusão com a suposição de que eles não alcançariam os padrões de aprendizado exigidos. Embora as condições de pobreza e a inadequação das escolas frequentadas por esse grupo sejam apontadas como razões, há pouca reflexão sobre o fato de que a sociedade brasileira foi moldada por uma desconfiança em relação à capacidade desse povo miscigenado de contribuir para a formação da nação conforme os ideais civilizatórios europeus almejados pelas elites locais. Em contrapartida, ao invés de promover a cidadania e os direitos sociais, o Brasil é caracterizado, de acordo com a autora, pela prevalência de práticas que categorizam, hierarquizam e perpetuam a distribuição desigual de privilégios (Gil, 2023).

[E4] *Não é mais um papel enciclopédico [o professor], enciclopedista, mas ao mesmo tempo o quão básico a gente tem que deixar esses conceitos que são complexos. O quanto a gente tem que simplificar esses conceitos para obter uma aprovação, na verdade não aprovação, é uma falsa sensação de que aquele aluno vai dominar algum conceito. Então eu tenho percebido no estado que as chances são muito grandes e daí que a qualidade da educação em cima ela vem decaindo muito, então tem alunos, por exemplo, tinha alunos no sexto ano que não estavam sequer alfabetizados. Eu tenho alunos que não compreendem coisas básicas do corpo humano lá no ensino médio e não conseguem saber como funciona o processo de digestão de coisas assim. Esses dias eu tava numa aula no oitavo ano e uma aluna se surpreendeu que não é a lua que deixa a noite escura então, ela pensava que a noite era escura porque a lua aparecia, ela realmente pensava isso, sabe? Eu tinha uma aluna no passado, eu estava ensinando sobre a história da ciência e em algum momento falei sobre Aristóteles e que ele viveu antes de Cristo e ela como assim viveu antes de Cristo, ela não conseguia conceber que existia uma história antes de Cristo. E não é nenhum problema religioso nesse caso, ela não era religiosa, ela só não conseguia entender mesmo, não conseguia entender a linha do tempo histórico, pensava que o mundo tinha surgido quando Jesus chegou na Terra. Eu acho que esse resultado que eu observo na sala de aula, principalmente no estado, é resultado de uma força para aprovação. Então sou forçado a aprovar o aluno para não gerar frustrações para diminuir as taxas de evasão escolar. Eu*

compreendo isso, mas daí tu acaba comprometendo todo o sistema de ensino. Então eu não sei qual é a melhor estratégia, eu percebo é que a não reprovação e tu forçar a barra para um aluno ser aprovado, como muitas vezes acontece, acaba prejudicando todo o sistema depois.

Nos relatos examinados, verifica-se uma convergência de perspectivas entre os dois entrevistados que são contrários à promoção das(os) estudantes, entre as séries, produzindo enturmação de acordo com a faixa etária e não com o grau de aquisição dos conhecimentos escolares. E1 e E4 argumentam que a possibilidade de reprovação tende a estimular uma maior dedicação aos estudos e, portanto, manteria uma expectativa de qualidade da educação. Assim, encaram a reprovação escolar de uma forma “naturalizada”, a qual pode ser interpretada a partir dos estudos de Bourdieu e Passeron (1985) como uma “cegueira diante das desigualdades escolares que condena e autoriza a explicar todas as desigualdades, particularmente de sucesso escolar, como desigualdades naturais, desigualdades de dons” (p. 103).

Embora todos os quatro entrevistados compartilhem de forma crítica suas experiências e reflexões sobre as práticas avaliativas vivenciadas tanto durante a Educação Básica quanto ao longo de sua formação acadêmica, dois dos entrevistados (E1 e E4) parecem conceder valor significativo às avaliações baseadas em provas e considerar o risco de reprovação como mecanismo para fomentar a dedicação das(os) estudantes aos estudos. Um dos entrevistados, E4, chega até mesmo a propor intencionalmente a aplicação de provas de elevada dificuldade. A esses últimos trechos de discursos apresentados durante as entrevistas, é possível atribuir uma disposição para avaliação classificatória, meritocrática e também punitiva, no caso da opção pela reprovação. Essas práticas têm o potencial de atribuir culpa ao estudante em casos de fracasso escolar. Esse resultado leva-nos a imaginar que possivelmente os estudantes que são reprovados sejam aqueles em uma situação mais vulnerabilizada, conforme os achados de Aguiar (2017), que observou que os estudantes que fracassam nesse tipo de avaliação seletiva e classificatória são os pertencentes a grupos subalternos.

[...] agentes que promovem a classificação, seleção, e consequente exclusão do sistema de ensino dos educandos que, em sua grande maioria das classes dominadas, não correspondem ao parâmetro de submissão imposta pela sociedade, sendo assim um dos agentes provocadores do fenômeno do fracasso escolar (Aguiar, 2017, p. 54).

Os relatos analisados de dois entrevistados indicam que encaram as provas e a ameaça de reprovação como instrumentos pedagógicos. Entretanto, a reprovação, segundo Aguiar (2017) produz

[...] estigma, o educando que foi retido em uma série é estigmatizado, como se seu ritmo de aprendizado fosse deficiente em relação aos demais. Reprovação é alinhada ao capital, não se presta às classes dominadas. Reprovação é opressão, o símbolo máximo de uma sociedade excludente, classificatória e que culpabiliza o indivíduo, ignorando as falhas de seu sistema (Aguiar, 2017, p. 56).

Considerando que a reprovação produz estigmatização, o seu efeito mais comum é a evasão e não a dedicação aos estudos. Com base nisso, Lahire (1997) enfatiza que o fracasso escolar não pode ser meramente atribuído às características individuais dos estudantes, mas deve ser contextualizado em um panorama mais amplo de desigualdades sociais, culturais e familiares. A análise realizada por Lara (2008), indica que a instituição é responsável pelo sucesso ou fracasso escolar. Assim, segundo a autora, “[...] a escola não oferece opções para seus alunos reverterem a situação do fracasso escolar” (p. 131) e, somado a isso, responsabiliza a(o) estudante pela situação de fracasso ou de sucesso escolar. Ademais, Lahire (1997) ressalta a relevância da multiplicidade de concepções de "sucesso" no âmbito educacional e analisa como tais concepções são susceptíveis à influência de uma miríade de variáveis de natureza social, cultural, econômica, política e religiosa. Além disso, o autor sugere que esses distintos modelos de sucesso podem obnubilar a percepção da existência de múltiplas combinações dessas dimensões, as quais podem propiciar resultados exitosos.

[...] estes diferentes modelos implícitos ou explícitos de "sucesso" tendem a fazer esquecer que as combinações entre as dimensões moral, cultural, econômica, política, religiosa podem ser múltiplas... e que os graus de "êxito" comparáveis sob o ângulo dos desempenhos, dos resultados podem esconder às vezes *estilos de "sucesso"* diferentes. E se podem existir estilos diferentes de "êxito" é porque a escola primária propõe objetivamente, por seus múltiplos aspectos, uma relativa heterogeneidade de modelos de "sucesso" escolar (Lahire, 1997, p. 31).

Adicionalmente, os relatos de alguns egressos sugerem que a formação recebida na Licenciatura não lhes permite correlacionar o desempenho escolar das(os) estudantes e as desigualdades sociais que enfrentam, evidenciando uma lacuna na compreensão das diversas dimensões que moldam o processo educacional. Para Gusmão (2008), “[...] a rede de ensino, capital econômico, capital cultural e repetência são fatores que provavelmente influenciam o

desempenho escolar” (p. 152). Também, de acordo com Hartman (2017), os desempenhos das(os) estudantes são igualmente influenciados por variáveis como as desigualdades sociais e socioeconômicas. Além disso, os entrevistados ressaltam como as políticas de promoção das(os) estudantes são percebidas por eles, assim como pelo corpo docente das instituições em que atuam, como uma abordagem que desvaloriza o sistema educacional público brasileiro.

No relato abaixo, o E3 descreve criticamente como as(os) professoras(es) que atuam na mesma instituição de ensino que ele elaboram as suas avaliações de recuperação.

[E3] *Em geral os professores pensam na avaliação e na recuperação bem de uma maneira bem punitiva e classificatória. [...] Mas existe um estímulo para que seja uma prova, inclusive bem difícil. [...] Os colegas [professores] manifestam isso, que eles fazem provas de recuperação com o intuito de que ninguém consiga recuperar.*

E3, diferentemente de E1 e E4, faz uma crítica à avaliação punitiva. No relato também se nota que as atividades de recuperação previstas se confundem com provas, nas ações escolares, não sendo oportunidades de aprendizagem, mas sim, mecanismos para documentar o desempenho insatisfatório dos estudantes. Segundo Salomão e Nascimento (2015), a avaliação é caracterizada por um viés disciplinador e punitivo, o que restringe a capacidade de reflexão sobre o processo de construção do conhecimento e das aprendizagens dos estudantes (Salomão; Nascimento, 2015; Hoffmann, 1993b). Esta abordagem não favorece a superação dos erros e dificuldades das(os) estudantes, pois o tempo destinado à recuperação não se configura como um período de apoio ao estudante para enfrentar dificuldades de aprendizagem. Também, não são consideradas outras necessidades materiais ou emocionais que a(o) estudante possa demandar. O período de recuperação limita-se à avaliação de desempenhos, comparando-se os estudantes entre si ou com um padrão de desempenho idealizado por meio de notas, conceitos e outros indicadores semelhantes (Salomão; Nascimento, 2015; Hoffmann, 1993a).

Perrenoud (1999), ao contrário, defende uma avaliação formativa e centrada no desenvolvimento da(o) estudante, em contraposição àquela avaliação somativa e punitiva, como a relatada pelo E3. Além disso, o autor também destaca a importância de uma abordagem mais inclusiva e diversificada, capaz de reconhecer e valorizar as diferentes habilidades e trajetórias de aprendizagem das(os) estudantes. Adicionalmente, para interpretar o que diz o entrevistado E3, ao referir que as(os) professoras(es) elaboram provas de

recuperação com graus altos de dificuldades com o intuito de impedir a aprovação das(os) estudantes, é possível recorrer à expressão do "juízo professoral" (Bourdieu; Saint-Martin, 2015). Conforme os autores, o julgamento e a decisão de professoras(es), consciente ou inconscientemente, utilizam a avaliação como uma ferramenta para reforçar as disparidades sociais e manter determinados estudantes afastados do sucesso escolar. Esse comportamento contribui para a perpetuação das hierarquias sociais no sistema educacional. Os autores ressaltam que o sistema de classificação escolar, ao empregar adjetivos e critérios de avaliação aparentemente neutros, oculta a estratificação social subjacente. Ele desempenha um papel intermediário entre a admissão das(os) estudantes, frequentemente influenciada por fatores socioeconômicos como classe social e sobretudo capital cultural, e a conclusão do percurso educacional, idealmente embasada unicamente no desempenho acadêmico. Contudo, essa transição frequentemente representa um obstáculo para os estudantes, uma vez que as disparidades sociais se refletem tanto no desempenho acadêmico quanto nas decisões relativas à promoção ou retenção. Portanto, o sistema de classificação escolar reflete e, simultaneamente, perpetua as desigualdades sociais dentro do ambiente educacional, funcionando como um espelho das estruturas sociais mais amplas.

[...] o sistema de classificação oficial, propriamente escolar, que se objetiva sob a forma de um sistema de adjetivos, preenche uma função dupla e contraditória: permite realizar uma operação de classificação social mascarando-a; ele serve simultaneamente de intermediário e de barreira entre a classificação de entrada, que é abertamente social, e a classificação de saída, que se quer exclusivamente escolar (Bourdieu; Saint-Martin, [1998] 2015, p. 195).

Diante do exposto, a responsabilização exclusiva das(os) estudantes pelo fracasso escolar é uma forma de dissimular o papel da escola na reprodução das desigualdades escolares. Os relatos dos professores imersos no contexto escolar precisam ser compreendidos nos contextos institucionais, uma vez que as pessoas entrevistadas indicam ter inclinações para a docência que expressam compromisso com a educação de todas e todos estudantes, como se pode observar no relato abaixo. Nesse sentido, Arroyo (2000) enfatiza que descolonizar o fracasso não implica absolver a escola, seus gestores, professores, currículos, grades ou processos de aprovação/reprovação de suas responsabilidades. Ao contrário, para o autor, envolve uma concentração na instituição escolar e na sua característica intrínseca de ser seletiva e excludente, uma condição que se origina no sistema seriado, nos currículos padronizados e na estrutura disciplinar.

[...] descolarizar o fracasso não significa inocentar a escola nem seus gestores e mestres, nem seus currículos, grades e processos de aprovação/reprovação. É focalizar a escola enquanto instituição, enquanto materialização de uma lógica seletiva e excludente que é constitutiva do sistema seriado, dos currículos gradeados e disciplinares. Inspira-nos a ideia de que, enquanto não radicalizemos nossa análise nessa direção e enquanto não redefinamos a ossatura rígida e seletiva de nosso sistema escolar (um dos mais rígidos e seletivos do mundo), não estaremos encarando de frente o problema do fracasso nem do sucesso (Arroyo, 2000, p. 34).

O entrevistado E1 destaca a questão da promoção das(os) estudantes, especialmente aqueles do nono ano do Ensino Fundamental como uma forma de descompromisso com as suas aprendizagens.

[E1] *Parece que eles, propositalmente, querem que passe para o nono ano porque ele não será mais um problema deles [da escola]. Então, não vamos reter esse problema, essa é a ideia que a instituição passa às vezes.*

E1 faz uma crítica à promoção automática das(os) estudantes, desprovida de um suporte para que estes alcancem os objetivos de aprendizado estabelecidos para cada ano letivo, sugere uma falta de compromisso por parte da instituição escolar com aqueles com maiores dificuldades. O entrevistado sugere que a equipe docente pode encarar alguns estudantes como desafios a serem superados ou até mesmo evitados, em vez de reconhecê-los como indivíduos detentores de direitos, necessitando, portanto, de suporte e oportunidades educacionais adequadas. Além disso, aponta para uma possível falta de compromisso da instituição escolar com o sucesso e o desenvolvimento integral de todos, privilegiando interesses institucionais em detrimento do bem-estar e aprendizado dos estudantes.

O relato pode ser interpretado de acordo com a análise de Dias (2020), “[...] aqueles que não dispõem dessas disposições incorporadas e apresentam comportamentos vistos como inadequados ou incorretos são, por vezes, considerados problemáticos” (p. 96). O autor destaca, portanto, que as(os) estudantes que têm capital cultural mais próximos do que é considerado legitimado pela escola costumam ser tratados de forma mais favorável pelas(os) professoras(es), com vantagens durante a escolarização, mesmo que isso aconteça sem que as(os) professoras(es) percebam. Por outro lado, as(os) estudantes que não possuem esse tipo de capital cultural muitas vezes são vistos como problemáticos. Dessa forma, segundo o autor, a exigência de um determinado capital cultural pela escola influencia diretamente como as(os) estudantes aprendem e como as(os) professoras(es) os avaliam (Dias, 2020).

Essa abordagem também ressalta a importância de refletir sobre as políticas educacionais e práticas pedagógicas que podem influenciar na reprodução de desigualdades sociais e no tratamento diferenciado das(os) estudantes com base em seu desempenho escolar que pode refletir outras dimensões de sua existência. Portanto, essa afirmação suscita questões relevantes sobre o papel da escola na promoção da equidade, inclusão e justiça social, e destaca a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva na análise das práticas educacionais.

O relato da E2 evidencia uma reflexão um pouco mais profunda sobre a avaliação escolar, possivelmente resultado de uma disposição crítica, considerando os múltiplos contextos individuais e sociais que influenciam o desempenho escolar das(os) estudantes.

[E2] Acho que o aluno merece todas as oportunidades possíveis. Porque eu sou uma pessoa que culpa muito o professor pela reprovação do aluno, eu não gosto de culpar o aluno. Primeiro que começa pela avaliação do professor, né? Será que ele realmente avaliou corretamente? Será que não é um problema na avaliação dele [do professor]? E aí, depois o resultado dessa avaliação deveria talvez ser culpa das aulas dele, né? Eu acho que é um processo que pode ser bem falho por vários motivos, então eu nunca acho que o aluno é o culpado pela sua reprovação, eu dou várias oportunidades, eu recupero notas de trabalho. Tem alunos, por exemplo, que não gostam de fazer trabalho de apresentação, não consigo obrigar, tem aqueles que tem até uma certa fobia de ir lá na frente e eu não consigo obrigar, eu acabo dando um outro tipo de trabalho no lugar desse porque não vou deixar o aluno sem nota.

Com base na narrativa exposta, evidencia-se uma perspectiva que reconhece a influência do trabalho pedagógico na aprendizagem das(os) estudantes. Contudo, é importante considerar que, assim como o desempenho escolar dos estudantes é influenciado por uma variedade de fatores - individuais, familiares, socioeconômicos e culturais -, o trabalho docente também é afetado por múltiplos elementos, incluindo as condições de trabalho. Essa visão ressalta a compreensão da avaliação como um processo intrincado e complexo, enfatizando a importância de uma análise crítica das práticas avaliativas no contexto escolar.

Além disso, destaca-se a necessidade de considerar não apenas o desempenho de estudantes e de professoras(es), mas também os contextos estruturais, sociais e institucionais que moldam e condicionam as possibilidades educacionais. O relato da entrevistada não apenas oferece uma percepção das práticas avaliativas, mas também possibilita uma reflexão

sobre as múltiplas dimensões que permeiam o processo educativo, contribuindo para uma compreensão abrangente e contextualizada da avaliação escolar. Sugere-se que a postura demonstrada pela entrevistada esteja intrinsecamente relacionada à sua formação acadêmica, especialmente considerando sua participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que possivelmente proporcionou oportunidades formativas para repensar as práticas avaliativas durante o exercício profissional. De acordo com Goes e Brandalise (2019), o PIBID desempenha um papel significativo na formação inicial docente. Além disso, essa análise está em consonância com uma abordagem bourdieusiana, que enfatiza a influência das estruturas sociais nas práticas educacionais (Bourdieu; Passeron, 2023), e com a perspectiva de Lahire (2002), que destaca o papel das trajetórias individuais, particularmente as oportunidades de socialização oferecidas pelo PIBID, as quais possibilitam uma imersão na realidade escolar ao longo da graduação, permitindo o planejamento, desenvolvimento e reflexão sobre práticas pedagógicas contextualizadas, contribuindo, portanto, para a formação de disposições voltadas a uma educação centrada nos processos de aprendizagem.

Tendo discutido as práticas pedagógicas e avaliativas, bem como suas opiniões acerca da recuperação, promoção e reprovação, passaremos a tratar dos desafios dos contextos educativos e as implicações para a formação docente.

6.4 Desafios para o aprimoramento das práticas pedagógicas e avaliativas: implicações para a formação de professoras(es) e para o ensino de Ciências e Biologia

Nesta última seção de discussão dos resultados, serão explorados os desafios e as perspectivas para o aprimoramento das práticas pedagógicas e avaliativas no contexto do ensino de Ciências e Biologia, com implicações na formação de professoras e professores. Na seção 6.4.1 serão analisadas as implicações desses desafios e perspectivas para a formação inicial e continuada de docentes e na seção 6.4.2 serão abordadas questões relacionadas aos obstáculos enfrentados no desenvolvimento dessas práticas no contexto escolar, bem como as possíveis direções para sua melhoria.

6.4.1 Lacunas da formação inicial e continuada e possibilidades de transformação

As lacunas identificadas pela egressa e pelos egressos entrevistados no currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas sugerem a necessidade de sua consideração tanto em reformas curriculares quanto em programas de desenvolvimento profissional contínuo, visando apoiar as(os) professoras(es) em suas demandas profissionais. Em relação ao currículo de formação inicial, E3 e E2 ressaltam a insuficiência na abordagem específica da temática de avaliação da aprendizagem das(os) estudantes ao longo de seu processo formativo na graduação.

[E3] *Avaliação também a gente não discute a fundo, a gente discute superficialmente para caramba assim, né? A gente aprende algumas coisas assim que seriam feias, talvez de fazer, né? Mas a gente não estuda a fundo porque seria feio e daí também a gente não estuda a fundo como é que a gente poderia fazer para ficar bonito.*

[E2] *Muito difícil, eu acho que avaliar é um processo muito difícil. Eu não aprendi muito disso na faculdade. Na verdade, aprendi na prática. Eu acho que assim, se for pensar, é um processo difícil mesmo, até hoje acho que a gente se apega muito a essa questão das notas, a gente não consegue se desvincular, esse eu acho que é o maior problema. A gente esquece que avaliação é um processo para ti diagnosticar a aprendizagem do aluno e se não atingiu determinadas metas que tu teve para aula, se tu deveria retomar a aula. Às vezes, o que acontece é só tu dar uma outra prova, né? Não retoma, acaba dando uma outra avaliação. Eu acho que essas são as coisas que a gente acaba vendo muito acontecer. Às vezes a gente mesmo faz, às vezes falta de tempo porque daqui a pouco acaba o trimestre e tu não tem mais como voltar no conteúdo, por exemplo. A gente tem que começar o conteúdo do segundo trimestre. Então acho que a gente vincula ainda muito as notas e a ideia é tentar desvincular. O problema é que toda a escola está vinculada a isso no regimento escolar, o PPP. Tem que dar uma nota todo trimestre. [...] Então, acho que a gente tá muito preso ainda nessa questão da nota, posso dizer que aquilo que a gente aprende na faculdade, né? Como deveria ser avaliação é uma utopia porque a gente não faz isso na sala de aula, infelizmente.*

Os entrevistados, tanto a egressa E2 quanto o egresso E3, evidenciam um sentimento de solidão ao ingressarem na carreira docente, onde percebem uma lacuna na formação inicial que os deixou despreparados para conduzir práticas pedagógicas e avaliativas, capazes de fomentar a aprendizagem das(os) estudantes. Essas narrativas convergem com os achados de Justino (2013), os quais indicam que "[...] os egressos apontam que os estudos realizados sobre avaliação da aprendizagem na Licenciatura foram significativos, mas ao mesmo tempo apontam que há um distanciamento entre a teoria estudada e a realidade da escola" (p. 123). Conforme Freitas (2019), o currículo de formação de professores revela-se inadequado para preparar profissionais capazes de enfrentar os desafios inerentes às avaliações internas e externas da aprendizagem. Destaca-se, nesse contexto, que os docentes adquirem

competências avaliativas majoritariamente por meio de abordagens informais. A ressalva sobre as implicações dessa lacuna nas práticas de avaliação conduzidas pelas(os) professoras(es) sugere que tal deficiência compromete a efetividade e a consistência dos processos avaliativos. De acordo com Carrer (1996), em consonância com as reflexões de Perrenoud, a questão primordial reside na dinâmica entre teoria e prática que constitui a essência do currículo na formação docente. Sugere-se, na realidade, que o currículo implícito ou submerso nessa formação tende a seguir predominantemente o paradigma do "façam o que eu digo, não façam o que eu faço". Esta abordagem, portanto, pressupõe a promoção de diversas estratégias avaliativas durante o processo de formação, contudo, paradoxalmente, os próprios docentes universitários frequentemente utilizam métodos de avaliação que desconsideram os variados contextos de aprendizagem dos discentes. Este fenômeno reflete uma desconexão entre as teorias pedagógicas proclamadas e as práticas efetivamente adotadas no âmbito acadêmico, sugerindo a necessidade premente de uma revisão crítica e um realinhamento entre discurso e ação para promover uma formação docente mais autêntica e congruente. Nesse contexto, segundo a autora

[...] a formação pouco ou nada tem contribuído para que o professor lide melhor com as questões da sala de aula, levando-o, inclusive, a deixar de lado todas as ilusões e ambições e, possivelmente, não acreditar mais tarde, na formação continuada (Carrer, 1996, p. 250).

[E4] *Faço as formações que a escola oferece, de uma maneira geral, e elas me ajudaram. Mas a graduação serviu para aula, mas como eu não dou só Biologia, precisei buscar subsídios na própria escola, nas próprias matrizes curriculares, em alguns livros, fiz algumas formações, alguns cursos que foram ofertados pela rede pública e pela rede privada. Fiz alguns cursos, mas de uma maneira geral, a universidade deu conta do recado, mas nesse ponto específico da avaliação aí que ela não dá conta do recado não. Eu nunca aprendi a elaborar uma prova na Faculdade de Educação, eu tive que elaborar uma prova do jeito que eu pensei que era. Comecei a fazer algumas formações que eu tive na rede privada, na rede pública infelizmente não teve isso até porque as formações do Estado são um saco porque são umas lives e eu tenho pavor de live de modo geral e é extremamente desconexo com a realidade escolar. Mas na rede privada tive algumas palestras que era justamente sobre como fazer avaliações e isso me ajudou assim até repensar na verdade aquele negócio que eu falei da prova, né? Conseguir conectar a questão, colocando na prova com habilidade específica da BNCC, descobrir qual objeto e conhecimento tem que trabalhar, essa formação a gente teve na rede privada e foi muito importante para mim e eu consegui ver que talvez as minhas provas não sejam tão adequadas assim, né? Ainda tenho muito a melhorar, mas elas melhoraram bastante então para o quesito da avaliação, não foi o suficiente a faculdade para entrar em sala de aula, infelizmente. O que é suficiente é o teu conhecimento, o conhecimento da Biologia que eu tive na graduação, mas a prática docente mesmo, ela deixou muito a desejar. Aproveitei pouquíssimas coisas, consegui usar pouquíssimas coisas que eu aprendi na faculdade, infelizmente.*

No relato de E4, destaca-se a apreciação do conhecimento biológico adquirido ao longo do curso de Licenciatura, contrastada com a percepção de que a formação pedagógica recebida não se mostra suficiente para a prática profissional. Além disso, o entrevistado menciona a participação em oportunidades de formação continuada oferecidas tanto pela rede pública quanto pela rede privada nas quais atua. E4 critica a qualidade da formação em serviço, oferecida pela rede pública, especialmente na modalidade de educação à distância, enquanto enaltece a formação recebida na rede privada, a qual se concentra na BNCC e contribuiu para a reflexão sobre a elaboração de provas, considerando objetos de estudo e habilidades, aspectos que não foram abordados na formação pedagógica da Licenciatura. Esse relato suscita reflexões acerca da crítica ao currículo desalinhado com as exigências da prática profissional. Rodrigues *et al.* (2023) ressaltam a importância de considerar as vivências diárias das(os) professoras(es) ao estabelecer programas de formação continuada na escola, por meio de colaborações entre docentes da Educação Básica e acadêmicos universitários. Os autores argumentam que simplesmente implementar tais programas não é suficiente se não estiverem fundamentados nas experiências práticas dos educadores. Nesse sentido, enfatizam que a formação continuada deve ser concebida como um espaço de diálogo e compartilhamento de experiências, promovendo uma análise crítica das práticas pedagógicas e a busca por métodos de atuação mais eficazes, derivados dessas vivências coletivas.

E4 expressou que passou a refletir e adaptar os seus métodos de avaliação com base nas formações oferecidas pela rede particular de ensino na qual leciona. Nesse contexto, Nóvoa (2017) enfatiza que a “formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico” (p. 1131). Em outro estudo, o autor informa que assim como a transformação da escola requer a criação de um novo ambiente educativo, incluindo uma variedade de espaços, práticas de cooperação e relações próximas entre estudo, pesquisa e conhecimento, a mudança na formação de professores também exige a criação de um novo ambiente para a formação profissional,

[...] os ambientes que existem nas universidades (no caso das licenciaturas) ou nas escolas (no caso da formação continuada) não são propícios à formação dos professores no século XXI. Precisamos reconstruir esses ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão (Nóvoa, 2019, p.7).

Diante do exposto, é inegável que o aprimoramento do currículo de formação inicial e dos programas de educação continuada necessita estar em consonância com os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Por outro lado, uma análise do relato de E4 também permite considerar suas experiências formativas no âmbito da Educação Básica e das disciplinas biológicas, as quais podem ter suscitado expectativas em relação a uma formação pedagógica mais tecnicista. Tais expectativas podem não ter sido atendidas pelas abordagens teórico-metodológicas adotadas nas disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação (FACED), o que resultou em sentimentos de insatisfação e frustração com a formação proporcionada. Dessa forma, é plausível argumentar que a proposta educacional da FACED pode não estar em consonância com as disposições adquiridas nos processos de socialização recorrentes vivenciados por E4, o que não contribui para a validação de suas inclinações avaliativas, que são fortemente orientadas para a aplicação de provas e resistentes a atividades de recuperação e promoção de estudantes, visando enturmações que priorizam a faixa-etária. No entanto, nos relatos acerca de suas práticas pedagógicas, E4 também indica a realização de propostas práticas e inovadoras que geram grande envolvimento das(os) estudantes, centradas, portanto, em processos de aprendizagem, as quais pressupõem formas avaliativas de acompanhamento de aprendizagens e também reflexão sobre a própria prática pedagógica em uma perspectiva formativa.

Ainda, em relação ao currículo de formação inicial, o E3 também destaca a fragilidade da formação oferecida em disciplinas da Faculdade de Educação.

[E3] *Acho que é importante pensar que a FACED não nos prepara para as coisas principais que a gente vai enfrentar assim, né? Por exemplo, na Psicologia da Educação, a gente não entende como é que a gente vai lidar com conflito de um estudante que sofreu um abuso, por exemplo, que é uma coisa super comum na rede pública de educação ou como mediar um conflito entre estudantes que estão brigando por algum motivo, ou como lidar com estudante que está com ideias suicidas ou, enfim, várias coisas que são da Psicologia prática, mas também teórica. Mas a gente aprende tipo, a base do pensamento de Freud e de Lacan. Enfim, por exemplo, quando a gente fala de Vigotski, quando a gente fala de Piaget, também é tipo não é voltado para nossa vida profissional e por mais que isso seja só um pouco tecnicista, como se a gente tivesse que aprender só fazer coisas. Acaba que a gente não sai preparado assim, né? Então, isso também é ruim, né? E acho que em termos de didática e metodologia de ensino, também é muito complicado e a gente não discute também essa questão de aprovação e reprovação enquanto política, né? A gente só aprende que é ruim por algum motivo, mas a gente não discute a fundo isso, né?*

No relato anterior, destaca-se uma demanda por uma abordagem mais profunda dos desafios complexos encontrados no ambiente escolar, os quais muitas vezes não são

devidamente contemplados no currículo de formação inicial no sentido de construir as ferramentas necessárias para lidar com os conflitos cotidianos nas escolas. Segundo Almeida e Azzi (2007), a Psicologia da Educação é uma área que se consolida e adquire significado através de suas interações com outros campos de estudo. A negligência dessa interconexão pode resultar no psicologismo e em uma abordagem isolada da psicologia em relação às outras disciplinas e à prática educacional. Além disso, as autoras ressaltam que as dificuldades em transcender a perspectiva técnica estão enraizadas nas práticas de formação que historicamente foram organizadas dentro de uma estrutura disciplinar pouco flexível e integrada (Almeida; Azzi, 2007). Desse modo,

[...] tradicionalmente os conhecimentos da Psicologia da Educação, bem como de outras áreas do saber tidas como Ciências da Educação, foram desenvolvidos na formação numa perspectiva linear que concebe que os princípios, conceitos e teorias possam ser aprendidos num primeiro momento e num espaço distantes do contexto da prática e, depois, aplicados em um outro momento e espaço (Almeida; Azzi, 2007, p. 54).

O relato de E1 expressa um outro aspecto central da prática pedagógica, a inclusão de estudantes com deficiência e outros, considerados público-alvo da Educação Especial. Em sua opinião, há necessidade de mudanças na formação de professoras(es), porque apesar da importância da inclusão na prática docente atual, essa temática costuma ser negligenciada na formação inicial das(os) professoras(es).

[E1] *Eu acho que tinha que mudar um pouco na formação dos professores, que é falar mais sobre inclusão porque é uma coisa tão presente na nossa realidade como um professor atuante e tão apagado da nossa formação, né? A gente tem uma cadeira que agora virou obrigatória, mas na minha época era eletiva, que é uma cadeira que tenta colocar tudo junto para trabalhar, mas nem de longe é suficiente e isso é uma mudança tão recente que eu acho que as nossas professoras não tiveram essa prática. Então, é uma coisa que deveria ser revista na nossa formação para ontem. [...] porque a gente tem alunos que tem sei lá dislexia, né? Não consegue se expressar bem com a fala, mas faz tudo super bem. E tem alunos que não são verbais e não conseguem nem te dizer que, sei lá, querem ir ao banheiro. Então, é um abismo muito grande de um aluno de inclusão para o outro, então a gente tem que trocar figurinha com os outros professores sobre isso.*

A insuficiência da formação para acolher e ensinar estudantes com deficiência e outros transtornos é um aspecto que precisa ser considerado na avaliação do currículo da Licenciatura em Ciências Biológicas. A observação de E1 é corroborada por estudos como o de Tavares e Camargo (2010), que ressaltam a importância da (re)estruturação dos cursos de formação de professores, tanto na formação inicial quanto na continuada, para capacitar

as(os) professoras(es) a atender adequadamente as(os) estudantes público-alvo da educação especial e promover a inclusão escolar de um modo mais efetivo. Portanto,

essas mudanças nos cursos devem ser realizadas para possibilitar a identificação e o reconhecimento da pluralidade estudantil que permeia as salas de aula, criando as condições iniciais necessárias à elaboração de estratégias didáticas que considerem e respeitem as diferenças e estilos de aprendizagem próprios de cada aluno (Tavares; Camargo, 2010, p. 6).

E3, por exemplo, dedica reflexão específica à abordagem predominante de estudo dos seres vivos ao longo de sua formação acadêmica. Ele compara a sua visão atual em contraste com sua perspectiva passada em relação ao ensino da sistemática biológica, durante a sua formação acadêmica, destacando a importância de valorizar a compreensão dos processos por trás da classificação sistemática e sua aplicação na identificação de espécies. Além disso, ele critica a abordagem tradicional de ensino, que enfatiza a memorização de classificações sem produzir a compreensão dos princípios subjacentes, argumentando que as avaliações deveriam focar na compreensão dos métodos e critérios utilizados na elaboração das classificações, em vez de apenas na memorização de informações.

[E3] *Mas assim, contrasta um pouco com a minha visão atual porque eu super hoje em dia valorizo essa questão da sistemática, né? [...] Pegar a sistemática e entender como uma classificação que foi feita do além assim, né? Então, a gente não discute muito como foi feita essa classificação ou não e tenta torná-la inteligível do ponto de vista de pensar que problemas essa classificação pode resolver. E hoje em dia, eu penso que as avaliações de sistemática elas deveriam ser voltadas para identificação de espécies. E para a parte de elaboração sistemática, né? De como é que se faz essa classificação. Quais são os dados que se usa para gerar essas classificações etc., né? Mas acho que poderia ser uma abordagem no sentido de entender essa sistemática porque essas sistemáticas elas nos permitem mais facilmente identificar espécies, elaborar chaves de identificação, entender características que levam a crer que determinado organismo faz parte de determinado grupo, enfim e eu acho que essas atividades elas eram bem secundárias ou até terciárias ou quaternárias ou enfim, né? Muito secundarizado assim, né deixadas em segundo plano, né? Para virar uma decoreba de uma classificação que existe ali, tu aceita e deu e tchau e para mim isso era profundamente tipo xarope e todo esse sentido que eu falei agora que hoje em dia eu enxergo, mas naquela época eu enxergava muito pouco, né? Então para mim as cadeiras em termos de avaliação, faz menos sentido assim.*

Para Liporini (2016), a formação inicial das(os) professoras(es) de Ciências e de Biologia, com enfoque em uma abordagem na Sistemática e Taxonomia, predomina em apenas algumas disciplinas específicas do currículo de formação, no entanto, a autora destaca a importância de uma formação docente que integre esses conhecimentos e os saberes

pedagógicos. Ela argumenta que um currículo que incorpore esses elementos seria mais adequado para preparar profissionais capazes de lecionar Ciências e Biologia, considerando os conhecimentos que os estudantes trazem a partir de seus grupos de origem de modo a construir relações com o currículo escolar.

A entrevistada E2 ressalta a relevância PIBID em sua formação inicial que teve um impacto significativo na sua atuação como professora, proporcionando experiências práticas enriquecedoras e reflexão sobre a prática pedagógica.

[E2] A maior parte da graduação, acho que quatro anos, fiquei no PIBID e para mim foi a melhor coisa. Foi a minha estreia como professora, por isso que eu digo que eu sou professora há dez anos porque eu entrei no PIBID e já comecei a dar aula ali, né? Entrei quando eu tinha 19 anos e desde essa época são muitos aprendizados. Tem bastante coisa que eu aprendi, todo mundo que entra para a licenciatura deveria passar pelo PIBID.

De acordo com Mello e Arrais (2021), apesar da retórica governamental sobre a importância da educação, há poucos investimentos na formação docente e nas condições de trabalho. As autoras indicam que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Institucional de Residência Pedagógica (PRP), contribuem para a formação inicial das(os) professoras(es), contribuindo para a responsabilidade profissional e a compreensão da complexidade do ensino pela possibilidade de imersão no contexto escolar ao longo da graduação. Além disso, as autoras sugerem que esses dois programas deveriam ser parte integrante dos cursos de licenciatura, com inserção contínua na escola, garantindo uma política de fortalecimento e valorização da educação. Nesse contexto, é imprescindível reconhecer o papel do PIBID e do PRP como instrumentos fundamentais para repensar e reconfigurar as dinâmicas formativas das(os) futuras(os) professoras(es). Ambos os programas proporcionam espaços de imersão prática, reflexão crítica e acompanhamento por profissionais experientes tanto na escola quanto na instituição de educação superior, atuando de forma integrada, o que possibilita uma formação contextualizada e engajada com as demandas reais da educação em cada território. Dentre os quatro entrevistados, apenas E1 e E2 tiveram a oportunidade de participarem do PIBID, enquanto os demais basearam sua formação docente nas atividades curriculares oferecidas ao longo da graduação. É importante ressaltar que essa formação nem sempre se mostra suficiente no apoio aos estudantes em seus processos de construção de conhecimento.

Três dos entrevistados, além de possuírem formação na área de Licenciatura em Ciências Biológicas, também concluíram programas de mestrado, sendo que um deles está

atualmente matriculado em um programa de doutorado. No entanto, essas qualificações adicionais não se mostraram contributivas para o exercício da docência. E1 destaca a falta de estrutura curricular nos programas de pós-graduação para a realização dos estágios docentes das(os) pesquisadoras(es) em formação. Como apontado pelo entrevistado, há uma carência de preparação teórica para a concepção e elaboração das aulas.

[E1] *Mesmo nos estágios docentes da pós-graduação [mestrado e doutorado], a gente não tem nenhuma prática efetiva, a prática docente foi muito mais efetiva na graduação [estágios obrigatórios de ensino de Ciências e de Biologia] que a gente fez o estágio dentro da sala de aula do que na pós-graduação que a gente deu aula para todos alunos de graduação. Muitas vezes, a gente é extremamente cerceado e limitado nessa prática.*

No relato anterior, destaca-se a apreciação pela imersão no ambiente escolar e a autonomia proporcionadas pelos estágios realizados durante a Licenciatura, em contraposição a um programa mais rigidamente estruturado, no qual E1 completou seu estágio de pós-graduação com turmas da Universidade. Esta insatisfação com a formação, oferecida em programas de pós-graduação, para o exercício docente na Educação Superior, também foi observada na pesquisa conduzida por Joaquim *et al.* (2013), que identificou que programas de pós-graduação *stricto sensu* têm dado prioridade à pesquisa em detrimento das atividades voltadas à formação docente. Em consonância, Alves *et al.* (2019) destacam a importância da formação pedagógica como um componente essencial para a preparação para o estágio docente. A participação em cursos teórico-práticos específicos para o ensino na Educação Superior é crucial para desenvolver uma compreensão das diversas estratégias ativas de ensino e sua aplicação prática. Além disso, as autoras alertam para a potencialidade dos estágios docentes e que, com base nisso,

[...] há de se investir esforços em criar condições operacionais que propiciem condições favoráveis ao seu desenvolvimento, oportunizando-o aos pós-graduandos, independentemente de serem ou não bolsistas, visto que possibilita abordagem problematizadora e participativa que se destaca na construção de profissionais para além da pesquisa, desenvolvendo habilidades e atitudes, preparando-os para o exercício da docência

Até aqui foram discutidas as lacunas dos cursos de formação conforme a opinião das(os) egressas(os) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Para além das experiências destacadas nos currículos de formação de professoras(es) de Ciências e Biologia, assim como nos programas de pós-graduação relacionados ao campo de atuação dos

profissionais entrevistados, examinaremos também os elementos relevantes da atuação desses profissionais no âmbito da Educação Básica.

6.4.2 Contextos escolares: desafios e possibilidades

As práticas pedagógicas e avaliativas dependem não somente das disposições, conhecimentos e competências docentes reconhecidas, mas também das condições de trabalho nos contextos escolares, as quais dependem de políticas públicas e das formas de gestão institucional.

Nos relatos abaixo, E1 e E3, percebem a influência da direção escolar para facilitar ou dificultar as práticas pedagógicas e avaliativas exercidas pelas(os) professoras(es).

[E1] *Parece que tudo era para evitar fadiga [sobre a antiga direção escolar], tudo eles tinham preguiça de querer fazer, qualquer coisa que fugisse um pouco do roteiro, eles tentavam cercear. Era muito chato, a gente se sentia o tempo todo podado. Ai, fica com essas crianças dentro da sala nesse estacionamento de serzinhos humanos e não me incomoda. Era isso que a instituição pregava e agora até que não é assim, sabe? A gente tá tendo bastante abertura para fazer coisas diferentes com a nova direção. Acho que um pouco por conta dessa gana de ser novo, sabe?*

No relato anterior é evidenciada a importância do apoio da equipe diretiva, o que nem sempre ocorre, em relação às práticas pedagógicas e avaliativas realizadas pelas(os) professoras(es).

[E3] *Então, por exemplo, por mais que eu tente remediar isso de alguma certa maneira, a gente não tem espaço e nem incentivo material formal e nem vamos dizer assim ideológico. Até sei lá, não tem o subsídio assim, né? Por parte da mantenedora, por parte da direção, das equipes. Para que seja dessa maneira e não da maneira punitiva, classificatória e ineficiente do ponto de vista dos resultados para o estudante e para a turma.*

O relato anterior refere a necessidade de apoio, além da equipe diretiva da escola, também da mantenedora do sistema de ensino. Esse apoio, portanto, está associado a condições materiais, mas também às concepções de avaliação formativa, parecendo predominar o contrário, uma representação arraigada de avaliação classificatória, meritocrática e punitiva.

[E3] *Então, até diria que a rede aqui ela é razoavelmente compreensiva com abordagens menos tradicionais ou tradicionalistas até né, mas ao mesmo tempo, existe essa pressão*

constante para que a gente utilize os instrumentos de avaliação de uma maneira punitiva assim, né? Então alguns colegas, eles não se expressam verbalmente quanto a isso assim por uma questão de talvez uma falsa cordialidade assim, né? Mas uma coisa do tipo como se tu ofertar a recuperação não fosse não ter rigor, como se fosse como se tu fazer uma avaliação em que todos os alunos vão bem, por exemplo, fosse sinal de que está avaliando errado ou que tu não preza pela qualidade do que tá fazendo. Inclusive tem uma colega, na verdade é um grupo de colegas, mas principalmente uma colega que ela tem um pensamento muito explicitamente de que aprovar os estudantes em conselho de classe seria não prezar pela qualidade do que a gente está fazendo.

Nos relatos, os entrevistados E1 e E3 discorrem sobre as dificuldades encontradas no campo profissional para a efetivação das suas práticas pedagógicas e avaliativas centradas no apoio à aprendizagem, indicando que no contexto institucional educacional prevalece um *habitus profissional* docente marcado por práticas punitivas e classificatórias que reforçam uma disposição meritocrática. Nesse sentido, os professores relatam que enfrentam obstáculos materiais e ideológicos para implementar as mudanças, como a falta de espaço, recursos e apoio. Além disso, há uma pressão de alguns colegas para que adotem métodos de avaliação punitivos, mesmo que outros possam discordar disso. Nesse contexto, os nossos resultados reforçam as conclusões do estudo de Justino (2013),

[...] embora o professor reconheça a importância da avaliação formativa e expresse elementos conceituais dessa perspectiva teórica, na sua atuação docente, ele demonstrou muitas dificuldades para desenvolvê-la, sendo fortemente influenciado pela cultura predominante na escola de uma perspectiva avaliativa classificatória, excludente e disciplinadora (Justino, 2013, p. 124).

A cultura escolar em relação à avaliação pode estar associada a um *habitus profissional* docente fortemente marcado por uma disposição à avaliação classificatória, meritocrática e punitiva.

Uma dimensão da avaliação formativa é a participação da(o) estudante na identificação dos acertos, erros, dificuldades e, também, no estabelecimento de metas, projetando os aspectos a serem modificados em suas ações a fim de cumprir propósitos educativos estabelecidos por ele, seus responsáveis e a escola. Assim, a autoavaliação é uma atividade central da avaliação formativa. E3 ressalta a importância da autoavaliação, um procedimento utilizado não apenas para avaliar o progresso das(os) estudantes, mas também comparável ao processo adotado pelos docentes municipais para avançarem em suas carreiras profissionais na rede em que ele atua. Ademais, o último trecho do relato do E3 enfatiza a qualidade de ensino que, segundo os seus colegas de profissão, poderia ser afetada

negativamente ao se propor uma avaliação que contribua para o êxito das(os) estudantes, bem como a aprovação das(os) estudantes por meio do conselho de classe, ações consideradas contrárias à valorização da excelência educacional. Essa observação corrobora os resultados do estudo de Almeida (2019).

[...] perdura uma cultura institucional, ora velada, ora ostensiva, de que altas taxas de reprovação podem significar um compromisso maior com a qualidade do ensino e da aprendizagem e, como consequência, muitos professores adotam posturas em que se orgulham de reprovar e “expulsar”, alegando ser o estudante o único responsável pela falta de adaptação ao ritmo institucional (Almeida, 2019, p. 175).

Conforme observado por Gil (2023), ao longo do tempo, apesar de progressos em múltiplos aspectos, há uma mudança nas expectativas que tende a perpetuar a ideia de que as(os) estudantes brasileiras(os) não possuem capacidades suficientes para aprender de maneira adequada. Além disso, há uma percepção de que a sociedade não consegue proporcionar uma educação de qualidade, devido à concepção de que os critérios para uma boa educação são intrinsecamente inatingíveis no contexto brasileiro.

[...] considerando especificamente as altas taxas de reprovação escolar, minha tese é de que elas não são resultado da não aprendizagem, mas expressão da reiterada expectativa de que a maior parte da população brasileira não tenha as qualidades necessárias ao êxito. Em lugar de expressar a qualidade da escola, a reprovação nos diz mais acerca de uma suposta falta de qualidade do alunado (Gil, 2023, p.15).

No trecho abaixo, E3 menciona que em seu município a prática da autoavaliação foi implementada pela Secretaria de Educação para ser realizada tanto pelas(os) estudantes quanto pelas(os) professoras(es), uma proposta que poderia contribuir para a implementação da avaliação formativa. Contudo, esse não parece ser o caso, de acordo com a experiência do E3.

[E3] O município tem implantado na rede a obrigatoriedade de uma autoavaliação por parte dos estudantes, mas todas as disciplinas têm que oferecer uma autoavaliação valendo uma quantidade de pontos. A gente [os professores] não pode mexer na pontuação, então o aluno se auto-avaliou com 10, vai 10 para o boletim. E isso dá uma polêmica, né? Porque a maior parte dos colegas [professores] fica muito dolorido de permitir que os estudantes deem a nota 10, quando eles consideram que o estudante não merece a nota 10. E também porque obviamente os estudantes que precisam desses 10 para passar de ano, ali na burocracia da coisa, eles se dão esse 10 e pronto né? E acho que é o que os adultos fariam também. E aí eles se avaliam ali a partir de uma série de critérios que inclusive tem uma tabelinha padrão da outra avaliação que é muito mal escrita e horrível de difícil compreensão e que a gente não é obrigado a usar, então eu não uso na realidade, né? Eu faço a autoavaliação com eles

um pouco mais simplificada, mas sem essa doideira toda ali da tabelinha que a gente tem que preencher porque é muito mal escrita. Deixa dúvidas, deixa ambíguo os termos que ele tem que se avaliar e daí obviamente o negócio para de fazer sentido e é melhor você se dar 10 e pronto e tchau. Mas assim, acaba que aos poucos essa autoavaliação ela tá se desgastando assim, né? [...] A gente tem uma comissão aqui que avalia o nosso desempenho dos trabalhadores da educação e a gente tem que se dar nota também. Se a gente não se dá 10, a gente não tem progressão de carreira. Então, todo mundo se dá 10, né? E funciona da mesma maneira exatamente. Enfim, então ao mesmo tempo que a gente reclama assim e tal, né? A gente faz exatamente igual né? Então, acho que não tem a lógica da coisa assim, realmente é doida, né? Fico pensando também sobre esse ponto de vista, né? Existe um estímulo do nosso sistema também de avaliação dos servidores, a gente mentir na autoavaliação, né? Já que se a gente realmente não vai ter uma progressão docente de carreira que é merecida mesmo que a pessoa não seja perfeita, né?

No relato anterior, observa-se que a autoavaliação está restrita à atribuição de uma nota porque os critérios propostos são ambíguos e de difícil compreensão. Além disso, a nota da autoavaliação é empregada para promoção das(os) estudantes no sistema escolar seriado e também para a promoção de docentes na carreira. Carvalho e Correia (2018) informam que a autoavaliação nas escolas pode ser útil para promover mudanças, desde que seja feita de forma consistente e crítica, adaptada às necessidades de cada escola. No entanto, se a autoavaliação for apenas uma resposta a exigências legais e não for feita de maneira independente, as escolas podem acabar incorporando procedimentos sem efetivamente promover mudanças significativas no ambiente escolar (Carvalho; Correia, 2018). Além disso, Bourdieu e Saint-Martin ([1998] 2015), observam que o *habitus* e as normas institucionais tendem a produzir "ambições" individuais e "autoestima" ajustados aos sistemas de classificação e julgamento em que foram socializados. Indicando, portanto, os limites da prática da autoavaliação. Com isso, os autores sugerem atenção à reconstrução sociológica de modo a evitar interpretações que produzam o estabelecimento de relações de causalidade entre origem social e êxito escolar ou destino profissional,

deve-se evitar o estabelecimento de uma relação de causalidade mecânica entre a origem social e o êxito universitário: produtos classificados, os professores não cessam de se classificar a si próprios - na autoavaliação permanente onde se definem inseparavelmente as "ambições" e a autoestima - segundo os sistemas de classificação escolar, ou seja, suas "aspirações" e suas "escolhas de carreira" precedem os julgamentos que o sistema fará sobre suas ambições (Bourdieu; Saint-Martin, [1998] 2015, p. 205).

Além da proposta de autoavaliação e seus limites observados do ponto de vista da implementação prática e também segundo a perspectiva teórica adotada neste estudo, as

entrevistas com egressas(os) também focalizou as frustrações enfrentadas no trabalho docente, decorrentes das dificuldades em obter a adesão de uma parcela das(os) estudantes a propostas pedagógicas práticas. E4 destaca o quanto a inovação é trabalhosa em contextos escolares que oferecem pouco suporte e o desafio enfrentado em ter os seus estudantes motivados a aprenderem o que resulta no que ele chama de frustração docente.

[E4] *Quando tem uma apatia dos alunos, é algo muito difícil de lidar, a gente não consegue tocar ele, não importa o que tu faça, então tem todo o cansaço físico da organização de uma prática e que cansa fisicamente quanto a estação mental porque tu tem que se preparar mentalmente para dar uma aula prática, e daí tem uma parte que é pouquíssima explorada na licenciatura, que é a frustração docente. Eu acho que é o sentimento mais difícil que eu enfrento recentemente que é quando tu se esforça e dá o melhor de ti e tu não tem um retorno dos alunos. Eu tô fazendo das tripas coração aqui e não consegui tocar meus alunos, consegui tocar poucos alunos. Então, acho que esse cansaço é dessas três partes, exaustão física, mental e frustração docente quando isso não dá certo.*

Com base na análise do último trecho do depoimento do entrevistado E4, embora ele manifeste que o curso de Licenciatura não o preparou para lidar com a frustração docente, é possível identificar uma disposição para a adoção de práticas pedagógicas que incluem demonstrações práticas e atividades de campo, como descrito também por outros participantes da pesquisa (seção 6.3). Assim, a formação no contexto acadêmico proporcionou subsídios e estruturas para o desenvolvimento de competências para a realização de práticas de educação científica. No entanto, é observado que o ambiente escolar, onde tais práticas devem ser implementadas, muitas vezes, carece dos recursos necessários para a realização ou reprodução de demonstrações e experimentações científicas ou de saídas de campo conforme as vivenciadas por eles na posição de estudantes da graduação. Isso pode resultar, conforme apontado pelo entrevistado E4, em uma sensação de frustração docente. Além do mais, diferentemente dos estudantes da Licenciatura em Ciências Biológicas que têm um gosto por essa área de conhecimento, os estudantes da Educação Básica, podem não ter interesse pelo conhecimento biológico e por práticas escolares que buscam se aproximar das científicas. Nesse sentido, Guarany (2013) destaca que

[...] as expectativas são, portanto, as idealizações construídas pelo professor ao longo de toda a sua vida sobre o trabalho docente e todas as relações e variáveis envolvidas neste íterim. Os conflitos surgem da não correspondência entre as expectativas e a realidade observada no momento da prática, se originam das frustrações e das dificuldades que o professor enfrenta e com as quais não consegue lidar, o fazendo questionar seu papel e sua atuação (Guarany, 2013, p. 13).

As expectativas das(os) professoras(es) em relação ao exercício da docência são influenciadas ao longo de suas carreiras, não apenas por suas experiências individuais, mas também pelas estruturas sociais e pelas dinâmicas de poder presentes no campo educacional. Bourdieu ([1979-1982] 2011) introduz o conceito de capital cultural, que abrange o conjunto de conhecimentos, habilidades e recursos que os indivíduos possuem e que podem moldar suas práticas e percepções. No contexto específico do ensino de Ciências e Biologia, as expectativas das(os) professoras(es) podem ser influenciadas por seu capital cultural, incluindo sua formação acadêmica, experiências pessoais e familiaridade com diferentes métodos de ensino. No entanto, quando essas expectativas não correspondem à realidade da prática docente, podem surgir conflitos, os quais são frequentemente resultado da discrepância entre o *habitus profissional* do professor e as exigências específicas do ambiente educacional, como o currículo, as características das(os) estudantes e as expectativas da instituição.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscou-se analisar os desafios enfrentados por egressas(os) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, em suas práticas pedagógicas e avaliativas no ensino de Ciências e Biologia na Educação Básica, a fim de compreender, a partir das contribuições teóricas de Bourdieu e de Lahire, as disposições geradas e ativadas ao longo de suas trajetórias educacionais e profissionais bem como tentar caracterizar o *habitus profissional* docente. Assim, os relatos das(os) participantes da pesquisa revelam a complexidade e a diversidade das práticas pedagógicas e avaliativas no contexto do ensino de Ciências e Biologia. A partir das entrevistas com egressas(os), foi possível caracterizar desafios e dilemas enfrentados no cotidiano da sala de aula, bem como identificar diferentes abordagens e perspectivas adotadas pelas(os) professoras(es) em relação à avaliação da aprendizagem, conforme suas disposições cultivadas em suas trajetórias e os contextos escolares em que atuam.

Ao investigar as recordações das(os) participantes sobre suas vivências como estudantes na Educação Básica, identificou-se um modelo preponderante de práticas de ensino caracterizado por um viés conteudista e focado em provas que exigem a memorização de conceitos, com pouca ênfase no estímulo às habilidades críticas e analíticas das(os) estudantes. Esta abordagem, caracterizada por avaliações somativas e classificatórias, tende a legitimar práticas desvinculadas do contexto e fundamentadas na meritocracia, possivelmente prejudicando a motivação e o interesse das(os) estudantes pelos estudos. As experiências durante o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas também evidenciam uma ênfase na transmissão de conhecimentos teóricos e em avaliações baseadas em provas teóricas e práticas que exigem a memorização de estruturas e conceitos biológicos, sem proporcionar uma compreensão mais abrangente e contextualizada dos processos biológicos. Assim, as trajetórias educacionais da egressa e egressos sugerem o cultivo de uma disposição para a avaliação classificatória e meritocrática. A inibição de disposições para uma prática avaliativa centrada no apoio ao processo de aprendizagem é influenciada pelos contextos de socialização dos sujeitos. Nas diversas instâncias sociais, tais como a família, a escola e a sociedade em geral, são transmitidos valores, crenças e práticas que moldam as percepções dos indivíduos em relação à avaliação educacional, configurando suas disposições frente ao processo de avaliação. Portanto, para superar essa inibição de disposições, é necessário promover uma mudança cultural e educacional. Isso implica na promoção de uma cultura de aprendizado que valorize o esforço, a colaboração e a aprendizagem contínua, em detrimento da competição e da busca exclusiva por resultados quantitativos. Além disso, é essencial oferecer educação continuada aos profissionais da Educação Básica que possibilitem experimentar práticas avaliativas mais inclusivas e formativas, que considerem as diversas trajetórias e experiências das(os) estudantes.

A disparidade entre o contexto de vida das(os) estudantes e os conhecimentos escolares prescritos compromete a capacidade das(os) professoras(es) em contextualizar os conteúdos curriculares em um âmbito mais abrangente e em abordar criticamente questões de ordem social, ambiental e ética em suas práticas pedagógicas. Como resultado, em muitos momentos, ocorre a reprodução e a perpetuação das práticas pedagógicas predominantes as quais também podem ser atribuídas à internalização de um *habitus professional* docente que tende a hierarquizar os estudantes com base em seus desempenhos e a promover a meritocracia. Isso contribui para a manutenção dos padrões de ensino enraizados nas

estruturas sociais e culturais existentes, dificultando a adoção de abordagens mais inovadoras e inclusivas no contexto educacional.

Além disso, as práticas pedagógicas e avaliativas das(os) professoras(es) refletem não apenas suas experiências formativas, mas também o contexto escolar e as propriedades socioculturais dos espaços em que as instituições estão inseridas(os), os quais tendem a reforçar em professores, as disposições cultivadas enquanto estudantes. Ainda assim, observa-se que, em muitos momentos, as(os) professoras(es) buscam promover a autonomia das(os) estudantes, valorizando o processo de aprendizagem e a reflexão crítica, especialmente por meio da adaptação de atividades práticas do curso de graduação ao contexto escolar desafiador. Por outro lado, em outros momentos, recorrem a modelos mais tradicionais, centrados em avaliações que requerem a memorização de conceitos. Sendo assim, é notável o esforço das(os) entrevistadas(os) em desafiar seus estudantes, evidenciando um compromisso significativo com a educação ao oferecer experiências memoráveis ao longo de suas trajetórias educacionais.

As oportunidades recorrentes de participação em aulas práticas em laboratórios e trabalhos de campo, experimentadas durante o curso de Licenciatura em uma universidade pública com recursos suficientes para essas atividades, motivam as(os) professoras(es) a adaptarem tais práticas aos contextos escolares. No entanto, essa adaptação ocorre com pouco respaldo institucional e, muitas vezes, não é devidamente reconhecida pelas(os) estudantes da Educação Básica. O esforço descrito pelas(os) entrevistadas(os) sugere uma disposição para a educação científica prática, possivelmente cultivada não apenas nas disciplinas do curso de Licenciatura, mas também em atividades de iniciação científica ao longo da graduação.

Entre as práticas pedagógicas e formas de avaliação relatadas pelas(os) entrevistadas(os), destaca-se uma maior flexibilidade e capacidade de contextualização das ações das(os) estudantes em seus contextos sociohistóricos por parte daquela que teve uma experiência significativa no PIBID. Isso pode ter desenvolvido disposições para uma educação inclusiva e democrática, considerando a maior integração entre a universidade e as escolas, as oportunidades de inovação pedagógica e a realização de atividades colaborativas proporcionadas pelo PIBID, com o incentivo à participação de professores da Educação Básica na formação de licenciandos. Os programas institucionais, como o PIBID, emergem como elementos fundamentais na formação inicial das(os) professoras(es), oferecendo

experiências práticas enriquecedoras e oportunidades de reflexão sobre a prática pedagógica. No entanto, como nem todas(os) estudantes de licenciatura têm acesso às oportunidades oferecidas por esses programas extracurriculares, é necessário repensar e reformular os currículos e metodologias de ensino, visando promover uma educação mais participativa, emancipatória e contextualizada.

A diversidade de práticas pedagógicas e formas de avaliação narradas pela egressa e egressos reflete não apenas diferentes concepções sobre o papel da avaliação no processo educacional, mas também os desafios institucionais e culturais enfrentados pelas(os) professoras(es). É relevante destacar o papel das atividades práticas no ensino de Ciências e Biologia. As experiências vivenciadas pelas(os) professoras(es) durante trabalhos de campo, demonstrações práticas e experimentos laboratoriais contribuem significativamente para o planejamento e desenvolvimento de suas aulas, visando promover a compreensão de conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento crítico das(os) estudantes.

Os relatos apresentados revelam uma variedade de abordagens pedagógicas adotadas pelas(os) entrevistadas(os), o que evidencia um compromisso com a promoção de uma educação de qualidade e inclusiva. Cada participante demonstra uma preocupação específica em relação aos aspectos ambientais, ao desenvolvimento do pensamento crítico, à inclusão e à equidade na educação. Além disso, esses relatos levantam questões importantes sobre as práticas avaliativas nas escolas, destacando a necessidade de uma abordagem mais formativa e inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade de habilidades e contextos das(os) estudantes.

Outro aspecto relevante diz respeito às limitações tanto da formação inicial quanto dos contextos escolares em relação às capacidades de promover efetivamente a inclusão e atender adequadamente aos estudantes com deficiência e outros grupos frequentemente identificados como público-alvo da educação especial. As(os) egressas(os) entrevistadas(os) destacaram a insuficiência da formação inicial, evidenciando a necessidade de educação continuada para capacitá-los a lidar de maneira adequada com as necessidades educativas especiais das(os) estudantes. Além disso, ressaltaram a importância de maior apoio institucional e melhores condições de trabalho para fomentar a inclusão escolar.

No que concerne às práticas avaliativas, os resultados ressaltam a necessidade premente de uma revisão crítica e uma articulação entre teoria e prática no currículo de

formação de professoras(es). A lacuna na preparação das(os) docentes para lidar com os desafios das avaliações internas e externas compromete a efetividade e a consistência dos processos avaliativos. Adicionalmente, as experiências compartilhadas pelas(os) participantes evidenciam a influência significativa da direção escolar e das estruturas institucionais no desenvolvimento das práticas pedagógicas e avaliativas das(os) professoras(es). A falta de apoio e recursos adequados pode dificultar a implementação de abordagens inovadoras e inclusivas. Além disso, observa-se o contraste entre uma disposição crítica em relação à avaliação baseada em provas que vivenciaram na posição de estudantes e uma certa inibição dessa disposição crítica ao narrarem suas práticas pedagógicas e avaliativas na posição de professores, o que indica a força do *habitus profissional* docente. Esse contraste também sugere a mudança de posição na instituição escolar, estruturada hierarquicamente e permeada por relações de poder, em que os professores estão em posições vantajosas em relação aos estudantes.

Por fim, as expectativas das(os) professoras(es) em relação ao exercício da docência são influenciadas por uma variedade de fatores, incluindo sua formação acadêmica, experiências pessoais e capital cultural. Contudo, é essencial que haja uma congruência entre essas expectativas e as demandas específicas do contexto educacional, visando promover uma prática docente de significativa relevância e impacto.

8 REFERÊNCIAS

ABRANTES, P. As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. *Interacções*, Santarém, Portugal, v. 1, n. 1, p. 25–53, 2 dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.25755/int.281>. Acesso em 05 mai. 2024.

AGUIAR, Rafael Henrique Colavite de. Fracasso escolar e a reprovação pelo docente – um ponto de pressão na práxis. 2017. Cemoroc-Feusp / IJI - Universidade do Porto. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/convenit25/51-60Rafael.pdf>>. Acesso em 08 mai 2024.

ALMEIDA, Marcilene Dias Bruno de. **Permanência e êxito no ensino médio integrado do IFG Uruaçu: orientações para qualificação e acompanhamento de estudantes.**

Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2019.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; AZZI, Roberta Gurgel. A psicologia da educação como um saber necessário para a formação de professores. **Temas em Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 41-55, 2007.

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. Dos habitus de classe aos patrimônios individuais de disposições: reflexões sobre a prática em Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. **Sociologias**, v. 18, p. 294-327, 2016.

ALVES, Larissa Roberta et al. Reflexões sobre a formação docente na pós-graduação. **Escola Anna Nery**, v. 23, p. e20180366, 2019.

ARAÚJO, Christine Veloso Barbosa; SILVA, Viviane Nascimento; DURÃES, Sarah Jane. Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências?. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. e174148, p. 1–18, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844174148>>. Acesso em: 29 ago 2023.

ARROYO, Miguel. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em aberto**, v. 11, n. 53, 1992.

ARROYO, Miguel. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em aberto**, v. 17, n. 71, 2000.

BERTOLIN, Júlio C. G.; MARCON, Telmo. O (des)entendimento de qualidade na educação superior brasileira – Das quimeras do provão e do ENADE à realidade do capital cultural dos estudantes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 105-122, mar. 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução: Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. Porto Alegre: Zouk, 6ª reimpressão da 2ª edição revista, 2011 (*La distinction*: critique sociale du jugement, Paris: Les Éditions de Minuit, 1979/1982).

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução: Aparecida Joly Gouveia e Maria Alice Nogueira. (Fonte: BOURDIEU, Pierre. L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture. Revue française de sociologie. Paris, v. 7, n. 3, p. 325-347, 1966) In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 9ª Ed., 2007, p. 39-64. (1ª Edição 1998) (Coleção Ciências Sociais da Educação – Coordenação de Maria Alice Nogueira e Léa Pinheiro Paixão).

BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997. (*La misère du monde*, Paris: Éditions du Seuil, 1993).

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Editora Vozes, 2023.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Les héritiers: Les étudiants e la culture*. Paris: Minuit, 1985.

BOURDIEU, Pierre; Saint-Martin, Monique de. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). Escritos de educação. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 205-241.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

Disponível em:

<<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca-2023.pdf>>. Acesso em 27 ago 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 27 ago 2023.

Brasil. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 28 de abril de 1999.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de dezembro de 2016. Diário Oficial da República. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm>. Acesso em 30 ago 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm Acesso em 05 mai. 2024.

BREVILHERI, Ursula Boreal Lopes; LANZA, Fabio; SARTORELLI, May Romeiro. Neolinguagem e “linguagem neutra”: potencialidades inclusivas e/ou reações conservadoras. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 11, p. e523111133741-e523111133741, 2022.

CANTERO, Daniel San Martín; RAPIMÁN, Daniel Quilaqueo. *Habitus* profesional y relaciones intersubjetivas entre profesores principiantes y experimentados. **Perfiles Educativos**, Ciudad de México, v. 34, n. 136, p. 63–78, 2012.

CAREGNATO, Célia Elizabete; MIORANDO, Bernardo Sfredo. Elementos de reflexividade na socialização acadêmica de estudantes de primeira geração na educação superior. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e270176, 2023.

CAREGNATO, Célia Elizabete; ROSA, Russel Teresinha Dutra da; TERRA, Renato Shimedzu; PEDROSO, Murilo Marreco. Trajetórias de estudantes de uma universidade pública: entre trajetos-projetos familiares e individuação. **SciELO Preprints**, 2023. Disponível em: <<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5841>>. Acesso em: 1 maio. 2024.

CARMIGNOLLI, Andreza Olivieri Lopes et al. A influência do capital cultural no desempenho escolar. **Educação em Foco**, v. 22, n. 38, p. 223-240, 2019.

CARRER, Andrea Camara. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas, de Philippe Perrenoud. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 246-251, 1996.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. Formação de professores de Ciências: tendências e inovações. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, Maria João de; CORREIA, Helena. Autoavaliação das escolas: o caso do grupo disciplinar de Biologia/Geologia. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, p. 1262-1282, 2018.

CASTRO, Luiza Amaral de. **Situação profissional dos egressos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 2008 - 2018.**

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Orientadora: Heloisa Junqueira. Instituto de Biociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/230531>>. Acesso em 25 ago 2023.

CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade; RIZZATTI, Ivanise Maria; RÔÇAS, Giselle. Os desafios da Área de Ensino: “é caminhando que se faz o caminho”. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 37, p. 1-2, 2023.

DELIZOICOV, Nadir Castilho; SLONGO, Iône Inês Pinsson. O ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental: elementos para uma reflexão sobre a prática pedagógica. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, MS, n. 32, p. 205-221, jul./dez. 2011.

DIAS, João Carvalho. **Entre excluídos e herdeiros: representações sobre avaliação, ensino e aprendizagens de estudantes e professores de uma escola pública paulista.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.

EBIZERO, Taila Carvalho. **Cenas do processo de avaliação na alfabetização e disposições sociais.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2019.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. Indagações sobre currículo: currículo e avaliação In: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento (org.) **INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO: Currículo e Avaliação**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERRARO, Alceu Ravanello. Diagnósticos da escolarização básica: um confronto de perspectivas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, p. 316-346, 2018.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski; DE MOURA ABREU, Claudia Barcelos. Professores temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente/Temporary Teachers: flexibilization of contracts and teacher's work conditions. **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 2, p. 129-139, 2014.

FERREIRA, Leidryana da Conceição et al. Educação ambiental e sustentabilidade na prática escolar. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 14, n. 2, p. 201-214, 2019.

FERREIRA, Luiz Fernando. A fragmentação de hábitat influencia as estruturas filogenética e bioacústica dos anurocenoses?. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) - Universidade Federal de Alfenas. Minas Gerais, p. 65. 2023.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32, p. 25-42, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 71 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Pâmela Felix. **Formação docente em avaliação educacional: lacunas, consequências e desafios**. 2019. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

GEBARA, Tânia Aretuza Ambrizi; GONZAGA, Yone Maria. POLÍTICAS AFIRMATIVAS EM COLÉGIOS DE APLICAÇÃO DO BRASIL: UM TEMA EM ABERTO. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. e254898, 2023.

GIL, Natália de Lacerda. *Exclusionary Rationalities in Brazilian Schooling: decolonizing Historical Studies*. Routledge, 2023.

GOEDERT, Lidiane; DELIZOICOV, Nadir Castilho; ROSA, Vivian Leyser. A formação de professores de Biologia e a prática docente-o ensino de evolução. **Atas do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)**. Bauru-SP: ABRAPEC, 2003.

GOES, Graciete Tozetto; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação do Pibid por licenciados egressos: um estudo de caso. **Estudos em avaliação educacional**, v. 30, n. 73, p. 104-137, 2019.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Manual para o uso não sexista da linguagem: o que bem se diz bem se entende**. Porto Alegre: Secretaria de Comunicação e Inclusão Digital, 2014.

GUARANY, Ann Letícia Aragão et al. Conflitos e saberes no início da carreira de professores de ciência e biologia. Dissertação (Mestrado em Educação) - Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, p. 175. 2013.

GUEDES, Waschington Alves. Sistemas de classificação e construção do comportamento desviante no campo escolar: uma análise das múltiplas dinâmicas de rotulação em uma escola da rede pública em Assunção-PB. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2017.

GUSMÃO, Fábio Alexandre Ferreira. **Índices educacionais como preditores da proficiência em ciências: um estudo multinível**. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

HARTMANN, Fábio Cadore. **Fatores associados ao desempenho escolar em Santa Catarina (Ensino Fundamental - 5º e 9º ano) - 2013**. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993a.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação: Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista, 12 ed. Porto Alegre: Educação e realidade, 1993b.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar 2019. Brasília: Inep, 2019. Acesso em: 22 jan. 2020.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Taxas de Rendimento Escolar no Brasil (2023). Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf>. Acesso em 27 ago 2023.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 267-283, 2022.

JOAQUIM, Nathália de Fátima; BOAS, Ana Alice Vilas; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário?. **Educação e Pesquisa**, v. 39, p. 351-365, 2013.

JONES, Rebecca; KREPPNER, Jana; MARSH, Fiona; HARTWELL, Brettany. Punitive behaviour management policies and practices in secondary schools: A systematic review of children and young people's perceptions and experiences. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 2023. Vol 28, n 2-3, , 182-197. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/13632752.2023.2255403?needAccess=true>>. Acesso em: 02 mai 2024.

JUSTINO, Ana Inez Mottim. **Concepções e práticas de avaliação da aprendizagem de professores de Artes Visuais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Paraná, 2013.

KIELING, Francisco dos Santos. **Perspectivas e práticas dos professores: entre a abnegação e a resignação frente às desigualdades escolares e sociais**. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.

KNÜPPE, Luciane. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. **Educar em revista**, n. 27, p. 277-290, 2006.

LAHIRE, Bernard. **El espíritu sociológico**. Buenos Aires: Manantial, 2006.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural: os determinantes da ação**. Vozes Editora, 2002.

LAHIRE, Bernard. **Retratos Sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. (*Portraits sociologiques: dispositions et variations individuelles*, Nathan/Vuef, Paris, 2002).

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Tradução: Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997, 367p. (Série Fundamentos 136) (*Tableaux de familles – Heurs et malheurs scolaires em milieux populares*, 1995).

LARA, Patrícia Tanganelli. **Classificação de alunos no ensino fundamental: a imputação do fracasso ou sucesso a alunos do ciclo II**. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

LEAL, Leiva de Figueredo Viana. **Trajatória escolar, texto escrito e classe social: um estudo longitudinal**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1999.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; MAUÉS, Ely. Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de ciências das crianças. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v.08, n.02, p.184-198, jul-dez 2006.

LIMA, Raquel Guilherme de. PARA ALÉM DO ‘TRÂNSFUGA DE CLASSE’ A socialização plural em narrativas da primeira geração de formados no ensino superior. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 35, p. e3510414, 2020.

LINO, Lucilia Augusta. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 75-90, 2017.

LIPORINI, Thalita Quatrocchio. **O ensino de sistemática e taxonomia biológica no ensino médio da rede estadual no município de São Carlos, SP**. 2016. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru.

- LOURENÇO, Abílio Afonso; ALMEIDA PAIVA, Maria Olímpia. Abordagens à aprendizagem: a dinâmica para o sucesso acadêmico. **CES Psicologia**, v. 8, n. 2, p. 47-75, 2015.
- LUCENA, Maria Inêz Probst. **Razões e realidades no modo como as professoras de inglês como língua estrangeira de escola pública avaliam seus alunos**. Tese (Doutorado) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, Evangerlandy Gomes de; MACÊDO, Francisco S.; SARMENTO, Alan Kardec Carvalho; SILVA, Tiago Rodrigues da. Desigualdades sociais e exclusão escolar no ensino de ciências: influências do capital cultural. **REAMEC-Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 5, n. 2, p. 324-343, 2017.
- MACHADO, Geraldo Ribas. **Perfil do egresso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.
- MARAFELLI, C. M.; RODRIGUES, P. A. M.; BRANDÃO, Z. A formação profissional dos professores: um velho problema sob outro ângulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 982-997, 1 jul. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144293>. Acesso em 08 abr. 2024.
- MARCON, Telmo. A constituição do capital cultural: um estudo das condições socioeconômicas e culturais de estudantes da Pedagogia. **Práxis educativa**, v. 14, n. 2, p. 545-564, 2019.
- MASSI, Luciana; AGOSTINI, Gabriela; NASCIMENTO, Matheus Monteiro. A teoria dos campos de Bourdieu e a educação em ciências: possíveis articulações e apropriações. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. e24691-29, 2021.
- MELLO, Diene Eire de; ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo. Os programas PIBID e residência pedagógica: em discussão a formação do professor da educação básica. **Interfaces da Educação**, v. 12, n. 35, p. 506-531, 2021.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a sociologia da educação**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106 - 1133, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 mai. 2024.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, p. e84910, 2019.

OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. **Progressão continuada e outros dispositivos escolares: êxito e fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

OSTERMANN, Fernanda et al. Área de ensino: reflexões a partir da teoria dos campos de Pierre Bourdieu. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e254584, 2022.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas. In: **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas**. 1999. p. 183-183.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 1 ed. São Paulo, 1990.

PAUL, Jean-Jacques. Acompanhamento de egressos do Ensino Superior: experiência brasileira e internacional. **Caderno CRH**, Salvador, v 28, n 74, p 309-326, Ago 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792015000200309&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 ago 2023.

PENA, Mariza Aparecida Costa; MATOS, Daniel Abud Seabra; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação. Percurso de estudantes cotistas: ingresso, permanência e oportunidades no ensino superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 25, n. 1, p. 27-51, 2020.

PESSOA, Gustavo Pereira; BRAGA, Rosalina Batista. O trabalho de campo como estratégia de educação ambiental nas escolas: uma proposta para o ensino médio. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 7, n. 1, p. 101-119, 2012.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Artmed Editora, 2016.

QUEIROZ, Tatiana Pereira. **O bom filho a casa sempre torna**: análise do relacionamento entre a Universidade Federal de Minas Gerais e seus egressos por meio da informação. Dissertação (Mestrado) - Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014. Disponível em:
<<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9PRKWC>>. Acesso em: 25 ago 2023.

RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis; JESUS, Adriana Regina de. Instrumentos de avaliação: reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino e aprendizagem. **Londrina. Produção Didático-Pedagógica apresentada ao Programa de Desenvolvimento Educacional. NRE**, 2011.

RIOS, Valéria Cristina et al. Apropriação da perspectiva teórica de Bourdieu na pesquisa em Educação em Ciências:: um estudo quantitativo preliminar. **Principia: Caminhos da Iniciação Científica**, v. 18, n. 1, 2018.

ROCHA, Antônio Elielson Sousa da; GIL, André dos Santos Bragança. Herbário. **Coleções científicas do Museu Goeldi**, 2023.

ROCHA, Fioravante Corrêa da. **Diferentes infâncias e a prática pedagógica do professor de Educação Física: estudo na rede municipal de Portão/RS**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

RODRIGUES de Queiroz, Aline; NUNES, Felipe Rosa; PEDREIRA, Ana Júlia Lemos Alves. Vivências de professores de Biologia e suas perspectivas sobre a formação continuada. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, p. e4333073-e4333073, 2023.

RODRIGUES, Maria Aurineide; KERBAUY, Gilberto Barbante. Meristemas: fontes de juventude e plasticidade no desenvolvimento vegetal. **Hoehnea**, v. 36, p. 525-550, 2009.

RODRIGUES, Maria Regina Nina. **O sistema educacional e uma prática viabilizada em escolas de 1º grau**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1980.

RODRIGUES, Renan. A sociologia de Bernard Lahire e suas críticas à sociologia de Pierre Bourdieu. **Revista Sinais**, v. 22, n. 1, 2018.

ROSA, Russel Teresinha Dutra da; CAREGNATO, Célia Elizabete; TERRA, Renato Shimedz. A "miséria de posição" de professoras diante da "miséria de condição" de estudantes: trajetórias de trabalho em um campo profissional precarizado. **Revista Inter-Ação**, v. 48, n. 2, p. 413-429, 2023.

SANCHOTENE, Mônica Urroz. **A relação entre as experiências vividas pelos professores de Educação Física e a sua prática pedagógica: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

SANTOS, Adriana Vieira; ARAÚJO, Felipe Barbosa. Utilização de jogo didático para o ensino de tabela periódica. **Revista Eletrônica Ludus Scientiae**, v. 1, n. 2, 2017.

SCOTE, Fausto Delphino; GARCIA, Marcos Roberto Vieira. Trans-formando a universidade: um estudo sobre o acesso e a permanência de pessoas Trans no Ensino Superior. **Perspectiva**, v. 38, n. 2, p. 1-25, 2020.

SILVA, Fernanda Pontes. **De quem é a culpa?: uma análise sobre o fracasso escolar na disciplina de Física a partir dos enunciados de professores e estudantes**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Física) – Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2022.

SILVA FILHO, Tarcísio Dias da; AQUINO, Julio Groppa. Os Usos da Tabela Periódica no Campo Escolar: Um Estudo Sobre o Ensino da Química em Dois Periódicos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. e39647-22, 2023.

SILVA, Katiane Pedrosa Mirandola et al. Educação Ambiental e sustentabilidade: uma preocupação necessária e contínua na escola. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 14, n. 1, p. 69-80, 2019.

SILVA, Keo; VAZ, Alexandre Fernandez. Pessoas trans no ensino superior: lutas por acesso e permanência, a exemplo da Universidade Federal de Santa Catarina (2012-2015). **Revista Crítica Cultural**, v. 14, n. 2, p. 209-221, 2019.

SILVA, Marilda da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, p. 152-163, 2005.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, p. e214130, 2018.

SIMON, Lilian Wrzesinski; PACHECO, Andressa Sasaki Vasques. Ações de acompanhamento de egressos: um estudo das universidades públicas do sul do Brasil. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 3, n. 2, p. 94-113, dez. 2017. Disponível em: <<https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/2023/1354>>. Acesso em: 25 ago 2023.

SOUZA, Donizeti Leandro de et al. A perspectiva dos pesquisadores sobre os desafios da pesquisa no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. e221628, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, 325 p.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista brasileira de Educação**, n. 13, p. 05-24, 2000.

TAVARES, Leandro Henrique Wesolowski; CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão escolar, necessidades educacionais especiais e ensino de ciências: alguns apontamentos. **Ciência em Tela**, p. 1-8, 2010.

TELES, Tatiana de Paiva Zucareli et al. A alfabetização científica em atividades didáticas para educação em saúde por meio do uso de textos de divulgação científica: uma pesquisa bibliográfica. **Revista Práxis**, v. 13, n. 25, 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 11 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1989.

VIEIRA, Fernando Lima et al. Causas do desinteresse e desmotivação dos alunos nas aulas de Biologia. *Universitas Humanas*, v. 7, n. 1, 2010.

VIVEIRO, Alessandra Aparecida; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Formação inicial de professores de ciências: reflexões a partir das abordagens das estratégias de ensino e aprendizagem em um curso de licenciatura. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 7, n. 2, p. 221-249, 2014.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o Habitus. **Educação & Linguagem**, nº 16, p 63-71, Julho-Dezembro, 2007.

ZIESMANN, Cleusa Inês; NICOLI, Emily Kassiane. O ensino de Ciências e a educação inclusiva: desafios e possibilidades na formação docente. **Sobre Tudo**, v. 14, n. 1, p. 103-137, 2023.

9 APÊNDICES

Apêndice I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

PESQUISA: As disposições para a avaliação da aprendizagem de professoras de Ciências e de Biologia egressas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRGS.

Prezado(a) Sr(a).

Estamos desenvolvendo a pesquisa intitulada “As disposições para a avaliação da aprendizagem de professoras de Ciências e de Biologia egressas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRGS”, de autoria do pesquisador mestrando Rafael Barboza dos Santos com a orientação da pesquisadora professora Russel Teresinha Dutra da Rosa, responsável pelo projeto. Você está sendo convidado(a) a participar deste estudo. A seguir, informaremos as condições de realização e os objetivos desta pesquisa:

NATUREZA DA PESQUISA - O objetivo central consiste em compreender as disposições associadas às práticas pedagógicas e avaliativas, com foco no ensino de Ciências e de Biologia, realizado por profissionais da educação egressas(os) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A pesquisa será realizada por meio de entrevista compreensiva.

PARTICIPANTES DA PESQUISA - Serão coletados dados através de entrevistas compreensivas com diplomadas(os) no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRGS, participando, assim, 6 diplomadas(os).

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA - Ao participar deste estudo você será convidada(o) a conceder uma entrevista, a qual será realizada presencialmente em local público de sua preferência. A entrevista levará até duas horas para ser realizada. Você possui a liberdade de se recusar a participar, bem como desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

SOBRE A ENTREVISTA - Na entrevista serão solicitadas informações à(ao) participante referentes a sua trajetória profissional, dados sociodemográficos (incluindo autodeclaração racial, identidade de gênero, escolarização e ocupação dos pais e avós), continuidade dos estudos, bem como sobre questões concernentes às práticas pedagógicas e avaliativas, as quais são desenvolvidas enquanto profissionais e as suas experiências e memórias enquanto sujeitos de aprendizagem.

A entrevista presencial será gravada através de aplicativo de áudio e os registros de voz terão como finalidade exclusiva a transcrição para a realização de análise sociológica. Os áudios não serão publicados para garantir a preservação da identidade e o anonimato das(os) participantes. Os pesquisadores se comprometem a submeter o texto da versão final da transcrição da entrevista à apreciação da(o) entrevistada(o) a fim de que ela(e) possa ou não concordar com a publicização do conteúdo desse texto. O uso de voz será realizado somente na etapa de transcrição da entrevista, considerando os direitos das(os) participantes, dispostos na Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 510 de 2016 em seu Artigo 9º, de terem sua privacidade respeitada; de terem garantida a confidencialidade das informações pessoais e de decidirem, dentre as informações que forneceram, quais podem ser tratadas de forma pública. As entrevistas transcritas serão codificadas para fins de análise, garantindo-se o anonimato das pessoas participantes durante o trabalho com as informações.

RISCOS - Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios de ética em pesquisa, conforme a Resolução CNS 466/2012 e a Resolução CNS 510/2016, e buscam respeitar a dignidade e a integridade das(os) participantes. Os possíveis riscos de danos, decorrentes da participação na pesquisa, são desconforto, constrangimento, ansiedade, tensão e possível aflição com algumas perguntas da entrevista relativas às práticas profissionais. A(o) participante ainda poderá sentir cansaço, invasão de privacidade ao participar da entrevista. Essas reações e sensações de mal-estar podem ser momentâneas e passageiras ou desencadear efeitos subjetivos mais duradouros. A fim de prevenir os efeitos negativos dos questionamentos que podem tocar em temas sensíveis, à pessoa participante dependendo de suas respostas, não será exposta ao conjunto das questões, sendo abreviada a finalização da entrevista. Buscar-se-á construir uma relação de confiança com empatia, sensibilidade e responsabilidade com a(o) participante. Assim, quando houver manifestação de desconforto, ansiedade ou cansaço, além de temas sensíveis serem contornados, as recusas serão acolhidas e a(o) participante será lembrada(o) de que a entrevista poderá ser interrompida. Será evitada a insistência em perguntas que gerem desconforto, que possam levar à exaustão e, principalmente, será resguardada a autonomia e a liberdade da(o) participante. Em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo, a(o) participante terá acesso ao registro do seu consentimento, sempre que solicitar, o consentimento pode ser retirado, a(o) participante pode desistir de participar e pode solicitar que as informações coletadas não sejam publicadas e sejam destruídas em qualquer etapa da pesquisa. Para prevenir o risco de identificação das pessoas participantes, a análise das transcrições das entrevistas será realizada com a

codificação em substituição ao nome das pessoas participantes. Por isso, também serão omitidas das transcrições das entrevistas, as informações específicas sobre instituições e lugares que possam, por sua vez, levar à quebra de anonimato, garantindo, assim, a preservação da identidade das pessoas participantes. Em caso de danos decorrentes do estudo, as(os) participantes terão direito a receber assistência (integral e imediata), de forma gratuita pelo tempo que for preciso. Da mesma forma, as(os) participantes têm direito à indenização em caso de danos decorrentes da pesquisa.

CONFIDENCIALIDADE - Todas as informações coletadas na entrevista são estritamente confidenciais. Trataremos os dados sem que a identificação de cada entrevistada(o) seja revelada. As informações coletadas irão compor um banco de dados codificado de um estudo mais geral ao qual essa pesquisa se vincula, o qual será mantido sob a responsabilidade da pesquisadora responsável e da Universidade. Os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados para alcançar os objetivos do trabalho, incluindo a publicação na literatura científica especializada. Os procedimentos de armazenamento e análise dos dados coletados serão realizados de modo a prevenir o acesso não autorizado, acidental ou ilícito aos dados obtidos, em cumprimento à Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709) (BRASIL, 2018) e à Carta Circular 1/2021 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

Os arquivos de áudio, assim como os arquivos de texto das transcrições das entrevistas serão arquivados no espaço virtual de armazenamento ChasqueBox da UFRGS com acesso exclusivo, por meio de senha, pela pesquisadora responsável e pelo mestrando, a fim de prevenir acesso não autorizado ou acidental aos dados pessoais das(os) participantes da pesquisa, garantindo a confidencialidade e o sigilo das informações. Os arquivos serão armazenados em um banco de dados sob a responsabilidade da pesquisadora e, para serem utilizados em outras pesquisas futuras, as pessoas entrevistadas serão contatadas a fim de concederem ou não autorização para análise das informações em outros projetos com Termos de Consentimento Livre e Esclarecido específicos.

BENEFÍCIOS - Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas, possibilitando a avaliação do currículo do curso de graduação a partir das perspectivas, experiências e demandas das(os) diplomadas(os) no que se refere às práticas pedagógicas e avaliativas. A pesquisa também pretende contribuir para a proposição de reformas curriculares e de oferta de cursos e de programas de educação continuada em

sintonia com as necessidades das(os) egressos. Você também tem assegurado o acesso às publicações dos resultados da pesquisa, sempre que solicitar.

PAGAMENTO - Você não receberá nenhum tipo de remuneração ou bonificação por sua participação nesta pesquisa e não deverá ter despesas, mas tem o direito ao ressarcimento de possíveis gastos decorrentes da pesquisa, assim como os seus acompanhantes, como por exemplo, custos com transporte e com alimentação.

Desde já, agradecemos a atenção e a participação. Caso queira contatar os pesquisadores e conversar sobre dúvidas, a qualquer momento, isso poderá ser realizado através dos e-mails rafabarboza1204@gmail.com e russel.rosa@ufrgs.br, e pelo telefone (51) 3308-4156, no endereço, Faculdade de Educação, Prédio 12.201, sala 823. Av. Paulo Gama, Bairro Farroupilha, Porto Alegre, RS, CEP 90040-060.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UFRGS), numeração CAAE 76756624.3.0000.5347, o qual é um órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo os seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição. O Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS pode também ser contatado pelo e-mail etica@propesq.ufrgs.br e pelo telefone (51) 3308-3787. Prédio Anexo I da Reitoria, sala 311 - Campus Central, Av. Paulo Gama, 110, Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. O horário de atendimento do CEP/UFRGS ocorre das 08h às 12h e das 13h às 17h.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Este Termo, em duas vias, será rubricado em todas as suas páginas e assinado, ao final, pela(o) participante da pesquisa, assim como pela pesquisadora responsável Russel Teresinha Dutra da Rosa e pelo mestrando, Rafael Barboza dos Santos, que conduzirá as entrevistas. Você receberá uma via deste documento assinada por você, pela pesquisadora responsável e pelo mestrando pesquisador (Resolução CNS n. 510, de 2016, Artigo 17, Inciso X, Parágrafo 3º). A assinatura do termo não exclui a possibilidade de o(a) participante buscar indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação na pesquisa, como preconiza a Resolução 466/12, item IV.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Leonardo Maihub Manara, declaro que fui devidamente informada(o) sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa e que participarei de uma entrevista presencial. Para os fins

propostos no projeto, conforme aqui descritos, permito a utilização das informações obtidas por meio da entrevista.

Sim, autorizo a gravação da minha voz durante a entrevista com a finalidade exclusiva de transcrição para fins de análise, com a garantia de que a minha voz não será divulgada ou publicada.

Não autorizo a gravação da minha voz durante a realização da entrevista.

(Local e data)

Assinatura do(a) participante de pesquisa/responsável legal

Eu, RUSSEL TERESINHA DUTRA DA ROSA, pesquisadora do projeto “As disposições para a avaliação da aprendizagem de professoras de Ciências e de Biologia egressas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRGS”, obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura da pesquisadora responsável pela pesquisa Russel Teresinha Dutra da Rosa

Apêndice II - Convite para realização de entrevista

Prezado(a) Sr./Sra.,

Estamos entrando em contato com você por ser diplomado(a) em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O nosso propósito é convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa intitulada "As disposições para a avaliação da aprendizagem de professoras de Ciências e de Biologia egressas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRGS".

Buscamos compreender as disposições associadas às práticas pedagógicas e avaliativas, com especial ênfase no ensino de Ciências e Biologia. Pretendemos realizar uma análise sociológica a partir dos relatos das práticas de profissionais egressas e egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRGS e que estejam atuando na Educação Básica.

Caso você concorde em participar deste estudo, será conduzida uma entrevista, podendo ser presencial ou virtual, de acordo com a sua preferência, com uma duração estimada de até duas horas. A entrevista abordará a sua trajetória escolar, acadêmica e profissional, assim como informações sociodemográficas, tais como idade, gênero e identidade étnico-racial, além do tema central deste estudo, que são as práticas pedagógicas e avaliativas.

Por conseguinte, anexamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que detalha os possíveis benefícios e riscos da participação no estudo, bem como ressalta o seu direito de desistência em qualquer momento.

Aguardamos a sua manifestação.

Cordialmente,

Russel Teresinha Dutra da Rosa (pesquisadora responsável) e Rafael Barboza dos Santos (mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRGS)

Apêndice III - Roteiro de entrevista

1 DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1.1 Qual é o ano de seu nascimento?

1.2 Qual é a sua cor ou raça? (Como se autodeclara do ponto de vista étnico-racial?)

1.3 Como você se identifica em relação ao gênero e à sexualidade?

1.4 Você tem filhas(os)? Qual é a idade das(os) suas filhas(os)?

1.5 Você pertence à primeira geração com diploma de curso superior em sua família?

1.6 Qual é o nível de escolarização dos seus pais e avós? Qual é a ocupação dos seus pais e avós?

1.7 Qual é o nível de escolarização do(a) seu(sua) cônjuge? Qual é a ocupação do(a) seu(sua) cônjuge?

1.8 Existem professoras(es) em sua família?

2 MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO

2.1 Quais eram as formas de avaliação utilizadas nas aulas de Ciências e de Biologia durante a sua escolarização? Lembre de alguma experiência que você achou muito interessante?

2.2 Em relação ao curso de Ciências Biológicas, quais foram as formas de avaliação que mais te marcaram? Lembre de alguma experiência que você achou muito interessante?

2.3 Você lembra de alguma experiência, enquanto professora de Ciências e de Biologia, que você desenvolveu e sente orgulho e gostaria de comentar?

2.4 Existem estratégias de avaliação, que você considere positivas ou negativas, realizadas por outros professores, que você destacaria?

2.5 Quais são os critérios (como participação, frequência, interesse, comportamento, correção conceitual, aplicação de conhecimentos científicos a situações do cotidiano) e os

instrumentos (provas, exercícios, projetos de pesquisa, trabalhos individuais, trabalhos em grupos) utilizados por você nas práticas de avaliação dos estudantes?

2.6 Qual é a sua opinião sobre oportunidades de recuperação, repetência e reprovação? Considerando isso, em relação à recuperação, como ela é realizada na instituição em que você atua?

2.7 Quais são os desafios da avaliação que você encontra ou encontrou durante a sua trajetória profissional?

3 SITUAÇÃO ATUAL E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

3.1 Qual é a sua ocupação atual? Este foi o seu primeiro emprego? Conte um pouco sobre a sua trajetória profissional.

3.2 Você atua como professora(r) de Ciências ou de Biologia? Em qual instituição de ensino? Qual é a sua carga horária?

4 CONTINUIDADE DOS ESTUDOS

4.1 Você precisou de formação complementar para o desempenho de seu trabalho ou o curso de graduação foi suficiente? Se houve, qual(is) foi(ram) a(s) formação(ções) complementar(es)?